

ISSN 2306-7365 (Print)
ISSN 2664-0686 (Online)
Индекс 75637
DOI prefix: 10.47526

ҚОЖА АХМЕТ ЯСАУИ АТЫНДАҒЫ
ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАЗАҚ-ТҮРІК УНИВЕРСИТЕТІ

HOCA AHMET YESEVI
ULUSLARARASI TÜRK-KAZAK ÜNİVERSİTESİ



YESEVI
ÜNİVERSİTESİ
HABARŞISI
Bilimsel Dergisi

ЯСАУИ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ
ғылыми журналы

№2 (124) 2022
сәуір-мамыр-маусым

ҒЫЛЫМИ РЕДАКТОР

филология ғылымдарының кандидаты, профессор
СЕРДАЛИ БЕКЖІГІТ КЕНЖЕБЕКҰЛЫ

BİLİMSEL EDITÖR

Prof. Dr.
SERDALI BEKJIGIT KENJEBEKULI

НАУЧНЫЙ РЕДАКТОР

кандидат филологических наук, профессор
СЕРДАЛИ БЕКЖИГИТ КЕНЖЕБЕКОВИЧ

SCIENTIFIC EDITOR

Professor, Candidate of Philological Sciences
SERDALI BEKZHIGIT KENZHEBEKOVICH

Индекстеледі/Tarama indeksli/ Индексируется/ Scanned indexes:



ҚҰРЫЛТАЙШЫ:

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті

Журнал Қазақстан Республикасының Баспасөз және бұқаралық ақпарат істері жөніндегі ұлттық агенттігінде 1996 жылғы 8 қазанда тіркеліп, Қазақстан Республикасы Инвестициялар және даму министрлігі Байланыс, ақпараттандыру және ақпарат комитетінің №232-Ж куәлігі берілген.

Шығу жиілігі: 3 айда 1 рет. МББ тілі: қазақша, түрікше, ағылшынша, орысша. Тарату аумағы:

Қазақстан Республикасы, алыс және жақын шетел. **Индекс №75637.**

Журнал 2013 жылдың қаңтар айынан бастап Париж қаласындағы ISSN орталығында тіркелген. **ISSN 2306-7365 (Print), ISSN 2664-0686 (Online).**

Журнал Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласындағы сапаны қамтамасыз ету Комитетінің 2021 жылдың 07 желтоқсандағы №821 бұйрығымен Педагогика ғылымдары және 2022 жылдың 19 сәуіріндегі №155 бұйрығымен Филология ғылымдары бағыттары бойынша Комитет ұсынатын ғылыми басылымдар тізіміне енгізілді.

KURUCU:

Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi

Dergi 8 Ekim 1996'da Kazakistan Cumhuriyeti Basın ve Medya İletişim Ajansı tarafından tescillenmiş, Kazakistan Cumhuriyeti Yatırım ve Gelişim Bakanlığının, İletişim, Bilişim ve Bilgilendirme Komitesinin 232-J numaralı kimliği verilmiştir. Yayın Süresi: 3 ayda 1 defadır. Süreli Basın Yayın Dili: Kazakça, Türkçe, İngilizce ve Rusça. Dağıtım Bölgesi: Kazakistan Cumhuriyeti, uzak ve yakın yabancı ülkeler.

İndeks: 75637. Dergi, Ocak 2013'ten bu yana Paris'teki ISSN Merkezi'nde kayıtlıdır. **ISSN 2306-7365 (Print), ISSN 2664-0686 (Online).**

Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 07 aralık 2021 tarih ve 821 nolu kararıyla bu dergi Pedagojik bilimler; 19 nisan 2022 tarih ve 155 nolu kararıyla Filoloji bilimler alanında Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen bilimsel dergiler listesine dahil edilmiştir.

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясауи

Журнал зарегистрирован в Национальном агентстве по делам печати и массовой информации Республики Казахстан 8 октября 1996 года. Комитетом связи, информатизации и информации Министерства по инвестициям и развитию Республики Казахстан выдано свидетельство №232-Ж. Периодичность издания: 1 раз в 3 месяца. Язык ППИ: казахский, турецкий, английский, русский.

Территория распространения: Республика Казахстан, дальнее и ближнее зарубежье.

Индекс №75637.

Журнал с января 2013 года был зарегистрирован в Центре ISSN в городе Париже.

ISSN 2306-7365 (Print), ISSN 2664-0686 (Online).

Приказами Комитета по обеспечению качества в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан от 07 декабря 2021 года №821 и от 19 апреля 2022 года №155 журнал включен в перечень научных изданий, рекомендуемых Комитетом по направлениям Педагогических и Филологических наук.

FOUNDER:

Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University

The Journal was registered by the Communication, Informatization and Information Committee Periodical press and information agency of the Republic of Kazakhstan on October 8, 1996, Ministry of Investment and Development of the Republic of Kazakhstan issued a certificate № 232-G. Publication: 1 time in 3 months.

Language PPP: Kazakh, Turkish, English, Russian. Territory of distribution: the Republic of Kazakhstan, near and far abroad. **Index №75637.**

The journal has been registered since January 2013 at the ISSN Center in Paris.

ISSN 2306-7365 (Print), ISSN 2664-0686 (Online).

By the orders of the Committee for Quality Assurance in Education and Science of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated December 07, 2021 No. 821 and April 19, 2022 No. 155, the journal is included in the list of scientific publications recommended by the Committee in the areas of Pedagogical and Philological Sciences.

РЕДАКЦИЯЛЫҚ АЛҚА МҮШЕЛЕРІ

ФИЛОСОФИЯ

Ғабитов Тұрсұн	- филос.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Кенжетай Досай	- филос.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Соколов Владислав	- филос.ғ.к. /Ресей/
Шаповал Юлия	- филос.ғ.д., профессор /Қазақстан/

ПЕДАГОГИКА

Атемова Қалипа	- п.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Беркимбаев Камалбек	- п.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Гелишли Юджел	- профессор, доктор /Түркия/
Торыбаева Жамила	- п.ғ.д., профессор /Қазақстан/

ФИЛОЛОГИЯ

Бюлент Байрам	- профессор, доктор /Түркия/
Ергөбек Құлбек	- ф.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Сағидолда Гүлғайша	- ф.ғ.д. /Қазақстан/
Садықов Сейдулла	- ф.ғ.д., доцент /Қазақстан/

ТАРИХ

Жетібаев Көпжасар	- т.ғ.к., профессор /Қазақстан/
Кабульдинов Зиябек	- т.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Қожа Мұхтар	- т.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Томар Женгиз	- профессор, доктор /Түркия/
Тұрсұн Хазретәлі	- т.ғ.д., профессор /Қазақстан/

DANIŐMA KURULU

FELSEFE

Gabitov Tursun	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Kenjetay Dosay	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Sokolov Vladislav	- Doç. Dr. /Rusya/
Őapoval Yulia	- Prof. Dr. /Kazakistan/

PEDAGOJİ

Atemova Kalipa	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Berkimbayev Kamalbek	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Yücel GeliŐli	- Prof. Dr. /Türkiye/
Toribaeva Jamila	- Prof. Dr. /Kazakistan/

FIİLOLOJİ

Bülent Bayram	- Prof. Dr. /Türkiye/
Ergöbek Kulbek	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Sagidolda GülgayŐa	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Sadıkov Seydulla	- Doç. Dr. /Kazakistan/

TARİH

Jetibayev Köpjasar	- Doç. Dr. /Kazakistan/
Kabuldinov Ziyabek	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Koja Muhtar	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Tomar Cengiz	- Prof. Dr. /Türkiye/
Tursun Hazretali	- Prof. Dr. /Kazakistan/

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

ФИЛОСОФИЯ

Габитов Турсун	- д.филос.н., профессор /Казахстан/
Кенжетай Досай	- д.филос.н., профессор /Казахстан/
Соколов Владислав	- к.филос.н. /Россия/
Шаповал Юлия	- д.филос.н., профессор /Казахстан/

ПЕДАГОГИКА

Атемова Калипа	- д.п.н., профессор /Казахстан/
Беркимбаев Камалбек	- д.п.н., профессор /Казахстан/
Гелишли Юджел	- профессор, доктор /Турция/
Торыбаева Жамиля	- д.п.н., профессор /Казахстан/

ФИЛОЛОГИЯ

Бюлент Байрам	- профессор, доктор /Турция/
Ергобек Кулбек	- д.ф.н., профессор /Казахстан/
Сагидолда Гулгайша	- д.ф.н. /Казахстан/
Садыков Сейдулла	- д.ф.н., доцент /Казахстан/

ИСТОРИЯ

Жетибаев Копжасар	- к.и.н., профессор /Казахстан/
Кабульдинов Зиябек	- д.и.н., профессор /Казахстан/
Кожа Мухтар	- д.и.н., профессор /Казахстан/
Томар Женгиз	- профессор, доктор /Турция/
Турсун Хазретали	- д.и.н., профессор /Казахстан/

EDITORIAL BOARD

PHILOSOPHY

- | | |
|-------------------|--|
| Gabitov Tursun | - Doctor of Philosophical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |
| Kenzhetay Dosay | - Doctor of Philosophical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |
| Sokolov Vladislav | - Candidate of Philosophical Sciences /Russia/ |
| Shapoval Yulia | - Doctor of Philosophical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |

PEDAGOGY

- | | |
|----------------------|--|
| Atemova Kalipa | - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |
| Berkimbayev Kamalbek | - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |
| Yuzhel Gelishli | - Professor, Doctor /Turkey/ |
| Toribaeva Jamila | - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |

PHILOLOGY

- | | |
|---------------------|---|
| Bulent Bayram | - Professor, Doctor /Turkey/ |
| Ergobek Kulbek | - Doctor of Philological Sciences, Professor /Kazakhstan/ |
| Sagidolda Gulgaysha | - Doctor of Philological Sciences /Kazakhstan/ |
| Sadikov Seydulla | - Doctor of Philological Sciences, Associate Professor /Kazakhstan/ |

HISTORY

- | | |
|----------------------|--|
| Zhetibayev Kopzhasar | - Candidate of Historical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |
| Kabuldinov Ziyabek | - Doctor of Historical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |
| Kozha Muhtar | - Doctor of Historical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |
| Tomar Zhengiz | - Professor, Doctor /Turkey/ |
| Tursun Hazretali | - Doctor of Historical Sciences, Professor /Kazakhstan/ |

ФИЛОЛОГИЯ

ӘОЖ 81'37; 003; 81'22; МҒТАР 16.21.51
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.01>Ш.Ш. ЖАЛМАХАНОВ¹, Г.Қ. ЖЫЛҚЫБАЙ²✉¹филология ғылымдарының докторы, профессор
Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті
(Қазақстан, Қарағанды қ.), e-mail: szhalmakhanov@bk.ru²филология ғылымдарының кандидаты, доцент
Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: gulimzhan.zhylkybay@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0002-1950-8686>ЖАЛПЫ ТҮРКІЛІК «БӘД», «ҚОБ» ЭТИМОНДАРЫНЫҢ
ЭТИМОЛОГИЯЛЫҚ ЭТЮДТЕРІ

Аңдатпа. Белгілі бір сөздің немесе сөздердің төркіні мен тарихын анықтау мақсатын орындау үшін сөздердің бірінің бастапқы мағынасын, екінші бір сөздің басқа мағыналарын, үшінші бір сөздердің лексикалық немесе фразеологиялық тіркес, мақал-мәтелдер құрамындағы мағыналарын талдау, жинақтау және жүйелеу қажет. Бұл мақсат-міндеттердің лингвистика тарихында қарастырылуы ғылым пайда болғалы бар десе де болады. Себебі сөздердің төркіні мен тарихы адам баласын тәжірибелік, ғалымдарды ғылыми тұрғыларда қызықтырып отырған. Ізденістің негізгі нысаны сөз мағынасының тарихы болғандықтан, ретроспективалық әдістің синхрония-диахрония, анализ-синтез, индукция-дедукция, жекелеп және кешенді талдау тәсілдері кеңінен қолданылады.

Мақалада түркі тілдеріне ортақ «қоб», «бәд» түбір сөздерінің түбір сөз, туынды сөз, лексикалық тіркес, фразеологиялық тіркес құрамындағы лексикалық және грамматикалық мағыналары мен грамматикалық формалары толық есепке алына отырып, түркі жазба ескерткіштері мен қазіргі түркі тілдерінің материалдары түгел талдау нысанына айналды. Этимонның этимологиясын зерттеу сөз семантикасы, семантикалық деривация, деривациялық процесс, реконструкция түрлері және семантикалық реконструкция және сөз этимологиясының негізі – компаративистика деген 5 тағаннан тұрады. Этимологиялық талдау жасалатын сөз фонемалық, морфемалық, лексемалық және синтагмалық деңгейлерде, яғни кешенді түрде талданды.

Бұл лексемалардың этимологиясын сөз семантикасы, сөз тіркесі семантикасы, түбір сөз семантикасы, туынды сөз семантикасы, күрделі сөз семантикасы тұрғыларынан талдай отырып, «қоб» семасының архисемасы – «дөнес, қуыс», «бәд» семасының архисемалары: қазақ және жалпы түркі тілдерінде «бет», араб тілінде «шөл», парсы тілінде «жаман» деген мағыналарда қолданылады деген түйін жасауға болады.

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Жалмаханов Ш.Ш., Жылқыбай Г.Қ. Жалпы түркілік «бәд», «қоб» этимондарының этимологиялық этюдтері // *Ясауи университетінің хабаршысы.* – 2022. – №2 (124). – Б. 7–23.
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.01>

***Cite us correctly:**

Zhalmahanov Sh.Sh., Zhylqybai G.Q. Zhalpy turkilik «bad», «qob» etimondarynyn etimologiyalyq etiudteri [Etymological Studies of Common Turkic Etymons «bad», «kob»] // *Iasauı universitetinin habarshysy.* – 2022. – №2 (124). – B. 7–23. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.01>

Кілт сөздер: сөз мағынасының төркіні, сөз мағынасының тарихы, түркі жазба ескерткіштері, қазіргі түркі тілдері, этимологиялық реконструкция, фоно-морфо-синтагма-семантикалық өріс.

Sh.Sh. Zhalmakhanov¹, G.K. Zhilkibay²

¹Doctor of Philological Sciences, Professor

Karaganda Buketov University

(Kazakhstan, Karaganda), e-mail: szhalmakhanov@bk.ru

²Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University

(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: gulimzhan.zhylkybay@ayu.edu.kz

Etymological Studies of Common Turkic Etymons «bad», «kob»

Abstract. Many lexical units of the language and their meanings need etymological analysis in relation to the origin and history of certain words. Etymology as a branch of lexicology explores the theoretical foundations and methodological improvement of the analysis.

In order to find out the purpose of determining the origin and history of a certain word or words, it is necessary to find out: the primary meaning of some words, and in other words secondary, i.e. derived meanings, in third lexemes, the meaning of lexical phraseological phrases, in winged expressions, sayings and proverbs, as a result of collecting and analyzing materials and draw certain conclusions.

The setting of such goals and objectives has existed since the formation of the science of language. Because the origin and history of words and their meanings interested the population for practical purposes, and scientists for scientific purposes.

The main object of the research is the history of the semantics of words, so the article uses such techniques and methods as diachrony-synchrony, analysis-synthesis, induction-deduction, component and complex analysis of the retrospective method.

The article takes into account all lexical, stylistic and grammatical meanings, grammatical forms in the form of root and derived morphemes, as well as semantics in the composition of lexical and stable word combinations of the common Turkic root words «hob», «bad». The analyses were carried out and covered the linguistic materials of the Turkic written monuments and modern Turkic languages. Etymological analyses of the etymons «hob», «bad» are theoretically based on the 5 principles of etymological theory developed by us: word semantics – semantic derivation – derivational process – types of reconstruction and semantic reconstruction – comparative bases of word etymology. Etymological analysis of the words «hob», «bad» is carried out at the phonemic, morphemic, lexemic and syntagmatic levels, i.e. it is subjected to a comprehensive analysis.

As a result of comprehensive consideration of the Turkic etymon «ot» in aspects of the semantics of root words, derived words semantics and the semantics of the complex words we can conclude that archiseme of the etymon «hob» – value is «hollow, convex», that archisemes of the etymon «bad»: in the Turkic languages «face», in Arabic «desert, thirst», in Persian «bad».

Keywords: origin of the meaning of the word, history of the meaning of the word, Turkic written monuments, modern Turkic languages, etymological reconstruction, phono-morpho-syntagma-semantic field.

Ш.Ш. Жалмаханов¹, Г.К. Жылкыбай²*доктор филологических наук, профессор**Карагандинский университет имени Е.А. Букетова
(Казахстан, г. Караганды), e-mail: szhalmakhanov@bk.ru**кандидат филологических наук, доцент**Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: gulimzhan.zhylkybay@ayu.edu.kz***Этимологические этюды общетюркских этимонов «бәд», «қоб»**

Аннотация. Многие лексические единицы языка и их значения нуждаются в этимологическом анализе в отношении происхождения и истории определенных слов. Для того, чтобы выяснить цель определения происхождения и историю определенного слова или слов необходимо выяснить: первичное значение у одних слов, а в других словах вторичные, т.е. производные значения, у третьих лексем значения в составе лексических фразеологических словосочетаний, в крылатых выражениях, поговорках и пословицах, в результате сбора и разбора материалов и сделать определенные выводы. Постановка таких целей и задач существует со дня формирования науки о языке. Потому что происхождение и история слов и их значений интересовало население в практических, а ученых в научных целях.

Основным объектом исследования является история семантики слов, поэтому в статье применяются такие приемы и способы как диахрония-синхрония, анализ-синтез, индукция-дедукция, компонентный и комплексный анализы ретроспективного метода.

В статье учитываются все лексические, стилистические и грамматические значения, грамматические формы в виде корневой и производной морфемы, а также семантика в составе лексических и устойчивых словосочетаний общетюркских корневых слов «қоб», «бәд». Анализы проводились и охватывали языковые материалы тюркских письменных памятников и современных тюркских языков. Этимологические анализы этимона «от» теоретически основываются на разработанных нами 5 принципах этимологической теории: семантика слова – семантическая деривация – деривационный процесс – виды реконструкции и семантическая реконструкция – компаративистические основы этимологии слова. Этимологический разбор слов «қоб», «бәд» проводится на фонемном, морфемном, лексемном и синтагматическом уровнях, т.е. подвергается комплексному анализу.

В результате всестороннего рассмотрения общетюркских этимонов «қоб», «бәд» в аспектах семантики корневого слова, семантики производного слова и семантики сложного слова можно заключить, что архисемой этимона «қоб» является значение «полюй, выпуклый», а архисемами этимона «бәд»: в казахском и тюркских языках «лицо», в арабском «пустыня», в персидском языке «плохое».

Ключевые слова: происхождение значения слова, история значения слова, тюркские письменные памятники, современные тюркские языки, этимологическая реконструкция, фоно-морфо-синтагма-семантическое поле.

Кіріспе

Тарих жеке бір құбылыс немесе бірнеше құбылыстың жиынтығы емес, ол тарихи кезеңдер мен дәуірлерді тарихи салыстырудан басталады. Сондықтан да қазақ тілінің семасиологиясын, оның ішінде сөздердің мән-мағыналарының өзгеруін, диахрондық тұрғыда түркі тілдерінің және қазақ тілінің тарихымен салыстыра қарастыру қажет. Семасиологиялық құбылыстарды, яғни түркі жазба ескерткіштері, қазіргі түркі тілдері және қазақ тілі материалдарының негізінде олардың арасындағы семасиологиялық ортақ заңдылықтарды

айқындаған жөн. Түркі лексикасындағы дыбыстық құрамы ұқсас, бірақ мағыналары басқа және мағынасы да, дыбыстық құрамы да бірдей сөздердің тарихи мазмұндық байланысын табу *ізденістің өзектілігін* көрсетеді. Себебі тілдердің туыстығының материалдық көрсеткіші – сөз ортақтығы, ұқсастығы, ал идеялық көрсеткіші – сөздердің мән-мағыналарының жуықтығы, бірдейлігі.

Көне, ерте және орта ғасырлардағы түркі ескерткіштерінің қазіргі түркі тілдерінің барлығына қатысты екендігі белгілі. Олардың барлығын ортақтастырып тұрған тектес, төркіндес, туыс екенін айғақтайтын басты тілдік факті – «түркі» деп аталатын тілдердің сөздік қоры, яғни тілдер туыстығының басты белгісі – сөздер ортақтығы. Тіл тарихын жете білу үшін фонетикалық сәйкестікпен бірге сөздердің семантикалық жақтан өзгеру, даму заңдылықтарын да есепке алу қажет. Лингвистикалық зерттеулерде фонетикалық заңдар мен семантикалық заңдарды ұштастыра білу – тіл тарихын, оның даму жолдарын танып-білудің кілті. Немесе салыстырылатын сөздердің бір жағынан мағыналары ескерілсе, екінші жағынан дыбыстар заңы ескерілуі керек.

Зерттеудің мақсат-міндеттері

Зерттеудің мақсаты – «қоб», «бәд» сөздерінің түркі ескерткіштері мен тілдеріндегі жекелеген мән-мағыналы мен жалпы семантикасын анықтау арқылы аталған лексеманың төркіні мен тарихын нақтылау. Мақсат үдесінен шығу үшін төмендегідей бірнеше *міндетті* орындау қажет. Олар: «қоб», «бәд» этимондарының 1) фонетикалық модификациясын, гомогенді морфологиялық синонимдер мен грамматикалық коррелятивтер жиынтығын, 2) фоно-морфо-семантикалық өрісін тану арқылы анықтау. Мұндағы лексикалық негіздің фоно-морфо-семантикалық өріс – фонетикалық, морфемалық модификациялардың, негізгі және көне мағыналардың этимологиясы – қарастырылып отырған лексикалық негізден туындаған сөздердің жиынтығы. Түркі тілдері лексикасының түбір сөздерінде бастапқы, негізгі мағыналардың, ал туынды сөздерде негізгі, бастапқы мағыналардың белгілері сақталады. Сондықтан түбірдің бастапқы мағыналарын айқындауда туынды негіздерді, түбір немесе оның бастапқы мағынасы қолданудан шығып қалған жағдайда түбір мен оның бастапқы мағынасын туынды негіздердегі кейінгі мағыналар арқылы да қайта қалпына келтіруге болады [3, 44-б.].

Лексикалық семантиканың деривациясын тарихи тұрғыда зерттемей, тарихи процесс нәтижесі болып табылатын түркілік ортақ лексиканың семантикалық өзгерулерінің себеп-салдарларын, заңдылықтарын мен ережелерін, жолдарын, типтері мен түрлерін айқындап, құрамын, құрылымын және жүйесін белгілеу мүмкін емес. Лексиканың семантикалық деривациясы тілдік процесс ретінде тарихи дәуірлері (V–XIV ғғ.), тілдік фактілері (түркі жазба ескерткіштері және қазіргі түркі тілдері) салыстырмалы және тарихи-салыстырмалы аспектілерде зерттеуді қажет етеді. Сондықтан да ізденісіміздің материалы – «қоб», «бәд» этимондарын түркі жазба ескерткіштері және қазіргі түркі тілдері мәліметтері негізінде талдаймыз.

Зерттеудің тарихы

Сөз бен оның мағынасының тарихы мен төркініне адам баласының қызығушылығы атам заманнан келе жатқан үрдіс. Біздің ізденісімізде сөз мағынасының тарихи өзгерістері *семантикалық деривация теориясының* негізінде ғана зерттеліп, зерделенбек. Сондықтан да семантикалық деривация теориясының негіздеріне талдау, шолу жасау қажет. Орыс лексикологы Ф.П. Филин ескерткендей, түркі лексикасының семантикалық деривациясын толық зерттеу, зерттеп тастау мүмкін емес, себебі: а) ең қажетті, жиі қолданылды деген сөздің өзі жазба ескерткіштерге түспеуі мүмкін, ә) сөздіктер мен картотекаларда барлық сөздер жиналған жоқ, б) көптеген сөздер деэтимологизацияға ұшырап кеткен [4, 5-б.], в) тарихи фонетикада тіл дыбысы, тарихи грамматикада морфологиялық формалар мен

синтаксистік конструкциялау санаулы да, тілдегі сөз көп. Оның үстіне сөздік құрамға бір-біріне қарама-қайшы көлемділік, өзгергіштік, сақталғыштық және тұрақтылық деген 4 қасиет тән [4, 3–4-бб.]. Сондықтан да А.М. Щербак «Совершенно особое и относительно самостоятельное направление этимологических исследований – *семантические реконструкции* (ерекшеленген біз – Ш.Ж.), не имеющие до сих пор солидной теоретической основы и производимые без тщательно разработанной методики» [5, 8-б.] деген талап қояды.

Үндіевропа лингвистикасының өзінде тілдердің материалдық-формалық бірліктері ғана модельденіп реконструкцияланғанмен, олардың идеялық-мазмұндық жағы модельденіп реконструкцияланбаған іс [6, 107-б.]. Сондықтан да жекелеген сөздердерге этимологиялық талдау жасамас бұрын төмендегідей теориялық, әдістемелік және практикалық мақсаттарды айқындап алуымыз керек. Олар: а) *теориялық мақсаттары*: 1) түркі тілдеріне ортақ лексиканың семантикалық деривациясына анықтама беру, 2) сөздің тарихи-семантикалық құрылымын реконструкциялау, 3) семантикалық деривация мен мазмұндық реконструкцияны компаративистика мен этимологияда қолданудың теориялық, практикалық маңызын ашу, 4) түркі жазба ескерткіштеріндегі лексиканың мағыналық өзгеру тенденцияларын айқындау. У. Вейнрейхтің: «Практика семантических исследований обнаруживает бесплодность рассуждений по поводу изолированных фактов; для прогресса в области теоретической семантики необходимо изучение систем взаимосвязанных единиц» [7, 165-б.] дегеніндей түркі жазба ескерткіштері мен қазіргі түркі тілдерінің қазіргі қазақ тілімен ортақ лексикасының семантикасын жүйелі түрде зерттеу арқылы ғана өзара мағыналық байланыстағы сөздерге ортақ семантикалық теория жасауға болады. Сол арқылы қазақ лексикасының тарихи-семантикалық деривациясының, мағына этимологиясының негізгі теориялық ережелері негізделеді. Түркі жазба ескерткіштері мен олардың түркі тілдерімен байланысына арналған зерттеулерде тарихи лексиканың тағдырын қарастырса, біз сол түркі лексикасының тарихи семантикасының деривациясын зерттеуді нысана етеміз; ә) *әдістемелік мақсаттары*. Мағынасы өзгерген сөздердің бастапқы және кейінгі мағыналарының ара қатысын, айырмашылықтарын және байланыстарын айқындау қажет. Айқындау үшін дыбыстық өзгеріске түскен және түспеген сөздерді қазіргі түркі тілдеріндегі, түркі жазба ескерткіштеріндегі түбірлес (формалас) және мағыналас (мазмұндас) сөздермен салыстыру керек. Салыстырылатын сөздер сөздің семантикалық құрылымының 1) түбір мағынасының жалпылығы, 2) семантикалық элементтердің жалпылығы, 3) ассоциативтік белгілерінің жалпылығы деген 3 типі [8, 233-б.] арқылы анықталады. Салыстыру үшін бастапқы мағынадағы сөздердің денотаттық (заттық), сигнификаттық (мазмұндық) белгілерін, яғни архисемаларын (бастапқы, негізгі белгілерін) анықтап, осы архисемалардың қайсысы кейінгі мағынадағы сөздер үшін мазмұндық, формалық байланыстырушы белгі (интегралсема), қайсысы айырушы, саралаушы белгі (дифференсема) екендігін айқындап, бастапқы және кейінгі мағыналардағы сөздердің түбірлес (омоним) қана емес, төркіндес, тектес (гомогенді, генетикалық байланыста) екендігі дәлелденеді. Ол үшін интегралды, лингвостатистикалық, сипаттама, салғастырмалы, салыстырмалы, салыстырмалы-тарихи және құрылымдық әдістер қолданылады; б) *практикалық мақсаттары*: 1) түркі жазба ескерткіштерінде сақталған түркі лексикасының санын анықтау; 2) осы түрлі тарихи кезеңдер мен дәуірлердегі өзгерістердің сөздің лексикалық семантикасына әсер етуінің сапасын айқындау, 3) оларды хронологиялық тәртіппен тізбелеп, сөздерді «инвентаризация» жасау, 4) нәтижесінде түркі лексикасының тарихи-салыстырмалы семантикалық сөздігінің үлгі-жобасын жасау.

Тілдік материалдарды талдау, жүйелеу – зерттеу кезінде анықталатын құбылыстар. Оның заңдылықтарын түсіндіруде қиындықтар кездеседі. Оның 3 себебі бар. Олар: 1) ізденіс фактілерінің жеткіліксіздігі; 2) ізденістің әдіс-тәсілдерінің жетілмегендігі [7, 4-б.]; 3) тілдік фактінің құбылыс ретінде қалыптаспағандығы.

Көне, ерте және орта ғасырлардағы түркі тілдерінің фонетикалық, грамматикалық бастапқы күйін қалпына келтіре алмайтынымыз секілді, ол ескерткіштер тіліндегі түркі лексикасының семантикалық күйін де түгелдей реконструкциялау мүмкін емес. Дегенмен де олардың заңдылықтарын, жүйесін айқындау міндет. Онсыз лексиканың семантикалық тарихы болмайды. Ал тарихсыз құбылыс болмайды.

Түркі лексикасының семантикалық деривациясын зерттеу лексиканың семантикалық өзгеруінің негізгі үрдістерін анықтау, түркі жазба ескерткіштерінің қазіргі қазақ және қазіргі түркі тілдерімен генетикалық байланыстарын белгілеу қажет. В.Г. Кондратьевтің сөзімен айтқанда: «При сопоставлении различных словарей тюркских языков необходимо учитывать их наиболее существенные отличительные особенности в совокупности. При установлении генетических связей между тюркскими языками следует принимать во внимание только те общие черты, которые сближают сопоставляемые языки и в то же время отличают их от других тюркских языков» [9, 5-б.]. «Сөздердің ...ішкі мағыналық жағын пайымдау үшін, сөздің семантикалық құрылымын толық зерттеу қажет» [10, 75–76-бб.]. Демек лексемалардың семемалық тарихы мен төркінін зерделеуде семантикалық деривацияның жоғарыда санамаланған теориялық, әдістемелік және тәжірибелік негіздері басшылыққа алынуы қажет.

Зерттеу әдістері

Ізденіс барысында лингвистика ілімінің көптеген әдіс-тәсілдері, амалдары, құралдары және жолдары қолданылады. Лексикалық қорды салыстырмалы-тарихи аспектіде зерттеу үшін: а) көне сөздік қордан белгілі бір сөздер тобын бөліп алып, ә) сөздердің даму, өзгеру заңдылықтарын айқындап, б) олардың семантикалық процесін жеке тіл немесе жеке тіл топтарының материалында зерттеу керек. Бұл салыстырмалы-тарихи лексикологияның негізін құрайды [11, 41-б.]. Себебі «каждый синхронный срез языка представляет собой совокупность данных, свидетельствующих не только о фиксируемой структуре языка, но также и о предшествовавших ей состояниях» [12, 12-б.]. «... Надо привлекать любые источники, и чем больше их, тем шире удастся охватить лексический материал» [5, 8-б.]. «Чем больше углубиться в прошлое, чем больше собрать исторического материала, тем больше шансов для удачного толкования исследуемого слова» [13, 56-б.]. Бұл сөздер бұдан былай: «түркі жазба ескерткіштеріндегі қазіргі түркі тілдеріне ортақ лексика» деген шартты атаумен топтастырылады. «Түркі жазба ескерткіштеріндегі қазіргі түркі тілдеріне ортақ лексика» деген атаудың шартты болуының себебі – түркі жазба ескерткіштерінің лексикасы 1) барлық түркі тілдеріне ортақ, 2) бірнеше түркі тіліне ортақ, 3) кейбір түркі тілдеріне ортақ, 4) бір ғана тіліне тиесілі болып келетіндігі. Жалпы Л. Блумфильдтің тілді, М.М. Покровскийдің сөз мағынасын зерттеуді фонология мен формадан және фонетикадан бастау керек деген түйіндері [14, 164-б.] үнемі қолайлы, тиімді, дұрыс бола бермейді. Себебі, біріншіден, сөз дыбыстардан құралғанмен, сөз мағынасы дыбыстардан құралмайды, екіншіден, тіл білімі тіл дыбыстарын зерттеуден басталғанмен, тіл сөзден басталады, үшіншіден, лингвистиканың лексикология саласы мен оның семасиология тармағы сөзді зерттейді. Біз «түркі лексикасы» деп отырған сөздер жоғарыдағы 4 топтың құрамында да болуы мүмкін.

Тарихи лексикология мен тарихи семасиология бір-бірінен ажырамас бірліктегі, тығыз байланысты сала-тармақтар болғанымен, олардың өзіндік зерттеу нысандары бар. Бұл сала-тармақтардың бір-біріне бағынышты байланыста болуының басты себебі – сөздің (лексеманың) мағынасыз, мағынаның (семеманың) сөзден тыс болмайтындығында, сөзбен таңбаланатындығында. Демек сөзсіз мағына, мағынасыз сөз болмайды. Олар табиғи бірлікте. Ал тарихи семасиология мен тарихи лексикологияның бір-бірінен ара қатынасының ажырайтын тұсы тарихи дәуірлер мен кезеңдер, түрлі тарихи процестер нәтижесінде сөз мағынасынан, мағына сөзден ажырайды. Сөздің білдіретін мағынасы, мағынаны таңбалайтын сөз өзгереді. *Мағынаны таңбалайтын сөздің тарихи процестер нәтижесінде*

өзгеруін тарихи лексикология, сөздің білдіретін мағынасының тарихи процестер нәтижесінде өзгеруін тарихи семасиология зерттейді. «Сөз тарихы лексикологияға, мағына тарихы семасиологияға қатысты» [16, 104-б.]. Салыстырмалы-тарихи лексикология түркі лексикасының салыстырмалы-тарихи сөздік жасауға негіз болады.

Сөздің білдіретін мағынасының өзгеруінің басты себебі – экстралингвистикалық факторлар. Сөздің көп мағыналы болуы, оның өзгеруі мен дамуы – ұзақ және қайшылықты процесс. Сөз мағыналарының өзгеруі және зат атаулары мен заттың қасиеттері, қызметтерінің өзгеруі тепе-тең құбылыстар емес, тепе-тең болуы мүмкін де емес. Себебі сөз өзгеруі мен зат өзгеруі бірдей емес. Бұл өзгерістер «құрылым құрамындағы мағыналар арасындағы байланыстардың күшеюіне немесе әлсіреуіне әкеп соғады. Сондықтан белгілі бір дәуірлерде қалыптасқан мағыналар арасындағы байланыстар қалпы бұзылады. Көп мағыналы сөз құрылымының логикалық-семантикалық негіздері өзгереді» [17, 14-б.]. Осыдан келіп сөз бен мағына бірлігінің гносеологиялық, семиотикалық және семантикалық аспектілерін қарастыру қажеттілігі туындайды.

Академик Ә.Т. Қайдаров «Тюркская этимология: проблемы и задачи» атты баяндамасында [18, 5–25-бб.] этимологиялық реконструкцияны зерттеудің барлық жағдайына арналған универсалды ғылыми-теориялық талдау әдістері мен критерийлерінің болмайтындығын ескерте келіп, этимологияның фонетикалық, морфологиялық критерийлерімен қатар, семантикалық критерийлерді де белгілейді. Олар: 1) лексикалық бірліктің бастапқы және кейінгі мағыналарының қайсысы бастапқы мағынасы екенін тап басып тану, 2) сөз мағынасы дамуының жалпыдан жекеге, бүтіннен бөлшекке немесе керісінше болатынын ескеру, 3) сөз тұлғасының дыбыстық өзгеріске түсуі, оның мағынасының өзгеретінін немесе сараланатынын естен шығармау, 4) гомогенді және гетерогенді омонимдерді шатастырмау, 5) сөз мағынасының өзгеруінде тілдік қана емес, тілдік емес факторлардың болатынын бағамдау, 6) кейбір сөздердің мағынасын салыстыруда қазіргі ғана емес, олардың тарихи түбірлес екенінде (сағак, сақал, сағанақ, сағалдырық, саға, сағана, сағалау, сағлақ) ұмытпаудың қажеттілігі. Түркі тілдерін семантикалық критерийлермен этимологиялық реконструкциялаудың фонетикалық, морфологиялық, синтаксистік және лексикалық реконструкциялаудан кенже қалып келе жатқандығын: 1) бұл объектінің табиғатынан, яғни элементтері мен бірліктері жүйесінің көптігі мен кендігінен, 2) семантикамен шұғылдану тіл білімінде марлық дәуірден кейін әуестенушілік болып саналуы, 3) тілдік таңбаның мазмұндық жағын жалпы жете бағаламаудан деп түсіндіреді.

Сөз форма мен мағынаның бірлігі, сондықтан фонема, морфема форма ретінде реконструкцияланса, семема (мағына) лексеманың мазмұндық жағы да тілде реконструкциялануы керек. «...Исследования по исторической семантике играют в этом вопросе решающую диагностическую роль, ...и лишь история значения, реконструкция древнего значения слова учит нас считаться с эволюцией значения как единого целого, а не как суммы сем или дифференциальных признаков» [20, 7-б.]

Этимологиялық зерттеудің материалы – алыс және жақын туыстықтағы тілдердің көне және қазіргі тілдік деректер, себебі тарихи немесе қазіргі тұрғыда салыстыруға болатын құбылыстар ғана салыстырылады. О. Сүлейменовтің толық этимологияның схемасы: « а) воссоздание точной системы лексических соответствий; б) определение морфологического типа слова, которому бы соответствовала восстановленная праформа; в) реконструкция первоероглифа – графического образного знака, название которого и стало словом» деп көрсетуі [21, 23-б.] түркі жазба ескерткіштері мен қазіргі түркі тілдеріне ортақ лексиканың семантикалық деривациясын тексеруге де қатысты.

Этимология негізінен тарихи лексикологияның тармағы, өйткені сөздің төркіні мен тарихынсыз этимология немесе этимологиясыз сөздің тарихы мен төркінін айқындау мүмкін емес. Сөз мағынасының тарихының өзгеруі, яғни түркі лексикасының семантикалық

деривациясы – тарихи семасиологияның негізгі нысаны, демек этимология сөз мағынасының өзгеруінің де тарихымен, төркінімен ажырағысыз байланыста.

Орыс лингвисті О.Н. Трубачев: «Этимологическое значение слова представляет не только исторический интерес, ...но и ключ к пониманию современной семантики слова» [20, 9-б.] десе, француз лингвисті В. Пизани: «...Объяснит изменения значения равносильно установлению этимологии нового слова, которое формально идентично старому, т.е мы должны восстановить весь процесс, в результате которого новое слово было первоначально создано» [22, 142-б.] деген пікірі этимологиялық зерттеулерде семантикалық принципті қолданудың маңызын дәлелдесе, О.Н. Трубачевтің «Этимология, связанная с ней реконструкция древнего значения важно не только сама по себе и для себя, но и для полного адекватного анализа современного значения слова» [20, 11-б.] деген пікірі сөз этимологиясын танудағы реконструкцияның маңызын белгілейді.

Мағыналық байланыстағы сөздердің тектестігі мен төркіндістігінің тарихын айқындау үшін, салыстырылатын сөздерді қазіргі тілдер мен туыс тілдердің түрлі тарихи кезеңдердегі мәліметтердің тектестігі мен төркіндістігінің ықтималдылығын анықтау үшін бастапқы мағына, оның қандай өзгерістерге ұшырағанын, қандай зат-құбылыстардың атауы болғандығын білу, болмаса болжай білу, анық аналогияларға сүйене отырып, ескерткіштердің мәліметтерін, оның фонетикалық заңдарын пайдаланып көне түрін реконструкциялау қажет [23, 165-б.]. Фонетикалық заңдар, біріншіден, сөздің көне тұлғасын қалпына келтірумен қатар оның мағыналық ассоциясын анықтаудың құралы, екіншіден мағыналарды бір-біріне кездейсоқ жақындастыруға, қисынсыз байланыстыруға жол бермейді [23, 166-б.]. Поляк лингвисті Ф. Славский: «Огромную ценность для этимологических исследований представляет детальное знание и ареала распространения по возможности в наиболее отдаленное прошлое нередко позволяет произвести реконструкцию первичной морфологической или семантической мотивации» [24, 56-б.] дейді.

Реконструкция мен этимология – бір-бірімен тығыз байланысты құбылыстар. Реконструкция этимология жасау үшін қажет, этимология реконструкция арқылы іске асады. Зерттеуші Б.И. Татаринцевтің пайымдауынша, сөз этимологиясын айқындау үшін: 1) лексикалық-семантикалық сипаты, 2) сөздің тіл ішіндегі, туыс тілдер аралығындағы мән-мағыналық байланыстары (ұқсастықтары мен ерекшеліктері), 3) семантикалық реконструкциясы жасалуы, 4) белгілі бір объектінің белгілі бір сөзбен таңбалануының диахрониялық тұрғыда негізгі немесе дәйектеуші екені (ономасиологиялық экскурс жасау) қатаң есепке алынуы керек [25, 35-б.] Семантикалық реконструкция дегеніміз – дәйектеуші семантикалық белгі. Семантикалық белгі сема деп те, мағына компоненті деп те, немесе мағына деп те аталуы мүмкін. Семантикалық реконструкцияны дәйектеуші семантикалық белгілер негізінде жүргізбегендіктен, этимологиялық талдаулар мен зерттеулерде орын алып жүрген 4 кемшілік бар. Бірінші кемшілік – семантикалық реконструкция жасау үшін дәйектеуші семантикалық белгілерді айқындамастан, яғни мазмұндық жағына көңіл аударылмастан, фонетикалық заңдылықтар негізінде ғана архетиптер, праформаларды анықтауды этимологиялау деп есептеу. Екінші кемшілік – бірнеше туыс және туыс емес тілдерден мысалдар келтіріп салыстырады, зерттеушілердің бұл сөздердің этимологиясы жөніндегі пікірлерін келтіріп, автордың өзі кейбір келіспейтін тұстарын баяндайды, яғни этимолог тағы да этимологиялық шешімге және дәйектеуші семантикалық белгіні реконструкциялауға жетпей «жығылады» деген сөз, үшінші, төртінші кемшіліктерге ортақ осалдық – дәйектеуші семантикалық белгілерді табуға талпыныс жасалып, оларды дұрыс таппау, этимологтың ойын тұйыққа тіреуі. Үшінші кемшілікті, нақтылай айтқанда, дәйектеуші семантикалық белгі ретінде жанама, көмекші немесе туынды белгілердің алынуы. Төртінші кемшілік – бірнеше дәйектеуші семантикалық белгі санамаланып, олардың қайсысының негізге алынатындығының айқындалмайтындығы [25, 36–40-б.].

Демек семантикалық деривация процесін реконструкциялау түркі жазба ескерткіштері мен қазіргі түркі тілдері және қазақ тіліне ортақ жалпы түркілік немесе түркі тілдері аралық лексиканың толық тізбесін, лексикографиялық түзілімін жасап, гомогенді, генетикалық тектес түбір, негіз морфемаларды семантикалық аспектіде салыстыру және тарихи-салыстыру жүргізіліп, этимологизациялануға тиіс сөздердің тарихы мен төркінін дәуірлік, ескерткіштік және тілдік ерекшеліктерін ескере отырып табамыз.

Талдау

Кез келген сөздің шығу төркіні мен тарихын қарастыра беруге де болмайды. Себебі академик В.И. Абаевтың «Не каждое слово имеет право на этимологию» деп тауып айтқан Оның практикалық та, ғылыми да қажеттілігі шамалы. Сондықтан профессор В.Н. Топоровтың «Этимолог этимологияланатынды этимологиялайды» деуінің жаны бар. Сонымен қатар көрнекті түркітанушы Э.Н. Наджип айтқандай: «Әдетте белең алған әдет жекелеген сөздердің төркінін іздемеу керек, талдауға барлық түркі тілдері мен жазба ескерткіштердің бүтін бір лексикалық-семантикалық тобын кешенді түрде қарастыру қажет» [26, 80-б.]. Сондай лексикалық-семантикалық семалар тобы – «қоб», «бәд» этимондары. Бұл түбір лексемалар – түркі жазба ескерткіштері мен қазіргі түркі тілдерінде көп тараған сөздер. Олардың төркіні мен тарихына көз жеткізу үшін бұл сөздердің түрлі сөздіктердегі тұлғалары мен мағыналарын кесте жүзіне түсіре отырып, этимологияның жоғарыда негіздеген әдіс-тәсілдерімен жеке-жеке талдау қажет болады.

1) «Қоб» түбірінің дериваттары

«Қоб» сөзінің көне және қазіргі түркі тілдері мен қазіргі қазақ тілінің мәліметтері негізіндегі лексикалық деривативті және релятивті мағыналарын тарихи салыстырмалы аспектіде қарастыра отырып, «қоб» түбірлес сөздердің мағыналық тектестігі мен төркіндістігі ғана емес, тарихи семантикалық өрісінің деривациясын, яғни «жүріп өткен жолын» сөздік материалдары негізінде саралап, зерделеп көрейік.

Сөздің пішіні мен мағыналық байланыс белгілері биологиялық әлемнің генетикалық байланыс белгілері секілді. Сөзді сөзден айырудың формалық көрсеткіші – дыбыс, мазмұндық көрсеткіші – мағына. Сөздің тарихи-семантикалық төркіндістігі, өрістестігі бір заттың лексикалық (номинативтік) жағынан ортақ, яғни түбірлес фонетикалық комплекстен тараған семантикалық және морфологиялық туынды сөздердің деривативті, релятивті мағыналарының интегралсемалық және дифференсемалық қатынастарынан көрінеді, айқындалады. Бұл тұжырымдарды «қоб» сөзінің тарихы, «қобыз» сөзінің төркіні арқылы бағамдап көрелік (1, 2-кестелер).

1-кесте – «Қоб» сөзінің ескерткіштердегі тұлғалары мен мағыналары

№	Тұлғалық түрленуі	Сөз табына қатысы	Мағыналары
1.	Қоб	Етістік Етістік	1. Қуу (МҚ) 2. Ізіне түсу (МҚ)
2.	Қоб+ла	Етістік	1. Өсектеу, жала жабу (МӨЖ)
3.	Қоб+уч	Зат есім	Адам бойындағы зұлым рухты қуу үшін қолданылатын сөз (МҚ)
4.	Қоб+уш	Етістік Зат есім	1. Қуу (МҚ) 2. Адам бойындағы зұлым рухты қуу үшін қолданылатын сөз (МҚ)
5.	Қоб+уз	Зат есім	1. Музыкалық аспап (МҚ, КІП)
6.	Қов+ты	Сын есім	1. Бос, қуыс (Той)
7.	Қоб+а (қобға)	Зат есім	1. Шелек, күбі (МҚ, МЖ)

2-кесте – «Қоб» сөзінің қазақ тіліндегі тұлғалары мен мағыналары

№	Тұлғалық түрленуі	Сөз табына қатысы	Мағыналары
1.	Қоб+ди	Зат есім Зат есім	1. Шкатулка 2. Сандықша
2.	Қоб+ы	Зат есім Зат есім Етістік	1. Ойпаң жер, аңғар 2. Өрнек салуға арналған аспап 3. Еркектің жыныс мүшесінің қатайған қалпы
3.	Қоб+ыз	Зат есім	Музыкалық аспап
4.	Қоб+ыз+дау	Етістік	1. Итарқалап салу, шатырлап жабу
5.	Қоб+ыра	Етістік	1. Үрпию, көпсу 2. Ретсіз жату, көпір су 3. Шашылу, былығу 4. А. Дүрлігу, өре түрегелу
6.	Қоб+аған	Сын есім	Д. Дөнес, қоңқиған
7.	Қоб+алаң	Сын есім	Д. Икемсіз, қолапайсыз
8.	Қоб+ал	Етістік	Күбіну, ісу
9.	Қоб+ыз	Зат есім	Д. Сырнай
10.	Қоб+ыс	Зат есім	Д. Ой, өзек жер

«Қобыз» сөзінің түп-төркінін Қ. Жұбанов «қамыс» сөзінен [33,315], Ә. Нұрмағамбетов «қуыс» сөзінен [30, 175-б.] шығарады. Өз пікірімізді тарамдап көрейік. «Қоб» түбірлі 17 сөздің 25 мағынасы бар, олар 11 затты, 11 қимылды, 3 сын-сипатты атайды. «Қоб» түбірлі сөздер іші қуыс, сыртқы пішіні дөңес зат, сын, қимыл атаулары (қовы, қоба, қобуз, қобди, қобыздау, қобыра, қобаған, қобалаң, қобар, сырнай мағынасындағы қобыз), қалған «қобы» түбірлі сөздер – қууға, зұлым рухты қууға, зұлым рухты бағыттауға байланысты сөздер (қоб, қобла, қобуч, қобуч). Музыка әуел баста құдайы қылықтармен тығыз байланысты. Өнердің бәрі солардың қолында болған. Қазақ музыкасының әлеуметтік генетикасы, музыкалық аспабының қызметтерін «қазақ халқының Геродоты» (Ш.Ш. Уәлиханов) А.И. Левшиннің: «Греки находили, что музыка необходима для исправления нравов; киргизы (казахи – Ш.Ж.) употребляют ее для распространения суеверия и для лечения больных» [34, 354-б.] деген сөзі ойымызды қамшылай түседі. «Қазақтың бақсылары, есепшілері, тістің құртын шақыратындар, жыланды, бүйіні шақыратын тамыршылар, қобызшы, домбырашы, әншілер – өбісі сол шаманнан өрбігендер» [33, 312–313-бб.]. Демек «қуыс, дөңес» деген жалпы мағыналы «қоб» сөзінен «қуу», түрлі жынды қуатын қимыл атаулары «қобла, қобуш» сөздерімен, осы қуу процесін іске асыратын аспап «қобыз» аталған, -ыз – зат есім, сын есім мағыналарын беретін көп мағыналы жұрнақ (жауыз, қауыз). Ал қазіргі қазақ тіліндегі «ойпаң жер», «өрнек салуға арналған аспап» деген мағынадағы қобы, қобыз сөздер ойық қуыстардың атаулары болумен байланысты. М. Қашқари «Сөздігіндегі» қоба, манихей жазуларындағы қобға – қазіргі қауға, б-ның у-ға ауысуы. Қу және қоб – синкретті көп мағыналы түбірлер, «қу» сөзінің тарихи түбірі – қоб (судың түбірі суб екендігі секілді). «Қу» сөзімен төркіндік әуелдегі қобыздың зұлым рухты қуу қызметімен ғана емес, тарихи түбірлес сөздер екендігімен де байланысты.

2) «Бәд» түбірлі сөздердің төркіні туралы

Бәд (бат, бет, бад) түбірлі сөздер араб, парсы, соғды, түркі тілдерінің барлығында кездеседі.

Араб тіліндегі «бәдих» сөзі «шөл дала», «бәдәл» сөзі «өтірік, жалған», «бәден» сөзі «дене» деген мағыналарда қолданылады.

Парсы тілдерінде «бәддар» сөзі «шыдамдылық, табандылық», «бәди» сөзі «бәле, жамандық, зұлымдық», «бәд» сөзі «жаман» [35, 478-б.], «бәднам», «бәддұға» деген сөздердің

құрамында тұрып «жаман, нашар» [36, 46-б.], «бетпақ» (бәд+бақ) сөзінің 1) «бақытсыз», 2) ауысп. «қарабет, оңбаған арсыз» [36, 46-б.] деген мағыналарда кездеседі.

Соғды тіліндегі «бәдір» сөзінің 1) «ыдыс» (ҰЗҚ, Рах), 2) «будда монахының ыдысы» (ҰЗҚ), 3) «ыдыстық өлшем» (ҰЗҚ) деген мағыналарда жұмсалады.

Түркі жазба ескерткіштерінде бәдиз «оюмен, бедермен безендіру» (КТ, БК, ҰЖ), бәдән [а.] «дене» (ҚТА), бәдизчи «ағаш оюшы, тас қашаушы шебер» (КТ, ҰЗҚ), бәдәл [а.] «өтірік, жалған» (АИ), бәди [п.] «бәле, жамандық, зұлымдық» (АИ), бәдиз «ою, бедер» (ОЕ, ЕЕ), «сурет, бейне» (СЦ), «ескерткіш» (ЕЕ), «әдемі, сымбатты» (Той), бәдір «ыдыс» (ҰЗҚ, Рах), «будда монахының ыдысы» (ҰЗҚ), «ыдыстық өлшем» (ҰЗҚ), бәд [п.] «жаман, зұлым» (АИ) деген мағыналарда қолданылады.

Қазіргі қазақ тілінде «иран тілінен» деген белгімен бәдарлық «шыдамдылық, табандылық», бәддұға «теріс бата», бәден диалектілік «көрік, шырай, өң, бет-ажар», бәденді «көрікті, ренді, ажарлы», бәдіз «тас мүсін», бәдік «айналма ауру», «ауруды қууға арналған өлең, айтыс», «жынды, тентек, есуас», ауысп. «мылжың, бос сөз», бада бол «жоқ бол, құры», бадал «жоғалу, құру», бедірей «сазару, тесірею», «мелшию, міз бақпау» деген мағыналарда және «бәдерене пәлет» деген балағаттауда, «бәтшағар» деген боқтауда, «бармасан, бадал, кара жерге қадал» деген қарғыс сөздерде, бада «тас мүсін, сынтас, балбал» деген мағыналарда қолданылады.

Күлтегіндегі «теріс қылық, жаман» деген мағынадағы «бад» сөзін түрколог Ғ. Айдаров соғды тілінен ауысқан деген пікірді ұстанады. Н. Оңдасыновтың пікірі жоғарыда сілтеме жасалған сөздігінде «бетпақ» сөзінің өзін бәд және бақ деген сөздерден бірігіп жасалған парсының сөзі дегенге саяды.

Түрлі жүйедегі, гетерогенді тілдердегі, бірде гетерогенді омоним, бірде гомогенді омоним «бәд» түбірінің түп-төркінін морфемалық құрылысы, семемалық мазмұнына қарай талдап көрелік (3-кесте).

3-кесте – «Бәд» түбірінің морфемалық құрылысы, семемалық мазмұны

Түбір сөз	Тілдік қатысы	Түбір сөз мағынасы	Туынды сөз	Туынды сөз мағынасы
1	2	3	4	5
Бәд (бат, бад, бед, бет)	Пар (ир.)	Жаман, зұлым	Бәдарлық Бәди Бәддұға Бетпақ	Шыдам, төзім (ҚҚТ) Бәле, жамандық, зұлымдық (АЙ) Теріс бата (ҚҚТ) 1. Бақытсыз. 2. А. Қарабет, оңбаған, арсыз
	Араб		Бәден Бәдия Бәди Бәдәл	Дене (ҚТА) Шөл дала Сирек, ғажайып (АИ) Өтірік, жалған (АИ)
	Соғды		Бәдір	1. Ыдыс (ҰЗҚ, Рах) 2. Будда монахының ыдысы (ҰЗҚ) 3. Ыдыстық өлшем (АИ)
	Түркі жазба ескерткіші		Бәдизчи Бәдиз	Ағаш оюшы, тас қашаушы шебер (КТ, ҰЗҚ) 1. Ою, бедер (ОЕ, ЕЕ) 2. Сурет, бейне (СЦ) 3. Ескерткіш (ЕЕ) 4. Әдемі, сымбатты, мүсінді (Той) Оюмен, бедермен безендіру (КТ, БК, ҰЖ)
	Қазіргі қазақ тілі		Бәден Бәденді Бәдіз	Д. Көрік, шырай, өң, бет-ажар Д. Көрікті, ренді, ажарлы Тас мүсін

1	2	3	4	5
			Бетпақ	Ұрысқақ, қиқар, қыңыр
			Бәдізші	Тас қашаушы шебер
			Бәдік	1. Айналма ауру 2. Ауруды қууға арналған өлең, айтыс 3. Жынды, тентек, есерсоқ 4. А. МЫЛЖЫҢ, бос сөз
			Бәдірен	Көкөніс (қияр)
			Бәтшағар	Боқтау
			Бедірей	1. Сазару, тесірею 2. Мелшию, міз бақпау
			Бедер	1. Тас бетіндегі із
			Бада бол	1. Жоқ бол, құры
			Бадал	1. Жоғалу, құру
			Бәдерене нәлет	1. Балағаттау
			Бармасаң бадал	1. Қарғыс сөз
			Бәдігін сапыру	1. Аузына келгенді айту

3-кестедегі 14 сөзді гомогенді және гетерогенді омонимдер деп жіктеуге болады. Мәселен:

I. Гомогенді омонимдер

1. Бәден [қ.] – бәден [а.]
2. Бәдиз [т.] – бәдіз [қ.]
3. Бәдизчи [т.] – бәдізші [қ.]

II. Гетерогенді омонимдер

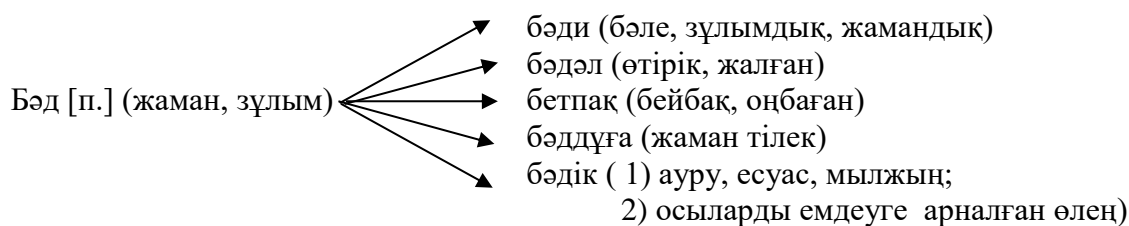
1. Бәдбақ [п.] – бетпақ [қ.]
2. Бәди [п.] – бәди [а.]
3. Бәдәл [а.] – бадал [қ.]

Гомогенді омонимдер немесе тарихи полисемиялы бәдіз, бәдізші деген сөздер – түркі тілдеріне, оның ішінде қазақ тілінде, мағыналары маңайлас сөздер. Ал «Қорқыт ата кітабындағы» «бәдән» деген сөзді араб тілінің сөзі деп көрсетудің [37, 90-б.] негізсіздігі – араб тілінде мазұны мен мағынасы жуысар «бәд» түбірлі сөздің жоқтығы [38, 758-б.].

Парсы тілдеріндегі бәддұға, бәдпақ деген сөздердегі қазақ тіліне бей, би болып ауысқан болымсыздықты білдіретін префикстер. Сонда бәддұға – дұғасыз, бәдпақ – бейбақ. Кезінде (1936 ж.) проф. Қ. Жұбанов та Бетпақдала сөзіндегі бетпақ иранның бад, бахт деген сөздерінен бірігіп, «бақытсыз» деген мағына беретін сөз деген пікір білдірген болатын [39, 46-б.]. Топонимист А. Әбдірахмановтың пікірі де осы ойға саяды [40, 82-б.].

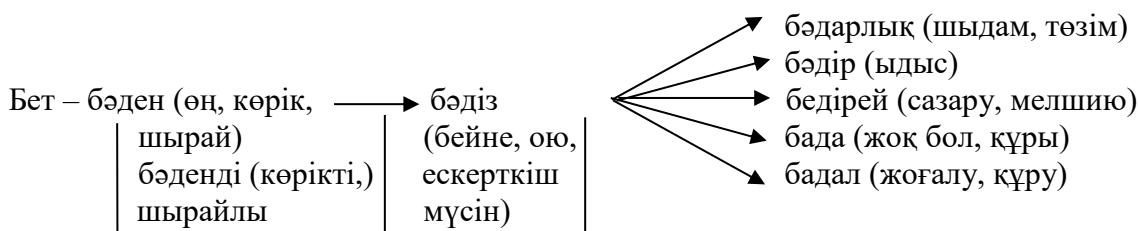
Парсы тілдеріндегі «бейбақ» деген мағынадағы «бәдбақ» сөзінің қазақ тіліндегі «қасарысу, бет бақтырмау» деген мағынадағы «бетпақтың» формалық ұқсастығы болмаса, мазмұндық жуықтығы жоқ. Себебі, біріншіден, жалқы есімдердің ішінде, әдетте, топонимдерге экспрессивтілік-эмоционалдық, бейнелілік тән емес, екіншіден, әдетте, қазақ жерге адамның жаман қасиетінің атын қоймайды, яғни жерін бетпақ әйелге теңемейді, үшіншіден, Бетпақдаланың жерінің қуаң тартып, климатының жайсыз болуы – ХХ ғасырда болған шаруа. Қайта қазақ тіліндегі «Бетпақдала» өлке атауындағы «бет» арабтық «шөл» мағынасындағы бәдия – шөл дала, бәдәуи – шөл далалықтар деген сөздерімен түбірлес, төркіндес іспетті. «Бетпақ» дегендегі – пақ қазақ тілінде батпақ, қаспақ, қоспақ, кеспек деген сөздерде де кездесе береді.

Парсы, араб тілдеріндегі «жаман, зұлым» мағынасындағы бәд түбір сөзінен жасалған туынды сөздердің беретін туынды мағыналарының өзі осы семантикалық өріске кіреді. Мәселен:



Түркі тілдеріндегі және қазақ тіліндегі «бастың алдыңғы бөлігі» – *бет* түбір сөзінен жасалған туынды сөздердің беретін туынды мағыналары бет, бәденнің бейнениң, мүсіннің ойылып жасалуынан, яғни бәдіздің архисемаларынан шыдам, төзім – сазару, мелшию – жоғалу, құру – ыдыс деген семалар таралған. Бұл да планета аты «Ай» сөзінен «жылдық он екіден бір бөлігі» – ай, жарқырау қасиетінен айна, биіктік белгісінен Айман деген кісі есімінің қойылуы секілді. Бәдіз дегеніміз – тас бетіндегі бейне, ою, мүсін түріндегі із, яғни бет және із деген сөздерден жасалған біріккен сөз. Қазіргі бедер сөзі.

Мәселен:



Түйіндей келгенде, бәд (бат, бет, бад) түбірлі кірме сөздер қазіргі қазақ тілінде семантикалық-грамматикалық тұрғыларда дербес қызмет ететін лексикалық тұлғаға айналып, төл сөздердің қатарында маңызды орын алады.

Нәтижелер

1. Қу және қоб – синкретті көп мағыналы түбірлер, «қу» сөзінің тарихи түбірі – қоб (судың түбірі суб екендігі секілді). Қобыз аспабының атауы «қоб» түбірі оның «дөнес, қуыс» болуымен байланысты (пішіндік ұқсастық) болса, ал «қу» сөзімен төркіндестігі (қызметтік сема) әуел баста қобыздың зұлым рухты қуу қызметімен ғана емес, тарихи түбірлес сөздер екендігімен де байланысты.

2. Бәдіз дегеніміз – тас бетіндегі бейне, ою, мүсін түріндегі із, яғни бет және із деген сөздерден жасалған біріккен сөз. Қазіргі бедер сөзі.

3. Жалпы түркілік «қоб», «бәд» этимондарының этимологиясын сөз семантикасы, сөз тіркесі семантикасы, түбір сөз семантикасы, туынды сөз семантикасы, күрделі сөз семантикасы тұрғыларынан талдай отырып, «қоб» семасының архисемасы – «дөнес, қуыс», «бәд» семасының архисемалары: қазақ және жалпы түркі тілдерінде «бет», араб тілінде «шөл», парсы тілінде «жаман» деген мағыналарда қолданылады деген түйін жасауға болады.

4. Араб, парсы, соғды, түркі тілдерінің барлығында кездесетін бәд (бат, бет, бад) түбірлі сөздер қазіргі қазақ тілінің сөздік құрамында қолданылғанымен, олар шығу тегі жағынан гетерогенді омонимдер болып келеді.

Мақала ҚР БҒМ-інің 2021–2023 жж. арналған қаржыландыру гранты бойынша (AP09260486) «Қазақ тілінің тарихи-лингвистикалық аспектіде дамуы (әз-Замахшиаридың «Мукаддимат әл-әдәб» сөздігі (XII ғ.) материалы негізінде)» ғылыми жобасы мен 2020–2022 жылдарға арналған (№ AP08856398) «XXI ғасырдағы түркі әлемінің интеграциясы: қыпшақтық фактордың лингвистикалық аспектілері» гранттық жобасы аясында дайындалған.

Қысқартулар тізімі

1. Той – Тойоктан табылған жазу
2. Рах – Рахмати жинаған жазбалар
3. МӨЖ – «Манихейліктердің өкініп жалбарынуы» жазбасы, немесе «Хуастуанифт»
4. АИ – А. Йүгінекидің «Ақиқат сыйы» дастаны
5. АЙ – «Алтын йаруқ» жазбасы
6. ММ – Манихей мазмұнды жазулар
7. МҚ – М. Қашқаридың «Түркі тілі сөздігі»
8. ЖБ – Ж. Баласағұнның «Құтты білік» дастаны
9. МЖ – Манихей жазулы ескерткіші
10. ҚҚТ – қазіргі қазақ тілі
11. КП – Калунамкара және Панамкара ханзадалар туралы жазба
12. МЖ – Манихей жазулы ескерткіштер
13. КТ – Күлтегін ескерткіші
14. БҚ – Білге қаған ескерткіші
15. ҰЗҚ – Ұйғыр жазулы заң құжаттары
16. ҰЖ – Ұйғыр жазулы будда, христиан мазмұнды жазбалар
17. ҚТА – Қорқыт туралы аңыз
18. ОЕ – Онгин ескерткіші
19. ЕЕ – Енисей ескерткіші
20. СЦ – Сюань-Цзан өмірбаяны
21. [а.] – араб тілі
22. [п.] – парсы тілі
23. [қ.] – қазақ тілі

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Филин Ф.П. О лексике древнерусского языка // Вопросы языкознания. – 1982. – №2. – С. 3–17.
2. Щербак А.М. Состояние работы и задачи составления этимологических словарей тюркских языков // Советская тюркология. – 1975. – №4. – С. 3–10.
3. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. – Москва: Наука, 2017. – 311 с.
4. Вейнрейх У. Опыт семантической теории / Новое в зарубежной лингвистике, Вып. X. – Москва: Прогресс, 1981. – С. 50–177.
5. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – Москва: Высшая школа, 2020. – 232 с.
6. Кондратьев В.Г. Грамматический строй языка памятников древнетюркской письменности VIII–XI вв. – Ленинград: Ленинградский университет, 1981. – 191 с.
7. Салқынбай А. Тарихи сөзжасам (Семантикалық аспект). – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 309 б.
8. Вопросы методики сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков. – Москва: Издательство АН СССР, 1956. – 323 с.
9. Иванов С.К. О сохранении в строе языка его прежних состояний // Советская тюркология. – 1973. – №6. – С. 9–16.
10. Славский Ф. Из опыта работы над этимологическим словарем польского языка // Вопросы языкознания. – Москва: Наука, 1976. – №4. – С. 55–59.
11. Кайдаров А.Т. Структура односложных корней и основ в казахском языке. – Алматы: Ғылым, 2019. – 323 с.

12. Наджип Э.Н. О средневековых литературных традициях и смешанных письменных языках // Советская тюркология. – 1970. – №1. – С. 38–46.
13. Алексеев А.А. О принципах семасиологии “культурных слов” (История слова «чиновник» в русском языке XVIII в.) / Системные отношения в лексике и методы их изучения, Межвузовский научный сборник. – Уфа: БГУ, 1983. – С. 98–105.
14. Корованенко Т.А. Семантические основы выделения многозначных слов и омонимов в диалектном словаре / Исследования по исторической семантике. – Калининград: КГУ, 1980. – С. 14–24.
15. Өмірәлиев Қ., Ибатов Ә., Жұбанов Е. Тіл тарихы – тілдің өз қойнауында // Қазақ тілі мен әдебиеті. – 1991. – №3. – Б. 64–70.
16. Трубачев О.Н. Реконструкция слов и их значений // Вопросы языкознания. – 1980. – №3. – С. 3–14.
17. Сулейменов О. Тюрки в доистории. – Алматы: Атамұра, 2016. – 320 с.
18. Пизани В. Этимология. История – проблемы – методы. – Москва: Иностранная литература, 2017. – 188 с.
19. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. Ч. II, Семасиология. – Москва: Учпедгиз, 1953. – 215 с.
20. Татаринцев Б.И. О реконструкции мотивирующего семантического признака в процессе этимологизации (на материале тюркских языков. Теория и практика этимологических исследований. – Москва: Наука, 1985. – 104 с.
21. Наджип Э.Н. Тюркоязычный памятник XIV века «Гулистан» Сейфа Сарай и его язык. Ч. I. – Алматы: Атамұра, 2018. – 217 с.
22. Нұрмағамбетов Ә. Бес жүз бес сөз. – Алматы: Рауан, 2019. – 304 б.
23. Жұбанов Қ. Қазақ музыкасында күй жанрының пайда болуы жөнінен / Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1966. – Б. 307–321.
24. Левшин А.И. Описание киргиз-казачьих или киргиз-кайсацких орд и степей. – Алматы: Санат, 1996. – 655 с.
25. Лебедев К.А., Яцевич А.С., Коновский М.А. Русско-пушту-дари словарь. – Москва: Русский язык, 1983. – 768 с.
26. Ондасынов Н. Парсыша-қазақша түсіндірме сөздік. – Алматы: Қазақстан, 1974. – 384 б.
27. Айдаров Ғ. Орхон ескерткіштерінің тексі. – Алматы: Ғылым, 1990. – 218 б.
28. Шарбатов Г.Ш. Русско-арабский учебный словарь. – Москва: Русский язык, 1979. – 1196 с.
29. Жубанов Х. Из истории порядка слов в казахском предложении (1936) / Исследования по казахскому языку. – Алматы: Наука, 1966. – С. 32–75.
30. Әбдірахманов А. Топонимика және этимология. – Алматы: Ғылым, 1975. – 208 б.

REFERENCES

1. Filin F.P. O leksike drevnerusskogo iazyka [About the vocabulary of the Old Russian language] // Voprosy iazykoznanii. – 1982. – №2. – S. 3–17. [in Russian]
2. Sherbak A.M. Sostoianie raboty i zadachi sostavleniia etimologicheskikh slovarei tiurkskih iazykov [The state of work and tasks of compiling etymological dictionaries of Turkic languages] // Sovetskaia tiurkologiya. – 1975. – №4. – S. 3–10. [in Russian]
3. Stepanov Iu.S. Metody i principy sovremennoi lingvistiki [Methods and principles of modern linguistics]. – Moskva: Nauka, 2017. – 311 s. [in Russian]
4. Veinreih U. Opyt semanticheskoi teorii [Experience of semantic theory] / Novoe v zarubezhnoi lingvistike, Vyp. X. – Moskva: Progress, 1981. – S. 50–177. [in Russian]
5. Shmelev D.N. Problemy semanticheskogo analiza leksiki [Problems of semantic analysis of vocabulary]. – Moskva: Vysshiaia shkola, 2020. – 232 s. [in Russian]

6. Kondratiev V.G. Grammaticheski stroi iazyka pamiatnikov drevnetiurkskoi pismennosti VIII–XI vv. [Grammatical structure of the language of monuments of ancient Turkic writing of the XIII–XI centuries.] – Leningrad: Leningradski universitet, 1981. – 191 s. [in Russian]
7. Salqynbai A. Tarihi sozjasam (Semantikalyq aspekt) [Historical word formation (semantic aspect)]. – Almaty: Qazaq universiteti, 2018. – 309 b. [in Kazakh]
8. Voprosy metodiki sravnitelno-istoricheskogo izucheniia indoevropskikh iazykov [Questions of methodology of comparative historical study of Indo-European languages]. – Moskva: Izdatelstvo AN SSSR, 1956. – 323 s. [in Russian]
9. Ivanov S.K. O sohranenii v stroe iazyka ego prezhnih sostoiani [About the preservation in the structure of the language of its former states] // Sovetskaia tiurkologiya. – 1973. – №6. – S. 9–16. [in Russian]
10. Slavski F. Iz opyta raboty nad etimologicheskim slovarem polskogo iazyka [From the experience of working on the etymological dictionary of the Polish language] // Voprosy iazykoznanii. – Moskva: Nauka, 1976. – №4. – S. 55–59. [in Russian]
11. Kaidarov A.T. Struktura odnoslozhnykh kornei i osnov v kazahskom iazyke [The structure of monosyllabic roots and bases in the Kazakh language]. – Almaty: Gylym, 2019. – 323 s. [in Russian]
12. Nadzhip E.N. O srednevekovykh literaturnykh traditsiiakh i smeshannykh pismennykh iazykakh [About medieval literary traditions and mixed written languages] // Sovetskaia tiurkologiya. – 1970. – №1. – S. 38–46. [in Russian]
13. Alekseev A.A. O principakh semasiologii «kulturnykh slov» (Istoriia slova «chinovnik» v russkom iazyke XVIII v.) [On the principles of semasiology of “cultural words” (The history of the word “official” in the Russian language of the XVII century)] / Sistemnye otnosheniia v leksike i metody ih izucheniia, Mezhvuzovski nauchnyi sbornik. – Ufa: BGU, 1983. – S. 98–105. [in Russian]
14. Korovanenko T.A. Semanticheskie osnovy vydeleniia mnogoznachnykh slov i omonimov v dialektnom slovare [Semantic foundations of the allocation of polysemous words and homonyms in a dialect dictionary] / Issledovaniia po istoricheskoi semantike. – Kaliningrad: KGU, 1980. – S. 14–24. [in Russian]
15. Omiraliev Q., Ibatov A., Zhubanov E. Til tarihy – tildin oz qoinauynda [The history of the language is in the bowels of the language itself] // Qazaq tili men adebieti. – 1991. – №3. – B. 64–70. [in Kazakh]
16. Trubachev O.N. Rekonstruktsiia slov i ih znachenii [Reconstruction of words and their meanings] // Voprosy iazykoznanii. – 1980. – №3. – S. 3–14. [in Russian]
17. Suleimenov O. Tiurki v doistorii [Turks in Prehistory]. – Almaty: Atamura, 2016. – 320 s. [in Russian]
18. Pizani V. Etimologiya. Istoriia – problemy – metody [Etymology. History – problems – methods]. – Moskva: Inostrannaia literatura, 2017. – 188 s. [in Russian]
19. Bulahovski L.A. Vvedenie v iazykoznanie. Ch. II, Semasiologiya [Introduction to Linguistics. Part II, Semasiology]. – Moskva: Uchpedgiz, 1953. – 215 s. [in Russian]
20. Tatarincev B.I. O rekonstruktsii motiviruiushchego semanticheskogo priznaka v processe etimologizatsii (na materiale tiurkskikh iazykov. Teoriia i praktika etimologicheskikh issledovani) [On the reconstruction of a motivating semantic feature in the process of etymologization (based on the material of the Turkic languages. Theory and practice of etymological research)]. – Moskva: Nauka, 1985. – 104 s. [in Russian]
21. Nadzhip E.N. Tiurkoiazychnyi pamiatnik XIV veka «Gulistan» Seifa Sarai i ego iazyk [Turkic-speaking monument of the XIX century Seif Sarai’s «Gulistan» and its language]. Ch. I. – Almaty: Atamura, 2018. – 217 s. [in Russian]
22. Nurmagambetov A. Bes zhuz bes soz [Five hundred and five words]. – Almaty: Rauan, 2019. – 304 b. [in Kazakh]

23. Zhubanov Q. Qazaq muzykasynda kui zhanrynyn paida boluy zhoninen [On the origin of the Kui genre in Kazakh music] / Qazaq tili zhonindegi zertteuler. – Almaty: Gylym, 1966. – B. 307–321. [in Kazakh]
24. Levshin A.I. Opisanie kirgiz-kazachih ili kirgiz-kaisackih ord i stepei [Description of Kyrgyz-Kazak or Kyrgyz-Kaysak hordes and steppes]. – Almaty: Sanat, 1996. – 655 s. [in Russian]
25. Lebedev K.A., Iacevich A.S., Konarovski M.A. Russko-pushtu-dari slovar [Russian-Pashto-Dari Dictionary]. – Moskva: Russki iazyk, 1983. – 768 s. [in Russian]
26. Ondasynov N. Parsysha-qazaqsha tusindirme sozdik [Persian-Kazakh Explanatory Dictionary]. – Almaty: Qazaqstan, 1974. – 384 b. [in Kazakh]
27. Aidarov G. Orhon eskertkishterinin teksti [Texts of Orkhon monuments]. – Almaty: Gylym, 1990. – 218 b. [in Kazakh]
28. Sharbatov G.Sh. Russko-arabski uchebnyi slovar [Russian-Arabic educational dictionary]. – Moskva: Russki iazyk, 1979. – 1196 s. [in Russian]
29. Zhubanov H. Iz istorii poriadka slov v kazahskom predlozhenii [From the history of the word order in the Kazakh sentence] (1936) / Issledovaniia po kazahskomu iazyku. – Almaty: Nauka, 1966. – S. 32–75. [in Russian]
30. Abdirahmanov A. Toponimika zhane etimologiya [Toponymy and etymology]. – Almaty: Gylym, 1975. – 208 b. [in Kazakh]

UDC 82.0; IRSTI 17.01

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.02>

R.Zh. YESBALAYEVA¹✉, M.B. SHAIKHYSTAMOVA¹

¹Researcher at the Research Institute of Turkology,
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: roza.yesbalayeva@ayu.edu.kz
e-mail: malika.shaikhystamova@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0003-1164-9107>
<https://orcid.org/0000-0002-7572-8069>

ANALYSIS OF THE ART WORK AND ITS TYPES

Abstract. The article presents clear conclusions that after identifying the materials and foundations related to the history of writing a work of art, it is possible to consider their formation, creation, organization, placement in a literary text, i.e. to differentiate specific types of images in their text, based on concepts such as compositional rearrangement, compositional structure, architectonics, scheme, installation, design, system, structure. The plot structure of the artwork, each image, picture, moment, episode, detail, portrait, landscape, retordation, lyrical digression, monologue and dialogue, a separate word are visual aids that make up the composition. The composition of a literary work is a consistent arrangement and continuity of the depicted subject units and linguistic and artistic techniques, a system of connections of the elements of the work, a sign. The plot is the connection of people in the work with each other, communication, struggle, the development of events in the work. So, the story is not described randomly, but develops in a certain order. One event is its cause, the other is its result. Composition is present in all works, because without composition, the work loses its artistic value. The composition also combines things that go beyond the plot, i.e. it is a broader concept than the plot. The article explains the approaches and methods of step-by-step analysis of the structure of the work, provides an analysis by examples.

Keywords: composition, theme, plot, image system composition, compositional techniques, time and space composition.

Р.Ж. Есбалаева¹, М.Б. Шайхыстамова¹

¹Туркология ҒЗИ-ның ғылыми қызметкері,
Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: roza.yesbalayeva@ayu.edu.kz
e-mail: malika.shaikhystamova@ayu.edu.kz

КӨРКЕМ ШЫҒАРМАНЫ ТАЛДАУ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТҮРЛЕРІ

Аңдатпа. Мақалада көркем шығарманың жазылу тарихына қатысты материалдар мен негіздер анықталғаннан кейін олардың көркем мәтіндегі түзілімін, құрылуын, ұйымдастырылуын, орналастырылуын қарастыруға, яғни композициялық бітім,

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Yesbalayeva R.Zh., Shaikhystamova M.B. Analysis of the Art Work and Its Types // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 24–35. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.02>

***Cite us correctly:**

Yesbalayeva R.Zh., Shaikhystamova M.B. Analysis of the Art Work and Its Types // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 24–35. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.02>

композициялық құрылым, архитектоника, сұлба, монтаж, конструкция, жүйе, структура сияқты ұғымдарға сүйене отырып, олардың мәтіндегі нақты бейнелену түрлерін саралауға болатыны нақты тұжырымдармен баяндалады. Көркем шығарманың сюжеттік құрылымы, әрбір образ, сурет, сәт, эпизод, деталь, портрет, пейзаж, ретордация, лирикалық шегініс, монолог пен диалог, жеке сөз – композицияны құрайтын көрнекі құралдар. Әдеби шығарманың композициясы – бейнеленген пән бірліктері мен тілдік-көркемдік амалдардың бірізді орналасуы мен сабақтастығы, шығарма элементтерінің байланыс жүйесі, белгі. Сюжет дегеніміз – шығармадағы адамдардың бір-бірімен байланысы, қарым-қатысы, күрестартыстары, шығармадағы оқиғаның дамуы. Ендеше оқиға қалай болса солай суреттелмейді, белгілі бір тәртіппен дамиды. Бір оқиға – себебі болса, екіншісі – оның нәтижесі. Композиция барлық шығармада болады, өйткені композициясыз шығарма көркемдік қасиетінен айрылады. Композиция сюжеттен тыс нәрселерді де қиюластырады, яғни ол – сюжеттен кең ұғым. Мақалада туындының құрылымын сатылай талдаудың тәсілдері мен әдістері түсіндіріліп, мысалдармен талдау жасалады.

Кілт сөздер: композиция, тақырып, сюжет, образдар жүйесінің композициясы, композициялық тәсілдер, уақыт пен кеңістік композициясы.

Р. Ж. Есбалаева¹, М. Б. Шайхыстамова¹

¹научный сотрудник НИИ Тюркологии,

Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави

(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: roza.yesbalayeva@ayu.edu.kz

e-mail: malika.shaikhystamova@ayu.edu.kz

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО ВИДЫ

Аннотация. В статье излагаются четкие выводы о том, что после выявления материалов и основ, относящихся к истории написания художественного произведения, можно рассмотреть их формирование, создание, организацию, размещение в художественном тексте, т.е. дифференцировать конкретные виды изображения в их тексте, исходя из таких понятий, как композиционное перестановка, композиционная структура, архитектоника, схема, монтаж, конструкция, система, структура. Сюжетная структура художественного произведения, каждый образ, картина, момент, эпизод, деталь, портрет, пейзаж, ретордация, лирическое отступление, монолог и диалог, отдельное слово – это наглядные пособия, составляющие композицию. Композиция литературного произведения – последовательное расположение и преемственность изображаемых предметных единиц и языковых и художественных приемов, система связей элементов произведения, знак. Сюжет – это связь людей в произведении друг с другом, общение, борьба, развитие события в произведении. Так, история не описывается беспорядочно, а развивается в определенном порядке. Одно событие есть его причина, другое – ее результат. Композиция присутствует во всех произведениях, потому что без композиции произведение теряет свою художественную ценность. В композиции сочетаются и вещи, выходящие за рамки сюжета, т.е. она является более широким понятием, чем сюжет. В статье разъясняются подходы и методы поэтапного анализа структуры произведения, дается анализ на примерах.

Ключевые слова: композиция, тема, сюжет, композиция системы образов, композиционные подходы, композиция времени и пространства.

Introduction

Each reader will have information about the work, starting with the title of the work, looking at its annotation, introduction, content, etc. This cannot determine the full nature of the work. The

reader, who is in the field of literature, attaches great importance to the whole structure of the work in order to understand the nature of the work. It analyzes the plot of the work from the point of view of its external form character and internal structure, examines its images and Episodes, its artistic coloring and way of telling, etc. through artistic approaches. In literary studies, composition – (the Latin word *composito*) – means to compose, to order [1, p. 5]. M. Atymov called the term as the construction of a composition work, an artistic tool that unites all parts of artwork in a single world, reflects the reality of life through images, expresses the author's understanding, and carries to the student the idea the writer intends to express [2].

Research methods

The composition is present in all genres of literature. In the compositions of the lyric, dramatic, epic, lyric-epic genres, although the methods of its research also have their own characteristics, the work is not complete without an idea and composition. But they will have common parts for everyone. Lyrics consist of letters, sounds, syllables, words, sentences, syllables, points, noises, drama-act, scene, phenomenon, etc. Well, the epic work consists of several separate novels and episodes. They themselves are divided into such parts as the portrait of the hero, his behavior, behavior, actions, speech, and the author's narrative. Secondly, parts of works of all genres serve the idea that the author was going to tell in the work. The author's idea is manifested through the images in it. Fourth, the reality of life in the work is transmitted through the author's worldview, the author's philosophy.

Subsequently, the parts in the study are not arranged as they should be, but one is combined as a legitimate continuation of the other [3]. Hence the skill of the artist occurred. So when you define a composition, these main features mentioned above should be clear to define. As for the concept of composition, it has many recognized definitions that are used in literary studies in various capacities. The integrity of the composition depends on the plot, the location of images, and the natural transition of such forms as narration, description and message.

The structure of the plot, each image, picture, moment, episode, detail, landscape, lyrical digression, monologue and dialogue, a separate word - visual means that make up the composition. As components to be included in the systematization of the compositional structure of the work, we can consider the external composition; the structure of the plot and plot; the system of themes; the composition of a number of images; time and space in the work; types of narration. This is due to the fact that if we continue to distribute these structural components, we will go deeper into the structure of the work.

Results and discussion

The external composition of a literary prose work consists of title, epigraph, author's thesis; chapter, section, book, encyclopaedia, paragraph, poem, or dramatic supplement; and epilogue. Dramatic works include instruments such as an act, a stage, a curtain, and a replica.

The definite title defines the face of the work. It gives an idea of the writer, defines the genre and style of the work. Each writer has their own requirements for the title, so the researcher should think about it. You can also specifically study the title of a novel or drama.

Thematic analysis is very complex. The theme is typical for the entire literary work. It is considered that works have titles of general or separate parts. But when all the additional themes do not follow the main theme, there is no integrity in the composition of the work.

If we consider literature as an artistic model of life, then any topic carries information about what is happening in society, which comes from the specifics patterns. If you look at the history of Kazakh literature, you can see the vast expanses of topics raised. In the literature of the 20th century, many topics are covered in abundance, conditionally classified as historical, environmental, political, social, man of art, love, production, etc.

For example, in the work «Frog» by Mo Yang, a writer who received the Nobel peace prize [4] forced abortions, the topic of the most relevant for Chinese society was raised. The same theme is also present in the story «Miscarriage» by A. Altay [5]. But although the same topic is addressed, the problems that are raised in the two works are different. In other words, the desire to master the themes inherent in all of humanity is also present in our literature. The problem is at what level and to what extent the artistic solution resulting from these themes reaches the people. Literary Critic E. Soltanaeva states there is not enough propaganda, promoting the local literature, population suffers from the lack dialogue between the reader and the author. In Soviet times, it was possible to notice a popular social order on topics in readers' letters published on the pages of newspapers. Taking into account the social significance of society, there was a clear social order established by political ideology. But in transition periods, when public formations were replaced, there is a certain blurring of topics. Nevertheless, the process of development of society in its own way highlights and promotes relevant topics. For example, such topics as self-identification, individualization, and mannerliness of a nation are clearly shown in modern literature [6]. Themes that follow from a certain political and ideological order of the authorities can be traced in the genres of modern Kazakh poetry. History has proved that themes that are not caused by the order of the main power reach their destination, by the social and spiritual request of the period. So the name of the work is the subject of the work. And the subject of the work is a short summary of the composition. Sometimes the title is the same, the idea is different works, sometimes the idea has similar themes, although the name is different.

A comment written for a particular work is a preface. The preface is given before the main text. Information about the author's life, purpose, type of work, reason for writing, structure, significance, etc. is given. Depending on who wrote it, you can convert the preface (from «Editor», «Author», «Co-author», «Translator», «Publisher», etc.). For example, the preface to S. Mukanov's novel «Moldir makhabbat» (*Pure Love*) [7], M. Makatayev's book «Qosh makhabbat» (*Farewell, My Love*) [8] belongs to the preferred sample.

Sometimes the Afterword performs the preface task. A preface to a literary work is called a foreword. However, the preface cannot be replaced by an author's dedication. The author's dedication, which occurs in a literary work as a stylistic approach, is expressed in the attitude of the hero, the reader to a natural phenomenon, to some living, inanimate things. For example, take the text portion from the novel by Zhusipbek Aimauytov «Akbilek». «*Poor Akbilek! Who would be crying, if it were not you? You lost your mom, the mother, who widened her narrow belly by giving you life and softened her breast by feeding you with her white milk, like aruana (pretty lady). Now you have lost your pure treasure, the key to a future happy life, that you held like the apple of your eye. Your puffy heart has burnt before starting to beat. Your new-born saffron withered before its blossom. Your happy childhood has ends so quickly. Cry, do not stop, but cry! May your tears wash away our grief and make the sea from your tears. May this sea generates strong waves. And may the people who hurted you be buried under these waves. May god take them and let their wives and daughters stay alone and suffer as you*» [9, p. 24]. The lyrical experiences of the author in the form of this dedicated word addressed to Akbilek did not seem so strange to him, as if he expressed sincere sympathy for his hero, showed solidarity with him, shared his sadness. Analysis of the history, reason, and meaning of dedication in a work can also lead to interesting reflections and identification of the problems and ideological specifics of the work. Of course, it is not surprising that the reason for the dedication is sometimes not related to the artistic content, but the writer must not leave the dedication without attention to analysis.

The next element of the external composition is an epigraph. In the ancient Greek country, inscriptions on tombstones were called epigraphs. The epigraph is as short as possible. If the title of the work is a designation of the topic by the author, then the epigraph is an indication of the author's idea. The epigraph is taken from a book, any publication, a fictional basis, in addition, letters and

conversations are used. In one work there are several epigraphs, in this case, much determines their logical, artistic connection.

Among Kazakh writers, one of the most frequently used epigraphs is Oralkhan. Bukeev. In such stories as «Kar kыzy» (*Snow Girl*) [10], «Atau kere» (*Last meal before dying*) [10], the writer cites text portions from other publications and compositions. Epigraphs have a special part in the composition of the mentioned studies, understanding images, and presentation of the theme. It is difficult to read at first glance, but you can keep your eyes on the stories and connect them with the thoughts in the epigraph.

The following components of the composition are the prologue (Preface) and the epilogue (last word) included in the prose from the drama. The Preface is not directly related to the events of the novel, story, drama, sometimes given on behalf of the publisher, sometimes on behalf of the author-narrator. It can describe a general event, or questions such as characters and genre, style, or purpose of the work. In the Preface to the first edition of the book [11]. Saken Seifullin does not stop at the genre of the work, but sets out the purpose of writing his work. When studying the genre features of this work, you should pay special attention to this opinion.

The last word, as a rule, is more common in novels, it distracts from the events in the works in time. In the epilogue, the course of events changes quickly, the narrative is based only on the main lines. An epilogue is a component that summarizes a work of art. Although the epilogue is separated from the main storyline, it complements the author's idea, provides brief information about the main characters of the work, and indicates the continuation of their subsequent actions. In dramatic works, the author's thought can be conveyed in the epilogue through the words of the characters. In novels and novellas, the epilogue is placed after the decision of the work and reports on the actions of the characters that occur a certain time after the end of the main event. In Kazakh literature, M. Auezov's outstanding piece of art «the Way of Abai» [12] uses a classic example of an epilogue. Sometimes it can be transmitted in several ways, without being highlighted under the title «epilogue» (B. Maylin, «Sign of Blaze» [13], «Jamilya» by Sh. Aitmatov [14]). In some cases, the event described in the epilogue is also mentioned by the author's philosophical, aesthetic, and moral statements (the end of the speech in the novel by G. Musrepov «Ulpan» (*Fur*) [15]).

An artistic story is based on different subjects, whether it is a poem or a novel, and whatever we read. The plot is the connection of people in the work with each other, communication, struggle, and development of events in the work. So the story is somehow not described, but develops in a certain order. One event is the cause, and the other is the result.

It turns out that the struggle between people is not just a random thing, but the reality of life, two different views of life, the combination of two different characters. Indicates that the event occurred in a certain place, at certain times of the year. Since we are talking about people, their appearance, image, behavior, actions, seduction, speech, in short, about what kind of person in life, in a work of art we meet those with whom we encounter. Thus, having found many different details of the story in the work, the writer masterfully combines them, creating a single whole. In this case, it is called construction or compositionproduction.

The construction of a work of art plays a crucial role in evaluating the work as good or bad. When you read basisby, tarttu, the excitement of history, the leader Cerceda a distinctive way-type inspired feats cute images, passionate images of the ugly crime of burning fires and tragedies in works perfect skillful interweaving of the natural laws of composition. If it were not for her, neither a story that is not connected with each other, nor a beautiful landscape, nor portraits, nor well-composed literary characters could interest their students. Such works do not have compositional integrity in the event development and are therefore weak, useless works that have not been able to rise to the artistic level.

Composition is a concept that applies to all types of artwork. And the plot applies only to adventure works. We pointed out above that the development of events in an epic work in a certain order, the place that the characters occupy on the path of the development of this event, what they

do must be complete, in lyrical works there is no complete event. Therefore, they belong to the group of plotless works. But lyrical poems also have their own plot composition. If the poems themselves related to the lyrical genre are diverse, then their forms may be the same. Hence the compositional features of these lyrical poems. The construction of works of art is not only a question of type, but also a question of content and idea. The events described in the works, the skilful combination of their details and people's actions are related to the writer's talent, which plot to take and how to show which of the participants in the event, are related to the writer's attitude to life, with the idea of the work. This is a characteristic feature not only of plot works, but also of plotless lyrical poems. Various types of lyrical poems are born out of the need for content.

After a scientific understanding of the features of the external structure of the analyzed work of art, it is possible to study the regularities of the organization of its internal composition, i.e. the foundations that convey the content of the work. Scientists give different definitions of the plot and plot. Someone suggests using the concept of a plot and excluding the plot from scientific circulation. The latter are in favor of preserving both terms, clarifying the meaning of each and defining the scope of application. If you look at the story, the plot began to be used long before the plot.

Without the slightest differences, most well-founded scientific opinions stop at the fact that the content range of the term plot, the scope of application is wider than the plot. There are also opinions that the Plot is a natural formation of events, and the plot is an artistic formation.

A plot composition is the arrangement of its constituent bases in the text. By antithesis, shanding, narration, changing the rhythm, changing the chronology of events, the writer deepens the meaning of the work. In textbooks, the elements that make up the composition include narration, the narrator's speech, visual episodes, main and additional lines, artistic proof and clarification. When it comes to a story composition, it is convenient to interpret it not just as a narrative, but as a sample of the analysis of a work of art. So, let's conduct a compositional analysis of the plot of the story by M. Auezov's «Qorgansyzdyn Kuni» (*Homeless Life*) exposition of the plot is the beginning of the work. The work begins in different situations. Sometimes with a landscape (stories by M. Auezov), sometimes with the end of the story and a digression, you can go back to the past (Sh. Aitmatov «Borandy Beket» (Blizzard Destination). And then one day, starting with a dialogue (B. Maylin «Sign of Blaze»), i.e., the presentation of the text of the work. But the exposition of a work is not the beginning of the main event, but a description of this work or data about the event.

In «Homeless Life», the work begins with a landscape like «over the black road of the country, located South of the city of S., rises mount Arkalyk. (On the disappointing long journey of the steppes, to the caravan on its way, the arch is visible from afar and teases. At the mouth of the road, which stretched horizontally, the length was about ten kilometers, but, oddly enough, a lonely mountain. No brother, no bitch, no human. On a winter day, the wind blows from the skin, but does not blow from the right side. Since the beginning of winter, snow on both sides, like an egg). Therefore, when other lands were discovered, Arkalyk was often not released from the Blizzard [16, 10]. The author informs the reader about the place and time of the event through the landscape. For greater clarity, the scene is called not only mount Arkalyk, but also the period of Kushikbai, which slowly settles on the beam. Kushikbai was the grandfather of five or six villages, wintering in Arkalyk. He was a hero, and it is at the mouth of the back door, on top of one of the peaks of the beam, that the only grave that looks like a stone mound is located. The same burial ground-grave of Kushik Batyr. The author tells about who is Kushikbai in the work and why it is called the period of Kushikbai, based on an indirect plot adjacent to the exhibition

An indirect plot is a recollection of something else that goes beyond the main event, or a narration of what happened before, in between the main plot.

In an indirect story says that 21-year-old Kushik warrior, fulfilled the desires of those who left, having no equal to him, has undergone smallpox in Kusimba for the mukata of Kushik Batyr located on the belt, was named Kyzyl besti, and seeing this, Kushikbai was still not honor, it chased

the last of his strength, the other, admiring the feat of Kushik, said: do not let the sons of Uak (The name of Tribe) will kill each other» [16, p. 27] - in particular, due to the fact that work is currently underway on the territory of the Republic of Kazakhstan to ensure road safety, including road safety.

The development of the plot is the beginning of the real story. In the story, the author brings Aqan and Kaltai to the stage to start the story, and they go right back to the time of the Kushikbai period. The author does not talk about them for a long time, but only describes their appearance (portrait) Akan to determine who he is, and calls Papay a very affectionate and very comfortable guy for Akana's night walk. The first phrase that the author put in the hero's mouth was «the cunning smallpox that killed me». This is the author's fear of the reader before his hero. On the way back, they disembarked at Kanai's only stable at this point, as they were unable to reach their destination. A man who was watching from the direction of the stable asked, «Poor, what kind of stable is this?» as they say involuntarily. Anyway, when Qaltai turned the horse's head into the stable, which had become a chasm during the day due to the fact that it did not have time to break away from the winter, but because of the thick snow that remained without Aqan's attention. However,

« - Where did we come with you house? «I don't want you to go to one of the other houses», he said. Lying down :

- be silent, why you will find out later» [16, p. 15] riddles and secrets of the notorious dialogue of the reader, the author does not hide in the presence of unnoticed.

Aggravation of the plot is the escalation and aggravation of the story into dead-end fights. What the reader will now experience, be upset, or regret further complicates the story. But, arguably, the tension doesn't happen immediately. We need to create conditions for it. This will be a situation-a situation, and the present acute state is a conflict [17, p. 26].

The author introduces his characters to a very dark house. They are the male owner of the house, Jacob, and little Mukash, who recently died of typhus, an elderly mother and wife who is blind from crying and crying, and Gaziza, aged thirteen, who lives in this house. And these three sorrows, and joy, and Hope are mounds, as if buried by a cold wall together with Jacob and Mukash. What the purpose of the akan and Karmi came in such a dark house? The further tension of the work depends on this. Akan and kaltai, not to mention that they are not guests, this is a real situation when a person enters the house expressing condolences. The women already knew that they would not look at the door when the son of Joao-aul came to their poor home, and they would be delighted with this word of akan. Akan is quite in the old mother's confidence. All he saw was what he saw. But hearing such a word, akan does not feel where his thoughts are. Akan did not know at this time whether Gaziza had entered and was waiting for night to fall.

After a long time, the guests sat for a while, sipping their food, lay down, and went outside to calm down. This opens up the real situation. After the guests went outside, the old lady, wishing to once again redeem her respect for the guests, took Gaziza to the stable, indicated the place where she would get grass. And although the girl did not want to go, but still went out into the street in light clothes. That's when the real tension begins. Akan, walking in the stable, whispers into his pocket and utters a secret word. Carmi nodded and approved his word. At this point, Gaziza told kaltai that She would not trample on her honor, put the candle on the ground, and when she left, akan, hearing the words of Kaltai and Gaziza, was able to hold Gaziza. Meanwhile, akan is playing his black game. Gaziza was trampled underfoot and hacked into the future with an axe, without opening her eyes from the misery of her youth. His disappointed hopes are irrevocably extinguished, his conscience is trampled by fate, and the reader suffers along with the hero. «I don't know what will happen next». The struggle described in the work is how the struggle unfolds, what relationships between people lead to adventure battles, begins mainly with the situations that occur at this point, with the initial activities of the characters. However, tension is only the beginning of the conflict, where the General course of the event, its participants are clearly visible and ghostly,

but it is not yet clear how the dispute will unfold, what will happen to the hero, how many turns will take place. It all depends on how the story developed, changed and developed further.

The climax (climax) of the plot is the end of the main story. The volume works there are a few conflicts, a few of the highlights. Unable to withstand the violence of the akan, Gaziza wants to die. But, thinking that the blind mother has no one else, that she can't bear this grief, that she is really defenseless, the girl goes to her father's cemetery in horror to grieve, and on a cold night Arkalyk, who has no shelter, carries the grave to the surface.

At this time, the mothers, suspected of being late for Gaziza, begin to search for the girl. In order not to feel suspicious, he comes up with different words and justifies himself. But there will be no messages. How many women cried, wished and gave from God, there was no help. Dawn at last. In the morning, having found nothing, Carmay continued the search, informing the neighboring brothers. And akan, unable to withstand the mournful bitter Dawn of the old woman, returned. The assembled brothers found Gaziza's dead body lying between two young burial grounds without much searching.

In the work, the climax of the plot, a seemingly separate cause, is an increasingly escalating dispute that has become the main basis of the work. What the story breathes, what channel it is suitable for, what will be the state of the characters—all this is not yet fully known to the student at the moment. However, as the story becomes tense, tense, and the conflict escalates, one feels the approach of the period when the fate of the characters is either this or that, and the student can find out how the story ends. However, the decision of the plot ends with the last paragraph of the work or an epilogue.

The solution of the plot is the end point, where the whole story and thought ends. The solution of M. Auezov's story «Homeless Life» ends with the author's story as: «as a child», I don't have a plain, I'm clean» [16, pp. 17–20].

Since artistic time is a concept that is parallel and adjacent to the plot and plot, it is possible to distinguish plot time and plot time, as well as analyze them in unity. Plot time includes events that occur during a certain period of time. Plot time is the arrangement of specific moments in time in a certain order with the description of the author in the work.

In the course of an event, there is a need to go back to the past, which in literary studies is called a retrospection (digression). It can make the author's narration more economical and capacious, so it is often used in creative searches (the story of the event, the memories of the characters, color, thoughts, the author's return to past events).

Retrospective as the type of text that is spoken at the end of words (inference, conclusion). Draws the reader's attention to the most significant episodes, events, and facts presented in the main text.

We call the art slowing down time, slowing the flow of time – recordacoes. Literary critic, scientist T. Esembekov says: the author needs to change the rhythm of the plot flow of time [3]. Fascinating descriptions of nature and the world around us, a journey through the plot of the hero's thoughts and fantasies, and spatial review also use plot time to stretch. "I don't know why he did it. In the epic «the Way of Abai», the plot time is mostly very bright, one or two pages describe a lot of events, and the author's assessment is given. But, M. Auezov is also a master of stretching time at any moment. For example, when Birzhan Sal comes to the village of Abay, he is given several pages of the epic, every moment of the meeting of the great singer and the great poet is very dear to the writer, so in the novel not only the Village of Abay, but all nature, even time itself, seems to stop and listen to Birzhan's songs. Here, perhaps, is a perfect example of the development of the plot with a slowdown in plot time. Such paper structures as a letter, a document, or an excerpt from a poem are also directly related to the movement of plot time. There are studies that have specifically considered their artistic function. Some points from what is read in the fiction text can also be repeated several times during the story time. In the epic, the death of Kodar and kamka is repeated three times. The author set out to give this tragedy the character of Abai's boyfriend, a poetic face.

Of course, the true essence of the cruelty that passed before his eyes, the boy Abai did not know until the end, he achieved a lot in childhood, the poet Abai experienced difficulties like a trap around the neck of Kodar and Qam qa. After several repetitions in one successful plot of the plot time, the writer showed the development of the image of Abai, the poet's worldview.

Artistic time does not consist only of three dimensions (past, present, and future), it can be realistic and fantastic. The fantastic time itself is defined by such characteristics as fabulousness, dreaming, illusion, and dreaming. Sometimes, in a work of fiction, the author can portray time as nonexistent, or as eternal.

Literary composition is also interested in the organization of the artistic space. Events and images live in the space created by the author. The artistic space becomes real or fictional. The specific space is limited. when the author wants to hold an event in one room from beginning to end, he pays special attention to the choice of a character. A house, village, city, steppe, or country are selected as the real space.

Real space has three dimensions (high, medium, low), while fantasy space consists of a single size or countless dimensions. Artistic time and space is one of the most pressing problems in literary studies. We can evaluate all the phenomena of existence only by these criteria. There is nothing in mysterious nature that does not obey the laws of time and location. In Soviet times, class-based researchers considered space and time only within the framework of historical time. However, in recent years, theoretical works have been published that have studied the problem of time and space in artistic creativity. One of the first in Russian literary criticism to speak about artistic space and time – M. Bakhtin. He calls the unity of time and space "chronotope", which enters into a mutual connection worthy of the truce of an artistic work and performs an artistic function. The concept of «chronotopos» or «mekensak» (B. Maitanov) in a work of fiction makes it possible to comprehend the profound changes in the literary process of the transition era through the reflection of the philosophical and logical model of the world.: «the chronotope in a Literary work of art is a reflection of the signs of time and space in a unity worthy of the nature of a particular whole. Here time thickens, condenses, and contracts. Thus, it reaches such an extent that it becomes noticeable: space, if it exists, is concentrated, subject to the movement of history, plot, time. The time symbol is indicated in space. And space is known in time and measured in time. Here the artistic chronotope is characterized by such an interweaving of folds, such a combination and integrity of signs» [18–20].

These concepts of time and space can be divided into three areas related to literature and art: real (physical) time and space; conceptual time and space; and perceptual time and space [19, 11]. Real time and space refer to phenomena that occur objectively outside of us, to their differences in exchange and movement. In the concept of humanity, there can be both the presence and absence of an idea of them. Conceptual time and space are concepts accumulated in our time about nature, celestial bodies, and the environment. This is actually a model of real time and space in our minds. These include the features of months, days, calendars, members, counting years, donations of years, which each nation uses in its own way. The concept of perceptual time and space is associated with changes in people's feelings and psychological images. For example, this is evidenced by the change in people's mood regarding time and space, which occurs only within the artwork itself.

No matter what model of time and space is depicted in our minds, their differences, sizes and shapes are determined by real times and spaces, everything follows from them. Time and space play an important role in shaping the writer's worldview, worldview, and style, thereby revealing the specifics of creating an individual author's picture of the world, the internal laws of a work of art, being the compositional support of the work, and the internal organizer of the disclosure of artistic images. The study of time and space allows you to get into the fabric of a work of art, determine the specifics of its creation, the writer's concept of the world.

The writer creates in his work a certain space in which the event occurs. It can expand in space and include many things that go beyond events. In adventure, travel, or fantasy, modernist

novels, the story may take place in other worlds beyond Earth. In addition, an event can only occur in one room or during a day or hour. Space as a «geographical environment» has a clear, realistic appearance. For example, space in historical novels. It can have a fictional, fantastic character. There is also a mythical type of space and time.

In the Kazakh prose of the second half of the twentieth century, the dimensions of time and space became more complex. Realism was intertwined with a fairy tale, a myth. As a result, the chronotope became conditional. Space and time in a work of art change in relation to the event, actions in this work. And their exchange, their entry into the system in relation to each other, is conditioned by social conditions, subordinated to the meaning of action. In the work, there is an accelerated narrative about the period from the birth of the hero to perfection, the compression of time or its extension, the accumulation and development of events only around it, etc. also affects the categories of time and space. Real time passes continuously and constantly moves smoothly forward. In our perception, time sometimes changes slowly, sometimes quickly. And time in a work of art can either speed up or slow down, and sometimes be interrupted due to the description of an event. In some works, the story begins at the end, and the artist can show the time by moving later. So, in the works of Oralkhan Bokeev «Urker» [10], «Bari de Maidan» [10] time shifts from the dead point, the main events of the Pleiades are transmitted through a lyrical digression.

A large place in the works of Bukeev is occupied by the composition of time and space. In the writer's prose, the seasons are depicted as a measure of time, as well as time, in accordance with their periods. The works clearly reflect the time, the time of the events described. Continued to occur fragmentation transmission, output of the sun, radiation, method, char color end of the update oliar month, tolysy month, stand all seasonal activities. At the same time, events and actions in the writer's works reflect only a two-or three-day period in terms of real plot time. The rest are transmitted through a critical entry into the hero's soul, through a lyrical digression, through the hero's monologues. The writer's story «Muztau» [10] describes the life of the main character Aktan in real time, in the country of three days. Aktan's thoughts and memories, retreating into the depths of centuries, enhance the cognitive character and impressionability of artistic time. The author increases the capacity of historical time in the work by choosing significant stages and circumstances that had a special impact on the formation of the hero's worldview. The writer, whose life is connected with the story of Arshal, through the tales of the liar Asan Shal, whom he describes as «a man of white mood», is convinced of how important and significant artistic time can be. Through the lies of this shal Asan's in the work is also reflected in the folklore of time and space.

Conclusion

The composition of a literary work is a consistent arrangement and continuity of the depicted subject units and Linguistic and artistic techniques, a system of communication of elements of the work, signs. Based on the theory, both the plot and the composition belong to the form that artistically generalizes the content of a literary work. In addition, they have their own differences. Composition is present throughout the work, since without composition the work loses its artistic qualities. The composition also combines things that go beyond the plot, i.e. it is a broader concept than plot. Each artist builds the plot of his work at his own discretion, without obeying a certain form. The architectonics of each work are different.

Composition not only organizes, arranges and combines the stages of the plot development, but also provides a system of unity and integrity of the components of the work of art. The composition gives the work an internal rhythm, divides it from itself (novels and stories) into parts and parts, (drama) into an act, curtain, scenes, (lyrics) into branches. And compositional skill is to put all the details together, to subordinate everything to one basic idea.

BIBLIOGRAPHY

1. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Санат, 1992. – 360 б.
2. Атымов М. Идея және композиция. – Алматы: Ғылым, 1970. – 240 б.
3. Есембеков Т. Көркем мәтінді талдау негіздері. – Алматы: Қазақ университеті, 2009. – 122 б.
4. Мо Янь: Мен халықтың мұңын жеткізушімін. [Электронды ресурс]. URL: <https://aikyn.kz/3182-mo-yan-men/>
5. Алтай А. Түсік. [Электронды ресурс]. URL: <https://bilim-all.kz/article/7561-Ayaully-Astana>
6. Солтанаева Е. Бір тақырып, екі мәселе. [Электронды ресурс]. URL: <https://qazaqadabiet.kz/6749/ta-dyr-men-ta-yrup>
7. Мұқанов С. Мәлдір махаббат. – Алматы: Атамұра, 2006. – 520 б.
8. Мақатаев М. Қош, махаббат. [Электронды ресурс]. URL: <https://kitap.kz/book/qosh-mahabbat>
9. Әдебиеттану терминдер сөздігі. – 3-бас. – Семей-Новосибирск: Талер-Пресс, 2006. – 400 б.
10. Бөкеев О. Атау-кере (Қауіпті будан). Мұзтау (Соңғы ертең): хикаяттар. – Алматы: Аң Арыс, 2010. – 320 б.
11. Сейфуллин С. Шығармалары. Бірінші том. Тар жол тайғақ кешу. Роман. – Астана: Фолиант, 2013. – 336 б.
12. Әуезов М. Абай жолы: роман-эпопея. 4-кітап. – Алматы: Жазушы, 2002. – 312 б.
13. Майлин Б. Шұғаның белгісі. – Алматы: Атамұра, 2002. – 230 б.
14. Айтматов Ш. Жәмилә: повестер. – Алматы: Атамұра, 2005. – 312 б.
15. Мүсірепов Ғ. Ұлпан. Роман. – Алматы: Атамұра, 2003. – 256 б.
16. Әуезов М. Қорғансыздың күні. Әңгімелер мен повестер. – Алматы: Атамұра, 2002. – 236 б.
17. Есбалаева Р. Композициялық талдауды меңгерудің тиімді жолдары // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2018. – №3. – Б. 74–78.
18. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Сб. – М.: Худ. лит., 1975. – С. 234–407.
19. Жанұзақова Қ.Т. Қазақ романтизмінің поэтикасы: Монография. – Алматы: «Бекқожанова А.Г.» баспасы, 2015. – 224 б.
20. Baltabayeva A.Yu., Yesbalayeva R.Zh., Shaikhystamova M.B., Yildiz Naciye, Beskempirova U. Development of Turkestan from the Great Silk Road // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2019. Volume 6, Number 382. – P. 24–33. ISSN 1991-3494. <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.142>

REFERENCES

1. Qabdolov Z. Soz oneri [Word art]. – Almaty: Sanat, 1992. – 360 b. [in Kazakh]
2. Atymov M. Ideia jane kompoziciia [Idea and composition]. – Almaty: Gylym, 1970. – 240 b. [in Kazakh]
3. Esembekov T. Korkem matindi taldaу negizderi [Basics of literary text analysis]. – Almaty: Qazaq universiteti, 2009. – 122 b. [in Kazakh]
4. Mo Ian: Men halyqtyn munyn jetkizushimin [I am the bearer of the people's grief]. [Elektrondy resurs]. URL: <https://aikyn.kz/3182-mo-yan-men/> [in Kazakh]
5. Altai A. Tusik [Abortion]. [Elektrondy resurs]. URL: <https://bilim-all.kz/article/7561-Ayaully-Astana> [in Kazakh]
6. Soltanaeva E. Bir taqyryp, eki masele [One topic, two issues]. [Elektrondy resurs]. URL: <https://qazaqadabiet.kz/6749/ta-dyr-men-ta-yrup> [in Kazakh]

7. Muqanov S. Moldir mahabbat [Transparent love]. – Almaty: Atamura, 2006. – 520 b. [in Kazakh]
8. Maqataev M. Qosh, mahabbat [Goodbye, love]. [Elektronды resurs]. URL: <https://kitap.kz/book/qosh-maxabbat> [in Kazakh]
9. Adebiettanu terminder sozdigi [Dictionary of literary terms]. – 3-bas. – Semei-Novosibirsk: Taler-Press, 2006. – 400 b. [in Kazakh]
10. Bokeev O. Atau-kere (Qauipti budan). Muztau (Songy ertek): hikaiattar [Atau-kere (Dangerous hybrid). Muztau (Last fairy tale): stories]. – Almaty: An Arys, 2010. – 320 b. [in Kazakh]
11. Seifullin S. Shygarmalary. Birinshi tom. Tar jol taigaq keshu. Roman [Works. The first volume. The road is slippery. Novel]. – Astana: Foliant, 2013. – 336 b. [in Kazakh]
12. Auezov M. Abai joly: roman-epopeia [Abai's way: novel-epic]. 4-kitap. – Almaty: Jazushy, 2002. – 312 b. [in Kazakh]
13. Mailin B. Shuganyn belgisi [The sign of Shuga]. – Almaty: Atamura, 2002. – 230 b. [in Kazakh]
14. Aitmatov Sh. Jamila: povester [Zhamila: story]. – Almaty: Atamura, 2005. – 312 b. [in Kazakh]
15. Musirepov G. Ulpan. Roman [Ulpan. Novel]. – Almaty: Atamura, 2003. – 256 b. [in Kazakh]
16. Auezov M. Qorgansyzdyn kuni. Angimeler men povester [Day of the defenseless. Stories and short stories]. – Almaty: Atamura, 2002. – 236 b. [in Kazakh]
17. Esbalaeva R. Kompoziciialyq taldaudy mengertudin tiimdi joldary [Effective ways to master compositional analysis] // Iasaui universitetinin habarshysy. – 2018. – №3. – B. 74–78. [in Kazakh]
18. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoi poetike [Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics] / Bahtin M.M. Voprosy literatury i estetiki: Sb. [Questions of literature and aesthetics: Sat.] – M.: Hud. lit., 1975. – S. 234–407. [in Russian]
19. Januzaqova Q.T. Qazaq romantizminin poetikasy: Monografiia [Poetics of Kazakh romanticism. Monograph]. – Almaty: «Bekqojanova A.G.» baspasy, 2015. – 224 b. [in Kazakh]
20. Baltabayeva A.Yu., Yesbalayeva R.Zh., Shaikhystamova M.B., Yildiz Naciye, Beskempirova U. Development of Turkestan from the Great Silk Road // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. – 2019. Volume 6, Number 382. – P. 24–33. ISSN 1991-3494. <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.142>

BURAK SÖZER

*Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Öğretim Görevlisi
(Kazakistan, Türkistan), e-mail: sozer.burak@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0002-1313-4900>*

**‘PIERRE VE JEAN’ İLE ‘MATMAZEL FİFİ’ ÖRNEĞİNDE GUY DE MAUPASSANT
ÖYKÜCÜLÜĞÜ HAKKINDA BİR DEĞERLENDİRME**

Özet. Yaşanmış veya yaşanması mümkün olan olayları mekân ve zaman çerçevesinde ele alarak gelişen olay hikâyeciliği, 19. yüzyılın ikinci yarısında Guy de Maupassant’ın eserleriyle modern örneklerini vermeye başlamıştır. Romanları ve diğer eserlerine oranla özellikle öyküleriyle tanınan Maupassant, Flaubert aracılığıyla Emile Zola, Daudet ve Huysman ile tanışmış Fransız edebiyatının öykü geleneğine katkıda bulunmuştur. Özellikle doğduğu ve büyüdüğü çevrenin motiflerini hikâyelerine aktaran yazar, Türk edebiyatında da Ömer Seyfettin başta olmak üzere birçok yazarı etkilemiştir. Olay hikâyeciliğinin temelini oluşturan mekân ve karakter birlikteliği, yazarın öykülerinde ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Alman filozof Schopenhauer’in etkisiyle karamsar bir dünya görüşü ile öykülerine yön veren Maupassant’ın bu yaklaşımı kahraman tahlilinde etkili olmuş, doğup büyüdüğü çevre eserlerine yansımıştır.

Bu çalışmanın amacı; vaka temelli ele alınan serim, düğüm ve çözüm planlarıyla bir olayı sonuçlandırılmış şekilde aktararak dünya edebiyatında olay öykücülüğü şeklinde adlandırılan hikâye tarzının çerçevesinde, Guy de Maupassant’ın ‘Pierre ve Jean’ ile ‘Matmazel Fifi’ adlı eserlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmada, Maupassant’ın karakteristik hikâyeciliğinin desenlerini içeren bu iki eser, nitel araştırmada veri analizi yöntemlerinden doküman incelemesi ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, ele alınan eserlerde Maupassant’ın öykücülüğünün örnekleri olan karakter analizi, doğa – mekân ilişkisi ve realist üslup unsurları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Olay Öykücülüğü, Guy de Maupassant, Fransız Edebiyatı, Realizm, Natüralizm.

Бурак Сөзер

*Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің оқытушысы
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: sozer.burak@ayu.edu.kz*

**Ги де Мопассаннның әңгімелерін «Пьер мен Жан» және
«Мадмуазель Фифи» мысалында бағалау**

Аңдатпа. Болған немесе басынан кешуі мүмкін оқиғаларды кеңістік пен уақыт аясында қарастыру арқылы дамыған оқиғаны баяндау ХІХ ғасырдың екінші жартысында Ги де

*** Bize doğru alıntı yapınız:**

Burak Sözer «Pierre ve Jean» Ile «Matmazel Fifi» Örneğinde Guy De Maupassant Öykücülüğü Hakkında Bir Değerlendirme // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 36–47.
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.03>

*** Cite us correctly:**

Burak Sözer «Pierre ve Jean» Ile «Matmazel Fifi» Örneğinde Guy De Maupassant Öykücülüğü Hakkında Bir Değerlendirme [An Assessment on Guy de Maupassant’s Stories: the Example of «Pierre and Jean» and «Mademoiselle Fifi»] // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 36–47.
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.03>

Мопассан шығармалары арқылы заманауи үлгілерді бере бастады. Романдары мен басқа да шығармаларына қарамастан, әсіресе әңгімелерімен танылған Мопассан Флобер арқылы Эмиль Золя, Дауде және Гюйсманмен танысып, француз әдебиетінің әңгіме дәстүріне өз үлесін қосты. Өзі туып-өскен ортаның мотивтерін жеткізген автор түрік әдебиетіндегі көптеген жазушыларға, әсіресе Өмер Сейфеттинге әсер етті. Оқиғаны баяндаудың негізін құрайтын кеңістік пен кейіпкердің үйлесімі автор әңгімелерінде алдыңғы орынға шығады. Сондай-ақ неміс философы Шопенгауэрдің ықпалымен әңгімелерін пессимистік дүниетанымға бағыттаған Мопассанның бұл жолы қаһарманды талдауда тиімді болып, өзі туып-өскен орта шығармаларында тікелей көрініс тапқан.

Бұл зерттеудің мақсаты Ги де Мопассанның «Пьер мен Жан» және «Мадмуазель Фифи» шығармаларын әлем әдебиетіндегі оқиғаны баяндау деп аталатын оқиға стилі аясында, оқиғаны қорытынды, түйін және шешу жоспарларымен жеткізу арқылы салыстыра зерттеуге негізделген. Зерттеуде Мопассанның өзіне тән әңгімелеу үлгілері қамтылған әрі бұл екі еңбек сапалы зерттеудегі деректер жинау әдістерінің бірі – құжатты талдау арқылы бағаланды. Зерттеу нәтижесінде қарастырылған шығармалардан Мопассанның әңгіме айту үлгісі болып табылатын кейіпкерлерді талдау, табиғат-кеңістік қатынасы және реалистік стиль элементтері де орын алады.

Кілт сөздер: баяндау, Ги де Мопассан, француз әдебиеті, реализм, натурализм.

Burak Sözer

*Lecturer of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: sozer.burak@ayu.edu.kz*

An Assessment on Guy de Maupassant's Stories: the Example of «Pierre and Jean» and «Mademoiselle Fifi»

Abstract. Event storytelling, which developed by dealing with the events that happened or could be experienced within the framework of space and time, started to give modern examples in the second half of the 19th century with the works of Guy de Maupassant. Despite his novels and other works, Maupassant, who is especially known for his stories, met Emile Zola, Daudet and Huysman through Flaubert and contributed to the short story tradition of French literature. The author, who conveys the motifs of the environment he was born and grew up in, has influenced many writers in Turkish literature, especially Ömer Seyfettin. The combination of place and character, which forms the basis of event storytelling, comes to the fore in the author's stories. In addition, this approach of Maupassant, who directed his stories with a pessimistic worldview under the influence of the German philosopher Schopenhauer, was effective in the analysis of the hero and was directly reflected in the works of the environment where he was born and grew up.

The aim of this study is to analyze Guy de Maupassant's works named «Pierre and Jean» and «Mademoiselle Fifi» comparatively within the framework of the story style called event storytelling in world literature. In the study, these two works, which contain the patterns of Maupassant's characteristic storytelling, were evaluated by document analysis, one of the data analysis methods in qualitative research. As a result of the study, character analysis, nature-space relationship and realist style elements, which are examples of Maupassant's storytelling, were found in the works discussed.

Keywords: Event storytelling, Guy de Maupassant, French literature, Realism, Naturalism.

Бурак Созер

*преподаватель Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казakhstan, г. Туркестан), e-mail: sozer.burak@ayu.edu.kz*

Оценка рассказов Ги де Мопассана на примере «Пьера и Жана» и «Мадмуазель Фифи»

Аннотация. Событийное повествование, которое развивалось путем обращения к событиям, которые произошли или могли быть пережиты в рамках пространства и времени, начало давать современные примеры во второй половине XIX века в работах Ги де Мопассана. Несмотря на свои романы и другие произведения, Мопассан, который особенно известен своими рассказами, познакомился с Эмилем Золя, Доде и Гюйсманом через Флобера и внес свой вклад в традицию коротких рассказов во французской литературе. Автор, передающий мотивы среды, в которой он родился и вырос, оказал влияние на многих писателей турецкой литературы, особенно на Омера Сейфеттина. На первый план в рассказах автора выходит сочетание места и персонажа, составляющее основу событийного повествования. Кроме того, такой подход Мопассана, направлявшего свои рассказы с пессимистическим мировоззрением под влиянием немецкого философа Шопенгауэра, был эффективен при анализе героя и прямо отражался в произведениях той среды, где он родился и вырос. Целью данного исследования является сравнительный анализ произведений Ги де Мопассана «Пьер и Жан» и «Мадмуазель Фифи» в рамках стиля повествования, называемого в мировой литературе событийным повествованием. В ходе исследования эти две работы, содержащие образцы характерного для Мопассана повествования, оценивались с помощью анализа документов – одного из методов сбора данных в качественных исследованиях. В результате исследования в обсуждаемых произведениях были обнаружены характерный анализ, отношения природы и пространства и элементы реалистического стиля, являющиеся образцами повествования Мопассана.

Ключевые слова: событийное повествование, Ги де Мопассан, французская литература, реализм, натурализм.

Fransa'nın ve Avrupa'nın savaşlarla boğuştuğu, sosyal düzenin önce ekonomik sonra ahlaki ve toplumsal olarak buhran içerisinde olduğu bir dönemde, 1850 yılında dünyaya gelen, Fransız ve dünya edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Guy de Maupassant, hikâye ve romanlarında sıklıkla mekân olarak kullanacağı Normandiya bölgesinde hayatı öğrenmeye başlamıştır. Çocukluğundan itibaren başta Shakespeare olmak üzere dünya klasikleriyle ilgili olmasında annesi Laure le Poitevin'in büyük payı vardır. Kültürlü ve sanatsever bir kadın olan annesine çok düşkün olan Maupassant, 1869'da hukuk okumaya başlamış ancak Fransa ile Almanya arasında ortaya çıkan savaş, eğitimine ara vermesine ve savaşa katılmasına neden olmuştur.

Prusya Savaşı süresince yaşadıkları başta olmak üzere içerisinde bulunduğu sosyal cemiyeti, sanat yaşamı boyunca hikâyelerinde konu edinecek olan Maupassant, Eğitim Bakanlığı kadrosunda yer alarak çalışmaya başlasa da bu rutin işten memnun kalmayıp işinden ayrılmış ve 1871'den itibaren üretken bir şekilde şiir, roman ve hikâye yazmaya başlamıştır. Çalışma hayatı boyunca içerisinde bulunduğu bürokrat ortamından da beslenerek eserlerindeki karakter, mekân ve ruhsal çeşitliliği artırmıştır.

Fransız yazarın hayatında annesi oldukça önemli bir figürdür. Babasının erken yaşta kendilerini terk etmesi, ona karşı duyduğu hislerin zayıflamasına neden olmuştur. Annesi ise edebiyat ve sanatla yakından ilgilenen entelektüel bir kişiliktir. Maupassant'ın hayatındaki dönüm noktalarından biri de annesinin çocukluk arkadaşı olan Flaubert ile tanışmasıdır. Realist - natüralist ekolün en önemli isimlerinden Emma Bovary'nin yaratıcısı, Maupassant'a gerçeği farklı bir bakış açısı ile gözlemlemeyi ve algıladıklarını kurgulamayı öğretmeye çalışmıştır. Bu sayede Emile Zola, Turgenyev, H. James ve Goncourt ile de tanışmış ve 1880'den 1891'e kadar sürecek sanat hayatında 307 hikâye ile 6 roman yayımlamıştır.

İlk yapıtları itibarıyla edebiyat dünyasında adını duyurmayı başaran genç yazar, düzenli bir şekilde yazmaya başlamış ve *La Maison Tellier* isimli hikâye serisi ile gözlemlerini yoğun bir yapı

ve derin bir kurgu ile aktarmaya başlamıştır. Dönemi süresince biçem, gözlem, içerik ve derinlik bakımından hem doğal hem de uyumlu bir üslup yakalayan Maupassant, bu süreçte başta çocukluğunun geçtiği Normandiya bölgesi ve Cezayir, İtalya, İngiltere ve Sicilya gibi bölgelerde yaşadıklarını eserlerine yansıtmıştır.

Karakterleri üzerinden de yansıttığı korku, yalnızlık, ruhsal bunalımlar ve varoluş problemleri, Maupassant'ın hayatında bizzat yaşadığı duygular olmuş ve bu durum onun yaşadığı frengi hastalığının ilerlemesine neden olmuştur. *Le Horla*, *Notre Coeur*, *La Vie Errante* gibi yapıtlarında, kahramanları üzerinden yaşadığı zihin yorgunluğunu ve aklından bir türlü çıkartamadığı ölüm düşüncesini yansıtmıştır. Kendi varlığı artık bir düşman hâline gelmiş ve halüsinasyonlardan bir türlü kurtulamamıştır. Çıldırma, delilik, ruh sıkıntısı, hüznün, üzüntü, ölüm, hastalıklar, ürkme, dehşet ve korku hikâyelerinin basilica konularındandır. Hastalığının ilerlemesi ile yarattığı karakterlerin yapısı da kemikleşmeye başlar. 1892 yılında durumu daha da kötüleşen yazar, akli dengesini kaybeder ve intihar girişiminde bulunur. İlk girişiminin başarısız olmasının ardından getirildiği Paris'te 1893 yılında hayatını kaybeden Maupassant, aslında nefret ettiği Paris'teki Montparnasse mezarlığına gömülür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, vaka temelli ele alınan; serim, düğüm ve çözüm planlarıyla bir olayı sonuçlandırılmış şekliyle aktararak dünya edebiyatında olay öykücülüğü olarak adlandırılan hikâye tarzının çerçevesinde, Guy de Maupassant'ın 'Pierre ve Jean' ile 'Matmazel Fifi' adlı eserlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan fenomenler ile ilgili bilgi içeren yazılı, görsel ve işitsel malzemelerin analizlerini ele alır [1].

Sonuçlar ve tartışmalar

Pierre ve Jean Romanında Maupassant'ın Üslubu ve Olay Örgüsü

1887 yılında kaleme aldığı bu eserine, 'Roman Üzerine' başlıklı ön sözü ile başlayan Maupassant; sanatın, sanatçının, edebi eserin, eseri meydana getiren koşulların, kurgunun, motiflerin, biçimin ve içeriğin nasıl olması gerektiği ile ilgili noktaları tıpkı öykülerinde olduğu gibi kısa ancak yoğun bir anlatımla ifade eder. Yazara göre, sanatçı ürününde başarılı ya da başarısız olabilir, bu önemli değildir. Önemli olan bir yaratmadır. Bu süreçte sadelik, gerçekliğe bağlılık çok önemlidir ve fikirlerin, yaşanan unsurların duyurulma isteği, okurun hikâyeye ortak olması önemlidir. Bu unsurların natüralizm ve realizm kapsamında değerlendirilmesi de söz konusu olabilir ancak; Maupassant, kendini natüralist ya da realist olarak görmez.

Kısa hayatına özellikle öykü türünde çok başarılı örnekler sığdıran ve yaşadığı sinir krizlerini realist betimlemelerle kurgulayarak günlük hayatta yaşanabilecek sıradan olayları etkileyici bir şekilde anlatan Maupassant, Türkiye'de ilk baskısı 1947 yılında Bedia Kösemihal çevirisiyle yayımlanan *Pierre ve Jean*'ı yaşamının son yıllarına doğru kaleme almıştır.

Bir zamanlar Monmarte sokağında kuyumculuk yapan ve sonrasında Havre kasabasına yerleşen, burjuva ortamında bulunmuş Bay Roland, Madam Roland ile bir aile kurmuştur. Sade bir hayat süren Madam Roland, o gün sıradan bir müşteri olarak mağazaya giren Mösyö Marechal'e âşık olur ve aralarında kontrol altına alamadıkları derin, saf ve temiz bir aşk başlar. Kısa bir süre sonra ikinci çocukları Jean'ın dünyaya gelmesiyle birlikte Bay Roland, iki çocuklu ve kendisini seven bir eş ile olan bitenden habersiz bir şekilde hayatını devam ettirir. Bu süreçte Marechal, ailenin bir dostu olarak bu ilişkiler yumağında yerini almayı sürdürür.

Havre'ye yerleşme kararının alınmasıyla birlikte Roland ailesi iki çocuğu ile mutlu bir yaşama başlamaya hazırlanırken, Louise Roland için hayat bundan sonra cehenneme dönecektir. Sevdiği adam ve küçük oğlunun babası Marechal ile ayrılma zamanı gelmiştir. Ancak bu acı duygu,

Madam Roland için sonsuza kadar saklanacak bir sırdır. Fakat Maupassant'ın dünyası acımasız ve karanlık bir yerdir. Hiçbir sır, sonsuza kadar saklanamaz. Bir gün, tıpkı hayatta da olduğu gibi aniden gerçekleşen bir olay, Roland ailesinin huzurunu kaçıtır. Bay Roland'ın yakın dostu Marechal'den gelen miras haberi, bu küçük dünyaya bir bomba gibi düşer. Bay Marechal, yüklü mirasını yakın dostuna değil oğluna bırakır. Ancak bu durum, bay ve bayan Roland'ı ve ailenin sürpriz üyesi Jean'ı değil, büyük oğul Pierre'i içinden çıkamayacağı bir girdaba sürükler. Pierre, Marechal'in mirasının Jean'e kalmasını kabullenemez ve zihninde vesveseyle birlikte beslenen bir kıskançlık başlar. Artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktır ve hırs, intikam, acı, kıskançlık ve toplumsal yozlaşmanın etkisiyle ortaya çıkan bireysellik öykünün geri kalanında Maupassant'ın rehberliğinde okuru gergin bir serüvene sürükler.

Maupassant, öykülerinde olmak isteneni değil, olmamak isteneni anlatır. Pesimist bakış açısı ile kahramanlar ya ölür ya da her şeyden vazgeçip uzaklaşır. Okunduktan sonra ağızda kötü bir tat bırakan bu öykülerde, karakterler 'aciz' bir durumdadır. Sürekli kaybeder. Bu süreçte servet, kadın, bürokrasi, dünya sıkıntıları insanı yıpratır. İnsan birçok şey ister ancak bu isteklerine bir türlü ulaşamaz. Sonrasında da hedeflerinden mahrum kalmanın verdiği sıkıntı ve bunalım ortaya çıkar [2].

Gustave Flaubert'in *Madam Bovary*'si ile birlikte romantizm çökmüş, romantik unsurlar taşısaya da yazarlar gerçekçi eserler vermeye yönelmişlerdir. Olguculuk ile birlikte tek bir dünya, tek bir 'gerçeklik' öne çıkar. Deneyimsel olan, gözle görünen gerçektir. Bunun sonucu olarak anlatı sanatı da laboratuvar ortamında çekilmiştir. Diğer taraftan yazar ile okurun uzlaşımına dayanan uyumlu bir 'metin dünyası' oluşmuştur [3].

Pierre ve Jean adlı kısa romanda da bu düşüncesini doğrular niteliktedir. Kurgu ve içerikte kusursuzluğu hedefler fakat amacı karakterlerin ruhsal değişimlerini, huzursuzluğa neden olan kötülüğün yavaş yavaş büyümesini, burjuva toplumundaki yozlaşma ve iki yüzlülüğü, çıkar ilişkilerini, bireyselliği, maddi çıkarlara dayalı sınıfsal çatışmayı ve yabancılaşmayı ortaya çıkarmaya önem verir. Romantizm, realizm ve natüralizm, Maupassant'ın kurgu dünyasında yararlandığı bir araçtır [4, 5].

Öykü düzenine, bütünlüğüne çok dikkat eden, gerçekliği ifade etmek için anlatı ve dile gerekli özeni gösteren, genelde insanın ve yaşamın olumsuz ve kötü yönlerine odaklanan Maupassant, öykülerinde her kesimden insana ve duyguya yer vermiştir. Ancak genelde, içerisinde de bizzat bulunduğu burjuva sınıfının aldatici özelliklerine bir anlamda 'kafayı takmış'tır.

1870–1871 Fransa-Prusya savaşının Fransız toplumuna etkisi, Tanzimat dönemi sonrasında Türk toplumunda görülen ruhsal ve bireysel değişim ile benzer özellik gösterir. Bu savaşta ağır bir yenilgi alan ve Almanlara karşı tarihî rekabetin de getirdiği psikolojik üstünlüğü kaybeden Fransa, Paris Komünü ve III. Fransız Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla sonuçlanan bir savaşı yaşamıştır. Bu süreçte, Fransa'da çok ciddi bir sınıf çatışması meydana gelmiş, burjuva ile halk hiç olmadığı kadar ayrılmıştır. Maupassant için de toplumu şekillendiren birey değil, bireyi şekillendiren toplumdur. Bu nedenle insanı ve çevresini dış koşullarla bağlantılı hareket eden bir uydu gibi değerlendirmiş, zaten sahip olduğu karamsar ruh hâlini, yaşamın içerisinde doğrudan görülen bu adaletsizlik, iki yüzlülük, çıkar ilişkileri ile beslemiştir. Kapitalizmin Fransız toplumunda yarattığı yozlaşmış anlayış ve yaşama biçimi öykülerin bütün unsurlarında görülür. Bir anda zenginleşen insanlar, dolandırıcılık ve sahtekarlığın sorgulanmaması, rant ve çıkar ilişkileri, Fransa'da 1870'den başlayarak bu yüzyılın sonuna doğru devam etmiştir [6].

Schopenhauer, Freud, Nietzsche gibi filozofların varlık ve hiçlik felsefesinden etkilenen ve bu nedenle toplumsal ilişkilerdeki çarpıklığın ve yabancılaşmanın sonuçlarını ahlaki ve ruhsal olarak ele alan Maupassant, bu sorunların insan psikolojisinde yol açtığı derin yaraları anlatırken, genel hikayelerinde ve *Pierre ve Jean*'da tıpkı 'Yeşilçam' hikâyelerini andıran sahneler yaratır. Schopenhauer'in özellikle 'pessimisme' felsefesi, Maupassant'ı yaşamı boyunca etkilemiştir. Alman filozofa göre dünya anlamlı bir yer değildir; bundan dolayı felsefeye düşen iş de anlam yorumları olmayıp, bu anlamsız dünya içinde insanoğluna bir şekilde yolunu buldurtmaktır [7].

Chamfort'a göre ise mutluluk kolay şey değildir, kendimizde bulmak çok zor, başka yerde bulmak ise imkansızdır [7].

Maupassant'ın karakterleri bu minvalde yaratılmış, karakterlerin yalnızlık duygusu, pesimist, nihilist ve bencil dünya görüşlerinin etkisinde kalarak biçimlendirilmiştir. Yazarın yaşadığı rahatsızlık, nevrotik bozukluklar ve dürtüler eserlerindeki bu havanın temel kaynaklarından biridir. Ayrıca Freud'daki gibi toplumu, insanın biyolojik dürtülerini denetleyen ve baskılayan bir kavram olarak görmüştür. Bu nedenle insan kendini özgür hissedemez. Toplumsal normlara uyan insan nevrotik, uymayan insan ise suç işler ve dolayısıyla suçlu olur. Dolayısıyla toplum insanın düşmanıdır ve tüm olumsuz özelliklerinin gelişmesine yol açar. Topluma yeniden dönemeyen insan yalnızlaşır ve bu durum yaşamın sonuna kadar sürer. Maupassant'a göre, insanın gerçek yalnızlığı varlığın gizemli yasalarına ulaşamamak ve bunları gerçek anlamda bilmemektir [4].

Maupassant'a göre romancıların amacı, bir öykü anlatmak, eğlendirmek ya da etkilemek değildir, olayların gizli ve derin anlamlarını anlamaya ve bunlar üzerinden düşünmeye zorlamaktır [4]. *Pierre ve Jean* romanında da anlatım rahatlığı ve üslup bakımından Fransız yazar, okurun dünyasında her şeyi kolaylıkla canlandırmasını sağlar. İlk etapta kahramanlarını tanıtır ve okura tarafını seçme imkânı tanır. Okurun kendisini Pierre veya Jean yerine ya da Madam Roland yerine koyması için bir alan bırakır. Böylece okur kendini gerçek bir dünyada hissedebilir. Pierre'in kıskançlığı ve öfkesi, Jean'ın bu duruma kayıtsızlığı ve çıkarıcılığı, bay ve bayan Roland'ın da çaresizliği Maupassant'ın ustalığıyla fiziksel yapıları, davranış biçimleri, ruh hâlleri ile anlatılır. Bu esnada diyaloglara başvurulur. Okura ya da karakterlere doğrudan müdahalede bulunulmaz. Eylemler edilgen yapıda değil etken yapıdadır.

Maupassant'ın gerçekliği, gerçeğe uygundur ancak öykü içerisinde yaşamın her iki bölümü de birlikte verilir. Öyküde görülen evren asıl gerçeklik, yani gerçeğin tam da kendisi değil, onun yeniden kurgulanmış şeklidir. Çünkü türün doğası gereği, onun okura ulaşmasını sağlayan, bir aracının varlığı söz konusudur [4]. Yazar, bu noktadaki düşüncelerini şu şekilde belirtir.

Öyleyse gerçeği yaratmak demek olayların alışılmış mantığına göre gerçeğin tam bir düşlemini kurmaktır; yoksa karmaşık bir biçimde akıp giden olayların tıpatıp bir kopyasını ortaya koymak değildir. Onun için yetenekli gerçekçilere hayalci demek bence daha doğrudur [8].

Maupassant, öykülerinin iç bütünlüğünü sağlamada büyük bir yeri olan gelişme bölümünün anlatıcısını seçmede titiz davranmaya önem verir. Gelişme bölümünün en önemli işlevi olan sonuç kısmının hazırlanması için yazar, okur-anlatıcı, anlatıcı-öykü, öykü-anlatıcı-sonuç ilişkileriyle tanımlanabilecek öykünün iç mantıksal yapısının kurulmasına özen gösterir. Bunu gerçekleştirirken de bir yaklaşım sergiler. Bu yaklaşıma göre anlatıcı ile gelişme bölümünde anlatılan konu arasındaki ilişki tutarlılığı ile okura güven vericiliği amaçlar [9].

Pierre ve Jean'da, gelişme bölümlerinde anlatıcı karakter Pierre'dir. Kardeşine duyduğu öfke, belki de tek arkadaşı olan Marowsko ve meyhanedeki kızın miras konusunda Pierre'in aklını karıştırması ve onun bir anlamda dedikodu kazanına düşmesine neden olmaları gelişme bölümünde Pierre'in içerisinde bulunduğu durumun daha da karmaşık hale gelmesine neden olan unsurlardır. Maupassant'ın diğer öykü ve romanlarında yer alan korku motifi, burada ölüm ya da yalnızlık korkusu olarak değil şüphe korkusu olarak kendini göstermiştir. Pierre, öncelikle Jean'ın sahip olduğu mirasın kaynağının bir yasak ilişki olduğunu düşünmek istemez, bunu düşünme şüphesinden korkar ve bir an önce bu durumdan kurtulmak ister. Maupassant, Pierre'in zihnini meşgul eden yorucu ve yabancılaşmış duyguların yanına bir de toplumda parazit olarak gördüğü insanların gevezeliğini ve patavatsızlığını da ekler.

Şimdi onu bu sorunu kurcalamaya iten neden, ne kıskançlıktı ne de üç günden bu yana savaşıyor gizleyebildiği içten gelen bayağı hasetlikti. Asıl neden müthiş bir şeyin korkusuydu: Kardeşi, Jean'ın bu adamın oğlu olduğuna kendisinin de inanmış olması korkusuydu [8].

Karakterlerin ruh durumunun uzun uzadıya anlatılması yerine, karakterin belirli durumlar karşısında istemsiz olarak sergilediği tavrın ve davranışın nasıl olduğuna odaklanılmasının romancının hedeflediği bir nokta olması gerektiğini söyleyen Maupassant, bu durumun öyküye

hareket ve renk verdiğini ve öykünün canlanmasını sağladığını da ifade eder. *Pierre ve Jean* romanında da Pierre'in yalnız kalmaya çalışması, fırsat bulduğu zamanlarda bir limana sığınması kendini kötü hissettiği her an bu mekâna gelmesi karakterin içerisinde bulunduğu karamsarlık ve çıkmazlığın anlaşılmasını sağlar.

Yazarın yakın dostu Flaubert'in 'Madam Bovary benim' sözü yazarın yarattığı karakterin ruhsal çözümlemelerini kendine bakarak ortaya çıkardığını gösteriyordu. Aynı durum, Maupassant için de geçerlidir. *Pierre ve Jean*'de, Maupassant'ın 'Pierre' karakterine büründüğünü ifade etmek mümkündür. Çünkü Maupassant'a göre dâhi olmayan kişiler yani kendi gibi olanlar, yalnızca bilinçli, inatçı birer işçi olarak sürekli kendileriyle uğraşır bu da karşılaşacakları zor durumlara mücadele etme imkânı sağlar. Kuşku, korku, intikam ve acı dolu Pierre, tıpkı gündelik hayatta olduğu gibi bir anda ve acımasız şekilde olan miras olayına karşı kinci ve coşkun bir karaktere sahip olmasına rağmen uzun bir süre bu konu hakkında düşünür ve Jean ile annesine uzun bir süre sonra duygularını açıklar. Pierre'in ruh çözümlemelerinde ise 'sözcük koleksiyonculuğu'na girişmeyen yazar, sade ve yoğun diyaloglarla anlatımı güçlendirir. Böylece kısa ayrıntılarla küçük bir alan içerisinde Maupassant, bir kurgu gerçekleştirir [10].

Pierre ve Jean'da iki kardeş arasındaki ilişkinin boyutları, bu iki kardeşin neredeyse tamamen zıt özelliklere sahip olduğunun belirtilmesi, hikâyenin henüz başlarında okura bildirilir. Fakat bu zıtlık, gelişme bölümünde meydana gelen üvey evlat durumunun habercisi olarak algılanmayabilir. Okur, iki kardeş arasındaki zıtlığın başlangıçta normal olduğunu düşünebilir. Bu aşamada karakterler yargılanmaz, hüküm okura bırakılır. Maupassant'ın bu süreçte tıpkı örümceğin ördüğü ağ gibi kurguyu ve içeriği oluşturmaya başlar. Pierre esmer, kinci, heyecanlı, kiskanç ve sanatsever bir kişiliktir. Jean ise sarışın, sakin ve yumuşak karakterlidir. Bu iki karakterin zıtlığından bir problem oluşacağı algısı hissettirilir ancak olayın miras ve yasak ilişki boyutuna taşınması okuru heyecanlandırır ve şaşırtır.

Maupassant'ın *Pierre ve Jean* romanında, tıpkı *Bir Hayat, Bel - Ami, Oriol Dağı* gibi eserlerin içeriklerinde olduğu gibi [11] sorunlu bir ailesel veya toplumsal yapıdan ötürü meydana gelen, kendini değersiz hisseden bir karakter ve bu karakterin sahip olduğu derin düşünceli, kötümser ruh hali, yalnızlık duygularıyla boğuşan bir duygu dünyası içerisinde yaratılmıştır. Pierre, miras konusunda yine yalnız kalmak istediği bir yer olan limana giderek derin düşüncelere dalar ve kendini sorgular. Burada konuşan hem Pierre hem de Maupassant'tır.

Herhangi bir olayın iç güdülerine kapılmaya yatkın varlıkta uyandırdığı bu fizyolojik bilmeceyi, zekanın eğitimiyle kendini aşan düşünceli varlığın isteklerine, iyi ve doğru saydığı şeylere tümüyle aykırı olarak içinde bir sürü acı ve tatlı duygular, düşünceler uyandıran bu bilmeceyi çözmek için derin derin düşündü [8].

Pierre bu anda kiskançlığın doruklarına ulaşır. 'Demek Jean'ı kiskanıyorum! Doğrusu bu alçakça bir şey! Şimdi artık eminim, Çünkü o anda aklıma ilk gelen şey, Jean'ın Madam Rosemily ile evlenmesi oldu. Bununla birlikte insan sağduyuyla usluluktan öğrendirmek için yaratılmış bu akıllı küçük hindiye sevdiğim de yok... Bu yaratılmış nedensiz bir kiskançlık, kiskançlığın da kendisi, özü... Sırf kiskançlık için duyulan bir kiskançlık... Bunun bir çaresine bakmalı!' [4].

Flaubert ve Schopenhauer etkilerinin birlikte yer aldığı bir noktada duran roman karakteri Pierre, insanoğlunun yazgısı karşısında kaçınılmaz bir çaresizlik içerisinde olduğunu, mutsuzluğun, kiskançlığın, çelişkilerin ve dibe vuruşun esasında varoluş kökenli olduğunu anlatmaya çalışır.

Flaubert'teki sonsuz düşüş imgesi, acı çekmenin kaçınılmazlığı algısı, zamanın yıkıcı etkisine inanma durumu, mutluluğun geçiciliği bilinci, 'mutsuz son' kurgusu Maupassant'ın romanlarında çok fazla değişikliğe uğramaz [12]. Maupassant, bu romanında da acıdan kurtulmanın mümkün olmadığını her fırsatta, karakterlerinin diyalogları üzerinden vurgulamıştır. Pierre ve Jean ile birlikte Madam Roland'ın da itirafları sonrasında bağışlanmak isteyen Jean; '*bağışlanmanın verdiği acı kadar kötü bir şey olamaz*' [8] diyerek acı deneyimin öznesi olmayı başarır ve roman genelinde yaşanan pesimist ruhsal durumun sadece Pierre ve Madam Roland ile sınırlı olmadığını gösterir.

Halbuki Jean, yazar tarafından *'herhangi bir kimseyle çatışmak şöyle dursun, kendi nefsiyle çatışmayı bile sevmeyen'* [4] bir karakterdir.

Normandiya arka planında, sakin ve huzurlu bir yaşama sahip olan Roland ailesinin Maupassant'ın çoğu öyküsünde görülen parçalanmış, kendi gerçekliğinden uzak, bencilleşmiş, çıkar ilişkilerine dayalı, kapalı bir toplum, resmi ve yozlaşmış aile yapısı normlarına uygunluğu bir miras olayı ile ortaya çıkar. Yazarın toplumsal eleştirisini somut bir hale getirmesini sağlayan bu olay, birey ve toplum ahlakının ne kadar acımasız bir düşüklüğe sahip olduğunu da göstermektedir. Örneğin Bay Roland, Jean'ın yakın aile dostundan gelen bu yüklü mirası hiç sorgulamadan kabul eder. Ertesi gün notere gitmeyi dört gözle bekler. Keyfine düşkün, kuyumculuk yaptığı esnada burjuva ortamının atmosferini solumuş, eşinin yanı başında kendisine ettiği ihanetin farkında olamayacak kadar ilgisiz ve *'carpe diem'* odaklı bir karakter olan Roland, yazar tarafından yargılanmasa da okurda gerekli düşüncüyü uyandırır. Örneğin Pierre'e göre *'para insanı ne bilgin ne da ahlaklı yapar. Para, bayağı ruhları alçaltır, güçlülerin eline de kudretli bir manivela verir'*. Baba Roland'a göre ise para yaşamı *'tatlı'* geçirmek için bir araçtır. *'İnsan dünyaya hayvan gibi çalışmaya gelmemiştir. Jean de parasının sefasına bakmalıdır'* [4].

Roman boyunca saf ve sevgi dolu bir karakter olarak betimlenen Louise Roland ise, Maupassant'a göre tüm kırılmaların omurgasını oluşturan ihanetin oyuncularından biridir. Miras konusuna kadar Roland ailesinin sevgi dolu aile tablosunun bir motifi olması, Marechal'in bu aileye duyduğu dostluk ve bağlılık Maupassant'a göre dönemin burjuva toplumunda görülen adi bir aldatmacadan başka bir şey değildir. Maupassant'a göre birey, duygu ve düşünceleri anlaşılmaz, düşleri gerçekleşmez bir varlıktır ve bunun sonucuna yalnızlığa ve sonu gelmez bir mutsuzluğa mahkumdur.

Maupassant'ın karakterlerinin genel özelliklerinin başında paracı, hırslı, kuşkucu, sert ve mantıklı olmaları gelir [13]. Bunun yanı sıra yazarın en çok tercih ettiği temalardan olan, iyi niyetli ve masum bir adamın, acımasız bir kadın tarafından sömürülmesi de *Pierre ve Jean*'da Madam Roland üzerinden karşımıza çıkar.

Rosemily ile Jean arasında olan aşkın da aslında çıkar ilişkisine dayalı bir yapıda olduğunu görmek zor değildir. Jean'ın bir mirasa konmaması durumunda Rosemily'nin onu kocalığa kabul etmesinin mümkün olmayacağı okur tarafından varılan yargılardan biridir. Burada Maupassant'ın kadınlarla ilgili acımasız düşüncelerin etkisinin olduğunu söylemek de mümkündür. Ona göre kadınların gözleri keskin, zekâları uyanık, düşünceleri bulanık ve kuruntulu olur. Yazara göre aşk, iki yüzlü, çıkara dayalı, ihanet ile aldatma ile dolu bir dünyadır. Eylemin öznesi herkes olabilir fakat Madam Roland ve Rosemily, Maupassant'ın kadınlarla ilgili düşüncesinin de bir kurbanı olmuştur. Tüm bu olanlara göre Madam Roland çok rahattır. Temiz ruhlu birisidir, günahı için çok ağlamış olabilir ancak kadınlar çabuk unuttur. *'Zaten bütün kadınlarda bu unutma özelliği olağanüstü değil midir?'* [4]. Maupassant kadınları bir zevk aracı olarak görmektedir. Romanda Pierre meyhaneci kız ile karşılaşmasında *'kadınlar bize bir düşlem ya da lüks aylası içinde görünmelidir... Ancak o zaman bayağılıkları şiiirleşir'* der [8]. Onun için kadınlar, bir yandan erotik zevkin objeleri, en ateşli ihtiraslarına cevap vererek erkekleri mutlu eden yaratıklar iken diğer yandan kadınların bir başka işlevi de hiç kuşkusuz yazarın yaşadığı devrin ahlaki çöküntüsünü ve değerler erozyonunu sergilemektir. Bohem sanatçıların alışılmadık, yerleşik değerlere göre ahlaksız yaşamları, Maupassant'a çekici gelmiştir [14].

Pierre'in yaşadığı kırılma, kapanma ve daralma imgelerinin somutlaştığı deneyimlerden biri de annesinin babasına karşı ihanetidir. Pierre hem içindeki anne sevgisinin kirlenmesine hem de ihanete çok sinirlenir. Ayrıca Madam Roland, bunca yıl bir yalan ile yaşamıştır. Yazarın kendi yaşamında da annesine ne kadar düşkün olduğu ve anneliği hiçbir hata yapma lüksü olmayan kutsal bir kurum olarak gördüğü bilinmektedir. Maupassant da bu durumu okura şöyle anlatır:

İyi ama annesi onun sevgisine, kutsal saygısına ihanet etmişti, bütün anneler gibi o da oğluna karşı lekesiz kalmak zorundaydı. Adeta kine varan öfkesinin nedeni de annesinin babasından çok kendisine karşı suçlu olmasıydı...

Erkeklerle kadınların sevgisi, iki tarafın rızasıyla yapılmış öyle bir anlaşmadır ki, zayıflık gösteren ancak ihanetle suçlanır. Ama kadın, anne olunca doğa ona bir soyu teslim ettiği için, görevi büyümüş sayılır. Artık kötülük etti mi, bir alçak, bir ahlaksız, bir aşağılık olur [8].

Madam Roland'ın Marechal ile yaşadığı yasak ilişki, her ne kadar Louise Roland'ın içerisinde bulunduğu sevgisizlik ve zayıflık anından da kaynaklansa onun ihaneti, saf ve temiz duyguların istismarıydı.

Jean, sahip olduğu mirasla ilgili olarak ilk etapta derin bir ahlaki sorumluluğa sahip olmasa da sonuç bölümüne doğru beklenmedik bir şekilde kendini sorgulamaya başlar. Ancak burada Maupassant, Sokrates'in ve Rousseau'nun sevmediği ahlakçılığını devreye sokmaz. Çünkü ona göre insan doğal olarak iyi değildir, toplum onu sonradan bozmaz. İnsan kötü olarak doğar ve ölür.

Maupassant, psikolojik bir roman yazarı olmamasına rağmen, kahramanlarının ruhsal analizlerini yapmak ve onları okura tanıtmak için sürekli aktiftir. Onun karakterlerinin iç dünyaları, gerek diyaloglar, gerek davranışlar ile okura belirgin bir şekilde aktarılır.

'Doğruluk maskesine bürünen bencilliği, kılık değiştiren çıkarları ruhunda çarpışıyor, boğuşuyordu' diyen Jean, ahlaki sorgulamaya şu şekilde devam eder.

Birdenbire şöyle düşündü: 'Madem babam sandığım adam, benim babam değil, öyleyse ne sağlığında ne de öldükten sonra servetinden yararlanacağım; zaten bu ne bana yakışır, ne de doğru bir şey olur, bu kardeşimi dolandırmak olur [8].

Bu yeni görüş biçemi onu avutsa da Jean paradan vazgeçme cesaretini 'kısmen' göstermiş, *'İnsan bazen her şeyden özveride bulunmayı, en güzel amaçlardan vazgeçmeyi bilmeli'* [8] diyerek Marechal'in yüklü mirasına sahip olmak için hem bir gerekçe bulmuş hem de vicdanını bir nebze de olsa teselli etmeye çalışmıştır. Fakat Jean, bir dilenci gibi ortada kalmayı da göze alamamıştır.

Sonunda Pierre, içerisinde bulunduğu toplum ve çağdan nefret eden ve idealleri için her şeyi bırakıp hedefinin peşinden koşan, farkındalık sahibi bir karakter olarak roman sonunda gemiye binerek başka bir diyara gider. Bu yolculuk onu belki de hiçliğe götürecektir. Ana karakter olan Pierre, Maupassant'ın odak noktasında bulunması nedeniyle, yazarın öykü sonunda en çok zarar gören karakter olmasına neden olur. Geride kalan Jean, bay ve bayan Roland ile Rosemily'nin hayatı hakkında bilgi verilmez. Fakat bu yozlaşmış düzenden kaçarak kendini bir anlamda kurtaran Pierre, yazarın toplumsal boyutta ele aldığı düşünceyi başarılı bir şekilde yansıtır.

Matmazel Fifi Öyküsü Üzerine

Matmazel Fifi adlı kısa öyküsünde Maupassant'ın mekânı, bu kez kendisinin de bir dönem içerisinde bulunduğu Fransa - Prusya Savaşı sonrasında ele geçirilmiş bir saraydır. Tanrısal bakış açısı ile anlatılan ve geliştirilen kurguda yenik Fransızlar, Prusyalı komutanın bakış açısıyla resmedilir. Yazarın hikayelerinde çok sık görülmeyen bir 'muzaffer' karakterler topluluğu burada yer alır. İnsan güçsüzlüğünü yapıtlarının bir şartı olarak gören ve genelde centilmen duygulara yer vermeyen yazar, eril bir ortamda kullanılan ifadelere sıklıkla yer verir. Henüz daha çok genç olan ve bu nedenle bıyıkları yeni terleyen, hoşgörülü, kibar ve kendine bakan bir erkek, bu ortamda olsa olsa bir kadın olabilir.

Kadınların bir zevk objesi olduğu Maupassant öykülerinde olduğu gibi, bu durum *Matmazel Fifi*'de de geçerlidir. Ülkesi işgal altında olan Fransız kadınları, Prusya - Alman ordusunun subayları tarafından Matmazel Fifi haricindeki herkes tarafından aşağılanır. Maupassant'ın oluşturduğu resmin içerisini doldurması, etkileyici ve detaylı betimlemeler, okurlarına hiçbir yorum alanı bırakmadan fikirlerini açık bir şekilde ifade etmesi ve hiçbir şeyi şansa bırakmaması, bu öykünün kurgusunda ve üslubunda da kendini gösterir. Dolayısıyla okur, okuduğu bir Maupassant öyküsündeki spiritüel ve duygusal anlamları kaçırmasa da öykünün fiziksel nitelikleri ona haz vermeye devam eder. H.E. Bates'e göre bu durum tıpkı fiziksel yönden çekici olan, fakat başka bir özelliği olmayan güzel bir kadın gibidir [15]. Fiziksel nitelikleri sağlarken de okuru gösterişli doğa betimlemelerinin ve uzun, sıkıcı tasvirlerin altında ezmeyip 'duru, ılık ve ince bir boya gibi' diyalog ve anlatımlarını tamamlar [16, 17].

Maupassant'ın öykülerindeki kadınlar genelde paranın, tutkunun, kıskançlığını ve hırsın kurbanı olur. Onun öykülerinde kadınlar ya çok saf kalpli, zengin, burjuva ya da kötü kalpli, fahişe, ahlaksızdır. Bu öyküde de 'Ben bir kadın değilim; ben sadece bir oropuyum ve Prusyalılar'ın istediği de sadece budur' [9] diyen kadının kendini aynı zamanda esarete karşı savunarak Matmazel Fifi'yi öldürmesi, yazarın basit ancak bir o kadar yüce olan karakter örneklerinden biridir. Diğer subaylara göre nispeten daha masum olan Matmazel Fifi'nin bu isyana kurban gitmesi ile yine yazarın 'zayıfların ezilmesi' motifine uygun bir olaydır.

Maupassant'ın en çok kullandığı temalardan biri olan intikam, bu öyküde kahramanı kadın olan bir olay sonucunda kendini göstermiştir. İşgal altındaki topraklarda yeterince aşağılanan, saf ve temiz duyguları sömürülen bir kadın duruma isyan ederek öfkesinin kurbanı olsa da intikamını almayı başarmıştır.

Sonuç

Maupassant, *Pierre ve Jean* ile *Matmazel Fifi* adlı eserlerinde anlatı tekniği olarak giriş bölümlerinde diyaloglar hâlinde karakterlerin nasıl bir atmosferde, ruh hâlinde ve mekânda olduklarını okura bildirir. Bu esnada geçmişte neler yaptıklarını da öğrenmek mümkündür. Öykücü, sanki yakın bir arkadaşıyla konuşuyormuş gibi içtendir ve anlatılacak öyküye karşı bir hazırlık aşamasında bulunduğu için burada fazla zaman kaybetmez. *Pierre ve Jean*'da iki kardeşin eğitim durumu, fiziksel özellikleri, kişisel zevkleri belirtilir. *Matmazel Fifi*'de de askerlerin bulunduğu dönem, ast ve üst ilişkisi, hikâyeye konu olan ada sahip olan karakteri yazar anlatır. Yazar, olay örgüsünü tanrısal bakış açısıyla sunarken diyalogları anlatıya güç katmak için kullanır. Malzemenin gerçek yaşamdan alındığını da kanıtlamaya çalışır. Kişilerin içerisinde bulunduğu psikolojik durum, toplum yapısı, ahlak değerleri, normlar ve kültürel yapılanma bu anlatımla ortaya çıkar.

Bütün hikâye ve romanlarında olduğu gibi *Pierre ve Jean* ile *Matmazel Fifi*'de de yer alan, hareketli ve heyecanlı yapı, derin kurgu, yalın, etkileyici ve yoğun anlatım ve gerçeğe yakın kişiler karakterler, Maupassant'ın yaşama bakış açısını doğrudan gösteren ve olayları okura bırakmadan çözen bir üslubun ifadesidir. Voltaire'nin 'Bu dünyayı tıpkı dünyaya gelirken onu bulduğumuz gibi, yani aptal ve kötü bir biçimde terk edeceğiz' ifadesini ontolojik yorumları ve karamsarlığı ile destekleyen Fransız yazar, dramatik olaylar ile düşünce sistemini karakterleri üzerinden okura aktarır. İnsanın varoluşundaki kötülük detaylı olay örgüsü içerisinde ortaya çıkmayı bekler. Diğer bir kısa hikayeci Çehov'un aksine gücünü kişilerden çok olaylardan alan Maupassant öyküleri, dağınık bir süreçte de olsa insanın hiçbir şekilde kaçamayacağı mutsuzluk, düşüş, gaflet ve karamsarlığa bağlanır. Onun öykülerinde yaşamında yer alan kişiler ve olaylar sıklıkla bulunur. Yazara göre de bu durum son derece normaldir. Sanatçı, kendi gerçekliğini yaratmalıdır ancak bu gerçek her zaman yaşamda görülen göstergeler olmayabilir. Hem savaş meydanında hem burjuva içerisinde, hem doğada hem de sarayda yaşayan Maupassant, insanın toplumdaki kayıtsız kalamayacağını, bir türlü yalnız kalmayı başaramadığı için bunalımdan da kurtulamayacağını, sosyal süreçlerin her zaman özgürlüğü kısıtlayıcı bir yapıda olduğunu anlatır. Karakterler mutlu olsa bile çekecekleri ceza çok gecikmez. Sonuç olarak da karakterler ya ölür ya da acınası bir hâl alır. Bu dünyada sonları 'hiçlik' olur.

Tanrısal ve gözlemci bakış açısının getirdiği özgürlük alanından yararlanan, psikolojik tarafa ağırlık vererek kahramanların iç dünyasını mercek altına alan Maupassant, karakterlerinin düşündüklerini ve bilinçaltındaki duygularını açığa vurmayı başarır ve böylece okura fazla yorum alanı bırakmadan olayı geniş ve sınırsız bir çerçevede ifade eder. Yazar, kendi gerçek evreninin tanrısı olduğu için, karakterlerinin yaşadığı olayların öncesini anlatma ihtiyacı duymayabilir. Fakat *Pierre ve Jean* romanında karakterlerin geçmişleri hakkında az da olsa bilgi sahibi olunabilmektedir.

Kişisel çatışmalar üzerinden 1870 Fransası hakkında bilgi veren, diyaloglarla gerilim unsurunu canlı tutan Maupassant, Prusya yenilgisi sonrasında Paris Komünü ve III. Cumhuriyet gibi önemli iç gerilimlerin nedeni ve sonucu olan sınıflar arası nefreti ve çıkar ilişkilerini, bu çalışmada

incelenen iki eserde de göstermektedir. Sosyal ilişkilerin yozlaşması, karakterlerin çıkarlarını korumak uğruna ahlaki normları hiçe sayarak kurlsız ve acımasız bir mücadeleye girmesi, tarafsız bir bakış açısı ve hareketli bir seyirle anlatılır. Maupassant için gerçek, görülen ve hissedilendir. Aldatmaca ve yapaylık, gerçekliğin değerini eksilttiğinden dolayı her zaman uzak durulması gereken zararlı düşüncelerdir.

REFERENCES

1. Yıldırım, Ali, Şimşek Hasan. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methods in Social Sciences]. 11.Baskı. – Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018. – 366 s. [In Turkish]
2. Uçan, H. Yazı'nın Niteliği ve Yazı Mekanlarının İşlevi [The Nature of Writing and the Function of Writing Spaces] // AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi. – 2012. C:14, S:2, s. 35–51. [In Turkish]
3. Uçan, H. Kısa Öyküye Kuramsal Bir Yaklaşım Denemesi [An Attempt at a Theoretical Approach to the Short Story] // İlmi Araştırmalar. – 2002. S: 14, s. 197–207. [In Turkish]
4. Büyükaslan, A. Maupassant'ın 'Korku' Adlı Öyküsünde Korku [Horror in the story of Maupassant «Horror»] // S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. – 2003. – S. 301–315. [In Turkish]
5. Büyükaslan, A. Bilişim Teknolojilerinden Yararlanarak Maupassant Öyküleri Üzerine Tematik Bir Çalışma [A Thematic Study on Maupassant Stories Using Information Technologies] // S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. – 2003. – S. 311–319. [In Turkish]
6. Yılmaz, A. Kötümserlik ve Mutsuzluk İzlekleri Çerçevesinde Guy de Maupassant'ın Romancılığı: Bir Hayat Örneği ve Flaubert Etkisi [Guy de Maupassant's Novelism within the Framework of Pessimism and Unhappiness: A Life Example and the Flaubert Effect] // CÜ Sosyal Bilimler Dergisi. Aralık, 2011. C: 35, S: 2, s. 45–60. [In Turkish]
7. Aydın, A. Yaşama Bakışta Guy de Maupassant'ın Yakup Kadri Karaosmanoğlu Üzerindeki Etkileri [The Effects of Guy de Maupassant on Yakup Kadri Karaosmanoğlu at a Glance at Life] // Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. – 2002. C:12, S:2, s. 105–128. [In Turkish]
8. Kösemihal, B. (Çev.), Guy de Maupassant - Pierre and Jean, MEB Dünya Klasikleri Dizisi, NO:39. – İstanbul, 1999. – 160 s.[In Turkish]
9. Kızılcım, Y. Guy de Maupassant ve Ömer Seyfettin'de Öyküleme Teknikleri [The Techniques of Storytelling in Guy de Maupassant and Omar Seyfettin] // Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – 2008. S:18, s. 217–232. [In Turkish]
10. Özer, H. Bir Oryantalizm Eleştirisi: Gizli Mabet [A Critique of Orientalism: The Hidden Sanctuary] // Tübar XLI, Bahar, 2017. – S. 258–276. [In Turkish]
11. Yaşar, H. Guy de Maupassant'ın «Sicim» İnden Refik Halit'in «Vehbi Efendi'nin Kuşkusu'na» İzler [From Guy de Maupassant's «Twine» to Refik Halit's «Vehbi Efendi's Doubt».] // Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi. – 2012. Bahar, S:16, s. 233–256. [In Turkish]
12. Dobrenkov, V.İ. Marksizm ve Psikoanaliz [Marxism and Psychoanalysis] / Çev. Ali Özdoğu. – İstanbul: Sorun Yayınları, 1999. – 160 s.[In Turkish]
13. Tansel, H. (Çev.) Guy de Maupassant - Pierre and Jean [Guy de Maupassant - Pierre ve Jean]. – İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2018. – 192 s. [In Turkish]
14. Günday, R. Maupassant'ın Güzel Dost (Bel-Ami) ve Peyami Safa'nın Sözde Kızlar Romanlarında Bir Ahlak Sorunu Olarak Evlilik Dışı İlişki [Extramarital Affair as a Moral Problem in the So-Called Girls Novels of Maupassant's Beautiful Friend (Bel-Ami) and Peyami Safa] // Tübar XX. – 2006. – S. 61–103. [In Turkish]

15. Ezber, G. (Çev.), H.E.Bates - Çehov ve Maupassant [H.E.Bates - Chekhov and Maupassant]. 2007. [Electronic resource]. URL: Oggito.com <https://oggito.com/cehov-ve-maupassant-12201755107> [In Turkish]
16. Harmancı, M. (Çev.) Guy de Maupassant – Öyküler [Guy de Maupassant – Stories]. – İstanbul: Epsilon Yayınları, 2016. – 240 s. [In Turkish]
17. Yener, L. Sema Kaygusuz: Hikayeden Romana [Sema Kaygusuz: From Story to Novel]. – İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, Yüksek Lisans Tezi. 2010. – 95 s.[In Turkish]

А. РАЕВА¹, Г. САҒИДОЛДА²

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің докторанты
(Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.), e-mail: asem_raeva@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7445-8979>

²Филология ғылымдарының докторы, профессор
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
(Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.), e-mail: asem963@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-1797-8457>

**АРЫСТАН, ҚАБЫЛАН ЗООНИМДЕРІНІҢ ТҮРКІ ТІЛДЕРІНІҢ ЭТИМОЛОГИЯЛЫҚ
СӨЗДІКТЕРІНДЕГІ ТІЛДІК ИНТЕРПРЕТАЦИЯСЫ**

Аңдатпа. Мақалада түркі тілдеріне ортақ жануарлар атауы қарастырылды. Жануарлар атауының түркі тілдері лексикасы жүйесіндегі орны ерекше. Олар көне лексикалық қабат болуымен және түркі тілдеріне ортақ сипатымен ерекшеленеді. Бүгінгі күні зоонимдер түркі тілдерінің этимологиялық сөздіктері және жеке бір тілдің түсіндірме сөздіктері бойынша жинақтауды, жүйелеуді, кешенді талдауды қажет етеді. Мұндай талдаулар өз кезегінде түркі зоонимдерінің жалпытүркілік кезеңге дейінгі және одан кейінгі кезеңдерге тән қабаттарын айқындауға, қалыптасу тарихын, тұлғалық өзгерістерін көрсетуге, кейінгі дәуірде пайда болған жаңа түрлерін анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар тарихи сөзжасам, морфология, түркі тілдерінің лексикология салалары үшін де маңызды дерек болып табылады. Жалпы зерттеу барысында түркі тілдерінің этимологиялық сөздіктері басшылыққа алынды, түркі зоонимдерінің этимологиясы жайындағы ғылыми пікірлер талдап көрсетілді. Зерттеудің мақсаты – түркі зоонимдерінің тілдік тұлғасын талдау болып табылады. Мақаланың жалпы мазмұнынан түркі зоонимдерінің зерттелу жайын қарастыру, түркі тілдерінің этимологиялық сөздіктері бойынша *арыстан* және *қабылан* зоонимдеріне қатысты ғылыми тұжырымдарды талдау, өзіндік пайымдау жасау көрініс тапқан. Зерттеу нәтижесінде түркі тілдеріндегі зоонимдердің белгілі бір үлгіде жасалуы, яғни морфологиялық құрылымының ортақ модельге негізделуі жануарлар атауының қалыптасуында белгілі бір сөзжасам жүйесі болуы мүмкін деген болжам жасалады.

Кілт сөздер: түркі тілдері, лексикология, этимология, этимологиялық сөздік, зооним.

A. Rayeva¹, G. Sagidolda²

¹PhD student of L.N. Gumilyov Eurasian National University
(Kazakhstan, Nur-Sultan), e-mail: asem_raeva@mail.ru,

²Doctor of Philological Sciences, Professor
L.N. Gumilyov Eurasian National University
(Kazakhstan, Nur-Sultan), e-mail: asem963@mail.ru

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Раева А., Сағидолда Г. Арыстан, қабылан зоонимдерінің түркі тілдерінің этимологиялық сөздіктеріндегі тілдік интерпретациясы // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 48–57. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.04>

***Cite us correctly:**

Raeva A., Sagidolda G. Arystan, qabylyan zoonimderinin turki tilderinin etimologiialiq sozdikterindegi tildik interpretaciiasy [Linguistic Interpretation of Zoonyms «Arystan», «Kabylyan» in Etymological Dictionaries of the Turkic Languages] // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 48–57. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.04>

Linguistic Interpretation of Zoonyms «Arystan», «Kabylan» in Etymological Dictionaries of the Turkic Languages

Abstract. The article covers common names of animals in the Turkic languages. The name of animals occupies a special place in the system of vocabulary of the Turkic languages. They are distinguished by the presence of an ancient lexical layer and a common characteristic for the Turkic languages. Today there is a need for zoonyms to generalize, systematize, and comprehensively analyze the etymological dictionaries of Turkic languages and explanatory dictionaries of individual languages. Therefore such analyses make it possible to identify the layers of Turkic zoonyms characteristic of the general Turkic period and subsequent periods, reflect the history of their formation, personal changes, and identify new species that appeared in later epochs. They also can become useful resources in the field of historical word formation, morphology and lexicology of the Turkic languages. In general, the study has been guided by etymological dictionaries of Turkic languages, scientific opinions on etymology of Turkic zoonyms have been analyzed. The purpose of the study is to analyze the linguistic personality of Turkic zoonyms. From the general content of the article, it is necessary to consider the subject of the study of Turkic zoonyms, analyze scientific conclusions on the etymological dictionaries of the Turkic languages regarding the zoonyms *Arystan* and *Kabylan* and to generate your own judgment. As a result of the study, it is suggested that the creation of zoonyms in the Turkic languages according to a certain model, that is, based on a general model of morphological structure, may have a certain word-formation system in the formation of animal names.

Keywords: Turkic languages, lexicology, etymology, etymological dictionary, zoonym.

А. Раева¹, Г. Сагидолда²

¹*PhD докторант Евразийского Национального университета имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Нур-Султан), e-mail: asem_raeva@mail.ru,*

²*доктор филологических наук, профессор
Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Нур-Султан), e-mail: asem963@mail.ru*

Языковая интерпретация зоонимов «арыстан», «кабылан» в этимологических словарях тюркских языков

Аннотация. В статье рассмотрены общие названия животных в тюркских языках. Название животных занимает особое место в системе лексики тюркских языков. Они отличаются наличием древнего лексического слоя и общей характеристикой для тюркских языков. На сегодняшний день зоонимы нуждаются в обобщении, систематизации, комплексном анализе по этимологическим словарям тюркских языков и толковым словарям отдельных языков. Такие анализы, в свою очередь, позволяют выделить характерные для общетюркского периода и последующих периодов слои тюркских зоонимов, отразить историю их формирования, личностные изменения, выявить новые виды, появившиеся в более поздние эпохи. Также могут быть полезным источником в сфере исторического словообразования, морфологии, лексикологии тюркских языков. В целом в ходе исследования руководствовались этимологическими словарями тюркских языков, были проанализированы научные мнения об этимологии тюркских зоонимов. Целью исследования является анализ языковой личности тюркских зоонимов. Из общего содержания статьи следует рассмотреть предмет изучения тюркских зоонимов, проанализировать научные выводы по этимологическим словарям тюркских языков относительно зоонимов *арыстан* и *кабылан*, составить собственное суждение. В результате исследования было выдвинуто предположение, что создание зоонимов в тюркских языках по определенной модели, то есть

основанное на общей модели морфологического строения, может иметь определенную словообразовательную систему в формировании названий животных.

Ключевые слова: тюркские языки, лексикология, этимология, этимологический словарь, зооним.

Кіріспе

Түркі халықтарын біртұтастыққа ұйыстырудың басты тетігі – тіл деп білсек, бір негізден, яғни жалпытүркілік ортақ тілден тараған қазіргі түркі тілдері арасындағы сабақтастықты анықтап, әр тілге тән заңдылықтардың қалыптасу ерекшеліктерін зерделеу түркітану саласында қашан да өзекті болмақ. Түркі тілдерінің лексикалық қорын зерделеу барысында түркітанудың лексикология саласына, соның ішінде салыстырмалы-тарихи лексикология, салыстырмалы-синхрондық лексикология, этимология, терминология, лексикография және ономастика тәрізді салаларына үлкен міндет жүктеледі. Бүгінгі таңда аталған зерттеулерге қажет теориялық методологиялық база қалыптасты деуге ғылыми негіз бар. Себебі қазақ тіл білімі, өзбек тіл білімі, татар тіл білімі, түрік тіл білімі, қырғыз тіл білімі т.б. тәрізді әр түркі тілінің тілтанымдық ғылыми негізінің толықтай қалыптасуы және бүгінге дейінгі даму барысы көрсете алады. Әр түркі тілінің тілтаным ғылымының іргелі саласы ретінде дамып отырған лексикологияның жекелеген және жалпы мәселелері туралы тұжырымдамалық ғылыми пікірлерді бір арнаға тоғыстыру барысында түркі тілдерінің лексикалық құрамына қатысты ортақ ғылыми тұжырымдама жасалады және түркі тілдері дамуының қазіргі деңгейіндегі ортақтықтар мен айырмашылықтардың ара-жігі нақты айқындалады. Бұл өз кезегінде екі, үш немесе онан да көп түркі тілдеріаралық, я болмаса тілдік топтар мен тілдік топшалараралық толыққанды салыстырмалы-тарихи және салыстырмалы-сипаттамалы зерттеулерге жетелейді.

Түркітанымдық зерттеудің өзекті тұстарының бірі туыстас тілдердің лексикалық құрамын өзара бір-бірімен салыстыра зерттеу болып табылады. Мақаланың *мақсаты* – түркі тілдері жүйесінде зоонимдердің (арыстан, қабылан) тілдік сипатын этимологиялық сөздіктер негізінде талдау болып табылады. Себебі түркі тілдері бойынша зоонимдер, соның ішінде тақырыптық топтары толық қамтылып, жануарлар атауы түркі тілдерінің деректерімен салыстыра отырып, құрылымдық негізі толықтай талданды деп айта алмаймыз. Түркі тілдерінің этимологиялық сөздіктерінде сөздің тұлғасына қатысты ғалымдар тарапынан біршама тұжырымдар жасалса да, пікір алуандылығының кездесуі, ортақ бір пікірдің қалыптаспауы аталған мәселенің бүгінгі күнге дейін *өзектілігін* көрсетеді. Түркі зоонимдерінің зерттелу жайының қарастырылуы, этимологиялық сөздіктер бойынша жануарлар (арыстан, қабылан) атауына қатысты ғалымдардың тұжырымдарын ғылыми талдау, өзіндік пайым-көзқарас тұрғысынан бағамдау жұмыстың *жалпы сипатын* айқындайды.

Зерттеу әдістері

Мақалада тілдік деректерді жинақтау, жүйелеу, сипаттау, этимологиялық талдау тәсілдері қолданылды. Зоонимдердің этимологиясына қатысты түркітанушы ғалымдардың талдаулары мен ой-пікірлері салыстырылды, тілдік деректер бойынша тұжырымдалды.

Әдебиетке шолу

Зоонимдерді зерттеу жалпы тіл тарихының дамуы үшін, сонымен қатар тілдің жекелей класстары мен лексикалық модельдерінің дамуы үшін аса қажет. Адамзаттың өзін тануы мен қоршаған ортаны тануы қатар жүретін құбылыс болғандықтан хайуанаттарға қатысты атау сөздер түркі лексикасының көне қабаттарын құрайды. Профессор М.Қ.Ескеева түркі тілдеріндегі зоонимдерді құрылымдық тұрғыдан да, антропоөзектік тұрғыдан да терең

зерттеудің өзектілігін былайша тұжырымдайды: «түркі лексикасының тереңгі қабаттарын жан-жақты зерттеу қазіргі түркі тілдерінің барлық деңгейлік салаларының (фонетика, морфология, лексика, синтаксис) даму жолын анықтауға мүмкіндік берумен қатар түркі халықтарының фауналық білім қорын анықтауға, олардың этноболмысына тән даралықты айқындауға ықпал етеді» [1, 47-б.].

Жалпы зоонимдерді лингвистикалық зерттеу ХІХ ғасырдың аяғы мен ХХ ғасырдың басында бастау алған. Жануарлардың атауын зерттеудегі ерекше қызығушылық славян, түркі тілдері және фин-угорлық зоонимдер бойынша барлық жұмыстар тізімі жарияланған кезде пайда болды.

Зоонимдердің құрылымдық жағынан зерттеу жұмыстарын К.Н. Бурахов, Н.К. Дмитриев, З.Г. Ураксин, Г.А. Архипов, В.И. Иванов, В.В. Кочнев, О.М. Жаринова, Л.В. Байрова, Р. Рис, Э. Дикенманн, П.П. Чучка, Е.С. Отин, П.Т. Поротников және т.б. ғалымдар зерттеді.

Зоонимдердің құрылымдық ерекшеліктерін зерттеудегі алғашқы еңбектердің бірі ғалым Н.К. Дмитриевтің «О тюркских элементах русского словаря» деген еңбегі және «Собацьи клички у башкир» атты мақаласы болып табылады. Ғалым аталған мақаласында КСРО ҒА 1928 жылғы лингвистика-фольклорлық экспедициясының материалдарына сүйене отырып, талдау жасайды. Ғалым зоонимдік атаулардың басым көпшілігі түркі түбірлерінің негізінде жасалады деген қорытынды жасайды.

Түркітануда зоонимдердің этимологиялық, тілдік талдауға қатысты ғылыми тұжырымдар А.М. Щербактың «Историческое развитие лексики тюркских языков» (М., 1961) атты зерттеу жұмысында қарастырылады. Аталған зерттеу жұмысының негізгі мақсаты «жануарлар» деп аталатын тақырыптық топтың тарихи-этимологиялық, лингвогеографиялық және сөзжасамдық-семантикалық талдауын жасау болды. Ғалым үй және жабайы жануарлардың атауының түркі тілдеріндегі ерекшеліктерін және сол атаулардың басқа да этимологиялық сөздіктердегі сипатына салыстырмалы талдау жасайды (Щербак, 1961).

Басқа да түркі тілдеріндегі аналогиялық зерттеулер бойынша зоонимдік лексика Т. Дүйшенәлиеваның «Киргизское народные термины животноводства» (1969), Э.Ф. Ишбердиннің «Некоторые названия животных и птиц в башкирском и монгольском языках» (1975), Т. Ходжамбердиевтің «Животноводческая лексика узбекского языка» (1975), З.Р. Садыкованың «Зоонимическая лексика татарского языка» (1994), Т. Бегжановтың «Заметки об этимологии некоторых скотоводческих терминов каракалпакском языке» (1980) атты зерттеулерінде арнайы қарастырылды. Мәселен, ғалым З.С. Садыкованың «Зоонимическая лексика татарского языка» атты монографиялық зерттеуінде зоонимдік лексика мен омарташылық атаулар синхрондық және диахрондық тұрғыда жан-жақты талданған. Автор еңбекте көне татар ескерткіштері мен говорларындағы көптеген материалдарды жинақтап, оларды басқа түркі тілдерімен салыстырады (Садыкова, 1994). Аталған бағыттағы зерттеу жұмыстары қазақ тіл білімінде де сексенінші жылдардан бастап жарық көре бастады. Атап айтқанда, 1983 жылы Ә. Жақыповтың «Термины верблюдоводства казахского языка» атты зерттеуінде қазақ тілінде түйе шаруашылығына байланысты атаулардың лексика-семантикалық классификациясы, сонымен қатар атаулардың этимологиясы мен варианттылығы да қарастырылған. Зерттеу жұмысында зоонимдердің араб, иран, моңғол тілдерімен байланысы да сөз болады, жалпы аталған еңбекте түйе шаруашылығына қатысты 800 сөз және сөз тіркесіне талдау жасалған (Жақыпов, 1983). Сонымен қатар ғалым Е. Жанпейісовтің қазақ тіліндегі төрт түлік мал атауларының этимологиясына қатысты әр жылдары жарияланған зерттеу мақалаларының маңызы ерекше. Ғалымның төрт түлік мал атауларын жеке-жеке талдаған ғылыми мақалалары кейінгі зерттеулерге бағыт-бағдар болды. Жалпы қазақ тіл білімінде зоонимдік лексиканы одан әрі зерттеу мәселесі С.К. Сәтенова, Б. Тлепин, Б.С. Тоқтағұл, Ж.Д. Байтелиева сынды тілші ғалымдардың зерттеулерімен толықты.

Түрік тіл білімінде зоонимдік лексиканы зерттеу Саадет Чағатай есімімен тығыз байланысты, оның «Türk Halk Edebiyatında Geyiğe Dair Bazı Motifler» (1956) атты еңбегі ғылыми мазмұны жоғары алғашқы еңбектердің бірі болуымен құнды, бұдан әрі зоонимдік лексиканы зерттеу түрік ғалымдарының еңбектерінде жалғасын тауып отырды, зоонимдік лексика тіл деңгейлеріне сай жан-жақты қарастырылды. Түрік ғалымдарын да жануарлар атауын салыстырмалы-тарихи тұрғыдан талдау мәселесі де бей-жай қалдырмады. Аталған мәселе бойынша түрік ғалымдарының ғылыми мақалалары, зерттеулері жарық көрді. Атап айтқанда, түрік ғалымы Эртан Беслиннің «Eski ve Orta Türkçe hayvan isimlerinin etimolojisi» (2010) атты докторлық диссертация жұмысының ғылыми маңызы жоғары. Автор осы зерттеуінде ерте және орта ғасыр ескерткіштер тілі бойынша, сондай-ақ жануарлар атауының этимологиялық сөздіктердегі сипатына талдау жасайды.

Жалпы түркі тілдерінің тарихи сабақтастығын таныту үшін жоғарыда аталған зерттеулер бүгінгі күні де жалғасын табуы қажет. Бұл өз кезегінде этимологиялық сөздіктер үшін ғылыми дерекқор болып табылады. Жоғарыда біз атап өткен еңбектер түркі зоонимдерін зерттеудің, оны тіл деңгейлеріне сай жан-жақты қарастырудың маңызды екендігін көрсетеді. Аталған зерттеулер түркітану ғылымында маңызды және алдағы зерттеулерге бағыт көрсетуімен де құнды.

Талдау мен нәтижелер

Түркі тілдер жүйесіндегі ортақтығы мол лексикалық тақырыптық топтың бірі – жан-жануарлар атауы. Түркі халықтарының қоршаған ортаны тануда жан-жануарлар әлемі маңызды рөл атқарған. Осыған орай түркі тілдерінде жануарлар атауы ортақ базалық лексиканың көне әрі ең мол қабаты болып табылады. Себебі осы тақырыптық топтағы атаулар барлық түркі тілдерінде бірдей тұлғада кездеседі. Түркі лексикасының көне қабатын құрайтын зоонимдердің жалпытүркілік ортақ лексикадан қалыптасуын көрсету үшін біз түркі тілдері бойынша кейбір жабайы аң атауларын кесте бойынша көрсетуді (кесте №1), нақты тұжырымдар жасау үшін кейбір зоонимдерге талдау жасауды жөн санадық.

1-кесте – Түркі зоонимдерін салыстыру кестесі

Қазақ	Татар	Башқұрт	Қырғыз	Түрік	Түрікмен	Өзбек	Әзербайжан
<i>aristan</i>	<i>arслан</i>	<i>arслан</i>	<i>artsan</i>	<i>arслан</i>	<i>arслан</i>	<i>arslân</i>	<i>arслан</i>
<i>böri</i>	<i>böri</i>	<i>böri</i>	<i>börü</i>	<i>kurt</i>	<i>böri</i>	<i>böri</i>	<i>gurd</i>
<i>ögiz</i>	<i>ükiz</i>	<i>ükiz</i>	<i>ögüz</i>	<i>öküz</i>	<i>öküz</i>	<i>hekiz</i>	<i>öküz</i>
<i>kaban</i>	<i>kaban</i>	<i>kaban</i>	<i>kaman</i>	<i>kapan</i>	<i>gaban</i>	<i>kâbân</i>	<i>gaban</i>
<i>kabylan</i>	<i>kaplan</i>	<i>kaplan</i>	<i>kabylan</i>	<i>kaplan</i>	<i>gaplan</i>	<i>kaplan</i>	<i>gaplan</i>
<i>karsak</i>	<i>karsak</i>	<i>karsak</i>	<i>karsak</i>	<i>karsak</i>	<i>garsak</i>	<i>karsâk</i>	
<i>kaskır</i>	<i>kaçkır</i>	<i>kaçkır</i>	<i>karışkır</i>	<i>kaşgirt</i>	<i>gurt</i>	<i>kaşkır</i>	<i>gurd</i>
<i>tülki</i>	<i>tölkı</i>	<i>tölkö</i>	<i>tülkü</i>	<i>tilki</i>	<i>tilki</i>	<i>tulki</i>	<i>tülkü</i>

Түркі зоонимдерінің салыстыру кестесі арқылы тілімізде қалыптасқан жануарлар атауының барлық түркі тілдерінде бір түбірден тарағандығына көз жеткізуге болады. Дегенмен, түркі тілдерінің классификациясы бойынша кейбір тілдік ерекшеліктерді байқаймыз. Біз мақаламызда осы аталған зоонимдердің ішінде *арыстан және қабылан* зоонимдерінің тілдік сипатына талдау жасаймыз. Түркі тілдеріндегі аң атауын білдіретін лексемалардың қалыптасу, даму жолы мен этимологиялық негіздерін анықтауда этимологиялық сөздіктердің маңызы ерекше. Атап айтқанда, Дж. Клаусонның «An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish», Этимологический словарь тюркских языков, т. II, IV–VII, А.М. Щербактың «Историческое развитие лексики тюркских языков», Е.Н. Шипованың «Словарь тюркизмов в русском языке», Хасан Эреннің «Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü», Тунжер Гюленсойдың «Köken Bilgisi Sözlüğü», Севан Нишанянның «Sözlerin Soyağacı» сияқты еңбектері талдау барысында басшылыққа алынды.

Зоонимдерді талдау барысында алдымен сөздіктерде берілуі және қазіргі түркі тілдеріндегі қолданысына назар аударылды.

Арыстан зоонимінің этимологиялық сөздіктерде берілуі:

Arslan (EDPT, 238); arslan (ДТС, 55); арслан (ЭСТЯ, 177); арслан (Щербак, 137); aslan (TDES, 20-21); aslan~arslan (KBS, 79)

Аталған зооним ескі түркі және ортағасырлық ескерткіштер тілінде кездеседі. Мәселен, М. Қашқаридың «Түркі тілдерінің сөздігінде» *арслан* формасында, (*арслан көкрәсә ат азақы таушалыр*) (МҚ II, 146), арслан (ДТС, 55), *arslan* (Clauson, 238), ұйғыр жазба ескерткіштер тілінде – арслан (Насилов, 1974, 56), XIII ғ. ескерткіштер тілінде – *аслан* (Курышжанов, 1970, 87).

Қазіргі түркі тілдері бойынша: түрік, түрікмен, құмық, татар, алтай, ұйғыр: *arslan*; түрік, әзербайжан: *aslan*; башқұрт: *arislán* (> чуваш: *arǎslan*); қазақ: *aristan*; қырғыз: *artsan*; өзбек: *arslân*; сары ұйғыр: *arsilan*; тува: *arzilan*; чуваш: *uslam*. Демек, аталған зоолексеманың фонетикалық және семантикалық сипаты тұрғысынан көп өзгеріс байқалмайтындығына назар аударамыз.

Аслан, арслан зоонимінің тұлғасына қатысты пікірлерді көптеп кездестіруге болады. Атап айтқанда, Л. Патрюбани, В. Ванг, Вамбери, Клаусон, Рамстедт, Щербак, Баскаков, Х. Эрен, Т. Гюленсой және т.б. этимолог ғалымдардың сөз тұлғасына қатысты пікірлерінде ортақ тұжырым жасалмаған, пікір алуандылығы кездеседі. Этимологиялық сөздіктер негізінде аталған зоонимге қатысты ғалымдардың тұжырымдарына назар аударайық:

Дж. Клаусонның сөздігінде *arsla:n lion animal name. w.ending -la:n. An early l.-w. in Mong. as arslan/arsalan* [2, 238-б.]. Э.В. Севортян (ЭСТЯ, 179), Р.Г. Ахметьянов (2001, 20) ғалымдардың пікірі бойынша арслан (арыслан, арыстан) зоонимі түркі сөзі. Ғалым Э.В. Севортян аслан сөзінің құрылымына байланысты мынадай пікір білдіреді: арслан - название носителя процесса, образованное с помощью аффикса -лан от арс – подражания рычанию диких зверей, лаю: «.. арс в указанных значениях в каз., а также в кир. и ккал., что видно из арсылда –(<арс+-ыл +-да, где -ыл модификатор при подражательном корне, да глаголообразующий аффикс при подражательных основах) «рычать». Другие значения арс и арсыл: арс арс үр: «гавкать», «неистово лаять» кир., арс ет «гавкать, перен, «грубить» каз.; арс арс подражание лаю собаки, арсылда «гавкать» каз., ккал. По своей внутренней форме и словообразовательной модели арслан параллельно каплан и сыртлан. Первый образован от глагола кап «хватать», «похищать», «утаскивать», «нападать» +аффикс -лан – кап-лан «барс», «леопард» и.т.д. Второе слово образовалось от глагола sirit «скалить зубы», «хихикать», «ехидно смеяться», «осклабиться» (тур.)+аффикс -лан - сырыт-лан> сыртлан «гиена» [3, 177–178-б.].

Арыстан зоонимінің тілдік сипаты туралы Б.И. Татаринцев жоғарыда атап өткен ғалым Э.В. Севортяның тұжырымын қолдайды: «здесь можно говорить об образной основе *арс*, характеризующей что-то торчащее, острое, оскаленное, злобное. Что касается названия *арсылан арслан*, то его морфологическая структура могла быть и такой, как она представлена в ЭСТЯ, и несколько другой, более непосредственно связанной с основами типа *арсыл* (через стадию глагола арс(ы)ла «быть диким, злым?»). Между тем он не отрицает, что происхождение названия льва может быть связано с подражательной основой [4, 138-б.].

Аталған зоонимнің құрылымына қатысты тағы бір деректі А.М. Щербактың еңбектерінен кездестіреміз. Ғалым арыстан зоонимінің құрылымына қатысты өзіндік талдауын жасайды: «в слове арыслан выделяет прилагательное ар (аар «каштановый») в форме интенсификации арсыл и слова ан, передающие значение «зверь» [5, 137-б.]. Ғалымның ар тұлғасын жирен түсті білдіреді деп көрсетуі бекер емес. Себебі М. Қашқари еңбегінде «ар коңыр, бурыл, күрең» түс ретінде қолданылған [6, 110-б.].

Бұл зоонимге қатысты түрік ғалымдарының этимологиялық сөздіктеріндегі сипаттамасына тоқталар болсақ, ғалым Х. Эреннің этимологиялық сөздігінде арслан, аслан зоонимінің тұлғасына қатысты автордың өзіндік көзқарасы берілмеген, мұнда автор

ғалымдардың аталған сөздің тұлғасына қатысты талдауларын, тұжырымдарын берумен шектелген [7]. Сонымен қатар Т. Гюленсойдың сөздігінде де сөздің этимологиясына қатысты бірнеше тұжырымдарға тоқталады. Ғалым Т.Гюленсой сөз тұлғасының орта ғасыр ескерткіштер тілінде *aslan* мен ұйғыр тіліндегі *arslan* қолданысына назар аудара отырып, сөз тұлғасын былайша көрсетеді: <a(r)s+lan [8, 79-б.].

Арслан, аслан зоониміне байланысты ғалымдардың тұжырымдарына назар аудара отырып, зоонимнің құрылымы бойынша ғалымдардың сөз тұлғасын тануы әр түрлі: *arsil ilan~aris ilan* (W.Bang), *arsil+ aḡ* (Д. Немет, Х. Эрен), *aris +lan* (Вамбери), *ars +lan*, (Рамстедт), *as+lan~aris+lan* (+lan «ending») (Clauson), *ar+sil+aḡ* (Щербак), *aslan~arslan* (Eren).

Арслан, аслан формасына қатысты тұжырымдарды көптеген ғалымдар *қабылан, сырттан, жылан* зоонимдерімен салыстыра отырып талдайды. Сондықтан түркі тілдерінде этимологиясы әлі де нақтылауды қажет ететін зоонимдердің бірі – қабылан.

Қабылан (kaplan) зоонимінің этимологиялық сөздіктерде берілуі: kapla:n (EDPT, 584); кабілан (Щербак, 125); kaplan (KBS, 457); kaplan TDES (21)

Қазіргі түркі тілдері бойынша: ұйғыр, түрік, қарайым, балқар, татар, башқұрт, ноғай: kaplan; қазақ, қырғыз: kabylan; қарақалпақ kablan, әзербайжан: garlan, түрікмен: gaplan, өзбек: kaplan Дыбыстық өзгерістері: K(>g)AP(>b)[I]LAN(η)

Қазіргі түркі тілдерінде кездесетін және этимологиялық негізі әлі де зерделеуді қажет ететін қабылан сөзі түрік тілінің кейбір этимологиялық сөздіктерінде тілдік сипаты анықталмаған. Қазақ тілінің этимологиялық сөздіктерінде де қарастырылмаған (Ысқақов А., Сыздықова Р., Сарыбаев Ш. Қазақ тілінің қысқаша этимологиялық сөздігі, Ә. Нұрмағамбетов Бес жүз бес сөз). Әйтсе де түркі тілдерінің этимологиялық зерттеулеріндегі тұжырымдар бойынша ғалымдар қабылан сөзінің дыбыс пен формасының ұқсастығына байланысты *arslan, aslan, sirtlan, yılan* сөздерімен байланыстырады. Бұл байланыстар кейбір жағдайда дұрыс көрінгенімен, бұл ұқсастықты дыбыс пен форма тұрғысынан түсіндіру жеткілікті емес деп ойлаймыз. Осыған байланысты кейбір этимологиялық сөздіктерде қабылан (kaplan) келесі түрде талданған: Дж. Клаусонның этимологиялық сөздігінде: *kaplan ve leopard* үшін белгілі бір айырмашылық жоқ екенін, кейбір жануар атаулары *-lan* жұрнағымен аяқталатыны айтылады. Алайда, ғалым сөзді этимологиялық талдаудың орнына оның тарихи және түрік диалектілеріндегі түрін берумен шектеледі [2, 584-б.].

Ғалым Севан Нишанянның «Sözlerin Soyağacı» деп аталатын еңбегінде бұл сөзді келесідей талдаған: «*kaplan: kaplan, bir tür yırtıcı hayvan. <Kap•-lan eki muhtemelen yırtıcı hayvan anlamındadır*» («Жолбарыс: жолбарыс, жыртқыштың бір түрі. <- kap- lan жұрнағы жыртқыш дегенді білдірсе керек) [9, 214-б.].

Сөздің этимологиясын қарастырған ғалымдар *kap-lan* (қабылан) сөзінің морфемалардан тұратындығы және *-lan* морфемасы жыртқыш мағыналы сөз бола алатындығын айтады. *-lan* құрылымына келетін болсақ, Vecihe Natiboğlu бұл қосымшаны және оның функциясын келесідей түсіндіреді: «*-lan* жұрнағы «жабайы, ірі жыртқыш тұқым» кейбір жануар атауларында қолданылатын қосымша болып табылады. Жұрнақтың негізі айдаһар – қытай тіліндегі 'luḡ' сөзі, ол жануарларға қорқынышты түсінік береді: *arslan* (ars+lan), *burslan* (bars/burs/pars, burs+lan) *kaplan* (kap+lan), *sirtlan* (sirt+lan), *yılan* (y-i-lan, ilan, ilan) gibi [10, 95-96-б.].

Түркі негізді аффикстердің қалыптасуын қарастырған ғалым Ж.О. Тектіғұлдың аталған қосымшаға қатысты пікірі мынадай: «Қазақ тілінде *-n* көрсеткіші *-лан* күрделі қосымшасы арқылы санаулы зат есімдер, оның ішінде көбінесе жабайы аң аттары белгіленеді. Бұл *-лан* тұлғасының құрамы жиілік мәнді етістік тудырушы *-ла+н* көрсеткіштерінің бірлігінен тұрады. Салыстыр.: қаз. сырттан< сыртта (етістік), көне түркі және және түрік тілінде «сырыт» «тісін қайрау, кекету, тісін ақситу», қаз. қабылан, түрік тілінде *kaplan*, түрікм. гаплан, көне түркі *qarlan* «қабылан, жолбарыс», тат. каплан «қабылан», өзб. коплан, «барыс, қабылан» [11, 210-б.]. Ал ғалым Б. Сағындықов қабылан «*қап/қау қауып алатын аң*», көне

түркі қар «қап» (КТС, 420) немесе «қау, қауғадай» мағынасымен байланысты пайда болуы мүмкін. -ыл сындық мән, -ан заттық мән білдіруші форманттар екенін айтады [12, 209-б.].

Kaplan сөзінің шығу тегі мен құрылымы этимологиялық сөздіктерде толық көрсетілмегенімен, ғалым А.М. Щербактың пікірінің ғылыми мәні жоғары: «*kaplan/gaplanc* сөзінің *karlı (karıl)* түріне *an* қосылуымен пайда болу ықтималдығы жоғары. Алайда, *karlı* сөзінің мағынасын анықтау үшін жүргізілген зерттеулер нәтижесіз аяқталды. Оның ескі формасы *karıǵlı* болуы мүмкін» [5, 138-б.].

Осы мәліметке сүйене отырып, түркі тілдеріне ортақ *kaplan* сөзінің этимологиясы келесідей болады: *kap-(ı)ǵlı+an*. Сөз тұлғасын талдар болсақ:

- Қазақ тілінде: Қабу қап етістігінің қимыл атауы, иттің шабаланып үруі, адамға ұмтылып, тістеп алуы [13, 681-б.]. Түрік тілінде: *karmak, -ar (-i)* 1. *Birdenbire yakalayarak, çekerek almak*; 2. *Isırıp parçalamak*; 3. *korarmak, kıstırmak* [14, 1072-б.].

- -ыл сындық мән білдіруші формант (мұндай пікір қазақ тіл білімінде, түрік тіл білімінде де бар). (I)ǵlı eki, Eski Türkçede fiillerden sıfat ve isim yaran ektir. Türkiye Türkçesinde kullanılan –An sıfat-fiil ekini karşılar [15, 56-б.].

- аң сөзі тарихи және қазіргі түркі тілдерінде «жабайы аң, жыртқыш жануар» мағынасындағы есім сөз.

Жоғарыда берілген тұжырымдарға сүйене отырып, *-lan* құрылымының шығу тегін де қайта қарауға болады. Құрылымның шығу тегіне жету үшін *an* сөзінің мағынасын білу жеткілікті. Бұл құрылымды қамтитын сөздер келесі формалардан тұрады:

arslan < arsil + aŋ kap-(ı)ǵlı + aŋ sırtlan < sırt + lıg + aŋ

Жоғарыда талданған мысалдар бойынша түркі тілдеріндегі зоонимдердің белгілі бір үлгіде жасалуы, яғни морфологиялық құрылымының ортақ модельге негізделуі жануарлар атауының қалыптасуында белгілі бір сөзжасам жүйесі болуы мүмкіндігін көрсетеді деген ғалымдар пікіріне қосыламыз [1, 48-б.]. Мәселен, қазақ тілінде *арыстан, қабылан, құлан, қабан, аққұтан, бұлан, сілеусін т.б.* зоонимдер құрамынан *-ан (-ен, -ін, -н)* қосымшасын ажыратуға болады. Түркі тіл білімінде *-ан* жұрнағын дербес мағыналы аң лексемасымен сабақтастырушы көзқарастар белгілі. Сонымен қатар *сауысқан, тышқан* сөздері құрамынан *-қан (-кен, -ген, -қан)*; жәндіктерге қатысты *шегіртке, құмырсқа, бүрге* сөздерінен *-қа (-ке, -ге)* қосымшалары ажырайды. Мұндай ұқсас мысалдарды басқа да туыс тілдерден кездестіре аламыз. Демек, түркі тілдеріндегі зоонимдердің құрылымының алуан түрлі болып келуі де олардың күрделі табиғатын көрсетеді. Түркі зоонимдерінің құрамында алтайлық, түркілік тек тілге тән сөздер де, кейін пайда болған жаңа атаулар (*мысалы, қазақ тілінде мүйізтұмсық, қарақұйрық, егеуқұйрық*) да болуы мүмкін. Қорыта келгенде, жан-жануарлар атауларының түркі тілдерінің сөздік қорында өзіндік орны мен үлес салмағы бар. Түркі тілдеріндегі зоонимдердің жасалуы белгілі бір заңдылықтар негізінде жүзеге асырылады. Бұл заңдылықтар осы атауларды ғылыми түрде тарихи-салыстырмалы тұрғыдан зерделеу және олардың шығу тегін анықтау арқылы айқындалады. Сондықтан түркі зоонимдеріне қатысты тілдік пайымдауларды морфологиялық, сөзжасамдық тұрғыдан қайта қарастыруды, сәйкесінше этимологиялық талдауларды да тілдік деректермен нақтылауды қажет етеді.

Қорытынды

Туыс тілдер арасында зоонимдік лексиканы талдау, салыстыру сөздің көнелігін немесе туыстас тілдердегі ортақ белгілерін, фонетикалық, морфологиялық құрылымындағы өзгерістерін, ерекшеліктерін тануда маңызды болып табылады. Сонымен қатар жануарлар атауын салыстырмалы-тарихи тұрғыдан талдау бұл атаулардың алтайлық, жалпытүркілік, түркіаралық немесе жеке тілдік сипаттарын айқындауға мүмкіндік береді. Лексикалық қордың көне қабаты, барлық түркі тілдеріне ортақ – жануарлар атауы, оларды өз ішінде бөліп қарастыратын болсақ, үй жануарлары, жабайы аңдар, бауырымен жорғалаушылар, құс атаулары сияқты тақырыптық топтар туыс тілдер бойынша салыстырылып, этимологиялық

негізі толық талданды деп айта алмаймыз. Алайда, бұл бағыттағы жұмыстар жалғасын табуда. Зерттеушілер зоонимдердің этимологиясын талдау кезінде барлық тақырыптық топтарды толық қамтуы расымен де мүмкін емес. Себебі жануарлар атауы тілімізде өте көп: жасына, түсіне, түріне басқа да сипатына қатысты атауларды туыс тілдердің дерегімен салыстырып, этимологиялық сипатын талдау көлемді зерттеуді қажет етеді. Осы уақытқа дейін жарияланған түркі тілдерінің этимологиялық сөздіктері бойынша, сонымен қатар жекелеген түркі тілдерінің біртүлді түсіндірме сөздіктері бойынша зоонимдерді жинақтау, жүйелеу, туыс тілдер бойынша салыстырмалы-тарихи талдау жүргізу арқылы түркі тілдерінің зоонимдер сөздігін түзуге де болады. Сонымен қатар түркі зоонимдерінің тілдік сипатын зерделеу, олардың жасалуының ортақ модельін негіздеу туыс тілдердің морфология, сөзжасам саласына қатысты жаңа пайымдауларды тілдік деректермен нақтылайды. Сондықтан түркі тілдеріндегі зоонимдерді құрылымдық тұрғыдан да, антропоэлектік тұрғыдан да терең зерттеу өзекті деген қорытындыға келеміз.

Сөздіктердің қысқартылуы:

EDPT – An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish, Дж. Клоусон

ДТС – Древнетюркский словарь

ЭСТЯ – Этимологический словарь тюркских языков, Севортян Э.В.

ЭСТЯ, 1997 – Этимологический словарь тюркских языков, Левитская Л.С., Дыбо А.В., Рассадин В.И.

А.М. Щербак – Историческое развитие лексики тюркских языков

СТРЯ – Словарь тюркизмов в русском языке, Е.Н. Шипова

KBS – Köken Bilgisi Sözlüğü, Тунжер Гюленсой

TDES – Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü, Хасан Эрен

Мақала ҚР БҒМ-інің 2020–2022 жылдарға арналған (№ АР08856398) «XXI ғасырдағы түркі әлемінің интеграциясы: қыпшақтық фактордың лингвистикалық аспектілері» гранттық жобасы аясында дайындалған.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Ескеева М.Қ., Кусаинова А.Б. Түркі тілдеріндегі зоонимдерді зерттеу мәселелері // ҚазҰУ Хабаршысы, Филология сериясы. – 2016. – №5 (163). – Б. 46–51.
2. Clauson G. An Etimological Dictionary of pre-Thirteenth-Century Turkish. – Oxford, 1972. – 992 p.
3. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. – Москва: Институт языкознания, 1974. – 754 с.
4. Щербак А.М. Историческое развитие лексики тюркских языков. – Москва: Изд. Академии наук СССР, 1961. – 172 с.
5. Қашқари М. Түрік тілінің сөздігі: (Диуани лұғат ит-турік): 3 томдық шығармалар жинағы / Қазақ тіліне аударған, алғы сөзі мен ғылыми түсініктерін жазған А. Егеубай. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2006. – 376 б.
6. Татаринцев Б.И. Этимологический словарь тувинского языка. – Новосибирск: Наука, 2000. – 341 с. (Т. I: А-Б)
7. Eren H. Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü. 2. Baskı. – Ankara: Bizim Büro Basımevi, 1999. – 512 s.
8. Gülensoy T. Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü. – Ankara: TDK Yayınları, 2007. – 608 s.
9. Nişanyan S. Sözlere Soyağacı. 2. Basım. – İstanbul: Adam Yayınları, 2003. – 542 s.
10. Hatiboğlu V. Türkçenin Ekleri. 2 Baskı. – Ankara: TDK Yayınları, 1981. – 173 s.

11. Тектіғұл Ж.О. Қазақ тіліндегі түркі негізді аффикстердің эволюциясы. – Алматы: «Ғылым» ғылыми баспа орталығы, 2002. – 303 б.
12. Сағындықұлы Б. Қазақ тілі лексикасы дамуының этимологиялық негіздері. – Павлодар: С. Торайғыров ат. ПМУ, 2010. – 262 б.
13. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. 8-том / Құраст.: Қ. Күдерінова, О. Жұбаева, М. Жолшаев және т.б. – Алматы: Дәуір, 2011. – 742 б.
14. Türk dil kurumu. Türkçe Sözlük, 10. Baskı. – Ankara: TDK Yayınları, 2005. – 2244 s.
15. Von Gabain A. Eski Türkçenin Grameri / Çev. Mehmet Akalın. 5. Baskı. – Ankara: TDK Yayınları, 2007. – 313 s.

REFERENCES

1. Eskeeva M.K., Kusainova A.B. Turki tilderindeki zoonimderdi zertteu meseleleri [Problems of studying zoonyms in Turkic languages] // KazUU Habarshysy, Filologia seriasy. – 2016. – №5 (163). B. 46–51. [In Kazakh]
2. Clauson G. An Etimological Dictionary of pre-Thirteenth-Century Turkish. – Oxford, 1972. – 992 p. [In English]
3. Sevortiyan E.V. Etimologicheskii slovar turkskih yazikov [Etymological dictionary of Turkic languages]. – Moskva: Institut yazikoznania, 1974. – 754 s. [In Russian]
4. Cherbak A.M. Istoricheskoe razvitie leksiki turkskih yazikov [Historical development of the vocabulary of the Turkic languages.]. – Moskva: Izd. Akademii nauk SSSR, 1961. – 172 s. [In Russian]
5. Kashkari M. Turk tilinin sozdigi (Diuanı lugat ut-turk) [Turkish dictionary]: 3 tomдық shygarmalar jinagy / Qazaq tiline audargan A. Egeubai. – Almaty, Sozdik-Slovar, 2006. – 376 b. [In Kazakh]
6. Tatarintsev B.I. Etimologicheskii slovar tuvinskogo yazika [Etymological dictionary of the Tuvan language]. – Novosibirsk: Nauka, 2000. – 341 s. (T.I: A-B) [In Russian]
7. Eren H. Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü [Etymological Dictionary of the Turkic Language]. – Ankara, Bizim Büro Basımevi, 1999. – 512 s. [In Turkish]
8. Gülensoy T. Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü [Turkish Dictionary of the Origin of Turkish Words in Turkish]. – Ankara, TDK Yayınları, 2007. – 608 s. [In Turkish]
9. Nişanyan S. Sözlerin Soyağacı [The Pedigree of Words], 2. Basım. – İstanbul, Adam Yayınları, 2003. – 542 s. [In Turkish]
10. Hatiboğlu V. Türkçenin Ekleri [The Pedigree of Words]. 2 Baskı. – Ankara, TDK Yayınları, 1981. – 173 s.
11. Tektigul Zh.O. Qazaq tilindegi turki negizdi affiksterdin evolutsiasy [Evolution of Turkic-based affixes in the Kazakh language]. – Almaty: «Gylym» gylymi baspa ortalygy, 2002. – 303 b. [In Kazakh]
12. Sagyndykuly B. Qazaq tili leksikasy damuynyn etimologialyq negizderi [Etymological bases of the development of vocabulary of the Kazakh language.]. – Pavlodar: S. Toraigyrov at. PMU, 2010. – 262 b. [In Kazakh]
13. Kazak adebi tilinin sozdigi [Dictionary of the Kazakh literary language.]. On bes tomдық. 8-tom. / Kurast. K. Kuderinova, O. Zhubaeva, M. Zholshaeva jane t.b. – Almaty: Daur, 2011. – 742 b. [In Kazakh]
14. Türk dil kurumu. Türkçe Sözlük [Turkish Dictionary]. 10. Baskı. – Ankara: TDK Yayınları, 2005. – 2244 s. [In Turkish]
15. Von Gabain A. Eski Türkçenin Grameri [Grammar of Old Turkish] / Çev. Mehmet Akalın. 5. Baskı. – Ankara: TDK Yayınları, 2007. – 313 s. [In Turkish]

UDK 81(091); 81(092); IRSTI 16.01.07
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.06>

S. UTEBEKOV

*PhD, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Kıdemli Öğretim Görevlisi
(Kazakistan, Türkistan), e-mail: senbek.utebekov@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0003-3557-6758>*

DIVÂN-I HIKMET'İN KÖKŞETAV NÜSHASINDA ANLAM ALANLARI AÇISINDAN TÜRKÇE KÖKENLİ İSİMLERİM DEĞERLENDİRİLMESİ

Özet. Makalede, Türk edebiyatının önemli şahsiyetlerinden biri olan Ahmet Yesevî'nin baş eseri *Divân-ı Hikmet*'in Kazakistan'ın Kökşetav şehrinde bulunan nüshasının söz varlığı ve özellikle eserin söz varlığının büyük bir kısmını oluşturan Türkçe kökenli isimler incelenmiştir. Yazıda hikmetlerde geçen üç yüz elliye yakın Türkçe kökenli isim anlam bakımından sınıflandırılmış, temalarına göre kelimelerin kültürel, etnik vb. arka planı üzerinde durulmuştur. *Divân-ı Hikmet*'te geçen yalnız başına anlamsız ancak cümle içerisinde anlam ilişkisi kurarken mana kazanan kelimeler, gramer açısından değil bunlar işaret ettikleri anlamlarına göre işaret, belirsizlik, benzerlik, eşitlik, tercih, tarz, araç, vasıta, varlık, yokluk, gereklilik vb. anlamları bildiren kelimeler olarak ayrılmıştır. Her anlam alanıyla ilgili kelimelerin sayısı ve sıklık oranı tespit edilmiştir. Bununla birlikte her anlam alanıyla ilgili kelimelerin *Divân-ı Hikmet*'in söz varlığındaki yeri ve Yesevî'nin edebî gücü ve sanatını anlatmadaki rolü üzerinde durulmuştur. Eserde kullanılan deyim, metafor, benzetme, yakıştırma gibi mecazlı anlatımlar Yesevî'nin dili kullanmadaki ustalığını, üslubunu gösterirken, eseri de söz varlığı bakımından zenginleştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahmet Yesevi, Divan-ı Hikmet, Kökşetav Nüshası, Söz Varlığı, İsimler.

С. Өтебеков

*PhD, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің аға оқытушысы
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: senbek.utebekov@ayu.edu.kz*

«Диуани хикметтің» Көкшетау нұсқасындағы есім сөздердің түркілік қабаты және семантикалық ерекшеліктері

Аңдатпа. Мақалада түркі халықтары әдебиетінің көрнекті өкілдерінің бірі Ахмет Ясауидің басты еңбегі «Диуани хикметтің» Қазақстанның Көкшетау қаласында сақталған нұсқасының лексикасы, соның ішінде ескерткіштің сөздік қорының ауқымды бөлігін құрайтын есім сөздердің түркілік қабаты қарастырылды. Атап айтқанда, хикметтегі есім сөздердің үш жүзге жуық түркілік қабаты мағыналық жақтан топтастырылды, семантикалық мағыналары мәдени, этносқа тән қасиеттері ескеріле отырып талданды. «Диуани хикметте» кездесетін дербес тұрғанда мағынасы жоқ, мағынасы сөйлем құрамында белгілі болатын сөздер грамматикалық жақтан емес семантикалық мағыналарына қарай бағыттық, белгісіздік, ұқсастық, тепе-теңдік, талғау-таңдау, стильдік, себеп-салдарлық, болып-

***Bize doğru alıntı yazınız:**

Utebekov S. Divân-ı Hikmet'in Kökşetav Nüshasında Anlam Alanları Açısından Türkçe Kökenli İsimler // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. №2(124). – Б. 58–78. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.06>

***Cite us correctly:**

Utebekov S. Divân-ı Hikmet'in Kökşetav Nüshasında Anlam Alanları Açısından Türkçe Kökenli İsimler [Names of Turkish Origin in Terms of Meaning Fields in the Kokşetav Copy of Divân-ı Hikmet] // Iasauı universitetinin habarshysy. – 2022. №2(124). – B. 58–78. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.06>

болмаушылық, қажеттілік секілді мағыналарына қарай бөлінді. Әрбір семантикалық топқа кіретін сөздердің саны және қолданылу жиілігі жөнінде статистикалық мәлімет беріліп, сөздік құрамы бай семантикалық топтарға ерекше назар аударылды. Мұнымен қоса әрбір семантикалық топқа кіретін сөздердің «Диуани хикметтің» сөздік қорындағы орны, эмоциональды-экспрессивті күш-қуаты секілді ерекшеліктеріне тоқталып өтілді. Ескерткіш тілінде қолданылған фразеологизм, метафора, теңеу, эпитет, идиома секілді көркемдеуіш құралдар Ясауидің сөздерді шебер қолдана алатынын және қолтаңбалық-стильдік ерекшеліктерін, ал ескерткіштің сөздік қорының байлығын көрсетеді.

Кілт сөздер: Ахмет Ясауи, Диуани хикмет, Көкшетау нұсқасы, сөздік қор, есім сөздер.

S. Utebekov

*PhD, Senior Lecturer of the Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: senuteb@gmail.com*

Names of Turkish Origin in Terms of Meaning Fields in the Kokshetav Copy of «Divân-ı Hikmet»

Abstract. This article examines the vocabulary of the Kokshetav copy of the main work of one of the prominent figures of Turkic literature Khoja Akhmet Yassawi as «Diwan-i Hikmet» (*Divân-ı Hikmet*), and also examines the words of Turkic origin, which make up most of the vocabulary of the work. In particular, about three hundred words of Turkic origin in Hikmet were classified by meaning, semantic meanings were analyzed taking into account cultural and ethnic properties. The words used in «Diwan-i Hikmet», which do not have an independent meaning, but whose meanings are revealed when establishing semantic relations in a sentence, were distributed not according to grammatical rules, but according to the meanings they denote: such as orientation, uncertainty, similarity, equality, preference, style, causality, presence-absence. The number of words related to each semantic group and the frequency of their use were determined, special attention was paid to semantic groups with a rich vocabulary. At the same time, the features of the work were noted as the place of the words included in each semantic group in the vocabulary of «Diwan-i Hikmet», their emotional and expressive power. Such artistic means as phraseology, metaphor, comparison, epithet, idiom used in the language of the monument indicate that Yassawi skillfully used words and reflects his peculiar stylistic features and the richness of the vocabulary of the monument.

Keywords: Akhmet Yassawi, Diwan-i Hikmet, Kokshetav Copy, Vocabulary, Names.

С. Утебеков

*PhD, старший преподаватель
Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: senuteb@gmail.com*

Исследование слов тюркского происхождения по значениям в кокшетавакской копии «Диван-и хикмет»

Аннотация. В данной статье рассматривается лексика кокшетавакской копии главного произведения одного из видных деятелей тюркской литературы Ходжи Ахмета Ясави как «Диван-и Хикмет», а также исследуются слова тюркского происхождения, которые составляют большую часть лексики произведения. В частности, около трехсот слов тюркского происхождения в хикмете были классифицированы по смыслу, семантические значения анализировались с учетом культурных, этнических свойств. Слова, используемые в Диван-и Хикмет, которые не имеют самостоятельного значения, но значения которых

выявляются при установлении смысловых отношений в предложении, были распределены не по грамматическим правилам, а по значениям, которые они обозначают: таким как ориентированность, неопределенность, сходство, равенство, предпочтение, стиль, причинность, наличие-отсутствие, необходимость и т.д. Было определено количество слов относящихся к каждой смысловой группе и частота их употребления, особое внимание уделялось семантическим группам с богатым словарным составом. При этом были отмечены особенности произведения как место слов, входящих в каждую семантическую группу, в словарном запасе «Диван-и Хикмет», их эмоционально-экспрессивная сила. Такие художественные средства, как фразеологизм, метафора, сравнение, эпитет, идиома, используемые в языке памятника, указывают на то, что Ясави умело использовал слова и отражает его своеобразно-стилевые особенности и богатство словарного запаса памятника.

Ключевые слова: Ахмет Ясави, Диван-и Хикмет, кокшетау-ская версия, лексика, слова.

Giriş

Türk tasavvufunun kurucusu olarak anılan Hoca Ahmet Yesevî'nin meşhur eseri olan *Divân-ı Hikmet*'in dünyanın çeşitli ülkelerinde bulunan nüshaları bir bir gün yüzüne çıkmaktadır. Bunlardan birisi de Kazakistan'ın Kökşetav şehri Edebiyat ve Sanat müzesinde 639 no'lu kayıta bulunan nüshasıdır. 2016 yılında İmanğazı Nurmağambetuli tarafından bir kısmı Kazak Türkçesine aktarılan bu nüshanın yazım, ses ve şekil özellikleriyle ilgili Türkiye ve Kazakistan'da Ercan Petek, Serdar Dağıstan [1], [2], Senbek Utebekov ve Ali Akar [3], [4] tarafından bazı makale ve bildirimler yayımlanmıştır. Bununla birlikte tarafımızdan söz konusu nüshanın gramer özellikleriyle ilgili doktora tezi hazırlanıp [5] birkaç bilimsel yazı hazırlanmıştır [6], [7], [8]. İfade ettiğimiz gibi bu çalışmalarda nüsha, daha çok gramer özellikleri bakımından incelenmiş olup söz varlığı ciddi bir şekilde ele alınmamıştır.

Bu sırada şunu da dile getirmemiz gerekmektedir: Yesevî hikmetleri üzerinde yapılmış çalışmalarda da belirtildiği gibi İslam'ın Türkler arasında yayılması ve benimsenmesinde Hoca Ahmet Yesevî'nin hikmetleri önemli bir rol oynamıştır. Ahmet Yesevî Türkler arasında İslam'ın prensiplerini, şartlarını, anlayışını, kültürünü Arapça veya Farsçayla değil Türk diliyle anlatmaya, bunu da şairlik yeteneği sayesinde en etkili, akıcı, duru bir Türkçeyle iletmeye çalışmıştır. Bu yüzden Hoca Ahmet Yesevî yalnızca bir sofu ya da mutasavvıf değil, Türk dilinin Karahanlı dönemindeki koruyucularından biri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden bu denli yaygınlaşmış olan Ahmet Yesevî'nin hikmetleri söz varlığı bakımından incelenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmamızda *Divân-ı Hikmet*'in Kökşetav nüshasının söz varlığını teşkil eden Türkçe kökenli kelimelerin incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada *Divân-ı Hikmet*'in Kökşetav nüshasının söz varlığının büyük bir kısmını oluşturan Türkçe kökenli isimlerin, anlamları bakımından gruplara ayrılarak incelenmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple kelimelerin sözcüksel anlamları dikkate alınarak anlam bilimsel açıdan ele alınacaktır. Bunun için makalede daha çok tanımlayıcı yöntem başvurulacaktır. Bununla birlikte *DHK*'deki her gruba ait kelimelere yer vermeden evvel giriş olarak her grubun geçmişteki söz varlığından bahsetmek için tarihsel yöntem kullanılacaktır.

İnceleme

Divân-ı Hikmet'in incelemekte olduğumuz nüshasının bulunduğu Kökşetav Edebiyat ve Sanat Müzesi'nin müdürü Nürbek Nuralin'in verdiği bilgiye göre; nüsha müzeye Ahmed Yesevî'yle kan bağı olduğu bilinen ve Kazak Hanı Abılay'ın (1711–1781) danışmanı olan Sarğaldak Hoca'nın torunları tarafından teslim edilmiştir [9].

Müstensihi bilinmeyen eserin mevcut olan kısmı, arkalı önlü seksen sekiz yapraktan ibarettir. Bazı sayfalar yıpranmakla birlikte bazı kısımlarda da sayfa eksikliği olduğu görülmektedir. Ancak eserin %90 oranında korunmuş olması incelememize engel teşkil etmemektedir. Aynı zamanda 57 hikmetten oluşan metindeki 13 hikmetin günümüze kadar yapılan çalışmalarda yer almayışı da nüshanın araştırılmasının önemli olduğunu göstermektedir. Yeni hikmetler el yazmasının; 31b/1-32a/2, 34a/7-35b/3, 41b/9-42b/11, 43a/1-44a/3, 45a/1-45a/8, 45a/9-45b/7, 45b/8-46a/6, 47b/6-48a/9, 48a/10-49a/6, 64b/1-64b/11, 65a/3-66b/10, 67a/1-67b/7 ve 67b/8-68b/7 sayfalarında bulunmaktadır.

Çalışmamızın esasını oluşturan *Divân-ı Hikmet*'in Kökşetav nüshası; muhteva ve konu bakımından Yesevî hikmetlerinin diğer nüshaları gibi Kur'an, sünnet ve tasavvufun adabını öğreten didaktik bir eser niteliği taşımaktadır. Ancak eser kolayca anlaşılabilen sade bir dil ve üsluba sahiptir. Bununla birlikte, Türklerin eski şiir geleneğine daha yakın bir usulle yazıldığı görülmektedir. Bu yüzden eserde, Türkçenin eski dönemlerden beri kullanılagelen *yürek dağla-* (5b/7), *iç dağla-* (5b/8) *bel bağla-* (14b/8), *boyun sun-* (49b/7), *içi küy-* (76a/10), *kulak sal-* (33b/11), *közge ilme-* (20b/11), *köz oy-* (13a/6), *köz ilme-* (38b/5), *köz toy-* (6b/2) gibi deyim ve atasözlerine sıkça rastlamak mümkündür.

Dil özellikleri bakımından ise; *södre-* “sürüklemek” (61b/10), *izi* “Rabb, sahip” (47a/6; 63b/2) kelimelerindeki /d/ > /d/ ~ /z/ sesinin, *köfrüg* (18b/8), *tirig* (45a/4) kelimelerinin sonundaki /-ğ/ sesinin, *yañlıg* “gibi, benzer” (11b/4; 32a/4), *muñluğ* “bunlu” (14a/3), *yüzlüg* “yüzlü” (19a/1), *türlüg* “türlü” (12b/1; 34b/2), *atlıg* “adlı” (69b/7) örneklerinde tespit edilen {+IIĞ} isimden isim yapma ekinin sonundaki /-ğ/ sesinin korunması gibi ses olayları ve *cāndın* (1a/6), *andın* (1a/7), *meydin* (1a/7), *cür'asıdın* (1b/9), *şümlüğümdin* (2a/6), *ilmidin* (4b/2), *yārānlardın* (4b/5), *sebebdin* (5a/11) vb. örneklerden farkettiğimiz gibi {-dIn} ayrılma hâli ekinin kullanılması Karahanlı döneminin özelliklerini yansıtmaktadır. Fakat buna benzer örneklerden daha sonraki metinlerde de karşılaşılmaması durumunu dikkate aldığımızda ve eserin genel özelliklerini göz önünde bulundurduğumuzda, Çağatay Türkçesinin Klâsik Sonrası (XVII. yüzyılın sonundan XX. yüzyılın başına kadar) dönemine ait eserlerinin diline daha yakın olduğu kanaatine varılmıştır. Özellikle *kaşıda* “yanında” (56a/4), *könlide* “gönlünde” (75a/9), *cür'asıdın* “yudumundan” (1b/9), *ilmidin* (4b/2), *ma'nāsıdın* (5b/1), *meydānıdın* (13b/7) gibi örneklerinde olduğu gibi zamir 'n'sinin sık sık düşmesi, *atlık* (10b/1; 55a/9), *ihlāşlık* “istekli” (27b/8), *hāşiyetlik* “kutsal” (30b/7), *tığlık* “kılıçlı” (33b/7), *neçe yıllık* “nice yıllık” (40a/7), *kulaklık* “kulaklı, zeki” (53b/3), *toqukluk* “dokulu” (70a/10) vb. örneklerde sıfat görevli kelimeler türeten {+IIĞ} ekinin sonundaki ünsüzün tonsuzlaşarak ‘k’ya dönüşmesi, *dervişlerni hulki* (5a/10), *muhabbetni bazarında* (11b/2), *vücüdümni 'azāzīlni pāk kaçurdi* (8b/2), *dünyāni pāyāni* (16b/10) gibi örneklerde görülen ilgi hâli ekinin {+nI} şeklinin sık sık kullanılması Çağatay Türkçesinin Klâsik dönemi sonrası metinlerinden başlayıp günümüz Türk lehçelerine kadar uzanan gramer özellikleri olarak değerlendirilebiliriz. Bunun yanında eserde büyük oranda Kıpçak Türkçesinin, bazen de Oğuz Türkçesinin özellikleri göze çarpmaktadır. Örneğin, *tek* “gibi” edatının *ışk yolıda hiç kim yoktur mēn day garīb* (31a/10), *muhammed dey teşne bolsay kolun alay* (80b/2) örneklerinde olduğu gibi *dey* ~ *day* şekilleriyle, *penā* “sığınma” (24b/1) (< *penāh* Far.), *güvā* “güvah” (63b/11) (< *güvāh* Far.), *günā* “günah” (10a/4) (< *günāh* Far.) gibi alıntı kelimelerin sonundaki /h/ sesinin düşmüş şekilleriyle karşımıza çıkması Kıpçak lehçelerinin, bununla birlikte *köfri* (10b/1), *agrı* (60b/6), *ölü* (45a/1) vb. örneklerinde /-G/ sesinin düşmesi hem Oğuz hem de Kıpçak, *istedüğümni* (47a/11) örneğinde {-DUK} sıfat-fiil ekinin kullanılması da daha çok Oğuz Türkçesinin özelliklerini göstermektedir.

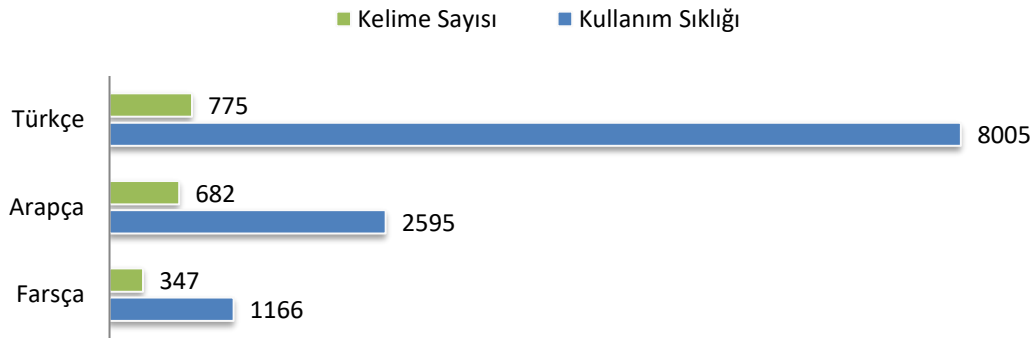
Söz Varlığı ve Türkçe Kelimelerin Oranı

DH'nin söz varlığı Türkçenin orta dönem eserlerinde olduğu gibi Türkçenin yanında fazlasıyla Arapça ve Farsça kelimeleri barındırmaktadır. Buna rağmen bazı dilcilerin belirttiği gibi *DH*'de Türkçe kökenli kelimelerin kullanım sıklığının alıntı kelimelere göre daha çok olduğu göze çarpmaktadır. Bundan dolayı Ahmet Kabaklı, Yesevî hikmetlerinin Arapça ve Farsçanın biraz karışmış, fakat sade bir Doğu Türkçesiyle ele alındığını dile getirir [10, 79-s.]. Söz konusu eserin

Eski Özbek Türkçesinde yazıldığını ileri süren A.K. Borovkov ile E. Nacip, *DH*'deki Türkçe kökenli kelimelerin gerek kullanım sıklığı gerekse sayısı bakımından alıntı kelimelere göre daha çok olduğunu belirtmiştir [11, 235 s.], [12, 63 s.].

Aslında *DH*'nin söz varlığı nüshanın muhtevası ve hikmetlerin sayısına göre değişiklik arz etmektedir. *DH*'nin en çok hikmeti barındıran Semerkant nüshasının dili üzerinde çalışma yapan R. Sızdıqova “el yazma şeklindeki mecmuanın (divanın) başı, sonu demeden, her hangi dört hikmetinin söz varlığını değerlendirdiğimizde toplam 1017 kelime kullanılmış, bu sayının 573’ü Türkçe iken 444’ü Arapça ve Farsça kelime olarak karşımıza çıkmaktadır. Demek ki Yesevî’nin söz varlığının yarısına yakınının (%44.8) Arapça ve Farsça kelimelerden meydana geldiğini görüyoruz” diye izah eder [13, 70-s.]. Emek Üşenmez’in verdiği sayıya göre, toplam 2208 kelime bulunan *DH*'de Türkçe 957, Arapça 763, Farsça 588 kelime bulunmaktadır. Yani %61’i alıntı kelimelerden ibarettir [14, 182-s.].

Çalışmamızın esasını oluşturan *DHK* ise yukarıdaki oranlardan farklılık göstermektedir. Metinde toplam 1804 kelime kullanılmıştır. Bu rakamı Şema-1’de gösterdiğimiz gibi Türkçe, Arapça ve Farsça kökenli kelimeler olmak üzere üçe ayırdığımızda Türkçe kökenli kelimelerin sayısının diğer iki dilden çok az farkla önde olduğu görülmektedir.



Şema - 1

Buna paralel olarak Arapça ve Farsça kökenli kelimelerinin toplam sayısının 1029 olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda metinde kullanılan kelimelerin %57’sinin alıntı kelime olduğu anlaşılmaktadır. Fakat Türkçe kökenli kelimeler, kullanım sıklığı bakımından alıntı kelimelere göre 2.1 kat daha fazladır.

Sayısı 775’i bulan Türkçe kökenli kelimelerden 345’i isim tabanlıdır (bu hesaba türetme ekiyle genişletilmemiş alıntı kelimeler dahil edilmemiştir). Bunlardan 32’si isimden (*yoldaş, elçi, iren, tatlıgvb.*), 28’i fiilden (*ölü, yürek, kulgak, artuk vb.*) türemişken 4’ü birleşik yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (*köz yaşı, yol başçı, bir ü bar, bir neçevb.*). Diğerleri ise kök şeklindeki isimlerdir.

Sonuçlar ve Tartışmalar

Anlam Alanlarına Göre İsimler

Ahmed Yesevî’nin yaşadığı dönemde Türklerin bir kısmı yerleşik bir kısmı da göçebe yaşam tarzını benimsediğinden dolayı Türkler arasında tekke edebiyatı iki yönde gelişmiştir. Birincisi, okuma yazmayı bilen idareciler ve saray görevlileri için yazılan divanlar ise ikincisi sıradan halkı eğitime amaçlı dervişler tarafından söylenen şiirlerdir [15, 13-s.]. Araştırmacılara göre Ahmed Yesevî ikinci örneği tercih ederek kendi hikmetleriyle Türklerin İslamiyet öncesi kullandıkları şiir tarzını devam ettirmiş ve onun kurduğu tarikatın özünde diğer Türk tarikatlarıyla karşılaştırdığımızda bozkır şartlarına uygun bir şekilde gelişen göçebe kültürüne ait unsurların fazla olduğu görülmektedir.

Edebî eserlerin söz varlığı, bir milletin geleneğinden, kültüründen, dünyayı algılayışından, yaşam tarzından, bütün manevi değerlerinden ve tarihinden haber veren önemli kaynak olduğunu göz önünde bulundurursak *DH*'nin söz varlığında da göçebe Türklerin kültürüne özgü unsurlara sıkça rastlanmalıdır ki hikmetlerde Yesevî'nin düşünce ve fikirlerini ifade etmede, olayları ve durumları tasvir etmede genellikle göçebe hayata has kelime ve kavramlar kullanılmalıdır. Ancak bunlarla ilgili kesin bir karara varmak için eserin söz varlığını anlam alanları açısından ele almak icap eder. Bundan dolayı daha sonraki bölümlerimizde *DHK*'nin söz varlığı anlam alanları açısından sınıflandırılacak ve anlam alanlarıyla ilgili her bölümde Türklerin yaşamındaki önemi üzerinde değerlendirmeler yapılacaktır.

Yaşam Evreleriyle İlgili İsimler

Günümüz Türk lehçelerinde olduğu gibi Eski Türklerde de bir insanın geçen her yılını hesaplamak için *yaş* terimi, insanın gelişim ve yaşam evreleriyle ilgili *karıg* ~ *karı*, *ödsig*, *kenç*, *ölüg*, *tirig* vb. [16, 246–254 ss.], [17, 55–59 ss.], [18, 278–290 ss.], [19, 343-s.] kelimeler kullanılmıştır. Bunlardan bazıları orta ve çağdaş Türkçede karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte Orta Türkçede *açı* [20, I/87], *kurtga* [20, III/259], *oglan* [20, I/129], *abuşka* [21, 19/1], *bebek* [22, 289/1], *kart* [23, 220-s.], *koca* [24, 58b/12] vb. kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu kelimelerin bazılarında *DHK*'de de rastlanmaktadır. İnsanın yaşam evreleriyle ilgili kavramlar, özellikle Ahmet Yesevî'nin ana rahmine düştüğü andan altmış üçe kadar geçen her yaşının özelliklerini işleyen *Yaşname*'de sık şekilde görülmektedir. Bununla birlikte *Yaşname*'deki Ahmet Yesevî'nin kemale erme çabasını, bir derviş olarak olgunlaşmasını tasvir etme ve başından geçen önemli olayları, tecrübeyle edindiği bilgilerini anlatma sırasında insan evreleriyle ilgili kelimeler çokça kullanılmıştır. *yaş* (7b/1), *yigitlik* “gençlik” (53a/8), *karılık* “yaşlılık” (53a/8), *ölü* (45a/1), *tirig* (84a/5) vb.

Toplumla İlgili İsimler

ET'de toplumla ilgili *bod*, *bodun*, *kamağ*, *kara* “halk, ahali”, *oguş*, *tat* “yabancı”, *yat* gibi kelimeler kullanılırken [19], [16], [17] daha sonraki dönemlerde bu alan *halk*, *ahali*, *kavim*, *halâyik* gibi birçok alıntı kelimeyle zenginleştirilmiştir. *DHK*'de de toplumla ilgili sayısı ve sıklığı bakımından daha çok alıntı kelimeler kullanılıp Türkçe kökenli olan ancak iki kelimeye rastlanmaktadır. *kamuğ* (76a/2), *yad* (68b/2).

İnsan ve Bireylerle İlgili İsimler

Türk lehçelerinde kullanılmakta olan insan ve bireylerle ilgili isimlerin hemen hemen hepsi Türkçenin bütün tarihî dönemlerinde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar *er*, *eren* “erkekler”, *katun*, *kız*, *kisi* “kadın”, *kişi*, *koduz* “kadın”, *urı* “erkek”, *kişi oğlu* “insanoğlu” [16, 243-248-ss.], [25, 64-s.], [19, 346-s.] vb. kelimelerdir. *DHK*'de bireylerle ilgili *insân* (35a/8), *iyâl* “kadın” (32b/3), *zen* “kadın” (61b/8), *mâh* “genç kız” (33a/8) vb. alıntı kelimelerle birlikte aşağıdaki Türkçe kökenli kelimeler tespit edilmiştir. *âdem oğlu* (40b/10), *er* (48b/3), *hâtün* (30a/10), *kişi* (23a/8).

Aile ve Akrabalıkla İlgili İsimler

Akrabalık, bilimin çeşitli dallarını ilgilendiren önemli konulardan biridir. Türkçenin sözvarlığında ayrı bir yeri olan bu alandaki kelimeler üzerine dil incelemesi bakımından da birçok çalışma yapılmıştır. Yong-Song Li'nin yaptığı kapsamlı çalışmada “Türkçenin akrabalık adları bakımından dünyanın en zengin dillerinden biri olduğu” vurgulanmıştır [26]. Eski ve Orta Türkçe metinlerinde aile ve akrabalıkla ilgili *ini*, *biçük*, *ıça*, *atı*, *kadın* [19, 239-244 ss.], *isi*, *ög* [25, 56-59-ss.], *kang* [16, 246-s.], [27, 165-s.], *iş*, *işi*, *ka* [27, 99-159-ss.], *aba* ~ *apa* [27, 18-s.], [20, I/186], *bala* [28, 8/5], *kadaş* ~ *kayaş* [19, 245-s.], [27, 160-s.], [21, 48/15], *aga* [22, 102/9], *adaş* [20, I/61], *açık* [20, I/64], *baldız* [20, I/457], *eke* [20, I/68], *küdegü* [20, III/12], *uma* [20, I/92], *uya* [21, 13/17], *tagay* ~ *tayı* ~ *dayı* [22, 207/5], [22, 44/4], [20, 2-s.], *baca* ~ *bacanak* [22, 254/2], [29, 21-s.] vb. kelimeler kullanılmıştır. Türkçenin söz varlığında aile ve akrabalıkla ilgili kelimelerin fazlalığı Türklerin akrabalık ilişkisine çok önem verdiklerini göstermektedir. Türkler için akrabalık ilişkisinin çok önemli olduğunu *DHK*'de de görebilmek mümkündür. *DHK*'de akrabalıkla ilgili *birâder* (49a/5), *ferzend* “oğul, çocuk”, *evlâd* (78b/8; 61b/8), *döst* (10a/1), *habîb* (26b/9), *hem-dem*

“dost, arkadaş” (54a/9) gibi alıntı kelimelerin yanında birkaç Türkçe kökenli kelime karşımıza çıkmaktadır. *ağa* (61b/8), *ana* (43b/4), *ata* “baba” (43b/4), *baba* “dede” (8a/10; 75a/11), *ini* “küçük erkek kardeş” (61b/8), *karı* (78a/9), *karındaş* (43b/4), *kız* (43a/9), *oğul* (43a/9), *yoldaş* (65b/2).

Yerleşim Birimleriyle İlgili İsimler

Türklerin kültürünü ne kadar göçebe hayata bağlasak da Türk kültürü yerleşik hayatla ilgili kelimelerden yoksun değildir. Hatta Eski Türkçede göçebe hayatla ilgili *yaylag*, *kışlag* gibi kelimelerle [18, 280–310 ss.] birlikte daha çok yerleşik hayatla ilgili *balık*, *ulus*, *oba*, *ölke* gibi bazı kelimeler kullanılmıştır [19, 338-s.], [22, 155/9], [22, 65/8]. Türkçeye daha sonra Arapça ve Farsça kökenli *şehir*, *kent*, *kale*, *kasaba* gibi birçok kelime geçmiştir. Bu alıntı kelimelerden *şehir* (49a/8) kelimesine *DHK*'de de rastlanmaktadır. Bununla birlikte yerleşim birimleriyle ilgili Türkçe kökenli *el* “il, memleket” (37a/7), *yurt* “yurt, ev bark, yer” (78b/6) kelimeleri de karşımıza çıkmaktadır.

Konut ve Konumla İlgili İsimler

Eski ve Orta Türkçede konutlar ve konut parçalarıyla ilgili *agıl*, *arkuy*, *bark*, *eb*, *kargu*, *kerekü*, *korgan*, *turgak*, *yurt*, *kapıg*, *tam*, *çıt* vb. [19], [16], [17], [18], *tör* [20, III/221], *otag* [20, III/208] ~ *oda* [13, 194/4], *turag* [20, II/152], *türkün* [29, I/441], *ağınçaç* [29, 3-s.], *kerpiç* [22, 281/6] gibi birçok kelime karşımıza çıkmaktadır. İslam'ı kabul eden ve yerleşik hayata geçmeye başlayan Türklerin diline daha sonra Arap ve Farsça kökenli *kale*, *saray*, *imaret*, *bina*, *astane*, *bap* gibi kelimeler geçmiştir. *DHK*'de de konut ve konut parçalarıyla ilgili *bār-gāh*, *hāne*, *bāp*, *binā* gibi alıntı kelimelere ve Türkçe kökenli *ēşik* (40a/4), *üy* “ev” (35a/3) gibi kelimelere rastlanmaktadır.

Yol ve Ulaşımla İlgili İsimler

Yol, devlet sahibi olmanın ve devleti idare etme mesuliyetinin bir işareti ve özelliğidir. Yol, devlet teşkilatı ile düzenlerinin de bir sembolüdür [30, 321–322-ss.]. Türk kültüründe de *yol* sadece “yürümeye uygun yer” anlamında kullanılan bir kelime olarak değil, konar göçer ve akıncı Türklerin yaşam tarzı için çok önemli bir kültür unsurudur. Bununla birlikte *yol*'un *DHK*'de olduğu gibi “yolculuk”, “usul, tarz, tarik” “çare, yöntem”, “gaye, amaç”, “tuzak, hile”, “yasa, töre”, “şans, talih” gibi anlamları mevcuttur. Aynı şekilde *köprü* kelimesinin de “aralarında doğrudan doğruya geçişi önleyen bir engel bulunan iki yeri birbirine bağlayan veya bir trafik akımının diğerini kesmeden üstten geçmesini sağlayan yapı” şeklindeki temel anlamıyla birlikte “iki şey arasında bağ veya ilişkiyi sağlayan”, “arabulucu, uzlaştırıcı”, “geçilmesi güç olan geçit” gibi mecazi anlamları mevcuttur. *DHK*'de bu kelimeler hikmetlerde sık sık geçer ve bunlar büyük anlamlar taşımaktadır. *yol* (26b/10), *köprüg* (10b/1)

Beden, Organ, Uzuvarla İlgili İsimler

İnsan ve diğer canlıların hücre, doku ve organlarını inceleyen anatomiyle ilgili terimlerin çoğunun Latince ve Yunanca'dan geçmesine rağmen gündelik hayatta Türkçenin en eski metinlerinden bu yana kullanılagelen sözcüklerden ve bazı lehçelerde *ciger*, *kelle*, *kafa*, *kalp* gibi alıntı kelimelerden yararlanılmaktadır. Buna rağmen bir dilin söz alanlarından biri olan organ adları kişinin ilk adlandırdığı sözlerin başında geldiğinden dolayı yabancı bir dilden alınma ihtimalleri son derece düşüktür [31, 60-s.]. Türkçenin tarihî metinlerinde beden, organ ve dokularla ilgili yüzlerce kelime bulabilmek mümkündür. Bunlardan bazıları *kugursak* [25, 55-s.], *yarın* [25, 65-s.], *adut* ~ *avut* ~ *avuç* ~ *awuç* [20, I/50], [20, I/83], [22, 221/5], [21, 73/17], *aya* [20, I/85], *adak* ~ *ayak* [20, I/84], [20, I/32], *azık* [20, I/64], *ernek* [20, I/104], *özek* [20, I/71], *topık* [20, I/190], *töş* [20 III/125], *ümgük* [20, I/110], *tamar* [21, 233/9], *tirsek* [21, 136/12], *tiz* [21, 79/7], *tamak* [28, 177/4], *süñök* [16, 252-s.] ~ *süyek* [28, 177/1], *alın* [29, 7-s.], *beyin* [29, 29-s.], *bilek* [29, 2-s.], *bögür* [29, 36-s.], *bökşmen* [29, 36-s.], *içeh* [29, 105-s.], *ügin* [29, 2-s.], *kündük* [29, 168-s.], *bogaz* [22, 226/5], *çeñe* [22, 185/3], *çigin* [22, 248/9], *emçek* [22, 217/2] vb. kelimelerdir. Bu organ adlarının birçoğuna *DHK*'de de rastlanmaktadır. Hatta eserde beden, organ ve dokularla ilgili kelimelerin fazla olması dikkat çekicidir. *ağız* (70a/8), *arğa* (29b/2), *ayağ* ~ *ayak* (78b/4), *bağır* (9a/11), *baş* (13a/11), *bél* (88a/5), *boyun* (15b/3), *iç* (76a/10), *igin* “sirt, omuz” (41a/10), *il* ~ *ilig* “el, kol” (26a/5), *kol* (33b/7), *kögüs* (85b/1), *köz* (22b/6), *kulak* (72b/11), *öpke* “akciğer” (32b/8), *saç* (10a/2), *sağal* (10a/2), *süngek* “kemik” (60b/9), *til* ~ *tıl* (45a/5-6), *uç* (88a/1), *yürek* (74a/3), *yüz* (9a/8)

Söz konusu alandaki kelimeler *bağrım tēsti, iç bağrımnu kan kıldı, bağrıñ pişip, bēlin bağlap, boyun sungıl, içi küyedür, kögsün taştı, közge ilmes, yığlap tökey kanlar közdin, sözini kulağımğa almadım, saç sakalım köp akardı* gibi çeşitli metafor ve deyişlerin ana unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinde Türkçenin yanında Arap ve Fars dillerinde alınmış *ciger* (32b/8), *ser* “baş, kafa” (45a/8), *pāy* “ayak” (51b/10), *dīde* “göz” (86a/6) gibi kelimeler de bulunmaktadır.

Vücut Salgılarıyla İlgili İsimler

Aynı yapıdaki hücrelerden oluşan bezler *salgı* adı verilen bir sıvı madde üretir. İnsan sağlığının belirtisi olan bu tür sıvıların çeşitli türleri vardır. Bunlar için farklı farklı terimler, kelimeler, kavramlar kullanılır. Bu tür kelimelerin de bir dilin söz varlığında önemli yeri vardır. Örneğin, en eski metinlerden günümüze kadar kullanılagelen *kan, irin, ter, yaş, agı* “göz yaşı” gibi vücut salgılarıyla ilgili kelimeler de Türkçenin söz varlığında yer alan önemli kelimelerdir. *DHK*’de ise vücut salgılarıyla ilgili *kan* (12b/4), *köz yaşı* (63b/11), *yaş* (39b/11) gibi çok az kelime bulunsa da bu kelimeler hikmetlerde yer alan *kan yutmak* “ıstırap çekmek”, *közden kanlar tökmek* “çok büyük bir üzüntü içinde bulunmak”, *bağrını kan kılmak* “kaygılanmak”, *köz yaşı akuzmak* “göz yaşı dökmek”, *yaş ornuna kan akmak* “çok üzüntü çekmek”, *yaşını saçmak* “çok ağlamak” gibi deyimlerde önemli unsur olarak kullanılmıştır.

Hastalık, Sağlık ve Tedaviyle İlgili İsimler

Türkçenin tarihî metinlerinde *sül* [27, 214-s.], *tolgak* [27, 245-s.], *ig* [27, 1057-s.], *çেকেк* [20, I/388], *toga* [20, I/15], *açuw* [29, 2-s.] gibi birçok hastalık adlarıyla birlikte *arkaçak* [20, I/144], *belik* [20, I/385], *sorgu* [20, I/16], *ot* [20, I/35], *otaçı* [16, 250-s.], [27, 144-s.], [20, I/35], *atasagun* [20, I/403], *emçi* [27, 71-s.], [20, III/335], vb. tedavi ve hastalıkla ilgili birçok terimin bulunması Türklerin sağlık, tıp ve eczacılıkla ilgili engin bilgilerinin olduğunu göstermektedir.

Manevi sağlığa önem veren ve gönülleri tedavi eden hikmetlerde ise hastalık, sağlık ve tedaviyle ilgili *devā* (23b/3), *merhem* (23a/10), *dārū* “ilaç” (83b/7), *hasta* (Far. < hasta) “hasta” (85a/6) gibi bazı alıntı kelimelerle birlikte Eski Türkçeden beri kullanılan aşağıdaki örnekler geçmektedir. *agrı* (60b/6), *em* (32b/7), *yağır* “yara, cerahat” (61a/2), *yara* (63b/10) vb.

Unvan, Rütbe ve Mesleklerle İlgili İsimler

Türkçedeki unvan ve rütbelerin yapısıyla ilgili çalışmalar XX. yüzyılın başlarına dayanır. Özellikle bu çalışmalarda Türkçenin tarihî dönemlerine ait metinlerde geçen unvan ve rütbelerin ele alındığı görülür. Bir grup araştırmacı Eski Türkçe yazıtlardaki birçok unvan adlarının yabancı kaynaklı kelimeler olduklarını ileri sürerken bazı araştırmacılar bu kelimelerin Türkçe olması gerektiğini iddia ederek bunları köken bilgisi bakımından incelemiştir [33], [34], [35], [36], [37], [19], [38]. Eski Türkçeden bu yana *kagan, katun, yabgu, beg, kapgan, tarkan, tigin, şad, çabiş, ilteber, irkin, elhan, elçi, бага, buyruk, sü, yezek, çerig, aşçı* vb. unvan ve meslek adları kullanılmıştır. Bu alan Orta Türkçede *çufga* [20, I/424], *yiçi* [20, II/3], *savçı* [28, 28/5], *başçı* [28, 149/8] gibi Türkçe unvan adlarıyla ve Arapça ve Farsça kökenli *melik, padişah, şah, sultan, hükümdar, serbaz, emir* vb. alıntı kelimelerle zenginleşmiştir. Daha sonra Moğolca *cagdavul, karavul, hirevul, kitpevul, cavangar, gacarcı* vb. Moğolca unvan ve meslek adları Türkçenin sözcük varlığında kendi yerini almıştır.

DHK’de alıntı unvan ve meslek adlarıyla ilgili *pād-şāh* (5a/11), *şāh* (35a/9), *sultān* (21b/4), *kādī* (29a/7), *şeyh* (41b/5), *mollā* (29a/7), *hāris* “çiftçi” (58a/3) vb. birkaç alıntı kelime ve *çerig* “asker, ordu” (78a/10), *elçi* (23b/10), *eren* (47a/11), *sorguçı* “soran, sorucu” (28b/3), *yol başçı* “önder, rehber” (23b/11) vb. Türkçe kökenli birkaç kelime kullanılmıştır.

Sosyal Statü, Durum Bildiren İsimler

Bilge Kağan yazıtında *yalın bodunug tonlug kiltım çığan bodunug bay kiltım* “çıplak halkı giyimli kıldım, fakir halkı zengin kıldım” (BK D23), *türük bodun āç erti/ ol yıkıg alıp igittim* “Türk halkı aç idi/ O at sürüsünü alıp doyurdum” (BK D38) gibi Türk tarih ve kültür araştırmaları için önemli bilgiler bulunmaktadır. Halkın sosyal durumunu anlatan bu önemli bilgiler, Türkçenin sözcük varlığındaki bazı sosyal statü bildiren kelimeleri içermesi bakımından dil araştırmaları için de değerlidir. Bilge Kağan yazıtından verdiğimiz bu örneklerde geçen *āç, yalın, bay, çığan, tonlug* gibi

kelimelerle birlikte Eski Türkçenin diğer metinlerinde insanların zenginlik ve yoksulluk durumunu bildiren *aşsız*, *bar*, *barmış*, *tonsuz*, *yılsığ*, *yok* gibi birçok kelime kullanılmıştır [27, 401–402-ss.]. Orta Türkçede ise *abiñcu* [34, 49-s.], *edlig*, *puşici*, *kara baş* [27, 69–167-s.], *umduçı* [20, I/125], *yalñuk* [20, III/385], *küñ* [20, II/82], *çirguy* [32, 1673-s.], *açuk* [29, 2-s.], *aktaş* [29, 6-s.], *biy ~ big* [29, 30-s.] gibi birçok kelime karşımıza çıkmaktadır. Bazı değişikliklerle *DHK*'de de karşımıza çıkan bu kelimeler Yesevî'nin düşünce ve bakış açısının simgelerini oluşturur. *aç* (75b/1), *bay* (19b/10), *kul* (25a/10), *uşak* “erkek hizmetçi” (48b/11), *yalañaç* “çıplak” (75b/1) vb.

İş ve Uğraşla İlgili İsimler

Türkler yaşamlarını sürdürmekle birlikte nesil ve soylarını devam ettirmeleri, kurdukları devletlerin gelişmesi için çalışmayı önemli bir vazife olarak kabul etmişlerdir. Vazife kavramı, *iş*, *yumuş* kelimeleriyle karşılanmıştır. Tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinde *meşgüliyet*, *meşgale*, *hizmet*, *faaliyet* gibi alıntı kelimeleri sık kullanmasına rağmen *iş*, *yumuş* kelimeleri hiçbir zaman kaybolmamıştır. Türkçenin en eski metinlerinde de görülen bu kelimeler Türkçenin gerek tarihî metinlerinde gerekse çağdaş lehçelerinde (en azından ağızlarda) kullanılmış olduğu görülmektedir [16, 260-s.], [27, 305-s.], [22, 341-s.], [31, 322-s.].

DHK'de de *iş* (65a/10), *küç* (45b/1) kelimeleri meşgüliyet, iş, vazife anlamlarında karşımıza çıkmaktadır.

Bildirişme, İletişim ve Etkileşimle İlgili İsimler

Türkler dil ve sözün iletişim kurmanın bir aracı olmakla beraber insan ve toplumlar arasındaki etkileşimin en önemli unsuru olduğunu eski dönemlerde de anlamıştır. Örneğin, bu konuyla ilgili *sab*, *söz* kelimelerini kullanan eski Türklerin *tabgaç bodun sabı süciğ agısı yımşak ermiş/ süciğ sabın yemşak agınarıp irag bodunug anca yagutir ermiş* “Çin halkının sözleri tatlı, ipekli kumaşlarla kandırıp uzaklarda yaşayan halkları böylece kendilerine yaklaştırırlarmış” (KT G5), *söziñe yazmayın tedi yanılmayın tidi* “sözüne aldanmayın dedi, kanmayın dedi” (ŞU B5) demesi bundandır. Türkçenin tarihî dönemlerinde iletişim ve etkileşimde *sab*, *söz* kelimeleriyle birlikte *ant*, *bilig*, *igid*, *ötüg*, *kü*, *ötünç* [19, 396–398-s.], *öt* [25, 60-s.], *yargu*, *yarlık* [27, 287-s.], *umdu* [20, I/125], *küsenç* [29, 19-s.] gibi birkaç kelime de kullanılmıştır. Bunlardan birçoğuna *DHK*'de de rastlanmaktadır. *buyruğ* (45b/4), *söz* (88b/11), *tilek* (86b/8), *til* (29b/6) vb. Bununla birlikte Orta Türkçenin diğer metinlerinin söz varlığında yer alan *fermān* (8b/4), *emr* (49b/7), *ārzū* (33a/6) gibi alıntı kelimeler de kullanılmıştır.

Din, Tasavvuf ve İnançla İlgili İsimler

Tarih boyunca geniş bir coğrafyaya yayılmış olan Türklerin kültür ve inancına çeşitli dinlerin etkileri söz konusu olmuştur. Türkler, çeşitli kültürlerle etkileşimlerine rağmen orijinal inanç sistemlerini korumayı başarabilmişlerdir [39, 34-s.]. Çeşitli kültür ve inançlarla iç içe kaldığı için Türkçenin söz varlığını da epeyce etkilemiş ve bu dinlere ait terminolojiyi de geliştirmişlerdir. Göktürkler, *but*, *bögü*, *erklig*, *ıduk*, *inenç*, *irk*, *kut*, *Teñri*, *Umay*, *ülüg*, *yükünç* [19, 407-411-s.] vb. inançla ilgili birçok kelime kullanmışlardır. Maniheizm, Budizm gibi dinleri kabul eden Eski Uygur metinlerinde bu kelimelerle birlikte Sanskritçeden alınan *arhant* “aziz”, *açari* “usta, hoca”, *şastir* “Budizm tefsiri”, *lakşan* “güzellik işaretleri”, *nızwanı* “ihtiras, lekelenme (ahlâk)” [40, 217-s.] vb. kelimeler kullanılmıştır. İslam'ı kabul eden Türklerin metinlerinde ise bu alan, daha da zenginleşerek *kadag* [27, 160-s.], *arınçu* [20, I/34], *boşak* [29, 35-s.], *alkış* [22, 68/10], *çalap* [22, 210/9], [41, 296-s.] vb. birçok Türkçe kelime türetmiştir. Bununla birlikte dilimiz Arap ve Fars dillerinden geçen yüzlerce dinî kelime ve terkiple zenginleşmiştir. *DHK*'de Türkçe yazılmış dinî bir eser olarak İslamiyet öncesi kullanılan *uçmak*, *tamug*, *yalavaç* gibi din ve inançla ilgili alıntı kelimelerle birlikte *bir ü bar* “bir ve var olan, Yaratıcı” (26a/9), *ige ~ izi* (< *idi*) “sahip, Rab” (7a/2; 87b/2), *kulluk* (40b/9), *Tañrı* (86a/2), *tamuğ* (25a/6), *uçmağ* (36a/10), *uğan* “kudret sahibi, Tanrı” (19a/8), *yalavaç* (18a/8), *yaratkan* (82a/4), *yazuğ* (81b/6) gibi Türkçe kökenli kelimeler karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında *DHK* Türklerin İslamiyet'e geçiş döneminin en önemli eserlerinden biri olarak *āhîret* (20a/1), *āmīn* (59a/1), *āyet* (29a/5), *behişt* (50a/2), *cennet* (20b/11), *günāh* (26a/11) gibi alıntı kelimeleri içinde barındırmaktadır.

Gökyüzü, Coğrafya, Doğa ve İklimle İlgili İsimler

Bozkır kültürünün temsilcilerinden olan Türklerin yaşam tarzında doğa, gök, yer ve iklim kavramları oldukça önemli olmuştur. Günümüzde kullanılan terimlerle izah edersek Türkler astronomi, astroloji, coğrafya, klimatoloji, biyoloji bilimlerinde çok ilerlemişlerdir. Dünyayı bu şekilde algılayan Türklerin söz varlığında gökyüzü, coğrafya, tabiat, iklimle ilgili *bulut, küneş, yiş* [25, 52-66-ss.], *arku, bulak* [27, 20-s.], *buz*, [27, 133-s.], *akın* [20, I/15], *ayas* [20, I/123], *yafa* [20, III/24], *baku* [20, III/219], *kuy* [20, III/65], *otrug* [20, I/97], *tüpu ~ tepe ~ depe* [20, I/309], [22, 14/8], *dere* [22, 5/4], *ülker* [20, I/95], *alan* [22, 105/5], *çay* [22, 155/8], *deñiz* [22, 3/3], *ada* [29, 2-s.], *şığ ~ çık* “çiğ” [29, 253-s.], *yamgır* [29, 309-s.], *yaşın* [20, 314-s.] gibi yüzlerce kelime bulunmaktadır. Bunlardan bazıları İslam prensipleriyle Türk töresi ve anlayışını kaynaştırma çabasına tüm hayatını vakfeden Ahmet Yesevî'nin eserlerinde de *arż* (68a/4), *āsumān* (75a/4), *sema* (68a/4), *sipih* (45a/2), *māh* (33a/8), *şahrā* (33b/9), *yābān* (68b/2), *beyābān* (60a/7), *jāle* (11a/11), *şeb-nem* (2a/1) gibi birçok alıntı kelime, *arığ* “ark” (50a/2), *ay* (30a/6), *çöl* (88b/6), *karangu* (49a/10), *karanguluk* (26a/8), *kök* (41b/1), *kün* (30a/6), *ot* “ateş” (2b/5), *tag* ~ *taş* (66a/4; 42a/7), *yarug* “parlak, aydınlık” (79b/1), *yér* (16a/3), *yél* “rüzgâr” (14a/7) gibi birçok Türkçe kökenli kelime kullanılmıştır.

Yer, Yön, İstikâmet Bildiren İsimler

Köklü bir kültür geçmişi olan Türklerde “yön”, yolculuk için en önemli bilgi değerinde olmakla beraber Türklerin inanç ve düşünce yapısının temelini oluşturan en temel kavramlardan biridir. Hatta Türkler, yön sistemini düşünce yapısına ve inancına göre düzenlenmiştir denilebilir. Dolayısıyla Türklerin eski yazıtlarında *ilgerü, oñ, togu, kün togsık, kirü, ay togsık, kidin, kuz, kisre, kuru, kün batsık, kün ortusu, biri, yırı* [16, 131-188-s.], [19, 323-328-s.] gibi dünyanın yönlerini bildiren birkaç kelime kullanılmıştır. Türkçenin tarihî metinlerinde yukarıda verdiğimiz örnekler dışında yön, yer, istikamet bildiren *orto ~ ortu* [16, 250-s.], [25, 59-s.], *taş* [16, 253-s.], *tapa* [16, 253-s.], *utru* [16, 250-s.], [25, 64-s.], *yan* [16, 258-s.], *yanggak* [27, 283-s.], *altun* [20, I/108], *asra* [16, 258-s.], [20, I/126], *aşak* [20, I/66], *taşkaru* [29, 265-s.], *üz* [29, 299-s.], *yarı* [29, 313-s.] gibi birçok kelimenin kullanıldığı da görülmektedir. İkinci aşamada bulunan kelimelerin bir takımı *DHK*'de de karşımıza çıkmaktadır. *ald* “ön, arka karşıtı” (77a/7), *ara* (43b/1), *arğa* (88b/10), *art* (19a/1), *ast* “alt, aşağı” (2b/5), *baş* “başlangıç noktası” (76a/3), *iç* (9a/3), *içre* “içinde” (1a/10), *iley* “ön, karşı” (53a/10), *karşu* (18a/6), *kaş* “ön, huzur, yan” (56a/4), *oñ* “sağ, sağ taraf” (66a/3), *orun* “yer, mevki” (19b/8; 51b/1), *sarı* “yön, taraf” (69b/2), *sol* (66a/3), *taş* “dış, iç karşıtı” (20b/4), *tegre* “etraf, çevre” (32b/2), *toğrı* “doğru, düzgün” (85b/8), *üst* (2b/8), *üzre* “üzerinde” (50b/5) vb.

Gösterme, İşaret ve Belirsizlik Bildiren Kelimeler

Türkçede şahıs, işaret, belgisizlik vb. bildiren isimlerin yerlerini tutan kelimelerle de çokça karşılaşmaktadır. Küçük ses ve şekil değişikliklerine uğramasına rağmen anlam ve kullanım bakımından Türkçenin tarihî ve çağdaş lehçelerinde değişmeyen bu kelimeler, *DHK*'de de aynı kullanımlarla karşımıza çıkmaktadır. *aña* “ona” (14b/6), *alar* “onlar, şunlar” (75b/7), *anda* “orada; o zaman” (28a/2), *andın* “ondan, oradan” (6a/9), *anı* “onu” (50b/10), *anıñ* “onun” (77a/9), *barça* “bütün, hep” (17b/3), *barı* “hepsi” (64b/8), *birbiri* (5a/7), *biz* (9b/9), *bu* (1a/3), *bul* (72a/4), *maña* “bana” (33a/3), *mene* “işte, işte bu” (3b/9), *mên* (33b/1), *munda* “burada” (51b/1), *muni* “bunu” (57b/8), *nime* “ne” (74b/10), *ol* (16b/2), *onda* “oda” (56a/7), *onu* “onu” (68b/2), *oşal* “işte, o” (3b/10), *oşı* “şu” (28b/4), *öz* (47b/9), *özge* (44b/6), *saña* (6a/3), *sên* (4a/1), *siz* (2a/10), *şol* “şu” (19a/8), *tégme* “her, herbir” (65a/8), *uşbu* “işte bu” (32b/4) vb. Bu kelimelerin yerine kullanıldıkları adla olan ilişkileri metindeki kullanımlarından anlaşılmaktadır. Böylece bu kelimelerin somut bir anlam kazandıkları görülmektedir.

Soru Anlamını Bildiren İsimler

Antik Yunan filozofları ve Kutadgu Bilig başta olmak üzere Türk edebiyatının önemli şahsiyetlerinin eserlerinde soru sorma en önemli sanatlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebiyatta *istifham sanatı* terimiyle karşılanan bu sanat türünde insanlara doğru yolu göstermenin ve yazarın sevgi, sevinç, kin, kıskanç, nefret gibi çeşitli duygularını ifade etmenin bir yöntemi

olduğu bilinmektedir. Tonlama aracılığıyla, ek ve kelimelerin yardımıyla yapılan bu sanat türü *DHK*'de de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla *DHK*'de de *otuz tokuz yaşka kirdim* 'ömrüm ötti/ yığlamay mu öler vaktım yakın yetti (9b/10), *hakk sözni añlamağan tevbe kılıp yığlamağan/ tã'at kırın bağlamağan mën dek günāh-kār bar mu hīç* (34b/5), *ümmet bolsañ eştip yerge kirmes mü sën/ mustafāğa cāniñ fidā kılmaz mu sën* (17b/8) vb. örneklerde olduğu gibi şair kendi ifadesini pekiştirmek için {mU} soru ekini ve *kaçan* "ne zaman" (50a/11), *ķanda* "nerede" (40b/9), *ķanday* "nasıl" (41b/7), *ķayda* "nereye; nerede" (26a/11), *ķaydın* "nereden" (64b/2), *ķaysı* "hangi, hangisi" (68b/10), *ķayu* "hangi, hangisi" (38a/4), *ķim* (58b/4), *ne* (5a/10), *neçe* "ne kadar, kaç" (49b/3), *neçük* "nasıl" (26b/2) gibi bazı soru bildiren kelimeler kullanılmıştır. Bu kelimelerin geçtiği örneklerde şairin sorusunun karşılığında herhangi bir cevap almayı beklemekten ziyade şiirin akıcılığını sağlama, duygu ve düşüncelerini ortaya koyma maksadı açık bir şekilde görülmektedir.

Yiyecek, İçeceklerle İlgili İsimler

Türklerin mutfak kültürüyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bahaeddin Ögel, bu konuyu *Türk Kültürüne Giriş* adlı dokuz ciltlik eserinin 4. cildinde geniş ölçüde ele alarak Türklerle aynı coğrafyada yaşamış göçebe halkların mutfak kültürünü her yönüyle irdelemiştir [30]. Ögel'in belirttiği gibi, Uygurların yeme içme eylemini *yegü içkü* kavramıyla ifade etmişlerdir [30, 281-s.]. Türkler özellikle et ve süt ağırlıklı yemeklerle beslenirdi. Bunun yanında tahıl ürünlerinden yapılan yiyecekleri, çeşitli bitkisel ürünlerden içkiler ve boza gibi içecekler de üretmişlerdir. Günümüz Türk lehçelerinde kullanılmakta olan yiyecek ve içecek adlarının tümünü vermek imkânsızdır. Ancak Eski Türkçeden beri kullanılagelen *aş*, *su*, *kımız*, *bal*, *süt*, *ayran*, *et*, *yoğurt*, *süzme*, *azuk* gibi yiyecek içecek adları Türk lehçelerinin hemen hemen hepsinde bulunmaktadır. *DHK*'de geçen Türkçe kökenli yiyecek ve içecek adlarının oldukça sınırlı olmasına rağmen *bal* (16a/11; 56a/1), *kımız* (32a/9) gibi kelimelerin geçmesi eserin yazıldığı coğrafya, saha ve Türk kültürüyle ilgili bazı ipuçlarını verebilmektedir. Bununla birlikte eserde *biryān* "kebab, püryan" (10a/11), *asel* "bal" (53b/2), *ta'ām* "yemek" (79b/4), *ķand* "şeker" (53b/2), *ķebāb* (67b/6), *ķarāb* (36b/7) gibi birkaç alıntı kelime kullanılmıştır.

Giyim Kuşam, Kılık Kıyafetle İlgili İsimler

Bozkır kültürünü ve konargöçer yaşamı benimseyen Türkler yetiştirdikleri ve avladıkları hayvanların deri ve yünlerinden yararlanarak iklim ve yaşam tarzına uygun kıyafetler yapmışlardır. Daha sonra medeniyetin gelişmesi ve yerleşik hayata geçilmesiyle beraber pamuk, ipek, keten ve yünden dokunmuş giyim kuşamlar yaygınlaşmaya başlamıştır [30, 159–169-ss.], [43, 56–57-ss.], [38, 239-s.], [43, 40–41-ss.]. Kâşgarlı Mahmud'un verdiği bilgilerden çeşitli bölgelerde yaşayan Oğuz, Karluk, Çiğil, Kıpçak, Yağma, Kençek ve Uğrak gibi Türk kavimlerinin de kendilerine özgü kıyafetlerinin olduğu anlaşılmaktadır [44, 510-s.].

En eski metinlerimizde *ütüg ~ ütük*, *yigne* [27, 274–296-s.], [20, I/68] [20, II/3] gibi araç gereç adlarının geçmesi de Türklerin kılık kıyafete oldukça önem verdiğini göstermektedir. Kaynaklara göre giyim kuşam kültürünü geliştirebilen Türklerin giysi tarzları yabancıları da etkileyebilmiştir. Bununla birlikte tarihî metinlerde Türkçenin giyim kuşam adlarının zengin olduğu görülmektedir. Bunlardan *üm* [27, 272], [20, I/38], *çaruk* [20, I/318], *börk* [20, I/349], *izlik* [20, I/104], *yalma* [20, III/34], *yaptaç* [20, III/38], *çuka* [22, 65/9], *etük ~ edük* [22, 226/6], *köñlek* [22, 93/9] gibi giyim kuşam adları sadece bazılarıdır. Günümüze dek kullanılagelen Türk giyim kuşam kültürünün izleri *DHK*'de de fark edilmektedir. Özellikle *börk* "börk, bir tür başlık" (29a/6), *ton* "giysi" (41a/11), *yaķa* (3a/6), *etek* (87b/4) vb. gibi kelimelerin *DHK*'de karşımıza çıkması bu fikrimizi doğrulamaktadır. Bununlarla beraber hikmetlerde Arapça ve Farsça ödünçlemelerden *hīl'at* (17a/8), *kefen* (41a/10), *hulle* "cennet elbisesi" (41a/11) gibi birkaç giyim kuşam adı kullanılmıştır. *DHK*'de geçen bu giyim kuşam adları *börkini yere koymak*, *tevbe tonın kıymak*, *yaķa tutmak*, *hulle tonın seçmek* gibi deyimler ile aforizmaların içerisinde önemli unsur olarak yer almaktadır.

Araç Gereç, Silah, Teçhizatla İlgili İsimler

Türkler, hayvancılığın yanında avcılık, madencilik ve tarım gibi çeşitli işlerle uğraşmışlardır. Bununla birlikte Türkler tarihe savaşçı bir millet olarak geçmiştir. Kazılar neticesinde kurganlardan gün yüzüne çıkarılan giyim kuşam, takı, eşya, silah, kapkacak gibi çeşitli araç gereçler bunun kanıtıdır. Türkçenin çeşitli dönemlerinde yazılan metinlere baktığımızda da *kamıç*, *kidiz*, *köbürge*, *küzñü*, *kılıç* [16, 245–249-ss.], *tegirmen* [27, 23-s.], *baldu* [20, I/14], *çekük* [20, II/207], *tor* [20, III/39], *ütük* (20, I/68), *yigne* [20, II/3], *beki* [29, 27-s.], *bıçak* [29, 29-s.], *bışkı* [29, 30-s.] gibi araç gereç adlarının kullanıldığı görülmektedir. Türklerin bu sanatlarla ilgili işlerinin ipuçlarını, *DHK*'de geçen *kamçı* (23b/9), *yarağ* “silah, teçhizat” (31b/7) kelimelerinden de görmek mümkündür. Bununla birlikte Arap ve Fars kökenli *cām* “kadeh, cam” (54b/8), *büte* “kuyumcuların altın ve gümüş erittikleri kap, pota” (53a/6), *peymāne* “büyük kadeh” (9b/11), *defter* (83a/5), *aşā* (33b/7), *hancer* (9a/11), *şimşir* “kılıç” (15b/1) vb. araç adları da geçmektedir.

Mevsim, Dönem ve Zamanla İlgili İsimler

Etnolojik çalışmalarda Türklerin otların renk değiştirmesine bağlı zamanı belirledikleri kaydedilmiştir. Bununla birlikte Orta Asya göçebeleri arasında ekonomik döngülerin değişimiyle hesaplanan mevsimlik bir takvim olduğu bilinmektedir. Eski Türk abidelerinde de Türklerin zamanı hesaplamının çeşitli sistemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır [45, 247-s.]. Bunlardan biri yazıtlarda da geçen ve günümüze kadar kullanılmakta olan “on iki hayvanlı Türk takvimi”dir. Bununla birlikte *yıl*, *ay*, *kış*, *yay*, *yaz*, *küz*, *ugur*, *ödüş*, *tün*, *küntüz* [16, 239-259-ss.], *bödke* [17, 134-s.], *erte* [46, 97-s.], *kün* [47, 62-s.], *tañ* [47, 66-s.], *öd* [16, 251-s.], [28, 121/5], *bükün* [27, 56-s.], *kit* [27, 112-s.], *yarın* [16, 259-s.], [27, 287-s.], *uza* [20, I/88], *arkun* [20, I/108] vb. kelimelerin kullanılması da Türklerin her bir zaman dilimini değerlendirdiğini göstermektedir. Eski Türkçeden günümüze dek kullanılagelen bu kelimelerin bazıları *DHK*'de de karşımıza çıkmaktadır. *ağşam* < T. + Far. (77b/10), *ay* (58a/9), *kéçe* “gece, akşam” (2b/4), *kün* (43b/3), *kündüz* (50b/2), *tün* “gece” (1b/10), *yaz* (67b/7), *yıl* (49b/3), *kış* (14b/11), *tañ* (70a/6), *yıllık* (49a/7), *erte* (56a/1), *imdi* (31b/7), *kayta* “tekrar, yeniden” (42b/6), *kez* (16b/11), *andın soñra* (1a/7), *burun* “önde, önceki, ilk” (15b/5), *burunğı* “önde, önceki, ilk” (45a/3), *soñ* “son, nihayet” (42b/10) vb.

Hikmetlerde tespit ettiğimiz zaman bildiren bu sözcüklerin çoğunlukla “Allah’ı sürekli anmak”, “hiçbir zaman Allah’a ibadet etmeyi unutmamak” gibi çeşitli görüşleri ifade etmede kullanıldıkları görülmektedir. Bu yüzden birçok yerde “süreklilik”, “devamlılık” anlamını pekiştirmek için bu kelimelerle kurulan *kış yaz, tünü küni, kéçe kündüz* gibi ikilemeler kullanılmıştır. Bununla birlikte hikmetlerde *burun, soñ* edatlarıyla kurulan *ölmes burun* ve *ölgendin soñ* vb. kelime grupları da İslam anlayışıyla örtüşen Yesevî'nin en temel düşüncelerini anlatmada önemli rol oynamaktadır.

Bitkilerle İlgili İsimler

Aşkabad yakınlarında bulunan Orta Asya'nın en eski kültürü olma vasfını taşıyan Anau'da güneşte kurutulmuş hububat tanelerinin bulunması Türklerin yerleşik ve ziraatçı bir kültüre sahip olduğunu göstermiştir [48, 21-s.]. Bitki adlarının Türkçenin söz varlığındaki yerini vurgulayan Ali Akar ise “Dilimizde bazı kelimeler vardır ki milletimizin yaşadığı yerleri, buralardaki bitki örtüsünü, meyveleri, sebzeleri hep kelimelerden çıkarırız. Türklerin yaşadıkları coğrafyada eskiden beri elma, erik, buğday, darı, arpa hep vardı. Çünkü bu kelimeler bilinen tarihten beri Türkçede kullanılmaktadır” [31, 125-s.] diye izah etmektedir. Aslında Türkler için bitki besin maddesi olmakla beraber ev, barınak, araç gereç yapmada, tedavi etmede kullanılan önemli bir kaynaktır. Dolayısıyla Türkçe bitki adları bakımından çok zengin bir dildir. Tarihî metinlere baktığımızda da buna tanık olabilmek mümkündür. Örneğin, *buğday*, *burçak*, *öyür*, *tögü*, *tuturkan*, *yasımuk*, *tarıg*, *kamgak*, *erük*, *tülüg*, *yorınça* ~ *yorınça* [27, 51-303], [20, III/375], *aluç* [20, I/122], *arpa* [20, I/123], *arpagan* [20, I/140], *awya* “ayva” [20, I/114], *uç* [20, I/35], *yagak* [20, I/90], *yag ügürü* [20, I/54], *tarıg* ~ *tarı* [29, 263-s.], *künder* [29, 168-s.] gibi bitki adları bunlardan bazılarıdır.

DHK'de ise bitkiyle ilgili sadece *çiy* “kamış, saz; kamıştan yapılan araç” (33b/7), *saman* (61b/6) kelimeleri kullanılmıştır.

Av, Hayvanlarla İlgili İsimler

Türkler tarih boyunca hayvanlarla iç içe yaşamışlardır. Hayvan her zaman Türkler için ekonomik bir değer ifade etmiştir. Bunun neticesinde Türklerin hayatının her alanında hayvanlarla ilgili unsurlara rastlamak mümkündür. Eski Türk yurtlarında yapılan kazılar sonucunda bulunan araç gereçlerdeki kartal, at, kurt, kaplan, geyik gibi hayvan motifleri de en eski dönemlerden beri hayvancılık ve avcılığa çok önem verildiğini göstermektedir [49, 1-s.], [50, 79-s.]. Aynı şekilde hayvancılık ve avcılık Türklerin kültür, sanat ve inancını etkilediği gibi dillerine de doğrudan doğruya yansımıştır. Hatta Türkçenin söz varlığındaki hayvanlarla ilgili kelime, deyim, atasözü ve kavramların sayısının fazlalığı ve çeşitliliği Türkçeyi dünyadaki yüzlerce dilden ayıran özelliklerden biri olarak karşımıza çıkar. Bunlardan *at*, *bi*, *tebe*, *koñ* [16, 248-s.], *bars* [18, 51-s.], *kumursga* [27, 57-s.], *alavan* [20, I/140], *arzu* [20, I/27], *ayıg ~ adıg* [27, 4-d-s.], [20, I/84], [20, I/63], *çekürge* [20, I/490], *kugu* [20, III/225], *kutuz* [20, I/365], *talwir* [20, II/173], *teke* [20, III/102], *torum* [20, I/396], *ud* [20, I/45], *keyik ~ kedik* [20, I/228], [23, 712-s.], *çıpun ~ çibun*, *böri* [32, 449-s.], *eçki*, *kozi*, *yanga* [27, 68-283-ss.], *böv* [29, 36-s.], *böy ~ böyi* [29, 36-s.], *şıpşık* [29, 253-s.], *taguk* [29, 258-s.] vb. hayvan adları sadece bir bölümünü oluşturmaktadır. Aynı şekilde *DHK*'de de birkaç hayvan adı ve hayvanla ilgili bazı kelimeler karşımıza çıkmaktadır. *bota* “deve yavrusu” (31a/5), *çıyan* (45a/5), *eşek* (29b/2), *it* (12b/5), *koy* (32b/7), *kuş* (70b/10), *şunkar* “sungur, akdoğan” (76a/7), *tëve* (33a/1), *yılan* (61b/11), *kanat* (39b/7), *kıl* (10b/1) vb. Bu kelimelerle kurulan metaforik anlatımlar eserin üslubunu daha da etkileyici kılmıştır.

Maden, Doğal Kaynaklarla İlgili İsimler

Arkeolojik kazılar ve bilimsel araştırmalar sonucunda, Türklerin en eski çağlarda bile hayvancılık ve avcılıkla birlikte madencilikte de çok ileri gittiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla dericilik, dokumacılık gibi el sanatlarına paralel maden ve doğal kaynaklardan yararlanarak çeşitli araç gereç yaptıkları bilinmektedir. Kazılarda bulunan kılıç, mızrak, kapkacak vb. araç gereçlerden hareketle Türklerin taş, ağaç gibi esas kaynaklarla beraber altın, gümüş, demir, tunç, bakır, çelik, bronz vb. madenleri usta bir şekilde işleyebildiğine tanık olabiliriz. Eski çağlarda başlayan bu maden sanatını Türkler asırlar boyunca sürdürmüş hatta gittiği her yerde bu sanatı geliştirmeyi unutmamıştır [50, 79-s.], [51, 107–108-ss.]. Dolayısıyla günümüzde Türkçedeki maden ve madencilikle ilgili *bakır* [16, 239-s.], *kömür* [20, I/506], *tuç* [20, II/353], *yincü* [20, I/34], *berezeh* [29, 28-s.], *som* [29, 239-s.] gibi birçok kelime çok eskilere dayanmaktadır. *DHK*'de de *altun* (43b/1), *taş* (48b/10), *kum* (60a/7), *kül* (2b/9), *kümüş* (43b/1), *tofrağ* (40a/10), *tuz* (21b/3), *otun* (50b/9) gibi Türkçenin söz varlığında yer alan esas maden adlarıyla birlikte *yākūt* (70a/10), *gevher* (52b/4), *dürr* (55a/5) gibi alıntı kelimeler de karşımıza çıkmaktadır. Bu tür kelimeler de Türk kültürünün değerlerini göstermekle beraber şairin bazı duygularını ifade etmede önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte maden ve doğal kaynaklarla ilgili kelimelerin geçtiği *günāhum sanını aytsam beyābān kumlarıdın köp, kül dek fenā boldum, tofrağ bolsam, otun kılıp küydürdiler* gibi kullanımlar eserin sanat gücünü artırmıştır.

Miktar, Hacim, Ölçü, Oran Bildiren İsimler

Eski Türkçede ölçü birimleriyle ilgili sabit bir kelimenin olmadığı görülmektedir. Eski Türkçede uzunluk, genişlik, ağırlık, ücret ölçüleri *at orukı* “bir at geçebilecek genişlikte” [47, 24-s.], *süñüg batımı* “bir mızrak boyu uzunluk” (KT D 35) vb. sözlerde olduğu gibi eşya ve organ adlarıyla karşılaştırma yollarıyla karşılanmıştır. Bununla birlikte uzunluk ölçüsünde *adak*, *mañ*, *kol*, *erñek*, *çigin*, *kulaç*, *kariş*, *tiz* vb. organ adlarından yararlanılmıştır [52, 1413–1414-ss.]. Orta Türkçede ise *yügürüm* [20, III/47], *turum* [20, I/396], *oktam* “bir ok atımı” [20, I/107], *tutam* [29, 285-s.], *atım* [29, 15-s.], *salkım* [29, 225-s.], vb. çeşitli ölçü birimleri türetilmiştir. Türkçede sabit olmayan uzunluk, yükseklik, ağırlık ve genişlik bildiren *ırak* [16, 244-s.], *alkıg* [27, 11-s.], *yenig* [20, III/92], *yinçge* [20, III/380], *arşun* [22, 202/103], *kalaba* [22, 65/8] vb. birçok kelime bulunmaktadır. Günümüz Türk lehçelerinde bazı ses değişimleriyle kullanılmakta olan bu kelimelerin bazıları *DHK*'de de karşımıza çıkmaktadır. *ağır* (18b/11), *artuğ* “fazla, çok” (37b/11), *az* (22a/3), *bir neçe* “birkaç” (49b/3), *büçük ~ büçik* “buçuk” (1b/3; 72a/5), *kıyan* “uzak, ücra yer” (45a/3), *köp* “çok, fazla” (3a/10), *pul ~ ful* “eskiden kullanılan düşük değerli bir para birimi” (1b/3;

72a/5), *san* “sayı” (60a/7), *sansız* “bol, sayısız” (31b/6), *tüpsüz* “dipsiz, çok derin” (50a/3), *uzun* (6/6), *yaqın* (43b/6), *yalğuz* (87b/7), *yıraқ ~ yırağ* “ıraq” (46a/9), *yük* “yük, ağırlık” (25a/9) vb.

Bu kelimeler de hikmetlerde şairin duygularını metaforik anlatımlarla izah etmede özel bir önem teşkil etmektedirler.

İnsanın Karakterini Tanımlayan, Betimleyen İsimler

İnsan karakteri, birçok bilim dalını ilgilendiren ve yıllardır tartışılan konulardan biridir. Yaygın olan görüşe göre insan karakterinin çeşitli tipleri vardır. Bu tipler dil unsurlarının imkânlarıyla türetilmiş çeşitli kelimelerle tanımlanır. Türkçenin tarihî metinlerinde de *edgü* [16, 242-s.], *kürlüg* [16, 249-s.], *teblig* [16, 253-s.], *üz, yabız* [16, 257-s.], *köni* [19, 254-s.], *amal* [27, 13-s.], *aluk* [20, I/67], *tölek* [20, I/387], *yalga* [20, III/33], *odug ~ odag* [32, 408-s.], *inga* [32, 1672-s.], *alçı* [32, 2327-s.], *abru* [29, 1-s.], *ağı* [29, 3-s.], *bölük* [29, 36-s.] vb. birçok kişilik tipini bildiren kelime kullanılmıştır. *DHK*'de de insan karakteriyle ilgili birkaç kelime karşımıza çıkmaktadır. Bu tür kelimelerin çoğu Yaratıcı'ya yakın olmak için nasıl bir insan olması ve hangi karakterlere sahip olunması gerektiğini nasihat etmek için dile getirildiği görülür. *esiz ~ essiz* “bilinçsiz, akılsız” (3a/2; 61a/6), *içsiz* “cahil” (33a/4), *korқақ* (33a/4), *köñülsiz* “isteksiz” (33a/5), *kulaklık* “kulaklı; zeki” (53b/3), *minlik* “benlik, gurur” (40b/3), *minminlik* “kibirlik; bencillik” (48b/10), *uluğ ~ uluk* “ulu, büyük” (25a/4), *uyatsız* “utanmaz” (60b/8), *yalğançı* “yalancı, sahte” (66a/10), *yaman* “kötü, fena” (72b/9), *yolsız* “bir tarikatte olmayan” (36b/5) vb.

Duygu, Sezgi, Ruh Hâlleriyle İlgili İsimler

Çeşitli bilim dallarının konusu olan duygu, his, tesir, şefkat, sevgi, aşk, istek, arzu, heves, meyil, nefret ve kıskanma insanın sahip olduğu en önemli özelliklerdendir. Bu konuyla dilbilgisi doğrudan ilgilenmese de duygu, sezgi ve ruh hâllerinin dildeki tanımı, kelime bilgisinin incelediği konulardan biridir. Duygu, sezgi ve ruh hâllerini bildiren kelimelerin dilbilgisindeki karşılığı soyut kavramlardır. Eski Türkçedeki soyut kelimelerle ilgili “ileri ögeler” terimini kullanan Doğan Aksan *Türkçenin Sözcük Varlığı* adlı çalışmasında Eski Türkçede geçen *anyıg, armakçı, başlıg, buñ, köñül, kut, öd, ötüg, tengri, törü, tüz, yablak, yazuk* gibi birçok kelimeyi listelemiştir [53, 87-s.]. Aslında bir dilde kullanılan soyut kelimelerin sayısının fazla olması dikkat çekilmesi gereken bir husustur. Çünkü “Dil, önce somut olan nesne ve hareketleri adlandırır, sonra geliştikçe soyut kavram alanı oluşturmaya başlar. Bu bakımdan dillerin gelişmişlik ölçütlerinden biri de soyut söz varlığıdır. Köktürk yazıtlarında çok sayıda soyut durum ve kavramı karşılayan sözcük yer almaktadır” [54, 90-s.]. Bu durumda Türkçedeki soyut kelimeleri incelemek özel bir çalışmayı gerektiren bir konudur. Ana teması Allah ve Peygamber sevgisi, insanlara sevgiyi, dürüstlüğü, hoşgörüyü, paylaşmayı anlatmayı amaç edinmiş *DHK*'de soyut kavramların sıkça kullanıldığı görülmektedir. *açığ (< aççığ)* “acı, üzüntü verici” (82b/2), *agrı* (60b/6), *erk* (29a/10), *kağı* (45b/10), *kaşu* “kaygı” (35a/10), *köñül* (1b/6), *muñluğ* “tasalı” (25b/10), *yaşlık* “yaşla dolmuş, yaşlı” (9a/10) vb.

Nesnenin Özellik, Nitelik ve Durumunu Bildiren İsimler

Nesnenin fiziksel ve nitelik özelliklerini inceleyen çeşitli bilim dalları vardır. Dilbilgisi ise nesnelerin özellik ve niteliklerinin dildeki karşılıklarını inceler. Nesnenin özelliklerinin dildeki karşılığı sadece kelimelerle değil bazen kelime gruplarıyla, bazen de deyimlerle sağlanır. Bu yüzden bu tip unsurlar bir insanın veya bir metnin söz varlığında ayrı bir yer tutmaktadır. *DHK*'de de nesnelerin özellik, nitelik ve durumunu bildiren kelimelerin sayısı diğer gruplara göre daha fazladır. *arığ* “arı, sâf” (72a/6), *çürük* (41a/10), *ıssıg* “sıcak” (61b/1), *egri* (24a/3), *kattıg ~ kattık* “şiddetli, sert, sağlam” (46b/5), *kette (< kete)* “koca, büyük, ulu” (33b/8), *kövek* “içi boş, kovuk; gayesiz” (33a/4), *kuruk* “kuru; boş” (57b/9), *sinuk* (1b/6), *tar* (28b/2), *tatlıg* (16a/11), *tik* “dik, dümdüz” (28b/2), *tüz* “düz, doğru” (66b/7), *çın* “doğru, gerçek” (6b/7), *yalğan* (16b/3), *yaşsı* (45a/8), *toşukluk* “dokunmuş” (70a/10), *türlüg* (34b/2).

Tespit ettiğimiz bu örneklerden anlaşılacağı gibi nesnenin özellik, nitelik ve durumunu bildiren kelimeler hikmetlerin söz varlığını oluşturan önemli parçaları olmakla beraber, Yesevi'nin bazı düücülerini anlatmada ve bazı duygularını tasvir etmede önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Renk Adları

Bir dildeki temel kavram alanlarından biri de renklerdir. Renk adları, toplumların içinde yaşadıkları coğrafyayı görsel algı olarak değerlendirmektedir. Bu bakımdan dildeki en esaslı kavram alanlarından birini de renk adları oluşturur [31, 310-s.]. Türkçede *ak, kara, yeşil ~ yeşil, kök, kırmızı, sarı, al, ala* gibi temel renk adları vardır. Bunun yanında tarihî metinlerde *boz* [25, 52-s.], *kökşin* [20, I/437], *konur ~ koñur* [29, 153-s.], *yagız* [29, 306-s.], *alaca* [22, 38/3], *çal* [22, 61/8] vb. renk adlarıyla karşılaşmaktadır. *DHK*'de belirttiğimiz gibi *afağ* “apak, bembeyaz” (2a/3), *ağ* (27b/1), *qara* (61a/10), *sarı* (20a/11), *yaşıl* (70a/9), *kızıl* (61b/6) vb. Türkçenin esas renk adlarıyla birlikte *zerd* “sarı” (22b/1), *surh* “kırmızı” (54a/3) gibi yabancı kökenli renk adları kullanılmıştır.

Sayı Adları

İnsanların gündelik hayatta oldukça çok kullandıkları dil unsurlarından biri sayı adlarıdır. Sayı adları bir dilin söz varlığını oluşturan önemli unsur olmakla beraber birçok akraba dillerin akrabalığını gösteren dilsel belirtilerinden biridir. Türk lehçelerindeki sayı adlarının (bazı ses değişimleri dışında) aynı olması bu görüşümüzün doğru olduğunu ispatlamaktadır. Tabiki Eski Türkçede sayı sisteminin bazı paradigmalarının günümüz lehçelerdeki kullanımlarından biraz farkı vardır. *eki yegirmi* “12”, *üç yegirmi* “13”, *bir otuz* “21”, *biş otuz* “25”, *tört kırk* “34”, *sekiz elig* “48”, *üç altmış* “53”, *yiti yitmiş* “67”, *bir sekiz on* “71”, *sekiz tokuz on* “88” vb. [55, 77-s.]. Buna göre günümüzdeki sıra sayı kullanımı Karahanlı Türkçesinden itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır.

DHK'nin de söz varlığının büyük bir kısmını sayı adları oluşturmaktadır. *bir* “ (63a/4), *eki* (43b/9), *üç* (47a/3), *tört* (75b/6), *yėti* (12a/2), *sékiz* (75b/9), *tokuz* (47a/3), *on yėti* (76a/5), *on sékiz* (78b/1), *yégirme altı* (7a/4), *yégirme yėti* (7a/8), *yégirme sekiz* (7b/1), *otuz* (7b/5), *otuz bir* (8a/10), *otuz eki* (8b/4), *otuz üç* (8b/8), *otuz dört* (8b/12), *otuz beş* (9a/4), *otuz altı* (9a/8), *otuz yėti* (9b/1), *otuz sékiz* (9b/5), *otuz tokuz* (9b/9), *kırk* (11b/3), *kırk bir* (11a/1), *élig* “elli” (12b/3), *élig bir* (13a/5), *altmış* (14b/8; 79b/4), *altmış üç* (1b/5; 15a/9), *yüz* (27a/7), *yüz yégirme beş* (16a/7), *üç yüz* (4a/3), *miñ* (42a/9), *miñ bir* (52b/11), *otuz üç miñ* (77a/4), *on sekiz miñ* (53a/1), *élig miñ* (51a/6), *yétmiş miñ* (51a/8) vb.

Hikmetlerde kullanılan sayı adlarının çoğu Ahmet Yesevî'nin altmış üçe kadar olan hayatını betimleyen Yaşname'de geçmektedir. Bununla birlikte *DHK*'de Eski Türkçede benzer örnekleri karşılayan sayı sistemi de kullanılmıştır. Örneğin Eski Türkçede otuzdan yukarı sayılarda *artukı* kelimesini eklerlerdi. Bunu *otuz artukı bir yaşımam karluk bodun...* “otuz bir yaşımamda Karluk halkı”, *men otuz artukı üç yaşımam* “ben otuz üç yaşımamda” vb. [56, 750-s.], [7, 61–63-ss.]. Eski Uygurcada ise otuz, doksan gibi değişik sayılar arasına *artukı* kelimesi getirilmiştir. *Tokuz on artukı beş* “doksan beş”, *otuz artukı üç* “otuz üç” vb. [46, 185-s.]. *DHK*'de de *yirmi dokuz* ifadesi Farsçadan alıntı olan *kem* “eksik, noksan” kelimesi aracılığıyla yapılmıştır: *bir kem otuz yaşımam yétim hâlim harâb* (7b/5). Bununla birlikte bazı sayılar azımsama, bazı sayılar ise fazlalığı, çokluğu bildirmek için kullanılmıştır. Buna paralel olarak sayı adları, İslam ve tasavvufu ilgili *on sekiz miñ âlem*, *otuz üç miñ şahâbe* gibi sözlerde geçmektedir.

Sonuç

Edebî eserlerin söz varlığı, bir milletin geleneğinden, kültüründen, dünyayı okuma biçiminden, yaşam tarzından, bütün manevi değerlerinden ve tarihinden haber verir. Bu yüzden de edebî eserler bir dilin söz varlığını gösteren en önemli kaynaklardır. Örneğin Eski Türkçenin hem somut hem de soyut kelimeler bakımından zengin bir dil olduğunu Köktürk yazıtlarından görebildiğimiz gibi *Kutadgu Bilig*, *Dîvânu Lugâti't-Türk*, *Atebetü'l-Hakayık* başta olmak üzere Karahanlı, Harezmi, Çağatay, Kıpçak, Anadolu vb. çeşitli sahalarda kaleme alınan eserlerin sayesinde Orta Türkçenin söz varlığından söz edebilmek mümkündür. Bunun gibi *Divân-ı Hikmet* de Ahmed Yesevî'nin bakış açısını, fikirlerini tanıtmakla beraber Orta Türkçenin söz varlığını, söz varlığının sayesinde Ahmet Yesevî'nin yaşadığı dönemin sosyal ve kültürel şartlarını, Türk kültürünün derin izlerini, kimliğini, duygu dünyasını tanımamızı sağlamaktadır.

İncelediğimiz *Divân-ı Hikmet*'in Kökşetav nüshasında toplam bin sekiz yüzden fazla kelime bulunmaktadır. Metnin, didaktik bir içeriğe sahip eser olmasından dolayı din ve tasavvufla ilgili Arapça ve Farsça kelime ve terkipler fazlasıyla göze çarpar. Fakat kelime sıklığı bakımından eserde Türkçenin üstün olduğu görülmektedir. Yani eserde toplam 775 Türkçe ve çeşitli yapım ekleriyle genişletilmiş birçok alıntı kelime bulunmaktadır.

Eserde Türklerin yaşam koşullarını gösteren çeşitli alanlarla ilgili Türkçe kelimeler karşımıza çıkmaktadır. Özellikle organ, akraba, din, unvan, sosyal statü, hayvan, av, hayvancılık, coğrafya, giyim kuşam, yiyecek içecekler, doğa, iklim, maden, yaşam evreleri vb. kavramlarla ilgili kelimelerin sık sık karşımıza çıkması dikkat çekicidir.

Bunun yanında çalışmamızda ayrı ayrı ele aldığımız gibi sayı adları (57), gösterme, işaret, belirsizlik bildiren isimler (33), beden, organ, dokularla ilgili isimler (22), yer, yön, istikamet bildiren isimler (21), mevsim, dönem, zamanla ilgili isimler (19), nesnenin özellik, nitelik ve durumunu bildiren isimler (19), miktar, hacim, ölçü, oran bildiren isimler (16), insanı karakterini tanımlayan, betimeleyen isimler (13) gökyüzü, coğrafya, tabiat, iklimle ilgili isimler (12), av, hayvanla ilgili isimler (11), din, tasavvuf, inançla ilgili isimler (11), soru anlamını bildiren isimler (10), aile ve akrabalıkla ilgili isimler (10), maden, doğal kaynaklarla ilgili isimler (8), duygu, sezgi, ruh hâlleriyle ilgili isimler (8), renk adları (6), yaşam evreleriyle ilgili isimler (5), sosyal statü, durum bildiren isimler (5), unvan ve mesleklerle ilgili isimler (5), insan ve bireylerle ilgili isimler (4), hastalık, sağlık, tedaviyle ilgili isimler (4), bildirişme, iletişim ve etkileşimle ilgili isimler (4), giyim kuşam, kılık kıyafetle ilgili isimler (4), vücut salgılarıyla ilgili isimler (3), yiyecek, içecek, gıdayla ilgili isimler (3), yerleşim birimleriyle ilgili isimler (2), konut ve konutla ilgili isimler (2), toplumla ilgili isimler (2), yol ve ulaşım ile ilgili isimler (2), beden gereksinimiyle ilgili isimler (2), iş ve uğraşla ilgili isimler (2), bitkiyle ilgili isimler (2), araç gereç, silah, teçhizatla ilgili isimler (2) olmak üzere belirtmiş olduğumuz anlam alanlarıyla ilgili toplam Türkçe 330'a yakın isim bulunmaktadır. Bunun dışında *dék ~ dey* (34b/8; 80b/2), *kibi* (17a/5), *oşşaş* “benzer, gibi” (4b/9), *yañlıg* “gibi, benzer” (32b/4), *yoksa* (34a/3), *andağ* “öyle, onun gibi, şekilde” (69a/9), *mundag* “böyle, bunun gibi” (42a/2) gibi benzerlik, eşitlik, tercih, tarz bildiren, *üçün* (37b/10), *ol sebebdin* “bu yüzden, bundan dolayı” (62a/6) gibi amaç, sebep bildiren, *bilen* (27b/10), *birge* (20a/9), *birle* (43a/1), *birlen* (56b/9), *tağı* (32b/8) vb. araç, birliktelik, vasıta bildiren ve varlık, yokluk, gereklilik bildiren *bar* (69a/2), *yok* (23a/9), *kirek* (59b/8) gibi birçok kelime kullanılmıştır. Bunlardan *hattıg ~ kattıg*, *esiz ~ essiz*, *uluğ ~ uluk*, *izi ~ ige*, *ayağ ~ ayak*, *il ~ ilig*, *til ~ tıl*, *köfri ~ köfrüg*, *dék ~ dey* vb. kelimeler ikili kullanımlarıyla karşımıza çıkmaktadır.

Kısaltmalar

- BK D: Bilge Kağan Doğu Yüzü
DHK: Divân-ı Hikmet'in Kökşetav Nüshası.
Far. Farsça
KT D: Kül Tigin Doğu Yüzü
KT G: Kül Tigin Güney Yüzü

KAYNAKÇA

1. Petek Ercan, Dağıstan Serdar, Dîvân-ı Hikmet'in Kökşetav Nüshasının Dili // Akademik Bakış Dergisi. Eylül-Ekim, Kırgızistan. – 2017. Sayı: 63. Celal-Abad. – S. 11–119.
2. Petek Ercan, Dağıstan Serdar Dîvân-ı Hikmet'in Yeni Bir Nüshası Kökşetav Nüshası // TDK Türk Dünyası, Dil ve Edebiyat Dergisi. – 2017. Bahar-Spring. Ankara. – S. 207–233.
3. Akar Ali, Utebekov Senbek, Divân-ı Hikmet'in Ses Uyumu Üzerine (Kökşetav Nüshası) // Karadeniz Araştırmaları. – 2020. XVII/65. Giresun. – S. 217–233.
4. Akar Ali, Utebekov Senbek Divân-ı Hikmet'in Kökşetav Nüshasında Tasvirî Fiillerin Kullanılışı. Türkiyat Mecmuası. – 2020. 30, 2. İstanbul. – S. 327–354.

5. Utebekov Senbek Divân-ı Hikmet'in Dil İncelemesi - Kökşetav Nüshası - (Metin - Gramer - Dizin). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. – Muğla, 2020. – 656 s.
6. Утебеков С. Диуани хикметтің морфонологиялық сипаты (Көкшетау нұсқасының негізінде) // Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Шығыстану сериясы. – 2020. – №2/93. – Б. 107–116.
7. Утебеков С. Диуани Хикметтегі анатомиялық атаулардың түркі тілдеріндегі қолданыстарына байланысты салыстырмалы-салғастырмалы талдау // Түркология. – 2021. – №1(105). – Б. 112–140.
8. Утебеков С. Диуани хикметтегі діни терминдердің түркілік қабаты (Көкшетау нұсқасының негізінде) // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2021. – №3(121). – Б. 39–56.
9. Жәмбек С. Көкшетаудан табылған Диуани хикмет туралы сөз [Электронды ресурс]. URL: <https://adebiportal.kz/kz/news/view/20875> (05.01.2020).
10. Kabaklı, Ahmet, Türk Edebiyatı. 2. Baskı. C. 2. – İstanbul: Yaylacılık Matbaası, 1966. – 752 s.
11. Боровков А.К. Очерки по истории узбекского языка // Советское востоковедение. Ч. 5. – Москва-Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1948. – С. 229–250.
12. Нажип Е.Н. Исследования по истории тюркских языков XI–XIV вв. – Москва: Наука, 1989. – 283 с.
13. Сыздықова Р. Ясауи хикметтерінің тілі. – Алматы: Ел-Шежіре, 2014. – 664 б.
14. Üşenmez, Emek, Türkçe İlk Kuran Tercümelerinden Özbekistan Nüshası. – İstanbul: Çalış Ofset Matbaacılık Ltd. Şti, 2013. – 1048 s.
15. Қорғанбеков Б. Қожа Ахмет Ясауидің «Диуани хикметі» және қазақ фольклоры. – Астана: Сарыарқа баспасы, 2012. – 256 б.
16. Tekin, Talat, Orhon Türkçesi Grameri. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2003. – 272 s.
17. Tekin, Talat, Orhon Yazıtları. – İstanbul: Simurg Yayınları, 2010. – 136 s.
18. Gabain, A. von, Eski Türkçenin Grameri. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1988. – 313 s.
19. Şirin, Hatice, Eski Türk Yazıtlarında Söz Varlığı İncelemesi. – Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları, 2016. – 750 s.
20. Atalay, Besim, Mâhmud Kaşgarlı Divanü Lûgat-it Türk. C. IV. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2006. – 887 s.
21. Ata, Aysu, Hehcü'l-Ferâdis. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1998. – 538 s.
22. Ergin, Muharrem, Dede Korkut Kitabı. C. II. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1994.
23. Özyetkin, A. Melek, Altın Ordu, Kırım ve Kazan Sahasına Ait Yarıklık ve Bitiklerin Dil ve Üslup İncelemesi [Linguistic and Style Analysis of Yarılıks and Plants Belonging to Altın Ordu, Crimea and Kazan Fields]. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1996. – 297 s.
24. GT. Mahmûd b. Kâdî-i Manyâs, Gülistan Tercümesi [Gulistan Translation], Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük. (Haz: Mustafa Özkan). – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1993.
25. Tekin, Talat, Irg Bitig. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2017. – 129 s. [in Turkish]
26. Yong-Song, Li, Türk Dillerinde Akrabalık Adları. – İstanbul: Simurg Yayınları, 1999. – 415 s.
27. Caferoğlu, A., Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011. – 320 s.
28. Yüce, Nuri, Mukaddimetü'l-Edeb. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1993. – 227 s.
29. Toparlı, Recep, Vural, Hanife ve Karaatlı, Recep, Kıpçak Türkçesi Sözlüğü. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2007. – 338 s.
30. Ögel, Bahaeddin, Türk Kültür Tarihine Giriş. 5 Ciltli. – Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1978.
31. Akar, Ali, Düşünen Türkçe. – İstanbul: Ötüken Yayınları, 2019. – 341 s.
32. Ercilasun, Ahmet Bican, Kutadgu Bilig Grameri. – Ankara: Gazi Üniversitesi, 1984. – 196 s.
33. Beveridge, H. Tarkan and Tarquinius // JRAS, Cambridge UP, 1918. – S. 314–316.

34. Köprülü, M.F. Eski Türk Ünvanlarına Ait Notlar. Türk Hukuk ve İktisat Tarihi Mecmuası, Cilt II, 1932-39, İ.Ü. – İstanbul: Türkiyat Enstitüsü Yayınları, 1939. – S. 17–31.
35. Donuk, Abdülkadir, Eski Türk Devletlerinde İdari ve Askeri Ünvan ve Terimler. – İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, 1988. – 109 s.
36. Rybatzki, V. Die Toñuq-İnschrift, Szeged, Studia Uralo-Altaica, 1997. – 131 s.
37. User, Hatice Şirin, Eski Türkçede Bazı Ünvanların Yapısı Üzerine // Bilig. – 2006. Güz, Sayı: 39, s. 219–238.
38. Turan, Fikret, Eski Türkçeden Orta Türkçeye Askeri Rütbe ve Ünvanlar // Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Cilt: 58, Sayı: 1, 2018. – S. 155–173.
39. Günay, Ünver ve Güngör, Harun, Türk Din Tarihi. – Kayseri: Laçın Yayınları, 1998. – 538 s.
40. Ölmez, Mehmet, Türkçede Dini Tabirler Üzerine // Türk Dilleri Araştırmaları, Sayı: 15, 2005. – S. 213–218.
41. Argunşah, Mustafa, Çağatay Türkçesi. – İstanbul, Kesit Yayınları, 2013. – 308 s.
42. Özbay, M. İlk Yazılı Belgelerimize Göre Türklerde Giyim // Milli Folklor, 5/34, 1997. – S. 53–58.
43. Tavkul, U. Tarihi Türk Erkek Kıyafetleri // Milli Folklor, 19, 1993. – S. 40–45.
44. Bozkurt, Nebî, “Kıyafet”. İslâm Ansiklopedisi. Cilt: 25. – İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 2002. – S. 508–510.
45. Klyashorny, Sergey Grigoryevich, Eski Türk Yazıtlarında Zaman ve Mekân Kavramı / Çev., Deniz Karadeniz // Dil Araştırmaları, Güz 2015/17. 2005. – S. 247–251.
46. Eraslan, Kemal, Eski Uygur Türkçesi Grameri. – Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları, 2012. – 664 s.
47. Tekin, Talat, Tonyukuk Yazıtı. – İstanbul: Simurg Yayınları, 1994. – 80 s.
48. Ögel, Bahaeddin, İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1984. – 403 s.
49. Çubukçu, İ.A. Kültür Tarihimizde Sanatın Değeri // Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XXIX. 135-144. Ankara, 1987.
50. Taşağıl, A., Kök Tengrinin Çocukları. – İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınevi, 2016. – 368 s.
51. Cöhce, S., Türk Tarihine Giriş. – Elazığ: Çağ Ofset Yayınevi, 1995. – 119 s.
52. Özyetkin A.M., Tarihi Türk Dili Alanında Uzunluk Mesafe Ölçümünde Kullanılan Birimler. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri. Ankara, Türkiye, 10–15 Temmuz. 2007. – S. 1413–1419.
53. Aksan, Doğan, Türkçenin Sözcük Varlığı. – Ankara: Bilgi Yayınevi, 1996. – 249 s.
54. Akar, Ali, Türk Dilinin Tarihi. – İstanbul: Ötüken Yayınları, 2005. – 336 s.
55. Bacanlı, Eyüp, Geçmişten Günümüze Türkçenin Sayıları ve Sayı Sistemi // Bilim ve Teknik. Kasım. 2012. – S. 76–78.
56. Kaymaz, Zeki, Türklerde Sayı Sistemi. Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, 3 cilt, Ankara, 2002. – S. 419–426; Akar, Ali, Türk Dilinin Tarihi. – İstanbul, Ötüken Yayınları, 2005.

REFERENCES

1. Petek Ercan, Dağıstan Serdar. Dîvân-ı Hikmet'in Kökşetav Nüshasının Dili [The Language of the Kokshetav Copy of the Divan-ı Hikmet] // Akademik Bakış Dergisi. Eylül-Ekim, Kırgızistan. – 2017. Sayı: 63. Celal-Abad. – S. 11–119. [in Turkish]
2. Petek Ercan, Dağıstan Serdar. Dîvân-ı Hikmet'in Yeni Bir Nüshası Kökşetav Nüshası [A New Copy of the Divan-ı Hikmet Kokshetau Copy] // TDK Türk Dünyası, Dil ve Edebiyat Dergisi. – 2017. Bahar-Spring. Ankara. – S. 207–233. [in Turkish]

3. Akar Ali, Utebekov Senbek. Divân-ı Hikmet'in Ses Uyumu Üzerine (Kökşetau Nüshası) [On the Harmony of the Voice of Divan-ı Hikmet (the Kokshetau variant)] // Karadeniz Araştırmaları. – 2020. XVII/65. Giresun. – S. 217–233. [in Turkish]
4. Akar Ali, Utebekov Senbek. Divân-ı Hikmet'in Kökşetau Nüshasında Tasvirî Fiillerin Kullanılışı [The Use of Verbs in the Depiction of Divan-ı Hikmet in the Copy of Kokshetau]. Türkiyat Mecmuası. – 2020. 30, 2. İstanbul. – S. 327–354. [in Turkish]
5. Utebekov Senbek. Divân-ı Hikmet'in Dil İncelemesi - Kökşetau Nüshası - (Metin - Gramer - Dizin) [Language Review of the Divan-ı Hikmet - Kokshetau Copy - (Text - Grammar - Index)]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. – Muğla, 2020. – 656 s. [in Turkish]
6. Utebekov S. Diuani hikmettin morfonologiyalyq sipaty (Kokshetau nusqasynyn negizinde) [Morphological character of Divani Hikmet (based on the Kokshetau variant)] // Al-Farabi atyndagy Qazaq Ulttyq universiteti, Shygystanu seriiasy. – 2020. – №2/93. – B. 107–116. [in Kazakh]
7. Utebekov S. Diuani Hikmettegi anatomiyalyq ataulardyn turki tilderindegi qoldanystaryna bailyanysty salystryrmaly-salgastyrmaly taldau [Comparative analysis of anatomical names in Diwani Hikmet in connection with their use in Turkic languages] // Turkologiya. – 2021. – №1(105). – B. 112–140. [in Kazakh]
8. Utebekov S. Diuani hikmettegi dini terminderdin turkilik qabaty (Kokshetau nusqasynyn negizinde) [The Turkic layer of religious terms in Diuani Hikmet (based on the Kokshetau variant)] // Iasauı universitetinin habarshysy. – 2021. – №3(121). – B. 39–56. [in Kazakh]
9. Jambek S. Kokshetaudan tabylgan Diuani hikmet turaly soz [A word about Diuani Hikmet found in Kokshetau] [Elektronnyy resurs]. URL: <https://adebiportal.kz/kz/news/view/20875> (05.01.2020). [in Kazakh]
10. Kabaklı, Ahmet, Türk Edebiyatı [Turkish Literature]. 2. Baskı. C. 2. – İstanbul: Yayıncılık Matbaası, 1966. – 752 s.
11. Borovkov A.K. Ocherki po istorii uzbekskogo iazyka [Essays on the history of the Uzbek language] // Sovetskoe vostokovedenie. Ch. 5. – Moskva-Leningrad: Izdatelstvo Akademii Nauk SSSR, 1948. – C. 229–250. [in Russian]
12. Najip E.N. Issledovaniia po istorii tiurkskih iazykov XI–XIV vv. [Studies on the history of the Turkic languages of the XI–XIV centuries.] – Moskva: Nauka, 1989. – 283 s. [in Russian]
13. Syzdyqova R. Iasauı hikmetterinin tili [The language of the Hikmets of Yasawi]. – Almaty: El-Shejire, 2014. – 664 b. [in Kazakh]
14. Üşenmez, Emek, Türkçe İlk Kuran Tercümelerinden Özbekistan Nüshası [The First Translation of the Qur'an in Turkish is the Uzbek Copy]. – İstanbul: Çalış Ofset Matbaacılık Ltd. Şti, 2013. – 1048 s. [in Turkish]
15. Qorganbekov B. Qoja Ahmet Iasauıdin «Diuani hikmeti» jane qazaq folklory [Khoja Akhmet Yasawi's «Divan Hikmet» and Kazakh folklore]. – Astana: Saryarqa baspasy, 2012. – 256 b. [in Kazakh]
16. Tekin, Talat, Orhon Türkçesi Grameri [Orkhon Turkish Grammar]. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2003. – 272 s. [in Turkish]
17. Tekin, Talat, Orhon Yazıtları [Orkhon Inscriptions]. – İstanbul: Simurg Yayınları, 2010. – 136 s. [in Turkish]
18. Gabain, A. von, Eski Türkçenin Grameri [Grammar of Old Turkish]. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1988. – 313 s. [in Turkish]
19. Şirin, Hatice, Eski Türk Yazıtlarında Söz Varlığı İncelemesi [Vocabulary Analysis in Ancient Turkish Inscriptions]. – Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları, 2016. – 750 s. [in Turkish]
20. Atalay, Besim, Mâhmud Kaşgarlı Divanü Lûgat-it Türk [Mahmud Kashgarli Divanu LûGat-it Türk]. C. IV. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2006. – 887 s. [in Turkish]

21. Ata, Aysu, Hehcü'l-Ferādīs [Hehcü'l-Ferādīs]. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1998. – 538 s. [in Turkish]
22. Ergin, Muharrem, Dede Korkut Kitabı [Dede Korkut Artwork]. C. II. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1994. [in Turkish]
23. Özyetkin, A. Melek, Altın Ordu, Kırım ve Kazan Sahasına Ait Yarlık ve Bitiklerin Dil ve Üslup İncelemesi [Linguistic and Style Analysis of Yarlıks and Plants Belonging to Altın Ordu, Crimea and Kazan Fields]. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1996. – 297 s. [in Turkish]
24. GT. Mahmūd b. Kâdî-i Manyâs, Gülistan Tercümesi [Gulistan Translation], Giriş-İnceleme-Metin-Sözlük. (Haz: Mustafa Özkan). – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1993. [in Turkish]
25. Tekin, Talat, Irg Bitig. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2017. – 129 s. [in Turkish]
26. Yong-Song, Li, Türk Dillerinde Akrabalık Adları [Kinship Names in Turkic Languages]. – İstanbul: Simurg Yayınları, 1999. – 415 s. [in Turkish]
27. Caferoğlu, A. Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü [Old Uyghur Turkish Dictionary]. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2011. – 320 s. [in Turkish]
28. Yüce, Nuri, Mukaddimetü'l-Edeb. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1993. – 227 s. [in Turkish]
29. Toparlı, Recep, Vural, Hanife ve Karaatlı, Recep, Kıpçak Türkçesi Sözlüğü [Kipchak Turkish Dictionary]. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2007. – 338 s. [in Turkish]
30. Ögel, Bahaeddin, Türk Kültür Tarihine Giriş [Introduction to Turkish Cultural History]. 5 Ciltli. – Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1978. [in Turkish]
31. Akar, Ali, Düşünen Türkçe [Thinking Turkish]. – İstanbul: Ötüken Yayınları, 2019. – 341 s. [in Turkish]
32. Ercilasun, Ahmet Bican, Kutadgu Bilig Grameri [Kutadgu Bilig Grammar]. – Ankara: Gazi Üniversitesi, 1984. – 196 s. [in Turkish]
33. Beveridge, H. Tarkan and Tarquinius // JRAS, Cambridge UP, 1918. – S. 314–316.
34. Köprülü, M.F. Eski Türk Unvanlarına Ait Notlar [Notes on Old Turkish Titles]. Türk Hukuk ve İktisat Tarihi Mecmuası, Cilt II, 1932-39, İ.Ü. – İstanbul: Türkiyat Enstitüsü Yayınları, 1939. – S. 17–31. [in Turkish]
35. Donuk, Abdülkadir, Eski Türk Devletlerinde İdari ve Askeri Ünvan ve Terimler [Administrative and Military Titles and Terms in Former Turkish States]. – İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, 1988. – 109 s. [in Turkish]
36. Rybatzki, V. Die Toñuq-İnschrift, Szeged, Studia Uralo-Altaica, 1997. – 131 s. [in German]
37. User, Hatice Şirin, Eski Türkçede Bazı Unvanların Yapısı Üzerine [On the Structure of Some Titles in Old Turkish] // Bilig. – 2006. Güz, Sayı: 39, s. 219–238. [in Turkish]
38. Turan, Fikret, Eski Türkçeden Orta Türkçeye Askeri Rütbe ve Unvanlar [Military Ranks and Titles from Old Turkic to Middle Turkic] // Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Cilt: 58, Sayı: 1, 2018. – S. 155–173. [in Turkish]
39. Günay, Ünver ve Güngör, Harun, Türk Din Tarihi [History of Turkish Religion]. – Kayseri: Laçın Yayınları, 1998. – 538 s. [in Turkish]
40. Ölmez, Mehmet, Türkçede Dini Tabirler Üzerine [On Religious Expressions in Turkish] // Türk Dilleri Araştırmaları, Sayı: 15, 2005. – S. 213–218. [in Turkish]
41. Argunşah, Mustafa, Çağatay Türkçesi [Chagatai Turkish]. – İstanbul, Kesit Yayınları, 2013. – 308 s. [in Turkish]
42. Özbay, M. İlk Yazılı Belgelerimize Göre Türklerde Giyim [Turkish Clothing According to Our First Written Documents] // Milli Folklor, 5/34, 1997. – S. 53–58. [in Turkish]
43. Tavkul, U. Tarihi Türk Erkek Kıyafetleri [Historical Turkish Men's Clothing] // Milli Folklor, 19, 1993. – S. 40–45. [in Turkish]
44. Bozkurt, Nebî, Kıyafet [Clothes]. İslâm Ansiklopedisi. Cilt: 25. – İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 2002. – S. 508–510. [in Turkish]

45. Klyaštorny, Sergey Grigoryevič, Eski Türk Yazıtlarında Zaman ve Mekân Kavramı [The Concept of Time and Space in Ancient Turkish Inscriptions] / Çev., Deniz Karadeniz // Dil Araştırmaları, Güz 2015/17. 2005. – S. 247–251. [in Turkish]
46. Eraslan, Kemal, Eski Uygur Türkçesi Grameri [Old Uyghur Turkish Grammar]. – Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları, 2012. – 664 s. [in Turkish]
47. Tekin, Talat, Tonyukuk Yazıtı [Tonyukuk Inscriptions]. – İstanbul: Simurg Yayınları, 1994. – 80 s. [in Turkish]
48. Ögel, Bahaeddin, İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi [Turkish Cultural History Before Islam]. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1984. – 403 s. [in Turkish]
49. Çubukçu, İ.A. Kültür Tarihimizde Sanatın Değeri [The Value of Art in Our Cultural History]// Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XXIX. 135-144. Ankara, 1987. [in Turkish]
50. Taşağıl, A., Kök Tengrinin Çocukları [Children of Root Tengri]. – İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınevi, 2016. – 368 s. [in Turkish]
51. Cöhce, S., Türk Tarihine Giriş [Introduction to Turkish History]. – Elazığ: Çağ Ofset Yayınevi, 1995. – 119 s. [in Turkish]
52. Özyetkin A.M., Tarihi Türk Dili Alanında Uzunluk Mesafe Ölçümünde Kullanılan Birimler [Units Used in Measuring Length and Distance in Historical Turkish Language]. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri. Ankara, Türkiye, 10–15 Temmuz. 2007. – S. 1413–1419. [in Turkish]
53. Aksan, Doğan, Türkçenin Sözcükleri [Vocabulary of Turkish]. – Ankara: Bilgi Yayınevi, 1996. – 249 s. [in Turkish]
54. Akar, Ali, Türk Dilinin Tarihi [History of Turkish Language]. – İstanbul: Ötüken Yayınları, 2005. – 336 s. [in Turkish]
55. Bacanlı, Eyüp, Geçmişten Günümüze Türkçenin Sayıları ve Sayı Sistemi [Numbers and Number System of Turkish from Past to Present] // Bilim ve Teknik. Kasım. 2012. – S. 76–78. [in Turkish]
56. Kaymaz, Zeki, Türklerde Sayı Sistemi [Number System in Turks]. Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, 3 cilt, Ankara, 2002. – S. 419–426; Akar, Ali, Türk Dilinin Tarihi [History of Turkish Language]. – İstanbul, Ötüken Yayınları, 2005. [in Turkish]

UDK 81'35; 81'26; IRSTI 16.21.31

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.07>**M. MOLDASHEVA**

Ankara Üniversitesi Doktora Öğrencisi
(Türkiye, Ankara), e-mail: madina1104@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2203-6656>

KAZAK TÜRKÇESİ VE ARAP ALFABESİ

Özet. Sözde bulunan seslerin, yazı dilinde gösterilmesi ve buna bağlı olarak okunması için belli harflerle belirtilmesi gerekir. Dil sesleri, yazıda belli grafik harflerle işaretlenir. Birbiri ardınca sıralanan harfler topluluğuna alfabe denir. Dünyada belirli sayıda alfabe sistemi vardır. Bunlardan birinin bir toplumca benimsenmesinde, tarihi bir gerçek olarak fonolojik ölçüler yerine, çok defa kültürel ve dini etkenler rol oynadığından, bazı alfabeler ile onu kullanan toplumların dilleri arasında denge kurulamamakta ve imla sorunları ortaya çıkmaktadır. Alfabe meselesi son zamanlarda Türk Dünyasında ve Türkolojide en çok tartışılan ve halen gündemde olan sorunlardan biridir. 10. yüzyıldan başlayarak Müslümanlığın Türkler arasında hızla yayılmaya başlaması, Arap yazısını bütün Türk ülkelerinin ortak yazısı durumuna getirdi.

Kazak Türkçesi, Türk dilleri içerisinde en geniş sahada konuşulan Türk lehçesidir. Kazak alfabesinin yanı sıra imla ile ilgili de birçok çalışma yapılmıştır. Bu konuda Kazak aydını A. Baytursinov'un çalışmaları örnek gösterilebilir. Baytursinov'un Arap harfli Kazak Alfabesi 1929 yılına kadar 'töte jazuv' adıyla kullanılmıştır. Günümüzde bu alfabe Çin'de yaşayan Kazak Türkleri tarafından kullanılmaktadır. Bu çalışmada Kazakların Arap alfabesini kullandığı dönem, alfabeden dolayı ortaya çıkan önemli sorunlar ve problemler hakkında söz edilecek.

Anahtar Kelimeler: Dil, Alfabe, Türkoloji, Kazak Türkçesi, Arap alfabesi, Arap Harfli Kazak Alfabesi.

М. Молдашева

Анкара университетінің PhD докторанты
(Түркия, Анкара қ.), e-mail: madina1104@hotmail.com

Қазақ тілі және араб әліпбиі

Аңдатпа. Сөздегі дыбыстар жазбаша тілде көрсетілуі және сәйкесінше оқылуы үшін белгілі бір әріптермен белгіленуі керек. Тіл дыбыстары мәтінде белгілі графикалық әріптермен белгіленеді. Бірінен соң бірі орналасқан әріптер жинағы әліпби деп аталады. Әлемде әліпби жүйесінің белгілі бір саны бар. Тарихи факт ретінде фонологиялық өлшемдердің орнына көбінесе мәдени және діни факторлар рөл атқаратындықтан, кейбір әліпбилер мен оны қолданатын қоғамдардың тілдері арасында тепе-теңдік орнатылмай,

***Bize doğru alıntı yazınız:**

Moldasheva M. Kazak Türkçesi ve Arap Alfabesi // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. №2 (124). – Б. 79–90. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.07>

***Cite us correctly:**

Moldasheva M. Kazak Türkçesi ve Arap Alfabesi [Kazakh Language and Arabic Alphabet] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2022. №2 (124). – Б. 79–90. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.07>

орфографиялық мәселелер туындайды. Әліпби мәселесі соңғы кезде түркі әлемінде және түркологияда ең көп талқыланатын және әлі де күн тәртібінде тұрған мәселелердің бірі. X ғасырдан бастап түрк халықтары арасында исламның тез таралуы араб жазуын барлық түркі елдерінің ортақ жазуына айналдырды.

Қазақ тілі түркі тілдерінің ішінде ең көп тараған тіл. Қазақ әліпбиінен бөлек емле бойынша да көптеген зерттеулер жүргізілді. Осы орайда қазақ зиялысы А. Байтұрсыновтың еңбегін мысалға келтіруге болады. Байтұрсыновтың Араб әріптері бар қазақ әліпбиін 1929 жылға дейін «*төте жазу*» деген атпен пайдаланды. Бүгінде бұл әліпбиді Қытайда тұратын қазақтар пайдаланады. Бұл зерттеуде қазақтардың араб әліпбиін қолданған кезеңі, әліпбиге байланысты туындаған маңызды мәселелер мен сұрақтар туралы сөз болады.

Кілт сөздер: тіл, әліпби, түркология, қазақ тілі, арап әліпбиі, араб әріптері бар қазақ әліпбиі.

M. Moldasheva

*PhD Doctoral Student of Ankara University
(Turkey, Ankara), e-mail: madina1104@hotmail.com*

Kazakh Language and Arabic Alphabet

Abstract. The sounds in the word must be indicated by certain letters so that they are displayed in the written language and, accordingly, read. The sounds of the language are indicated in the text by certain graphic letters. A set of letters arranged one after another is called an alphabet. There are a certain number of alphabetic systems in the world. Because cultural and religious factors often play a role in place of phonological criteria as historical fact, spelling problems arise when there is an imbalance between certain scripts and the languages of the societies that use them. To date, the issue of the alphabet is one of the most discussed and still relevant in the Turkic world and in Turkic studies. Beginning in the 10th century, the rapid spread of Islam among the Turks made the Arabic script the common script of all Turkic countries.

The Kazakh language is the most common among the Turkic languages. In addition to the Kazakh alphabet, a lot of research has been done on spelling. In this regard, the work of the Kazakh intellectual A. Baitursynov can be cited as an example. Baitursynov's Kazakh alphabet based on Arabic graphics was used until 1929 under the name «*tote zhazu*». Today, this alphabet is used by Kazakhs living in China. This study will consider the period of use of the Arabic alphabet by the Kazakhs, as well as the important questions and problems that have arisen in this.

Keywords: language, alphabet, Turkology, the Kazakh language, the Arabic alphabet, the Kazakh alphabet based on Arabic graphics.

М. Молдашева

*PhD докторант Университета Анкара
(Турция, г. Анкара), e-mail: madina1104@hotmail.com*

Казахский язык и арабский алфавит

Аннотация. Звуки в слове должны обозначаться определенными буквами, чтобы они отображались на письменном языке и, соответственно, читались. Звуки языка обозначаются в тексте определенными графическими буквами. Совокупность букв, расположенных одна за другой, называется алфавитом. В мире существует определенное количество алфавитных систем. Поскольку вместо фонологических критериев как исторического факта часто играют роль культурные и религиозные факторы, проблемы правописания возникают при отсутствии баланса между некоторыми алфавитами и языками обществ, которые их

используют. На сегодняшний день вопрос об алфавите является одним из самых обсуждаемых и до сих пор актуальных в тюркском мире и в тюркологии. Начиная с X века, быстрое распространение ислама среди тюрков сделало арабскую письменность общей письменностью всех тюркских стран.

Казахский язык является наиболее распространенным среди тюркских языков. Помимо казахского алфавита, много исследований было проведено по орфографии. В этом отношении в качестве примера можно привести творчество казахского интеллектуала А. Байтурсынова. Казахский алфавит Байтурсынова на основе арабской графики использовался до 1929 года под названием «тоте жазу». Сегодня этим алфавитом пользуются казахи, проживающие на территории Китая. В данном исследовании будет рассмотрен период использования казахами арабского алфавита, а также возникшие важные вопросы и проблемы при этом.

Ключевые слова: язык, алфавит, тюркология, казахский язык, арабский алфавит, казахский алфавит на основе арабской графики.

Giriş

Dil, iletişim aracı olma işlevini hem ses hem de yazıyla yerine getirir. Konuşma dili yazı aracılığıyla damgalanır. Konuşma dili, günlük hayatta karşı karşıya konuşup iletişim kurmada, doğrudan düşünce aktarımını sağlamada özel bir hizmet görür. Yazı dilinin, konuşma dilinden sonra meydana çıktığı ve yazının icadıyla ilgili olduğu bellidir. Yazının icadı, ona bağlı olarak yazı dilinin oluşması, medeniyet tarihinde önemli bir yere sahip olmuş ve olmaya da devam etmektedir.

Dil sesleri, yazıda belli harflerle işaretlenir. Alfabe, bir dilin seslerini yazıya geçirmek için kullanılan harf ve işaretlerinin tümünün belirli bir sıraya konulmuş biçimidir. Her dil, belirli bir alfabeyle yazıya dönüştürülür; alfabe, dilin yazıya dönüştürülmüş biçimidir. Her ses birimi, hatta zaman zaman dal sesler bile, ayrı işaretlerle gösterir. Bugün dillerin yazıya geçirilişinde, genellikle, dildeki her ses için ayrı bir işaret seçmiş alfabeler kullanılmaktadır. İlk kez, Epiphanius ve St. Jerome tarafından kullanılan *alfabe* sözü, yazı sistemini oluşturan harflerden ilk ikisine verilen adların birleşmesinden, yani *elif* ve *beyt* veya *alpha* ve *beta*'dan değildir [1, 88 s.].

Berke Vardar, kendi terimler sözlüğünde *alfabe* için *abece* terimini kullanarak üç şekilde açıklamasını verir. Birincisi, bir dili yazıya dönüştürmek için kullanılan her türlü yazılı biçimler dizgesi; özellikle sesleri ya da ses dizilişlerini belirten ve uzlaşım bir düzen içinde sunulan yazaçların tümüdür. İkincisi, sözlü dil temel alınarak oluşturulmuş bir bildirişim dizgesinde kullanılan her türlü simgeler bütünüdür. Üçüncüsü ise, üretici-dönüşümsel dilbilgisinde, dildeki öğeler belirtilirken, yeniden yazım sırasında ya da dönüşüm kuralları gösterilirken kullanılan sonlu sayıda simgeler bütünüdür [2, 13 s.].

Alfabe yazısının en eski örnekleri, M.Ö. 1700-1330 tarihlerinden kalma olup, dört kitap dininin doğduğu kutsal topraklar ve çevresindeki bölgelerde bulunmuştur. Bu bulgular, alfabenin doğuşuyla ilgili kuramlarda önemli bir kilometre taşı olmuştur. Alfabenin doğuşu kuramları arasında Kuzey Mısır, Ur ve Ürdün nehri çevresinde bulunan tarihi belirlenememiş, çözümü yapılmamış meçhul yazıtlardaki harf şekilleri de yer alır [1, 92 s.].

Tarih öncesi devirlerde kimlerle komşu olduklarını tam olarak bilemediğimiz Türklerin, yazılı metinlerle bilinen en eski evresi “Eski Türkçe” olarak adlandırılmaktadır. Bundan daha önceki evreler ise “Ön Türkçe” veya “Ana Türkçe” olarak nitelendirilmiştir. Gerçekten belgelerle izleyebildiğimiz yaklaşık 1300 yıllık tarihi boyunca, Türk dilinin değişik dönem ve çevrelerde, Köktürk, Soğd, Uygur, Mani, Brahmi, Süryani, Arap, Grek, Ermeni, İbrani, Latin ve İslav (Kiril) alfabeleri gibi başlıca 12 alfabe ile yazılmış olduğunu ve yazılmaya da devam ettiğini bilmekteyiz [3, 106 s.; 4, 183 s.].

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırmanın olanaklarından yararlanılarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Türk halklarının alfabeleri ile ilgili yapılan bütün çalışmalar incelendi. Ortak alfabe sorunları ortaya çıkarılmış olup çalışmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Sonuçlar ve tartışmalar

10. yüzyıldan başlayarak Müslümanlığın Türkler arasında hızla yayılmaya başlaması, Arap yazısını bütün Türk ülkelerinin ortak yazısı durumuna getirdi. Arap yazısıyla ilk Türkçe ürünler 11. yüzyılda verilmiştir.

Arap alfabesinin olduğu yer ve zamanın halen meçhul olduğunu veya Estrangelo yazısından geliştiğini ileri süren araştırmacılar olsa da bugünkü bilgilerle M.S. 2-4. yüzyıllarda, Arabistan'ın kuzey batısıyla Ürdün'ün batısında yaşamış Sami asıllı Nebati kavminin yuvarlak hatlı yazısından geliştiği fikri oldukça yaygındır [5, 160 s.]. Arap harfli Türkçe metinler 19. yüzyıla kadar sadece elle yazılmıştır. 19. yüzyılda el yazmaları yanında basma eserler de ortaya çıkar. Bu bildiride el yazmaları konu edinilmiştir. Türklerin Uygur alfabesinden sonra en uzun süre kullandıkları ve Göktürk alfabesinden sonra ilk defa bir yazıya kutsiyet atfettileri sistem Arap alfabesi olmuştur.

Kazak Türkçesi, Türk dilleri içerisinde en geniş sahada konuşulan Türk lehçesidir. Kazak Türkçesi, bugün Kazakistan, dağınık olarak Kırgızistan, Özbekistan, Doğu Türkistan ve Türkmenistan gibi bölgelerde yaşayan Kazak Türkleri tarafından da konuşulmaktadır. Zengin bir sözlü edebiyata sahip olan Kazaklar, 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde henüz yazı diline sahip değillerdir. Kazak aydınları kendi dillerini Arap alfabesiyle, Çağatay/Tatar imlasına göre yazıyorlardı.

Ahmet Baytursınoğlu Kazak Türklerinin Kazak Türkçesiyle ve daha kolay bir şekilde eğitim almasını sağlamak üzere Arap harflerini ıslah etmiştir. Kazaklar arasına din yoluyla giren alfabeyi bırakıp başka bir alfabeyi almanın zorunluluğundan hareketle her sesin ayrı bir harfle gösterilmesi, her kelimenin içinde yer alan seslerin karşılığı olan harflerle yazılması gibi prensiplerle Kazakçanın dil kanunlarından kopmadan, harfe bağlı kalarak dili bozmak yerine, dile bağlı kalarak harf değiştirmenin uygun olduğunu düşünmüştür [6, 32 s.].

Ortaya çıkan başlıca sorunların temeli Arapça ile Türkçenin birbirinden farklı dil ailelerine mensup olmalıdır. Arap alfabesi, bilindiği üzere, Hami-Sami Dil Ailesine bağlı Arap dilinin gereklerine ve sistem yapısına uygun bir alfabedir. Temel ses yapısı ünsüzler iskeletine dayanır. Arapça bükümlü (flexionel) bir dil iken, Türkçe Altay Dil Ailesinden gelir ve eklemeli (agglutinant) bir dildir. Arap dilinin özelliklerine göre kurulmuş olan Arap alfabesinin Türk diline hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi aktarılması, ister istemez birtakım önemli uyumsuzluklara yol açmıştır. Ünlüler açısından Türkçe kendi ses sisteminde ünlülere ağırlık veren ve ünlü uyumunun korunduğu bir dil iken, Arapça ünsüzlerin hece haline dönüşmesini sağlayan ünlüler yazıda gösterilmemiştir.

Şekil itibarıyla Arap alfabesi yazımında kelimeler arasında belirgin aralıklar kullanılmadığı için, özellikle bitişmeyen harflerin kelime sonunda ya da başında kullanılmasıyla, o harflerin hangi kelimeye ait olduğunu anlamının yolu kelimeleri doğru okuyabilmekten geçmektedir. Arap alfabesindeki harflerin kelime başında, ortasında ve sonundaki yazılışları birbirinden farklıdır ve bunların hepsinin bilinmesi icap eder. Dolayısıyla öğrenme açısından bakıldığında harflerin üç şekli olacağından alfabeyi öğrenirken harf sayısı üçe katlanır. Türk dilinin Arap alfabesiyle okunup yazılmasını zorlaştıran başlıca sebepler: Türk dilinin yazımında sesleri karşılayan harflerin eksikliği ya da fazlalığı, şekil itibarıyla aynı yazılıp birden çok okunuşa sahip olan kelimeler, Türk dilinin sese dayalı yazımı ile Arapça ve Farsça kelimelerin bu yazımın dışında kendine has yazılışlarını korumaları ve Türk dilinin ses sisteminde bulunmayan bazı seslerin Arap alfabesinde bulunmaları gibi türlü meselelerdir.

Türkçe ile Arapçanın kelime türetme yolları farklı olduğu gibi ses sistemlerinin yazıya aktarılmasında da farklılıklar vardır. Arapçanın gramer yapısında, kelime kökleri sülasi, rubai ve humasi denilen üçlü, dördü ve beşli sessizlerden meydana gelmektedir. Köklerdeki bu sesler asli seslerdir. Bunlara ‘zait harfler’ denilen yeni harfler eklenerek ve kelime kökünde bazı kırılmalar yapılarak yeni kelimeler türetilir. Fakat gerek köklerde gerek yeni türetmelerde vezin denilen birtakım kalıplar vardır ki, dilin bütün kelimeleri bu kalıplara uydurulur. Söz gelişi şair kelimesi fail, teşkil kelimesi tef’il, teşekkür kelimesi de tefe’ül veznindedir. Ancak belirli vezinlere göre yazılan bu kelimelerde de çok defa sesli harfler yer almadığından, kelimelerin doğru yazılıp doğru okunabilmeleri, Arap gramerinin vezinlerini ve kelimelerin anlamlarını bilmekle mümkün olabilmektedir. Türkçe, ses yapısı bakımından, Arapçanın aksine ünlülere ağırlık veren bir dildir [7, 15 s.].

Ünlülere ağırlık veren bir dilin ise Arap alfabesiyle yazılmasında bir takım sınırlılıkların olması kaçınılmazdır. Bin yılı aşkın bir süre Türkler arasında kullanılan bu alfabe sistemi, Türkçenin ses sistemine uymayan özellikler içermektedir. Türkçedeki temel 8 ünlüye karşılık Arap alfabesinde bunları karşılayabilecek üç harf vardır (elif, vav ve ye) (ا, و, ي). Türkçede yer almayan, sadece Arapça ve Farsça asıllı sözcüklerde kullanılan harfler mevcuttur (peltek se, ha, hı, zel, zı, ayın) (ح, خ, ذ, ظ, ع, ث). K (ke), g (ge) ve nazal n ünsüzleri için de tek bir harf atanmıştır: kef (ك). Bunun yanı sıra ha-hı-he (ح, خ, ه), peltek se-sin-sad (س, ث, ص), te-tı (ط, ت), peltek ze-zel-zı (ظ, ز) gibi Türkçede tek sesle karşılanan birden fazla harf bulunmaktadır. Harflerin yazımı sırasında da özellikle noktalı harflerde sorunlar yaşanmış, nokta eksikliği ya da fazlalığı yanlış okumalara yol açmıştır [8, 61 s.].

Arap imlasının Türk dili ile olan ses uyumsuzluğu, ünsüzler bakımından daha önemli sorunlar da ortaya çıkarmıştır. Şöyle ki, Türkçede k, g, ğ, v, ñ gibi ayrı birer ses değeri taşıyan ünsüzler, Arap imlasında kef (ك) denilen bir harfle karşılanmıştır. Bu nedenle kvk (وك) biçiminde yazılan bir kelime bile hem kök, hem gök (gökyüzü); kul (وك) olarak yazılan bir kelime hem kül, hem gül (gül çiçeği) hem de göl olarak okunabilmektedir. Eğer v (و) harfi yazılmazsa o zaman gel de okunabilir. Bunun gibi kemik (يك م ك), kişi (شى ك), kütük (ağaç kütüğü ك وت ك) kelimelerindeki k’ler ile güneş (ش ون ك), güzel (و ز ل ك), göğüs (س و ك ك) kelimelerindeki g’ler hep kef (ك) harfi ile karşılanmıştır [9, 186 s.].

Arap yazısında p/ç/j/g seslerini verecek harf de yoktur. İslamlaşma giriş çağlarında Arap yazımına uyulmuş p yerine b, ç yerine c, j yerine z, g yerine de k kullanılmıştır. Sonraları bunlardan ilk üçünün sesçe az çok benzerlerine üçer nokta eklenmekle p/ç/j bulunmuştur. Ancak k-g-ğ karışıklığı Arap yazısı kaldırılana değin sürmüştür [10, 530 s.].

Arap alfabesinde ise 17 noktalı harf vardır. Bunların 1 noktalı, 2 noktalı, 3 noktalı olanları vardır, 12 tanesi üstten noktalı, 5 harf alttan noktalıdır. Ayrıca bunlara ilaveten 6 tane de hareke işareti vardır. Yani toplamda bu alfabede 28 harf, 23 adet de nokta ve işaret olduğu göz önüne alındığında böyle bir alfabenin yazılış ve okunuşunun ne kadar güç olduğu ortadadır. Bununla birlikte Arap alfabesinde ayın (ع) ve hemze (ء) denilen iki harf vardır, ancak Türkçenin bunlara ihtiyacı yoktur, çünkü Türk dilinde bu iki harfin temsil ettiği sesler yoktur [11, 22 s.]. Yarı ünlü ayın (ع) ve hemze (ء) Türkçe telaffuzda düşmektedir. Bununla beraber bu iki harf kelime dahilinde bir durak gibi vazife gördüğünden, gerektiğinde bir apostrof (‘) ile belirlenebilir [12, 35 s.].

Arap yazısıyla Türkçenin yazımında Türkçe kelimeler ünsüz harflerle (örneğin; kz yazılıp kız okunması gibi) yazılı sesli okunmaya çalışılmıştır. Hal böyle olunca Türkler kendi adlarını bile *Trk* diye yazmak zorunda kalmış, hatta bu alfabede özel isimlerin büyük harfle başlanarak yazılması geleneği olmadığından *trk* biçiminde yazılmış, dolayısıyla özel ad olduğu da yazımda belirtilememiştir. Çünkü Arap yazısında kısa ünlüler gösterilmediği gibi, büyük harf (majiskül), küçük harf ayrımı da yoktu [13, 7 s.]. Bu görüş 1926 yılında toplanan Bakü Türkoloji Kongresinde de ortaya atılmış, Aga-Zade Ferhad’ın sunduğu bildiriye “Yeni Türk alfabesinin yazım bakımından çeşitli üstünlükleri olduğu: bu alfabenin özel adlarla coğrafi adların büyük harflerle yazılmasını sağlayabildiği, sözcüklerin hecelere ayrılabilmesine olanak verdiği dile getirilmiştir. Üstelik yeni

alfabede sesli harflerin sözcüklerde vurgulanabildiği (alenen gösterildiği), bunun da çocukların doğru okuyup yazmalarını sağladığı hususları da belirtilmiştir [13, 122 s.].

19. yüzyıldan 20. Yüzyılın ilk çeyreğine kadar Arap alfabesi temelindeki Tatar alfabesinin ıslahı ve onu takiben Latin harflerine geçilmesi üzerine yoğun tartışmalar olmuştur. Arap alfabesi temelindeki Türk yazısının Latin harflerine üstünlüğünü savunan düşüncelerden biri Arap alfabesi temelindeki Türk alfabesinin ünlü ses eksiklerinin avantaj olarak değerlendirilmesidir. Bu tür görüşlere göre Arap alfabesinde Arapça ve Farsça kelimelerin kullanımında olduğu gibi eklerin kullanımında da bir kalıplaşma söz konusudur. Gerçek farkların yazıda gösterilmemesi, bir yazı dilinin anlaşılma alanını genişletir ve Türk dilleri için Arap yazısının kullanıldığı dönemlerde ünlülerin gösterilmemesi, diller arasındaki önemsiz varyantları ve farkları örtmesi bakımından büyük bir yarar sağlamaktadır. Bu bakımdan kısa ünlülerin yazıda gösterilmemesi sadece yer bakımından tasarruflu değil; aynı zamanda, bir yapı biriminin (“m o r f e m”) yazılı şekli, değişmez görüntüsü ile hem diğerleriyle kullanılabilir bir parça, hem de yazı dili öğrenilirken zihne yerleşen bir bütün olarak görülmektedir. Bu görüş Johanson tarafından çokluk morfeminin lr şeklinde gösteriminin, lar, ler, lor, lör, lir, dar, tar, nar vb. gibi bütün varyantları karşılayabilmesiyle örneklenmiştir [14, 76–78 ss.].

Çağatay’a göre de Arap harflerindeki ses yetersizliği, Türk dilini Çin sınırlarından Akdenize kadar birleştirmiştir. Kökü aynı olan Türkçe kelimeler Türkistan ve İdil-Ural’ın her köşesinde kendi ağızına göre okunabilmiştir. Böylece aslında birbirine pek yakın olan ağız ve lehçelerimizi bu alfabenin daha da yakınlaştırıp, mükemmelce koruduğunu belirten Çağatay, bu alfabeyi dil kültürümüz için büyük bir talih, eski edebiyatımızın son zamanlara kadar ulaşmasını sağlayan bir bekçi gibi görmüştür. Ancak sonradan klişe halindeki Arap harfli imlanın hecelerle sökülmesi ve Türk ağızlarına göre ayarlanma arzusu ile Arap harflerinin yardımı ve türlü işaretlerle ağızların ses eksiklikleri doldurulmuştur [15, 149 s.].

Türk dilinin Arap alfabesiyle yazımında seslerin tamamının kullanılmaması yanlış okumalara yol açmıştır. Bu yanlış okumalardan kurtulmak için Kur’an yazılarında olduğu gibi “hareke”ye başvurulmuş ancak yüzyıllar sonra işe yaramadığı için harekeden vazgeçilerek sözcükleri daha doğru ve kolay okuyabilmek için (ا و ی) harflerine ikinci görevler eklenmeye başlanmıştır. Ancak bu da çözüm olmamış, bu harflerin kullanımında çekinceler olduğu gibi Arapça, Farsça sözcüklerin yazımlarına dokunulmadığı için de okuyuşta bu karmaşa engellenememiştir. Örneğin eşit anlamına gelen müsavi; mesavi okunursa ‘kötülükler’ demek olur. ‘Adam, erkek, yiğit’ anlamında olan merd; mürd okunursa ‘ölmüş, gebermiş’ olur. Şiirde ‘takma ad, lakap’ anlamına gelen mahlas, muhlis okunabilir; anlamı ‘içtenlikli’ olur. Muhallis de bu biçimde yazılır ve ‘kurtarıcı’ demek olur [10, 531 s.].

Zaten kısa ünlüler ve doğru heceleme için kullanılan hareketlere günlük yazıda yer verilmesi de söz konusu olmamış, kullanım alanı Kur’an ve çocuklar için yazılmış kitaplarla sınırlı kalmıştır. Arap alfabesini aynen alan Türkler, kendi ünlülerini yazmakta eksik olan bu alfabeyi öylece, eksik ve yetersiz haliyle, kabul etmek zorunda kalmışlardır [16, 24].

Arap harflerinin, bir yandan vokallerin ve hecelerın söylenişe göre belirtilememesi, diğer yandan da her harfin, sözlerin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere 3 şekilden ibaret olması Türkçe için, özellikle de matbaacılıkta büyük bir zorluk teşkil etmekteydi. Bu zorlukları gidermek amacıyla önce her vokalin ayrı ayrı belirtilmesiyle kelimeler okunuşa göre yazılmış, sonra da özellikle matbaacılıkta kolaylık olsun diye her harfin söz ortası ve söz sonundaki şekilleri atılarak her yerde yalnız baş şekilleri kullanılmıştır. Böylece Arap alfabesi, Latin alfabesi gibi tek işaretli harflerden ibaret bir yazı haline getirilmiştir [17, 18 s.].

İsmail Gaspıralı ve ceditçi arkadaşları tarafından yürütölen ‘ortak yazı dili’ düşüncesi ile Çarlık yönetimi ve misyonerlerce yürütölen ‘boy lehçelerine dayanan farklı yazı dilleri’ düşüncesi 19. Yüzyılın sonunda ve özellikle 1905–1917 yılları arasındaki Rus Meşrutiyeti döneminde birbirleriyle rekabet halinde olmuştur. Bu rekabet bazen jurnalciliğe kadar uzanmış ve İlminskiy, savcı Pobedobçev’e mektup yazarak Gaspıralı’yı jurnallemiştir. İlminskiy bu mektuplarında

Gaspıralı'nın 'kendi yayın organlarıyla Osmanlıca'yı Türk soyundan gelen bütün müslümanların ortak dili yapmak' istediğini yazmış ve şöyle devam etmiştir: 'Duyduğuma göre Kazan'da Türkçe gazetelerin ve ayrıca ders kitaplarının sayısı her geçen yıl artmaktadır. Kitapların muhteviyatı Avrupaî, dili Osmanlıcadır' [18, 394 s.].

Ahmet Baytursınoğlu Kazak Türklerinin Kazak Türkçesiyle ve daha kolay bir şekilde eğitim almasını sağlamak üzere Arap harflerini ıslah etmiştir. Kazaklar arasına din yoluyla giren alfabeği bırakıp başka bir alfabeği almanın zorluğundan hareketle her sesin ayrı bir harfle gösterilmesi, her kelimenin içinde yer alan seslerin karşılığı olan harflerle yazılması gibi prensiplerle Kazakçanın dil kanunlarından kopmadan, harfe bağlı kalarak dili bozmak yerine, dile bağlı kalarak harf değiştirmenin uygun olduğunu düşünmüştür [6, 32 s.]. Ahmet Baytursunov, İsmail Gaspıralı ve diğer Tatar Ceditçilerden farklı olarak Kazakçaya uygun yeni alfabe hazırlama çalışmalarından dolayı, alfabe konusunda Türk halkları ile beraber hareket etmediği için eleştirilmiştir. Baytursunov, alfabe çalışmalarını, bu dönemde İsmail Gaspıralı ile birlikte önce Kırım'da daha sonra bütün Rusya Müslümanları arasında birçok taraftar kazanan ve Tatar eğitimciler vasıtasıyla Kazakistan'da da etkili olmaya başlayan Usûl-ü Savtiye (Fonetik metot) çalışmaları ile birlikte yürüttüğü göz önünde tutulduğunda onun, Tatar ceditçilerinin karşısında yer almadığı düşünülebilir.

Arap alfabesinin Kazak Türkçesi için yetersizliği konusunda resmi basında da düşünceler dile getirilmişti. 'Dala Vilayati' gazetesinde Rahımcan Dusenbayev bu konu hakkında yazdığı makalesinde Arap alfabesinin Kazakçanın fonetiğine uygun olmadığını dile getirerek Arapçada sesli harfler olmadığı için Kazakça okumada güçlük çekildiğini, bu amaçla Arap alfabesinin düzenlenmesi gerektiğini savunmuştu. Dusenbayev, Kur'an-ı Kerim'in normal Arap alfabesiyle, Kur'an dışındaki diğer kitapların ise Kazak ses sistemine göre ıslah edilmiş Arap alfabesiyle yazılmasını talep etmişti [19, 69–70 ss.].

Ahmet Baytursınov'a göre Kazak Türkçesinde 24 ses vardır. Bunların 5'i ünlü, 17'si ünsüz, 2'si de yarı ünlüdür. Bu sesler ve bu seslerin karşılığı olan harfler şunlardır:

Ünlüler: ا (a), و (o), ұ (u), ى (ı), ە، ۋ، ې (e).

Ünsüzler: ب (b), پ (p), ت (t), ج (c), چ (ç), د (d), ر (r), ز (z), س (s), غ (ğ), ق (q), ك (k), گ (g), ئ (ñ), ل (l), م (m), ن (n).

Yarı ünlüler: ۋ (ünlülerden sonra w), ي (y).

Bu seslerden غ (ğ) ve ق (q) her zaman kalın, ك (k) ve گ (g) ise her zaman ince söylenir. Geriye kalan 19 ses ise bazen ince, bazen kalın söylenir. Bunların her birini ayrı bir harfle göstermek istersek 38 harf gerekir. Diğer 5 sesi de bunlara ilâve edersek 43 harfe ihtiyaç vardır.

Ancak Ahmet Baytursınov'a göre bu 43 ses 23 harfle de karşılanabilir. Çünkü ünsüzler ünlülere tâbidir. Ünlüler kalın söylenirse onların yanındaki ünsüzler de kalın söylenir; ünlüler ince söylenirse onların yanındaki ünsüzler de ince söylenir. O bakımdan ünlüleri karşılayan harflerin ne zaman kalın, ne zaman ince okunacağı belirlenirse, 19 ünsüzü karşılayan harflerin de ne zaman kalın, ne zaman ince okunacağı belirlenmiş olur.

Bu gayeyle ünlüleri karşılayan harflerin ە، ۋ، ې (e) hariç ince okunacağını belirtmek için kelimenin önüne bir 'ء' hemze konacaktır. Bu hemzeye, Ahmet Baytursınov, inceltme işareti (jînişkelik belgisi) adını veriyor. Önüne 'ء' konmuş olan kelimelerin içinde yer alan ünlüler ince okunacak, onlarla birlikte ünsüzler de ince okunacaktır. Ayrıca içinde daima ince söylenen ك (k), گ (g) ve ە، ۋ، ې (e) bulunan kelimelerin ünlüleri de ince okunacaktır. Bu harfler zaten ince olduğu için, içinde bu harflerin bulunduğu kelimelerin başına 'ء' konması gerekmemektedir. Çünkü Kazak Türkçesindeki kelimelerin içinde yer alan seslerin hepsi ya incedir ya kalındır [6, 29–30 ss.].

Bu alfabeği yaparken Ahmet Baytursınov'un esas aldığı prensipler şunlardır:

1. Arap alfabesinden başka alfabe almayı düşünmemeliyiz. Çünkü Arap alfabesi Kazaklar arasında dinle birlikte yayılmıştır. Din yoluyla giren alfabeği bırakıp başka bir alfabeği atmak zor iştir. Ayrıca Kazaklar için alfabe yaparken Arap harflerinin şeklini bozmamalıdır.

2. Bir dildeki her ses yazıda ayrı bir harfle gösterilmelidir. Bir harf birden fazla sesi karşılamamalıdır.

3. Her kelime söylendiği gibi, yani içinde yer alan seslerin karşılığı olan harflerle yazılmalıdır.

4. Her milletin dilinde diğer milletlerin dillerindeki seslerden farklı sesler olabilir. Arap alfabesi Arapçanın seslerini karşılamak için icad edilmiştir. Bu alfabedeki harflerin karşılığı olan seslerin tamamının Kazak Türkçesinde bulunmaması veya Kazak Türkçesindeki bazı sesleri Arap harflerinin karşılamaması normaldir. Bu durumda harfe bağlı kalıp dil bozulmaz, dile bağlı kalıp harf değiştirilir.

5. Her dilin kendine göre birtakım meseleleri vardır. Kazakçanın da kendisine mahsus meseleleri söz konusudur. Alfabemizi ve imlamızı düzenlerken bu konulara bağlı kalmalıyız.

Ahmet Baytursinov, düzenlediği bu alfabeyi ve imlâ esaslarını 1912 yılında Ayqap Dergisi'nin 4-5. sayılarında “Jazuv Tártibi” başlıklı bir makale halinde Kazak aydınlarının değerlendirmesine sunmuş, yine aynı yıl içinde Orenburg'da bu makalede açıkladığı alfabeyi ve imlâ kaidelerini esas alan bir alfabe ve okuma kitabı yayınlamıştır. Bu kitabın adı, ‘Oquv Quralı’ (Usûl-i Savtiy- ye Jolimen Tertip Etilgen Qazaqşa Elifbâ)dir. Bu eserinde Arap alfabesinde olmayan ünlüleri gösteren işaretler kullandı. Kazak Türkçesinin ses bilgisine uymayan bazı harfleri çıkararak yumuşak ünlüler için yeni işaretlere yer verdi [19, 70 s.]. O zaman bütün Türkler kullandığı Çağatay yazı dili imlasını ıslah ederek Kazak Türkçesinin ses yapısını uygun hale getirdi.

Ahmet Baytursinov'un uyguladığı Kazak alfabesi 1924 yılında Orenburg'da düzenlenen ‘Kazak-Kırgız Bilim Adamlarının Kurultayı’nda resmi olarak onaylanmıştır. Ahmet Baytursinov'un bu alfabe ve imlâ esasları Kazak okullarındaki öğretmenler tarafından tereddütsüz kabul edilmiş ve okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bunun sonucu olarak Kazaklar arasında okuma-yazma öğrenimi hızlanmış, kitap basımı artmıştır.

Rabiga Sızdık ‘Baytursinov’un uyguladığı Kazak alfabesi diğer Türk lehçelerine de etki etmiştir. Örneğin: Kızgızlar ve Tatarlar Baytursinov'un alfabesini temel alarak kendi alfabelerini düzenlemişlerdir’ biçimde bir saptamasına dayanırsak Baytursinov sadece Kazak Türkleri arasında değil Türk halkları arasında da etkili olmuştur. Ayrıca, Doğu Türkistan'da yaşayan Kırgız, Uygur, Kazak Türklerinin alfabe üzerindeki reformlar da Baytursinov'un alfabesi temel alınarak yapılmıştır [20].

Ercilasun'un bildirdiğine göre de Baytursinov imlası, Arap harfli imla geleneğini radikal biçimde değiştiren ve Kazak ses sistemini büyük ölçüde yansıtan bir imladır. Dolayısıyla 1920'lerin sonlarında kabul edilen Latin alfabesinin Baytursinov imlasına dayanması son derece normaldir ve Kiril harflerinden önce kullanılan Latin alfabesinde de her ses için bir harf ilkesi benimsenmiştir [21, 484 s.].

Arap yazılı Kazak alfabesi Baytursinov tarafından 1930 yılına kadar ‘Töte Jazuv’ adıyla kullanılmıştır.

Kazak Türkçesinin, 1929 senesine kadar olan dönemde Arap alfabesine dayanan fakat 4 türlü imlâ hususiyeti gösteren uygulaması görülür:

1. Çağatayca örneğinde yazılan en eski Arap harfli Kazakça metinlerin Osmanlı üslûbunda kaleme alındığı söylenebilir. Kazak sultanı Ebulhayr'ın Rus çarına yazdığı mektup örneğinde bu açıkça görülmektedir. Kazaklar birinci sırada Arap harfli olup Tatarca ve Çağataycada kullanılan, Kazakçanın telaffuzunu aksettirmeyen bir alfabe kullanmışlardır ki, bu türde “büyük, pâdişâh-ı a‘zam, yollanmış” gibi Osmanlı Türkçesi kelime ve tamlamaları ile “mektubı ‘arza” gibi imla hataları da vardır.

سز بيوك بادشاه اعظم حضرتلريكزه ايلچيمز بکه باطر ايله مکتوبی عرضهمز يول لانمش ایدی .

‘Siz büyük pâdişâh-ı a‘zam hazretleriñize ilçimiz Beke Batır ile mektubı ‘arzamız yollanmış idi’, ‘Siz büyük (en büyük) pâdişah hazretlerine elçimiz Beke Batır ile sunulan mektubumuz yollanmış idi’ [22, 23 s.].

2. Bunun yanında Kazakçanın fonetik değerlerini kısmen aksettiren bir alfabe karşımıza çıkar:

دورت یاردر پیغمبردان قالدی خبر بوزمادی اننک سوزون صحابه لر.

(Kıssa-i Kırğız-Kazak Cırı 1880, 2), ‘Dört yârdur payğambardan kaldı habar / Buzmadı anñ sözün sahâbalar’, “Dört dosttur peygamberden kaldı habar / Bozmadı onun sözünü sahâbeler.”

3. Yine Arap harflerini kullanan ve aynen İlminski’nin yaptığı gibi Kazak telaffuzunu yansıtan / konuşulduğu gibi yazılan (msl. jas < yaş; akşa < akça vb.) fakat oldukça az sayıda matbu eserde uygulanan bir alfabe kullanılmıştır:

شاشاسی قیز بالاسنان صرادی: بیرکان آقشامدی قایدا قویدنک؟ بالا: براوکا بیردم.

‘Şeşesi kız balasınan suradı: Birgen akşamdı kayda koyduñ? Bala: Birevge birdim.’ “Annesi kız çocuğuna sordu: Verdiğim parayı nereye koydun? Çocuk: Birine verdim.”

4. Usûl-i savtiye metodu ile basılan eserlerde de yukardaki hususiyetler kısmen kullanılmıştır:

چەر جوز ینیك هگبه کشیلدهری بیر یکیگدهر!

‘Cer cüziniñ eñbekşilderi, birigiñder!’ “Yer yüzünün emekçileri, birleşin!”. Çok sınırlı da olsa bu sistem, askerlere kısa zamanda alfabeyi öğretmek gayesiyle Enver Paşa’nın girişimleriyle hatt-ı cedid veya Enverî adıyla bir dönem Osmanlı Devleti’nde de uygulanmıştır. Halen Çin idaresindeki Doğu Türkistan’da Kazak ve Yeni Uygurların kullandıkları Arap alfabesi de böyledir:

ئولار دونیا نك كوزندمو كوگنلندمو يراقتا قالغان ئوگهي ئهولاد بولدي.

[23, 4-5 ss.].

1930 yılına kadar olan dönemde yer yer kullanılan Kazakçadaki Arap harfleri şunlardır:

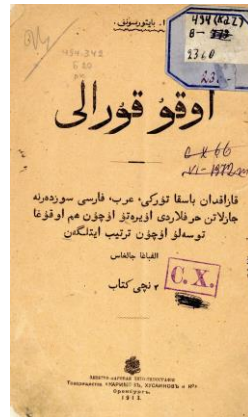
ي ه ؤ و ن م ل ك گ ك ق ع ش س ز ر د ج ت پ ب ا

Kazakçada bulunan ğ harfi için bazen ‘ayın, bazen de ğayın kullanılmıştır. Fakat bu metoda göre basılan eserlerde yer yer ‘sad, tı’ gibi harflerin bulunması, bu usûlün de sistemleşmediğini göstermektedir. Kazak halkı Arapça ve Farsça kökenli kelimeleri işiterek öğrendiği için asıllarını değiştirerek / Kazakçalaştırarak almıştır. Bu konuda Arat şunları yazar: ‘Türk şive birlikleri arasında en geniş sâhayı işgâl eden Kazak şivesi, hudut sâhalarında diğer Türk şiveleri ile karşılıklı te’sirlerin vücûda getirdiği cüz’î ağız farkları müstesnâ, ses, ek ve kelime hazînesi bakımından, bir birlik teşkil etmektedir. /.../ Arapça ile Farsçanın te’siri, Orta Asya ve Anadolu ile mukayese edilemeyecek derecede azdır. Kazakçaya geçmiş olan yabancı kelimeler ancak kulak vâsıtası ile geçmiş olduğundan, bunlar Kazak ses kaidelerine tamamıyla uymuş bulunmaktadır’ [24, 502–503 ss.]. Kazakların kısmen ve bir dönem uyguladıkları, özellikle Gaspıralı İsmail’in yaygınlaştırdığı hece usûlüne dayanan ve Kazak lehçesinin farklılıklarını yazıda gösterebilen Arap alfabesi ise etkili ve uzun ömürlü olamamıştır.

‘Qazaqşa Älippe’ (1910), ‘Älippe yaki Töte Oquv’ (1911), ‘Qazaqşa eñ jaña älippe’ (1912), ‘Qazaq balalarına jârdem’, ‘Qazaqşa älippe kitabı’ (1913) gibi yazılan ilk eserler Kazakların Arap alfabesini öğrenmesi amacı ile hazırlanmıştır. Bunlardan bir kısmı Şekil 1, 2, 3’te verilmiştir.



Şekil 1 – ‘Qazaqşa eñ jaña älippe’



Şekil 2 – ‘Oquv Qurallı’



Şekil 3 – ‘Til Qurallı’

Sonuç

Alfabe deęişiklikleri; bir milletin o zamana kadar sahip olduęu kültürel birikimin ve yazılı belgelerin belli ölçüde bir kenara itilmesine, sonraki nesiller için de unutulmasına ve kaybolmasına sebep olmaktadır. Olaya Türk dili açısından baktığımızda, Türkler her alfabe deęiştirmede bir önceki alfabe ile yazılan ürünlerini ve kültürel birikimlerini de belli ölçüde terk etmişlerdir. Arap alfabesinin kabulüyle kendinden önceki yazı dilleri unutulmuş, Latin ve Kiril alfabeleriyle Arap harfli metinler ve en önemlisi de dięer dönemlerde olduęu gibi ilmî, edebî kısaca kültürel birikim sonraki nesiller için bilinmez olmuştur.

Arap alfabesiyle 19. yy. kadar Kazak Türkçesinde yazılmış olan eserler, maalesef, günümüzde incelenmemektedir. Çünkü Kazakistan’da Arap harfli Kazak Türkçesini, Çaęataycayı okuyabilecek bilim adamı sayısı azdır ve üniversitelerde Filoloji bölümlerinde töte jazuv dersleri yoktur. Bu problemi kısa bir zamanda çözüp kütüphanelerde bulunan Arap harfli eserleri inceleyip bilim dünyasına kazandırmamız gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. Karaaęaç G. Türk Bilimi Terimleri Sözlüğü. – Ankara: TDK Yayınları, 2013. – 936 s.
2. Vardar B. Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. – İstanbul: ABC Yayınları, 1988. – 307 s.
3. Tekin T. Orhun Türkçesi Grameri. – İstanbul: Sanat Kitabevi, 2003. – 328 s.
4. Korkmaz Z. Alfabe Devriminin Türk Toplumunu Üzerindeki Sosyal ve Kültürel Etkileri // Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 4/3 Spring 2009. – S. 1469–1480.
5. Tuzcu K. Arap yazısının Ortaya Çıkışı // Nüsha Dergisi, 2001, Yıl 1, Sayı 2. – S. 158–165.
6. Tamir F. Ahmet Baytursınoęlu ve Arap Alfabesinin Islahı // Dil Araştırmaları Dergisi, Sayı: 3, Güz 2008. – S. 27–33.
7. Korkmaz Z. Türk Dili ve Arap Alfabesi // Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 1991, s. 11–20.
8. Altun M. Alfabe deęişiminin Tarihsel Gelişimi Üzerine Bir Deęerlendirme. Cumhuriyetimizin 81. Yılına Armaęan, (Editör: Yrd.Doç.Dr. Enis Şahin), Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü, Aralık 2004, s. 57–63.
9. Korkmaz Z. Arap Alfabesi ve Türk Dili // Türk Dili Üzerine Araştırmalar, 2007/3 C.III, s. 719–726.
10. Gencan T.N. Yazı Devrimi // Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Yazı Devrimi Özel Sayısı, Kasım 1978, C.XXXVIII, S:326, s. 530–534.

11. Hacıeminolğu, Necmettin. Türk Dili İçin Arap Alfabesinin Yetersizliği // Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler, 1991. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, s. 21–23.
12. Zülfikar H. Arap Harflerinden Yeni Türk Harflerine // Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler, 1991, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, s. 29–39.
13. Şimşir, N.B. Türk Yazı Devrimi. – Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2008. – 488 s.
14. Johanson L. Zur Geltung türkischer Schriftsprachen und Schriftsysteme - Türk Yazı Dillerinin ve Yazı Sistemlerinin Geçerliliğine Dair / Çev. Mustafa Uğurlu // Türkbilig. Türkoloji Araştırmaları 4 (2002). – S. 71–79.
15. Çağatay S. Türk Lehçeleri Üzerine Denemeler “Codex Cumanicus Sözlüğü”. – Ankara: A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, 1978, s. 391.
16. Tulum M. Alfabe ve Eski Alfabemiz Üzerine // Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 1991, s. 23–29.
17. Temir A. Tatarca ve Diğer Türk Yazı Dillerinde Alfabe Meselesi // Milli Kültür Dergisi, Haziran 1992, S. 93, s. 16–22.
18. Ercilasun A.B. Türk Dünyası ve Türk Dili: Geçmiş ve Hedefler. Makaleler (Dil-Destan-Tarih-Edebiyat). – Ankara: Akçağ Yayınları, 2007. – S. 391–398.
19. Özdemir E. Ahmet Baytursunov’un Hayatı ve 20. Yüzyılın Başında Kazakistan’da Eğitim Faaliyetleri İçindeki Yeri // Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 22, Aralık 2008. – S. 61–75.
20. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. 448 б.
21. Ercilasun A.B. Kazakçanın Latin Alfabesiyle Yazılması Konusunda Düşünceler // Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, S. 10, 2000. – S. 482–486.
22. Әбілқасымов Б. XVIII–XIX ғасырлардағы қазақ әдеби тілінің жазба нұсқалары. – Алматы: Ғылым, 1988. – 144 б.
23. Kutalmış M. Tarihte ve Günümüzde Kazakistanın Alfabe Meselesi // Bilig, 2004. Sayı 31. – S. 1–31.
24. Arat R.R. Kazakistan. İslam Ansiklopedisi, Ankara, 1977. – 494–505 s.

REFERENCES

1. Karaağaç G. Türk Bilimi Terimleri Sözlüğü [Glossary of Turkish Science Terms]. - Ankara: TDK Yayınları, 2013. – 936 s. [in Turkish]
2. Vardar B. Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü [Dictionary of Explanatory Linguistic Terms]. – İstanbul: ABC Yayınları, 1988. – 307 s. [in Turkish]
3. Tekin T. Orhun Türkçesi Grameri [Grammar of Orkhun Turkish]. – İstanbul: Sanat Kitabevi, 2003. – 328 s. [in Turkish]
4. Korkmaz Z. Alfabe Devriminin Türk Toplumunu Üzerindeki Sosyal ve Kültürel Etkileri [The Social and Cultural Effects of the Alphabet Revolution on Turkish Society] // Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/3 Spring 2009, ss.1469–1480. [in Turkish]
5. Tuzcu K. Arap yazısının Ortaya Çıkışı [The Emergence of Arabic writing] // Nüsha Dergisi, 2001, Yıl 1, Sayı 2, ss.158-165. [in Turkish]
6. Tamir F. Ahmet Baytursinoğlu ve Arap Alfabesinin İslahı [Ahmet Baytursinuly and the Improvement of the Arabic Alphabet] // Dil Araştırmaları Dergisi, Sayı: 3, Güz 2008, ss. 27-33. [in Turkish]
7. Korkmaz Z. Türk Dili ve Arap Alfabesi [Turkish Language and Arabic Alphabet] // Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 1991, s. 11–20. [in Turkish]

8. Altun M. Alfabe deęişiminin Tarihsel Gelişimi Üzerine Bir Deęerlendirme [An Assessment of the Historical Development of Alphabet change]. Cumhuriyetimizin 81. Yılına Armaęan, (Editör: Yrd.Doę.Dr.Enis Şahin), Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Rektörlüęü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüęü, Aralık 2004, ss. 57–63. [in Turkish]
9. Korkmaz Z. Arap Alfabeti ve Türk Dili [Arabic Alphabet and Turkish Language] // Türk Dili Üzerine Araştırmalar, 2007/3 C.III, s. 719–726. [in Turkish]
10. Gencan T.N. Yazı Devrimi [The Writing Revolution] // Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, Yazı Devrimi Özel Sayısı, Kasım 1978, C.XXXVIII, S:326, s. 530–534. [in Turkish]
11. Hacıeminolęu, Necmettin. Türk Dili İçin Arap Alfabetinin Yetersizlięi [The Inadequacy of the Arabic Alphabet for the Turkish Language] // Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler. – 1991. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, ss.21-23. [in Turkish]
12. Zülfikar H. Arap Harflerinden Yeni Türk Harflerine [From Arabic Letters to New Turkish Letters], // Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler. – 1991. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, ss. 29-39. [in Turkish]
13. Şimşir, N.B. Türk Yazı Devrimi [The Turkish Writing Revolution]. – Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2008. – 488 s. [in Turkish]
14. Johanson L. Zur Geltung türkischer Schriftsprachen und Schriftsysteme - Türk Yazı Dillerinin ve Yazı Sistemlerinin Geçerlilięine Dair [Regarding the Validity of Turkish Writing Languages and Writing Systems] / Çev. Mustafa Uęurlu // Türkbilig. Türkoloji Araştırmaları 4 (2002), s. 71–79. [in Turkish]
15. Çaçatay S. Türk Lehçeleri Üzerine Denemeler «Codex Cumanicus Sözlüęü» [Essays on Polish Dialects «Codex Cumanicus Dictionary»]. – Ankara: A.Ü. Dil ve Tarih-Coęrafya Fakültesi, 1978. – 391 s. [in Turkish]
16. Tulum M. Alfabe ve Eski Alfabemiz Üzerine [On the Alphabet and Our Ancient Alphabet] // Dil ve Alfabe Üzerine Görüşler, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 1991, s. 23–29. [in Turkish]
17. Temir A. Tatarca ve Dięer Türk Yazı Dillerinde Alfabe Meselesi [The Question of the Alphabet in Tatar and Other Turkic Writing Languages] // Milli Kültür Dergisi, Haziran 1992, S. 93, s. 16–22. [in Turkish]
18. Ercilasun A.B. Türk Dünyası ve Türk Dili: Geçmiş ve Hedefler [The Turkic World and the Turkic Language: History and Goals]. Makaleler (Dil-Destan-Tarih-Edebiyat). – Ankara: Akçaę Yayınları, 2007. – 391–398 s. [in Turkish]
19. Özdemir E. Ahmet Baytursunov'un Hayatı ve 20. Yüzyılın Başında Kazakistan'da Eęitim Faaliyetleri İçindeki Yeri [The Life of Ahmed Baytursunov and 20. Its Place in Educational Activities in Kazakhstan at the Turn of the Century] // Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 22, Aralık 2008. – S. 61–75. [in Turkish]
20. Baitursynov A. Til tagylymy [Language Training]. – Almaty: Ana tili, 1992. – 448 b. [in Kazakh]
21. Ercilasun A.B. Kazakçanın Latin Alfabetiyle Yazılması Konusunda Düşünceler [Thoughts on How to Write Kazakh in the Latin Alphabet] // Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi. S. 10, 2000. – S. 482–486. [in Turkish]
22. Abilkasymov B. XVIII–XIX gasyrlardagy qazaq adebi tilinin jazba nusqalary [Written versions of the Kazakh literary language of the XVIII–XIX centuries]. – Almaty: Gylym, 1988. – 144 b. [in Kazakh]
23. Kutalmış M. Tarihte ve Günümüzde Kazakistanın Alfabe Meselesi [The Alphabet Issue of Kazakhstan in History and Today] // Bilig, 2004. Sayı 31. – S. 1–31. [in Turkish]
24. Arat R.R. Kazakistan [Kazakhstan]. İslam Ansiklopedisi. – Ankara, 1977. – S. 494–505. [in Turkish]

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПӘНДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

ӘОЖ 82.0:37.016; 82:37.016; МҒТАР 17.01.45

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.08>**П.М. АДиеВА***филология ғылымдарының кандидаты,**Қожса Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің доценті**(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: pakizat.adiyeva@ayu.edu.kz**<https://orcid.org/0000-0002-8871-1143>***РАХЫМЖАН ОТАРБАЕВ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ОРТА МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУ**

Аңдатпа. Әрбір сөздің тірі жаны, өзіндік психологиясы бар. Сөз – құдірет. Сондықтан оны орнымен қолдану, орнымен жұмсай білу дегеніңіздің өзі екінің бірінің басына қонбайтын ұлы ақсүйек өнер. Сөз ұстасы болу, әлемді билегеннен де әлдеқайда қиын мәселе. Жазушы Рахымжан Отарбаев шығармалары қысқа, түйінді, айтарын жинақы ғана бейнелейтін тілмен беріледі. Көпіріп өтірік сөз бен жылтырақ бояу қоспайды. Шынайы өмірде қалай болса, соны айнытпай қағаз бетіне түсіріп оқырманға ұсынады. Мына қоғамның қазір ұзын сонарлы, өтірік мақтау мен даттауға толы, жылтырақ бояуы мен көбігі бетін жапқан шығармаларды оқып отыруға шыдамы да, жүйкесі де жетпейді. Рахымжан Отарбаев шығармаларының әлемдік аренадан да оқырмандар сұранысына ие болуы автордың қысқа-нұсқа, өткір де тұжырымды тілдік қолданысынан болса керек.

Балаға, немесе өскелең ұрпаққа тәрбие бірінші өзінің ата-анасынан, отбасынан болса, екінші тәрбие мектеп құшағынан, ұстаздар ұлағатынан болады. Ал, одан кейінгі үшінші тәрбие өзіміз жасап жатқан қоғамдық өмірден болмақ. Осы стереотипті сақтай отырып, Рахымжан Отарбаев әңгімелерін мектеп бағдарламаларына ендірудегі оңтайлы көзқарастарды айту, дәлелді пікірлерді зерттеу арқылы жеткізу мақаланың негізгі өзегі болып табылады.

Кілт сөздер: Рахымжан Отарбаев әңгімелері, қазақ әдебиетін оқыту, әдістеме, көркем шығарма, мектеп оқулықтары, жаңа концепция.

P.M. Adiyeva*Candidate of Philological Sciences,**Associate Professor of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University**(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: pakizat.adiyeva@ayu.edu.kz***Teaching of Rakhimzhan Otarbayev's Creativity in Secondary School**

Abstract. Every word has a living soul, its own psychology. The word is power. Therefore, to be able to use it correctly is a great noble art that not everyone can possess. Being a speaker is much

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Адиева П.М. Рахымжан Отарбаев шығармашылығын орта мектепте оқыту // *Ясауи университетінің хабаршысы.* – 2022. – №2 (124). – Б. 91–104. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.08>

***Cite us correctly:**

Adiyeva P.M. Rakhymzhan Otarbayev shygarmashylygyn orta mektepte oqytu [Teaching of Rakhimzhan Otarbayev's Creativity in Secondary School] // *Iasauı universitetinın habarshysy.* – 2022. – №2 (124). – B. 91–104. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.08>

more difficult than ruling the world. The writer Rakhimzhan Otarbayev's works are presented in a short and concise language. He never uses false words in his works. He portrays the reality on a piece of paper to the reader without distorting it as it is in real life. This society does not have the patience and nerves to read long, sonaric works full of false praises and complaints, glossy paint and foam. The popularity of Rakhimzhan Otarbayev's works on the world stage is probably due to the author's short, sharp and concise language.

The upbringing of a child or the younger generation comes first from his parents and family, and the second from his school and teachers. And the third it is provided by the social life we create. Based on this stereotype, the main problem under consideration in the work is the presentation of optimal approaches to the introduction of Rakhimzhan Otarbayev's stories into the school curriculum, as well as the study of reasoned opinions on this matter.

Keywords: Rakhimzhan Otarbayev's stories, teaching Kazakh literature, methodology, fiction, school textbooks, new concepts.

П.М. Адиева

кандидат филологических наук,

*доцент Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: pakizat.adiyeva@ayu.edu.kz*

Преподавание творчества Рахимжана Отарбаева в средней школе

Аннотация. Каждое слово имеет живую душу, свою особую психологию. Слово само по себе имеет силу и могущество. Поэтому уместное и своевременное использование слова является великим даром, искусством, талантом, который дается не каждому человеку. Быть мастером слова сложнее, чем править всем миром. Произведения писателя Рахимжана Отарбаева небольшие по объему, лаконичные, представлены образным компактным языком. В его речи нет ни единого лишнего лестного слова. Как в реальной жизни происходят события, так и на бумаге они достоверно передаются им. У современного общества сейчас не хватает терпения, чтобы читать наполненные долгими, пустыми, покрытыми блестящей краской и пеной ложными словами произведения. Популярность произведений Рахимжана Отарбаева, их востребованность у читателей на мировой арене заключается именно в лаконичном, точном, остром языке его произведений.

Воспитание подрастающего поколения зависит, во-первых, от семьи и родителей, во-вторых, от школы, образования, учителей, и, наконец, в-третьих, зависит от уровня общественной жизни, которую мы сами и создаем. Исходя из данного стереотипа, главной рассматриваемой проблемой в работе является изложение оптимальных подходов к внедрению рассказов Рахимжана Отарбаева в школьную программу, а также изучение аргументированных мнений по этому поводу.

Ключевые слова: рассказы Рахимжана Отарбаева, изучение казахской литературы, методика, художественное произведение, школьные учебники, новая концепция.

Кіріспе

Әдебиет – сөз өнері. Ол – өнердің бір саласы. Әдебиет пәні де өнер пәні. Әдебиетті ұлағатты адамдар «адамтану құралы» десе, әдебиет пәнін «адам тәрбиелеу құралы» дер едік. Ол жасөспірімдерге әдебиеттанудан, сөз маржандарының қыр-сырын игеруден жай білім ғана беріп қоймайды, ең бастысы, өмірдің ең қымбаттысы, ең асылы – жақсылық пен ізгіліктің ұрығын себеді. Әдебиет пәнінің әр сабағын адам бойындағы асқар арман, әдемі сенім, әсемдік пен сұлулаққа құштарлық тәрізді ең мөлдір сезімдер мен кісілік қасиеттер туралы сырласу сабағы десек те болады. Әдебиет пәні арқылы оқушылардың рухани дүниесі

байиды, туған тілін сүюден, елін, адамзатты құрметтеуге дейінгі сезімдері тәрбиеленеді. Әдебиет арқылы жасөспірімдер алдында еліміздің тарихы, оның ғасырлар қойнауында қалған сөз сандығы ашылады, солар арқылы халық арманы, қиялы, болашақтан күтер үміті, ақ сенімі көрінеді,» - деп бастапты ғалым Қанипа Бітібаева «Әдебиетті оқыту әдістемесі» атты еңбегінің «Мектептегі әдебиет пәні, оның маңызы мен негізгі міндеттері» атты тарауын. [1, 9-б.]. Айтса айтқандай-ақ біздегі қазіргі ұлт мәселесі мен оның ішіндегі тіл мәселесі, нақтырақ айтсақ, ана тілі мәселесі кім-кімді де қынжылтпай қоймайды. Тілі, жазуы жоғалған халықтың өз тағдыры да алысқа бармайтынын біз көріп те, біліп те жүрміз. Ал осы мәселелердің алдын алар бірден-бір таптырмас құрал ол – әдебиет. Ендеше әдебиет қайдан бастау алуы тиіс? Ана тіліміз бен әдебиетіміздің бастау қайнар көзі қайда? Ол, әрине, біздің ұрпақтарымыздың болашағында, келешек перзенттеріміздің мойнында, бүгінгі мына біздің мойнымызда. Бүгінгі дамуы мен алға ілгерілеуі көз ілестірмес мына қоғамға жарамды ұрпақ тәрбиелеп шығарудың өзі бір қиын асу болып барады. Баланы отан сүйгіштікке, ұлтшылдыққа, руханиятқа, ана тілін құрметтеу позициясына, елін, жерін қорғау сияқты борыштардың бәріне бірдей көзқараспен қарайтын етіп бала тәрбиелеу қазір қиынның қиыны. Өйткені қазіргі мына зырлаған заман ұрпақтардың санасын да, өзін де тез өзіне елтіп, ертіп әкетеді. Енді осы жаңағы айтқан критерийлеріміздегідей ұрпақ тәрбиелеудің бірден-бір жолы мектеп тәрбиесінде қалып отыр. Соның ішіндегі біздің басты тоқталмағымыз әдебиет мәселесі немесе «қазақ тілі мен әдебиеті пәнін қалай оқыту керек?», «қандай толықтырулар, қандай өзгерістер енгізгеніміз дұрыс?» деген секілді мәселелерге өз көзқарасымыз бен ізденісіміздің нәтижесі деп санаған ғылыми тұжырымдамамызды ұсынсақ деп отырмыз.

Зерттеу әдістері

Эмпирикалық зерттеу әдістеріне жататын бақылау, сұхбат, сипаттау, салыстыру әдістері арқылы қазіргі таңда оқушыларға шығармаларды оқытудың таңдау жолдары талқыланса, теориялық зерттеу әдістерінде қолданылатын логикалық әдістер (талдау, синтез, индукция, дедукция) шығарманы дұрыс талдауға септігін тигізеді.

Талдау мен нәтижелер

Әуелі сөз басын тақырыбымыздан бастасақ. «Өлген сөзді тірілтіп, ұмытылған тіркестерге жан бітіріп, ескірген оралымдарды пісірген киіздей қайта жаңғыртып, таптаурын жолды айналып өтіп, өзінше сүрлеу салатын Рахымжан – «Сөз өнері дертпен тең» деген айықпас азапқа басын біржола байлап берген жазушы. Яғни, қазақ қара сөзінің ерікті тұтқыны,» - деп [2, 7-б.] танымал жазушы, драматург Дулат Исабеков баға берген, атын атаса әдеби ортаға бірден таныла кететін жазушы, драматург Рахымжан Отарбаев шығармашылығын біз өз тақырыбымыз етіп таңдаған едік. Рахымжан Отарбаев 1956 жылы 19 қазанда Атырау облысы Құрманғазы ауданының Қошалақ деп аталатын елді-мекенде дүниеге келіп, 2018 жылы 17 ақпанда Атырау қаласында дүниеден озды. 61 жылдық ғұмырында жазушы, драматург Рахымжан Отарбаев артына шағын ғана, құнды да мұғжиза мұра қалдырды. Атаққа да, мәртебеге де қызықпаған жазушы өмірі көбіне өзінің елеусіз шығармашылық зертханасында өтті. Бірақ сол зертханадан болашақ перзенттердің жолына аллюзия, бағыт-бағдар көрсете алатын көркем шығармалар туындады. Біз осы шағын еңбегімізде жазушының осы шығармаларын мектеп қабырғасына, мектеп жасындағы ұрпақ санасына қалай қондырып, қайтып сіңіру мәселелері туралы тереңірек тоқталатын боламыз. Рахымжан Отарбаевтың елуге тарта әңгімесі, онға тарта роман-хикаяттары, жиырма шақты пьесалары бар. Біз мектеп бағдарламасының оқыту әдістемесі бағытынан қарастырып отырғандықтан әуелі үйреншікті әдіс-тәсілмен, нақтырақ айтсақ жеңілінен ауырына қарай деген қарапайым тәсілмен өз жобамызды бастасақ. Онда ең әуелі автордың шағын әңгімелерінен бастау алғанымыз дұрыс секілді.

Рахымжан Отарбаев шығармадағы көп сөзділікке бармаған жазушы. Айтарын қысқа да нұсқа етіп, тиер жеріне ғана дәлдеп, шақтап жазған жазушы. Бұған оның барлық әңгімелерін жалпы беттік дәлел етіп көрсетуге болады. Бұл сөзімізге тағы да: «Ол оқиға іздеп, өтірік пәлсапа соқпайды. Ол оқиғаны өмірден ойып алып, жаныңның тереңдігінде жатқан ойынды оятып жібереді. Әңгімелері тез әрі жеңіл оқылады. Өмір сияқты» деп [3, 304-б.] жазған сыншы Кеңшілік Мырзабекұлының Рахымжан туралы жазған естелік-күнделігін нақты дәлелдердің бірі деп айта аламыз.

Қанипа Бітібаева өзінің «Әдебиетті оқыту әдістемесі» атты кітабында мектепте әдеби білім беру жүйесін, оқыту принциптерін басшылыққа ала отырып, мектепке әдебиет сабағын оқытуды мынадай үш жүйеге бөліпті:

- 1-кезең: 1–4-сыныптар,
- 2-кезең: 4–8-сыныптар,
- 3-кезең: 9–11-сыныптар.

Біз осы жүйеге негізделе отырып және Рахымжан Отарбаев шығармаларының тілдік деңгейі мен көркем шығарма деңгейіне негізделе отырып, Рахымжан шығармаларын осы кезеңдердің екінші, үшінші кезеңдеріне қоюға болатынын немесе сегізінші сыныптан он бірінші сыныпқа дейінгі оқушылардың назарына Рахымжан шығармаларының әсер ете алатынын байқадық. Бұл сөзімізге Қанипа Бітібаеваның сол бөлген жүйелерді түсіндірген кездегі: «Екінші кезеңде көркем сөздің көркем туынды, көркем шығармалардағы рөлін, маңызын танып-білу жұмыстары жүргізіледі. Көркем туындыдағы авторлық көзқарасты танып-білу үйретіледі. Оқушылардың көркем шығарма туралы өз пікірлерін, ойларын айта білуге дағдыландыру, шағын әдеби айтысқа жетелеу, сөйтіп, әдеби талдау дағдыларын қалыптастыру да осы кезеңнің негізгі міндеті болмақ» [1, 8-б.], - деген сөзі айқын факт бола алады.

Олай болса біз автордың нақты бір әңгімесін мектеп оқулығымен салыстырып талдауды бастап, өз ойымызды, пікірімізді айқын дәлелдермен көрсетсек. 2017 жылы Алматыдағы «Атамұра» баспасынан жарық көрген 7-сынып қазақ әдебиеті оқулығының 4-тарауында немесе «Ұрпақ тәрбиесі» атты бөлімінде ақын Мұхтар Шаханов [4, 140-б.], Темірхан Медетбек [4, 151-б.], жазушы Төлен Әбдік [4, 158-б.] пен Александр Пушкиннің [4, 167-б.] шығармалары берілген [4, 174-б.]. Міне, дәл осы араға біз тақырып етіп отырған Рахымжан Отарбаевтың да шығармасын қоюға болады. Нақтырақ айтар болсақ, оқулықтың дәл осы тұсына Рахымжан Отарбаевтың «Алтын балық» атты керемет әңгімесін ұсынуға болады [5, 33-б.]. Автордың бұл әңгімесінің тілі де, сюжеті де өте қарапайым. Көлемі жағынан да бес бетке жетер-жетпес шағын әңгіме. Бірақ оқырманға айтар ойы, ашатын құпия-сыры тым тереңдегі шығарма. Шығармадағы ашылатын ауыл адамдарының немесе ескі қоғамға үйреніп қалған ескілікті адамдарының психологиясы оқырмандарды таңғалдырары сөзсіз. Қ. Мүсіркегеновтың: «Орта мектептің VIII–X кластарында әдеби көркем шығармалар тарихи-әдеби тұрғыдан оқытылады, мұнда көркем шығармалардың көркемдік ерекшеліктерін тереңірек түсіндіру көзделеді. Бұл үшін мұғалім әдеби шығармаларға талдау жасағанда, олардың жанрлық ерекшеліктерін, жазылу әдістерін, көркемдік қуатын, тәрбиелік маңызын оқушыларға жете түсіндіруге тиіс» [6, 38-б.] деген пікіріне сүйене отырып, осы «Алтын балық» әңгімесінің жанрлық, композициялық және көркемдік ерекшеліктерін оқушыларға қалай түсіндіру жағына тоқтала кетсек.

Бұл әңгімені оқушыларға ең әуелі оқытпастан бұрын сабақтан бұрынғы кері байланыс жасап, осы шығарманың тақырып тұрғысынан оқушылардың «Алтын балық» деген шығарманы бұдан бұрын қай кезде, қай жерден оқығандарын сұрау керек. Осы кезде оқушылардың есіне сөзсіз олардың «Алтын балық» ертегісін бастауыш сыныпта оқулықтан оқығандары еске түседі. Әрі сол ертегінің оқиғасы оқушылардың ойына бірден оралады. Бұл кері байланыс сабақ барысындағы шығарманы талдау кезеңінде өз көмегін тигізетін болады. Бұл «Алтын балық» ертегісі орыс халқының қиял-ғажайып ертегісі екенін де балаларға айта

кеткеніміз жөн. Өйткені бастауыш сыныпта мұндай мағлұматтар айтылмауы мүмкін. Сосын ол ертегінің жалпы мазмұнын, оқиғасын қысқаша ғана шолып айтып шыққан абзал. Ертегідегі «Алтын балықта» [7, 63-б.] алтын балық ұстап алған шалы оның тілектеріңді орындаймын деген сөзін кемпірімен ақылдасады. Ал кемпірі болса Алтын балықтан әр жолы әр түрлі сый-сияпат талап етіп аранын айқара ашады. Ең соңында шалды Алтын балыққа теңіз әміршісі болуды сұрауға жібргенде Алтын балық оған ренжіп кері қайтады да, шал үйіне келсе тұрмысы баяғы жұтаң, итарқа күйге түседі. Міне осы шағын ғана экспозицияны, сюжетті оқушылардың есіне салған дұрыс.

«Рахымжан Отарбаев «Алтын балық» әңгімесіндегі автор ізденісі оның форма талдауынан көрінеді. Бұл әңгімесінің тақырыбы ғана емес, сонымен қатар желісі де А.С. Пушкиннің аталмыш ертегісіне ұқсас,» - дейді сыншы, әдебиеттанушы Анар Қабылқак өзінің «Рахымжанның көз жасы» атты зерттеу еңбегінде [8, 67-б.]. Олай болса бұл «Алтын балықтың» да оқиға сюжеті жаңағы ертегідегі «Алтын балықтың» сюжетіне ұқсастау болатынын байқаймыз осы пікірден. Шығарма «Сол күні Жайық өзенінен алтын балық ұстаймын деп ойлап па?...» деп басталады [5, 33-б.]. Бұл әдеби көркем бастау тәсілі оқушыларды бірден өзіне тартары сөзсіз. Шығарма басталысымен-ақ экспозициялы тілде сол қоғамның жағдайы суреттеледі немесе біздің бүгінгі қоғамның гиперреализмы. «Қаладағы ұл мен қыздың оқуының ақшасын төлей алмай міне, міне шығып қалайын деп отыр. Өртенгірдің үйіне қамсау бар ма? Қыстай отынның зарын тарттық. Ала жаздай аққа жарымадық...» [5, 34-б.] деген шығарма жолдарынан цитата келтіріп оқушыларға автор осы тармақтар арқылы қоғам жайын, ел жағдайын оқырманға ұғындырмақшы екенін түсіндірген жөн.

Рахымжан шығармаларының ең бір көрнекті жаны оның – юморлы тілі. Бұл туралы сыншы Аманкелді Кеңшілікұлы: «Ол күлдіріп отырып жылатады. Суреткердің шығармаларында әдебиетіміздегі тек Бейімбет, Дулат, Тынымбай секілді ірі жазушыларымыздың табиғатында ғана кездесетін уытты сарказм бар. Адам өлтіретін юморы сұмдық. Сойқан,» - деп баға берген болатын [3, 304-б.]. Міне, осы юмор біз талдап отырған «Алтын балық» шығармасынан да кездесе кетеді. «...Жаттап алғаны рас екен. Ұйқасы қандай! Балта шапсаң бұзылмас...», - деп бас кейіпкер Боранбектің әйелінің Боранбекке айтқан наразы сөздерін түйреп өтеді [5, 34-б.]. Рахымжан шығармашылығындағы бұндай юморлы тіл барлық шығармаларында кездеседі. Тіпті кейбір шығармаларында шығарманың басынан аяғына дейін абзацтарды осындай юмормен түйіп, юмормен бастап отырады. Сосын, автордың тағы бір айта кетер айрықша ерекшеліктерінің бірі оның – шұрайлы тілі, көнеден қалған мұғжизадай асыл сөздері. Рахымжан шығармаларында әр сөзінің астарына ұлттық атау, ұлттық дәстүр секілді ұлы ұғымдарды жасырып отырады. Бұны ден қоя оқыған оқырман бірден байқары сөзсіз. Алайда мектеп оқушыларының ат үсті оқу барысында осы ерекшелікті көрмей, байқамай өтіп кетпесі үшін шығармадан нақты мысал келтіре кеткен дұрыс. Бас кейіпкер Боранбек өзен жағасына барып: «Су иесі Сүлеймен, сенен балық тілеймін!» - деп торын суға төгеді [5, 34-б.]. Осы жердегі «Су иесі Сүлеймен» ұғымы. «Халық аңызында төрт түлікті көлденең кесірден, ауру-кеселдерден сақтайтын, өсіп-өнуін жебеп-желейтін қамқоршы пірлері бар. Түйенің пірі – Ойсылқара, жылқының пірі – Қамбар ата, сиырдың пірі – Зеңгі баба, Қойдың пірі – Шопан ата, ешкінің пірі – Шекшек ата. Балық пен егін де атасыз емес. Балықтың пірі – Қарабай, егін атасы – Дихан баба» - деген халықтық атау бар [9, 184-б.]. Су иесі Сүлеймен де осы тақылеттес ұғымнан шыққан халықтық атаулардың бірі. Осыны оқушыларға ішкерілей түсіндіріп, нақтылап айта кеткен дұрыс. «Алтын балық» бір жағынан мифтік образға да саяды. Өйткені оның адамның айтқан шарттарын бұлжытпай орындауы, адамға жәрдемдесуі ақылға симайтын дүние. Бұл жағын оқушыларға айтпаса да түсінікті болар. Бірақ осы миф деген көзқарас туралы да неше түрлі пікірлер бар. «Аңыз түбі – ақиқат» деген сөзге сүйеніп, мифті нақты болған оқиғалардың баламасына балайтын ғалымдар да бар. Рахымжан шығармасындағы мифтік тұспал мына

жерден көрінеді: «кенет тордың орта тұсына байланған қалтқының қалшыл қағып қоя бергені. Жай қалшыл емес, су беті қазандай қайнап, бұрқ-сарқ етіп, ала жөнелді... Тор көзіне ілінген сынық сүйем алтын балықты көргенде Боранбек қолынан таяғын түсіріп алды...» деген жердегі метафоралық сөз қолдансытары мифтік оқиғадағы алтын балық көрінісін айқындай түседі. Осы жерде ертегілерде болатын бір мақсат еске түседі, ол - «ертегі халықтың арман-мұратынан туындайды, ертегідегі кейіпкерлер халықтың орындалмас арманын орындау үшін қиялдан жасалған кейіпкерлер...» деген тұрақсыз тұжырымдар. Ал мифологиялық ғылымдарға сүйенсек, бұл болжамды көбінде жан-жаққа тартады. Мысалы: «Миф – нақты бір тарихи уақытта, нақты бір географиялық кеңістікте, нақты бір саяси, әлеуметтік, мәдени, шаруашылық жағдайында тірлік етіп жатқан адамзат қоғамының өзі өмір сүріп отырған орта туралы, ғалам туралы, оның қалай пайда болғандығы, адам туралы, оның қалай пайда болғандығы, адамға ықпал ететін ішкі-сыртқы күштер туралы, өз қоғамының ғаламдағы орны, дәрежесі туралы түсініктерінің жиынтығы, дәлірек айтқанда, «түсіндім» деген стереотипі. Яғни бұл жағдайдағы Миф – ойдан шығарылған өтірік, жасанды дүние емес, нақты халықтық дүние мен өзі туралы шындығы, басқаша айтқанда «шын» деп есептелінген, тарихи, рухани тәжірибесіне сүйенген стереотиптік деңгейдегі ақиқаты. Миф – әрине тарихи айғақ емес, бірақ нақты бір тарихи қоғамның танымы, рухани дамуымен байланысты қалыптасқан, тарихи негізі, қисыны бар, яғни бұл жағынан «ақиқат» деп есептеуге болатын дүние,» - дейді өлкетанушы, географ, публицист, этнограф ғалым Серікбол Қондыбай өз еңбегінде [10, 25-б.]. Осы жерден оқушылардың пікірі мен ой-түсініктері екіге жарылары айқын. Осы ұрымтал тұсты пайдаланып сабақ ортасында немесе сабақ соңындағы сергіту сәтінде балалармен дебат ұйымдастыруға болады. Оның тақырыбын «Аңыз түбі – ақиқат» және «Аңыз – халықтың қиялы ғана» деп қоюға болады. Осылай жасағанда ғана бұл сабақ оқушылардың ойында тереңінен ой қозғап, тіпті өздері осы миф туралы ізденіп, шығармалар оқуына да ықпал етуі мүмкін. Енді шығармаға қайта оралсақ, «– Көтек, мынау әлгі кинодан көріп жүрген Африканың балығы болмасын, - деп Кәмеш жүзін жұмсартты. Сұрашы өзінен. – Африкасы құрсын. Қазақша сөйлеп тұр ғой...» деген диалог бар екі кейіпкер арасында. Осы жерден біз ащы юморды байқай аламыз. Бұл диалог жай ғана алтын балықтың қазақша сөйлегенін ұғындыратыны секілді көрінгенімен, астарына қарасаңыз бұл жерде ұлттың тіл мәселесі жатыр. Осындай астарлы юморлар мен диалогтарды оқушыларға түсіндіріп, құпияларын ашуға бағыт сілтеп отыру керек.

Шығарманы оқушыларға оқыту кезінде оны талдату да маңызды орында тұрады. Талдаудың ең басы шығарманың композициясын білуден басталады. Ол: оқиға басталар алдындағы жағдай, оқиғаның басталуы, оқиғаның дамуы, оқиғаның шарықтау шегі, оқиғаның шешімі деген сияқты құрылымдардан тұрады. Ал, біздің қазір айтпағымыз аталымыш шығарманың шарықтау шегіндегі көркемдік шеберліктері мен озық ойды астарлап беру үлгілері. Алтын балықты үйіне алып келген Боранбек әйелінен алтын балықтан не тілейтінін сұрайды. Сонда әйелі: «1. Университеттегі ұл мен қыздың оқу ақшасын төле. Қараң қалғыр, мұғалімдер аузын ашса ақша дәметіп зығыр кетті. 2. Мені осы ауылға әкім қой. 3. Миллион доллар бер» - деп алтын балыққа шағымын айтады [5, 41-б.]. Бұл оқиға теориялық жақтан шығарманың даму кезеңі болып саналады. Ал, бұл оқиғаның астарына үңілер болсақ: шығарманың ертегіден айырмашылығы да осы жерден көрінеді. Бас кейіпкер Боранбектің әйелінің алтын балықтан талап еткен бұйымтайларының бәрі заттық жақта екенін көріп отырмыз. Демек, бұл Боранбектің әйелінің ғана тілегі емес, сол шығармадағы қоғамның, адамдардың алтын балықтан сұраған тілегі. Автор осы арқылы сол қоғамның немесе қазақ қоғамының жағдайын айтып оқиғаны дамыта түседі. Жеке бастың қамын ғана ойлау, рухани құндылықтан ажырау бүгінгі қазақ қоғамының ауыр дерті екенін Рахымжан дәл осы тұста жеңіл ғана ирониямен түйреп өтеді. Санадағы қараңғылық, көкіректегі соқырлық, қоғамдағы әлсіздік, мемлекеттегі халық жағдайы... Осы сияқты

көптеген әдебиеттегі көтерілуге тиісті проблемаларды Рахымжан Отарбаев әр шығармасына осылай шеберлікпен жасырып отырады. Осы жағын да оқушыларға ескерте кеткен жөн.

Шығарманың шарықтау шегі деп мына тұсты айтуға болады: алтын балыққа армандарын орындатқан Боранбектің әйелі Кәмештің ынсабы мен пиғылы кете бастайды. Ол ауыл әкімінен өсіп аудан әкімі болуды қалап сұрап алады. Осы жерде «Аудан әкімі де жоғары жаққа жаутаңкөз неме екен. Асағалы жатқаныңның жартысын әлдекімнің аузына тоса қоясың. Жеке қожалық иелері бас-басына би болып алған. Қарашыл түйедей қыңырайып, айтқанын жүре тындайды. Бұлтиып бүйірің қайдан шыға қойсын. Десе де жалап-жұқтап жүріп-ақ қойны-қонышына біраз дүниені тыққыштаған...» - деген жолдар бар [5, 43-б.]. Міне, шығарманың осы жері, осы оқиғасы шығарманың да, оқиғаның да шарықтау шегі болып саналады. Бұл жерден біз: ынсапсыздық, жемқорлық, қоғамдағы әділетсіздік, біреудің нанын біреу тартып жеген тойымсыздық сияқты біздің қоғамдағы көптеген келеңсіз жайттардың тілге түйрелгенін байқаймыз. Сыншы Аманкелді Кеңшілікұлының: «Әдебиет өркениеттің мәңгі жасауы үшін қажет. Әдебиет адамдардың қайта тобырға айналып, азғындамауы үшін керек. Өзіміз ойлап тапқан машина бізге қызмет етпей, қайта біз сол машинаның басыбайлы құлына айналып кетпеуіміз үшін әдебиет мәңгі жасауы керек. Әдебиетсіз әлем ұмтылыссыз әлемге, идеалсыз әлемге айналар еді,» - деген пікірін шығарманың дәл осы жеріне келгенде еріксіз ойыңызға аласыз [3, 221-б.]. (Әрине бұрын оқыған болсаңыз) Халық пен билік, жоғары мен төмен, әкім мен бұқара бір-біріне сиыспаған кезде қанша парасатты ел болса да, ол елдің халқы тобырға айналады. Өйткені, ол елді ақша билейді! Рахымжан Отарбаевтың да осы шығарманың шарықтау шегінде айтып отырған ой өзегі осы болса керек. Осы бір тұста хакім Абайдың бұдан бір жарым ғасыр бұрын:

«...Бірінді қазақ бірің дос,

Көрмесең істің бәрі бос...» - деп жырлайтын мұңлы жыры ойға оралады [11, 89-б.]. Сол ғасырдағы қазақ, әлі сол қазақ. Әлі сол бір-бірін түртпесе, шұқымаса отыра алмайтын, бірін-бірі жеп қоймаса, қорлап кетпесе тыныш тапшайтын қазақ, оқу-білім, ғылыммен емес, малмен, ақшамен бәсекелесетін қазақ әлі сол қазақ екенін Рахымжан Отарбаев ұлы хакімнің ізімен прозада да ұлы ойшылдың ойын жаңғыртып тұрған сияқты. Міне, осындай тұстарды оқушылар тұспалдай білуі керек. Хакім Абайдың өлеңін де сабақ барысында мысал ете отырып, әдеби тереңдік пен шеберлікті балаларға ұғындыруға болады.

Оқушыларға тағы бір түсіндіруге тиісті маңызды мәселелердің бірі – шығарманың концепциясы. Концепция – шығарманың айтар ойы, түйер түйіні. Автордың шығарма барысындағы айтылған ойлары мен қорытылған қорытындыларының, шиеленіскен оқиғалардың шешімін табатын соңғы кезеңі. «Алтын балықтың» концепциясында автор шығарманы мынадай қызық оқиғамен түйіндейді: араны арыстандай ашылған Кәмеш алтынбалыққа Жайықтың үстінен коттежд салғызып, Боранбектің алпыс жасын театрда тойлайтын болып, оған Боранбек сахнаға ақбоз тұлпар мініп шығатын болып келіседі. Сол кезде: «Бәрі ойдағыдай еді... Боранбек астына ақ тұлпарды мініп, күміс ердің алтын қасын жарқыратып өмілдірік, құйысқанын төгілдіріп сахнаға шыға келген. Зал толы халық өре түрегеліп дуылдап қол соққан кезде... Үріккен ақ тұлпар азынап аспанға шапсын. Мөңкіп кері секірсін. Алаңсыз отырған бостақым Боранбектің құйрығы ерден көтеріліп-көтеріліп кетіп, өзі әуелеп-әуелеп барып халықтың аяғының астына омақаса құлаған. Қайтып тұрмастай боп! Сол сәтте кәрі Жайық бетіне толқын көтеріп, арыстан жалданып, алыстан айбар шашып, суға емініп тұрған коттеждің іргесін қарш-қарш қаба жөнелген. Ал аквариумдағы алтын балық асыр салып, ұлы өзенге бір-ақ секіріпті деседі» деп аяқталады. «Алтын балық» ертегісінде ертегінің соңы: шал кемпірінің айтақтауымен теңіз билеушісі болсам деген ұсынысына алтын балықтың кері қарай теңізге шоршып кетіп, бүкіл тұрмысы кері кетіп, шалдың тұрмысы баяғы күйіне түсіп аяқтайтынын білеміз. Осы жерде осы екі шығармаға немесе орыстың халық ертегісіндегі алтын балық пен Рахымжан әңгімесіндегі алтын балыққа контраст көзбен қарасақ. Ертегіде шал балықтан теңіз билігін сұраймын деп

бәрінен айырылды. Ондағы айтылған Теңіздің баламасы – Халық екені белгілі. Ал, Рахымжан әңгімесіндегі Боранбек алтын балықтан билікті сұрап алды да, сол билікті халыққа өзін дәлелдеуге, көрсетуге қолдана бастаған кезде халықтың оған деген «дуқошметінен-ақ» омақасып түсті. Екі шығармада да сөз түйіні халық пен билік. Рахымжанның ұтқан жері, әрине, оның риторикалық тілі. Ал, ертегінің ерекшелігі оның қарапайымдылығында. Бірақ, қалай болмасын екеуінің айтар ойы бір. Айтпағы: халық деген – киелі жұрт. Ол – теңіз сияқты терең де тұнық дейді. Ал, оның басына әркім барып ат ойнатып, өз билігін жүргізетін ылаңдарға әрқашан жол жабық дейді. Халықты билеу үшін билеушіге теңізден де тереңдік, теңізден де тұнықтық керек дейді. Әйтпесе, халықтың берекесі шайқалып, тауы құлап, қолдағы алтынынан айырылады дейді. Рахымжан әңгімесіндегі шайқалған береке – халықтың шайқалғанынан үркіп тулаған ақ тұлпар. Құлаған тау – құлаған Жайық жағасындағы үй. Жоғалған алтын – көзінің қарасындай сақтап отырған, бар арманын орындайтын үйіндегі алтын балығы. Ал, ертегідегі шайқалған береке – шайқалған теңіз, халық. Құлаған тау – шалдың теңізден қайтар жолдағы үзілген үміті. Жоғалған алтын – оның барлық басындағы дәулеті. Міне, екі шығарманы салыстыра отырып қарайтын болсақ, осындай концепция шығады. Бұл пікірімізге дәлел ретінде, сыншы Анар Қабылқактың Рахымжан Отарбаев туралы «Алтын балық: өмір мен қиял-ғажайыптың шарпысы» атты мақаласындағы: «Адам санасы өспесе – қоғам санасы да өспейді, білімі кешеуіл, надан елдің ертеңі де бұлыңғыр. Бұл әңгімеден жазушының ел ертеңіне аландаушылығы білінеді» - деген ой-түйінін келтіре аламыз [8, 76-б.]. Шынымен де автор бұл әңгімені баяғы ертегіні көркемдеп халыққа жеткізу үшін жазып отырған жоқ, қайта халқына деген, отанына деген айтар ойы мен жан айқайын осы шығарма арқылы жеткізіп отыр. Оқытушылар шығарманың дәл осы тұсын бетке ұстауы керек. Шығарманың күре тамыры, да қан тамыры да осы өзекті ойда. Осы ойды айтқан, ұғынған оқушы шығарманың мәні мен дәмін де сезе алады. Соңғы бір ескертер жайт, оқушылар бұл әңгімені оқып, талдап, әбден түсінген кезде, көркем шығарманың көркемдігін, айтар ойын түсінген кезде сол шығармаға еліктеп шығарма жазуға ынтасы ашылуы әбден мүмкін, былайша айтсақ оқушының шығармашылық қыры ашылуы мүмкін. Міне, осы себептен оқушыларға үй тапсырмасына өздері өзі еркімен «Алтын балық» ертегісін жазып келуді тапсырмаға беру керек. Жанрына, көлеміне, көркемдігіне ешқандай шарт қоймай оқушылардың өз еркіне беру керек. Әрине, бәрі ойдағыдай етіп жаза алмаса да, ішінде таланты бар балалар көрініп, суырылып шығуы мүмкін. Таланты бар баланың шығармашылық қырын ашып, оған бағыт-бағдыр беріп, алға жетелеу тағы да осы әдебиет пәні мұғалімінің бұлтартпас борышы. «Алтын балық» әңгімесі оқушылардың осындай қырына дейін жан-жақты әсер етуі мүмкін. Сондықтан бұл әңгімені біз сөз етіп отырған жетінші сыныптың оқулығына қоюға әбден ылайықты. Шығарма жанрлық жақтан да, көркемдік жақтан да, көлем жағынан да оқушылардың жас шамасы мен ой-санасы деңгейіне лайықты келеді деп ойлаймыз. Осы шығарманы оқулыққа енгізу арқылы болашақ ұрпаққа беретін тәрбиеден бір қадам алға басып, кешігіңкіреп келе жатқан заман көшіміз бен төл әдебиетімізден бір баспалдақ өрге қарай көтерілер едік... Солай!

«Көркем шығарма – жазушының жан дүниесін жарып шыққан көркемдік шындық. Бұл жөнінде белгілі әдебиет сыншысы С. Әшімбаевтың: «...көркем шығарма – өмір шындығының көбігі алынбаған көшірме көрінісі емес, қайта көркем шындық – өмір шындығының типтендірілген концептуальдық көрінісі». Көркем шығармадағы таныс-бейтаныс характерлер өмірдегі беймәлім жағдайлар мен құбылыстар туралы жазушының жауабы. Көркем туынды жазушының көрген-білгенінің, естіген-жиғанының, оқыған-тоқығанының композициялық жүйеге түскен жиынтығы емес, өмір туралы философиялық ойының концепциясы болуы тиіс» [12, 192-б.]. Бұл – әдебиеттанушы, филология ғылымдарының докторы Гауһар Балтабаеваның көркем проза туралы өз еңбегінде айтқан айшықты пікірі. Айтса айтқандай-ақ, көркем проза ешқашан да біреудің көрген-білгенін жаза беру емес.

Көркем деп аталған атауының өзі оның көркем әлемге бастап апарар жарық әлем екенін көрсетеді. Біз айтып отырған жазушы Рахымжан Отарбаев міне осындай көркем шығармалар арқылы көркем әлем жарата білген тұлғаларымыздың бірі. Рахымжан Отарбаевтың кітаптары отызға жуық шет тілдеріне аударылды. Ол аударылғанда да біреудің ықпалымен, біреудің тартқан диірменімен емес, нақты өкіметтің тапсырысымен, екі елдің келісім-шартымен аударылып, оқырмандарға жол тартты. Жәй ғана жол тартқан жоқ, оқырмандардың зор ілтипатына бөленіп, қазақ деген халықтың да әдебиеті әлемдік әдебиеттегі аренадан бой көрсете алатындығын дәлелдеді. Қазақстан тәуелсіздік алғаннан бері тұңғыш болып қытай тіліне аударылған қазақстандық автор осы Рахымжан Отарбаев. Шығармаларын оқытқанда автордың өмірбаянын да, сол шығарманы қашан жазғанын да, ол кезде еліміз қандай жағдайда өмір сүргендігін де, сол кездегі халық пен тіршілік жағдайын да қатар алып, ашып отырғанымыз жөн. Сол кезде оқушыға шығарманың мәні де, мағынасы да көрнекілене түседі.

Қазақ тілтанушысы, көрнекті ғалым, профессор Мәулен Балақаев: «Қазақ тілінің қоғамдық қызметі арта түсіп отырған қазіргі кезде оның үздіксіз даму процесін терең ұғынып, өмірлік проблемаларын жан-жақты зерттеуге ерекше мән беріліп отыр. Солардың қатарында теориялық, практикалық биік талаптар деңгейінен қарайтын сала – тіл мәдениеті мәселелері болмақ. Бұл – қазақ тіл білімінің енді-енді өзінің даму жолына түскен жас саласы.

Тіл мәдениеті халқымыздың жалпы мәдениетімен астарлас дамуға тиісті болатындықтан, бұл ғылым саласы алдымен тіл мәдениетінің дәрежесін арттыруды, тілдің қатынас құралдық қызметін жетілдіру үшін оның күнделікті өмірлік мәселелерін ғылыми тұрғыдан дұрыс шешіп, жөн сілтеуді көздейді», - дейді «Әдеби тілдің мәдениеті» атты мақаласында [13, 30-б.]. Әдеби тіл дегеніміз – көркем шығарма тілі. Тілдің көркемдігі мен сұлулығы шығарманың құнарын арттырады. Ұзын сонар езбе тіл, әлсіз, әлжуаз тіл ешқашан оқырманды өзіне тарта да алмайды, тәрбиелей де алмайды. Біздің біреудің қолына қараған жетпіс жылымыз осы мәселелерді ойлауға мүрсат бермеді. Ұзын жазған автор қаламақыны көп алатын заман болды да, авторларымыз шұбаландық пен нәрсіздікке көп ұрынды. Ол шығармалардың соңы әлі күнге дейін оқырмандарға қайта басылып таратылуы, тіпті, мектеп оқулықтарында да қысқартылмай келе жатыр. Бұл мәселе бүгінгі көреген жас ұрпақтың әдебиетке деген қызығушылығын оятуға кедергі болуы әбден мүмкін. Сол үшін шама келгенінше «Кеңес әдебиеті» шығармаларын оқулықтан қысқартып, орнына жаңа дәуір әдебиетінің ойы озық, тілі шымыр, идеологиясы дұрыс шығармаларын қойсақ деген ұсыныс айтқымыз келеді. Онсыз да ол «кеңес жазушылары» сөзсіз әдебиет хрестомотиясы мен әдебиет тарихында бір шолып, шығармаларымен таныстырылады. Ал, нақты шығарма оқытып, талдауға келгенде, біз барынша, әдебиеттің жаһанданған, әлемдік ой-өремен санасқан жазушылардың шығармаларын алға тартсақ екен. Бұл жағынан Рахымжан Отарбаев шығармалары барлық шарттарға сай келеді деп ойлаймыз. Автор өзінің бір сұқбатында «Мен сөзді өзімнен қызғанатын дәрежеге жеттім...» дейді. Қараңыз, бұл дегеніңіз жаңағы профессор Мәулен Балақаев айтқан тіл мәдениеті деген мәмілеге келіп тіріледі.

Мысалы, «Атамұра» баспасынан 2018 жылы жарық көрген 8-сыныптың «Қазақ әдебиеті» [14, 191-б.] оқулығының «Қиял мен шындық» атты тарауында Тахауи Ахтанов, Жүніс Сахиев, Роза Мұқанова қатарлы авторлардың шығармалары берілген. Дәл осы оқулықтың дәл осы тұсына Рахымжан Отарбаевтың «Біздің ауылдың амазонкалары» атты кітабындағы «Соңғы спектакль» деген әңгімесін қоюға болады [15, 177-б.]. Бұл әңгіме «Қиял мен шындық» деген тараушаның атын жарқырата ашып беретін әңгіме. Жазушының бәрінде қиял бар, бірақ сол қиялды шындыққа жанастырып беру ол жазушының жазушысының ғана қолынан келеді. Аталмыш шығарма осы айтқан тақырыптар мен талаптардың мүддесінен шығатын шығарма. Әңгіменің бас кейіпкері Тасемен – атының мағынасы айтып тұрғандай, осы бүгінгі қоғамның отымен кіріп күлімен шығатын жағымпаз, жылпос кейіпкер. Ал, оның әкесі Дәуіт – «аузына торғай кіріп кетсе де білмес аңқау еді жарықтық...» - деп суреттейді

[15, 177-б.]. Аңқау әкеден арамза ұл тумас болар. Бірақ автордың шығарманы бастар-бастамастан бұлай айтуы әрине бір ойдың ұшығын шығарады. Бүгінгі қоғам жалғыз Тасеменді ғана емес, барлық ұрпақтарды сол арнасын таппаған арнаға жетелеуде. Халықтың жағдайы дұрыс болмаса, мемлекетте рухани құндылық нашарласа, тұрмыстық сана буынды алса, онда сол елдің адамдары сақалын сатқан саудагер болып шыға келері хақ. Міне, автор осы мәселені бірден оқырманға аңғартып отыр. Тасеменді – «Жастайынан облыстық театрда әртіс боп бастап, кейін бірер өнер мекемесін дөңгелетіп әкеткен. Орта бойлы, жалпақ бет, жарғанат құлақ, жайдары немені бұл өңірде танымайтын адам кемде-кем», – деп суреттейді [15, 177-б.]. Кейіпкердің бұндай жазба портретінен-ақ оқырман Тасеменнің түр-тұлғасын, бет пішініне дейін көз алдына елестете алады. Әрине, бұл жаңа айтқанымыздай жалғыз Тасеменнің ғана портреті емес, бүгінгі қоғамның портреті. Ал әкесі Дәуітті – «Аузына торғай кіріп кетсе де білмес аңқау еді жарықтық. Шайтантөбеде суға түсіп жатқан бір топ қызды пері қызы деп ойлап, ат бауырлатып сабап, сотталып кете жаздаған», – деп суреттейді [15, 177-б.]. Екі кейіпкердің суреттелген портреттері де, ішкі психологиялары да бір-біріне қарама-қайшы, парадокс. Шығарманы оқушыларға оқытқанда осы жазу шеберліктерін айтып түсіндіріп отырған жөн. Оқиға оқырманның ойында ұзақ сақталмайды, ұзақ сақталатын нәрсе сол шығарманың берер тәлімі мен көрсеткен өнегесі ғана. Сондықтан көбінесе ұстаздар қауымы оқушыларға шығарманың құр оқиғасын баяндай бермей, қайта шығармаға ішкерлей үңіліп, оқушылардың қызығушылығын оятқандары дұрыс болады. Шығарма басталысымен «Алматы мен Астананың аспанында қаптап кеткен жас жұлдыздар алдарын орап, нәпақаларын қағып әкете берді. Жарнамалары мықты. Ылғи дәу бастықтармен, күшті бизнесмендермен көзқасы бар олар тұрғанда, жұрт бұларды қайтсін?!» - деп Тасеменнің тамадалық «биіктен» қалай құлағанын айта кетеді [15, 177-б.]. Жұлдыздар, иә, жұлдыздыр, қазақ аспанын қазір рухтар емес, жұлдыздар жаулап тұр. Көк аспан, ондағы күн нұрының шүлені мен сұлу айдың әппақ сәулесі де көрінбейді. Күн мен айдың сәулесіне шомылмаған ұрпақ, өтірік, жасанды жұлдыздардың жалған жарнама іспеттес қылығын көріп өскен ұрпақ ертеңгі күні елге қалай сәулесін шашпақ?! Міне, бүгінгі қоғамның дерті де, ауыр хал-жайы да осы болып тұрған жоқ па?! Ғылымға, білімге емес, құр иллюзиялық қиял мен утопиялық көзқарастарға сүйеніп өскен ұрпақ ертең ұлт үшін де, ұлт мүддесі үшін де ештеме істей алмақ емес. Автор шығарманың осы тұсында қоғамның осы дертінің тамырын басып тұр. Осыдан тура бір ғасыр бұрын:

«Ер жігіт өнер табар ерте куса,
Ерініп шаршамастай, белін буса,
Ыртың-жыртың, жоқ-барға көңіл бермей,

Періште боп анадан қайта туса!» - деп жырлаған Мағжан ақынның ақыл-нақылы бір ғасырдан кейінгі ұрпаққа әлі де жетпей жатқан сияқты [16, 18-б.]. Міне, Рахымжан шығармасындағы ой астары да осы Мағжан өлеңімен, қадірлі Алаш идеясымен үндес жатқан жоқ па?!

Нағыз қызық енді басталады. Астанадағы чиновник Айбар Асқаров өзінің әкесінің қайтыс болғанын айтып, Тасеменге сол әкесін ақтық сапарға шығарып салуға көмектесуін сұрайды. «Атам-ау деп жылайтын үйдегі жалғыз жеңгең – қазақшаға шорқақ. Ұл-қызымызды, немерелерімізді түгелдей орысша, ағылшынша ауыздандырып алдық... Осы күні жұрттың көзінен жас шықпайтын боп барады ғой», - дейді [15, 179-б.] Айбар Асқаров Тасеменге. Қараңызшы, төрт-ақ жолмен автор бүгінгі қоғамдағы қазақ тағдырын, ұрпақ тағдырын, қастерлі дәстүрдің тағдырын, адамдардың өлмешілі болып адамдықтан алшақтаған жиіркенішті пиғылын суреттеп береді. Көздерінен жас шықпайтын қатыгез ұрпақ, жүрегі тастан да қатты опасыз перзент ертең үшін емес, бүгін үшін де қорқынышты емес пе? Тіпті, ол қазақ қоғамына ғана емес, бүкіл әлем адамзатының адамдығына жат нәрселер ғой. Міне, оқушыларға осындай қызық тұстан ұстап тұрып, осы мәселелердің астарын аша кету керек. Мына әлемді құтқаратын жалғыз нәрсе болса, оның мейірім,

махаббат екенін оқушыларға айту – олардың жүрегіне ізгілік дәнін сепкенмен бірдей! Өлімді жерде жылайтын ұрпағы болмай, жоқтайтын туыс-туғаны болмай, оған адам жалдап әкеліп жоқтату, өтірік мақтату дегеніміз қандай асқынған ауыр да қасіретті дерт. Өлі әруақ та, тірі пенде де разы болмайтын жат қылық қой... Бұл жерде оқушылар назарында «Айбардың туыстары қайда?» деген сұрақ туындауы мүмкін. Мына әлемде екі түрлі адамдар жалғыз қалады. Бірі – мыңмен жалғыз алысқан ғұлама ғалым, ақын-жазушылар да, екіншісі – ақшаның буына алқымынан асылып, мәртебенің құр мадағына малдасын құрып алғандар. Айбар осының екінші түріне жатады. Билік пен ақшаның түбінен ауылдан, туыстан ажыраған тағдырдың соңы не боларын автор осы жерде ащы шындықпен оқырманға жеткізгісі келеді. Тасемен қасына өзінің үш серігін алады. Біріншісі – орталық мешітте біраз жыл кассир боп істеп, ақша жеп, онысы бойына жұқпай түрмеге екі жыл отырып шыққан Қайсар. Ол «Мен түрмеде де мешіт ұстағам» деген желеумен Тасеменнің қасына молда болып қосылады. Қараңызшы, мешіттен ақша жеу, түрмеден шығып «Аңқау елге арамза молда бола салу», өтірік жаназа шығару, дүмшелері мен өтірік ділмарситын діндарлары көбейген мына қоғамның ашық көрінісі емес пе?!

«Ақылға, жан-жүрекке кісен салды,
Көрмейтін көзді көр ғып артты-алды.
Үйретіп дін деп құлдық, қорқақтықты,
Қандай құл бізге молда бола қалды?!

Ойламай, қорқақ құлдың тіліне еріп,
Жай жатып, тәуекелге тізгін беріп,
Мінеки, айырылдық қой бақтан, тақтан!

Қайтейін, әсіресе, есіл ерік!» - деп шерленеді Мағжан шайыр бір ғасыр бұрын [16, 70-б.]. Ал, бүгін немесе Мағжаннан бір ғасыр кейін: «Орталық мешіттен молда табар-ау, бірақ ол түпкілікті болып жарыта ма? Жұрттың штаттағы молдасын қашаған жылқыдай қашанғы тізгіндеп отырасың? Одан да өзіңнің басыбайлы молдаң болғанға не жетсін?» - деп мысқылдайды Рахымжан Отарбаев. Сәйкестік болғанда да, адамның жүрегін жылататын, ғұлама Абайша айтқанда «баяғы жартас бір жартас» деп аталатын сәйкестік! Тасеменнің қасындағы екінші, үшінші серіктері – «талабы байдан қайтпаған, тақымы асаудың өзіндей Бағыла» мен «Ұзын сирақ, тырна мойын, тандыр бет, тыраштау Айым» еді. Екеуінің сиқын автор айнытпай суреттеген. Екеуі де өлген адамды жоқтаушы болып өтірік еңіреп, жалған жоқтаушы болып Тасеменге ілеседі. Дәстүрдің өлгені бір қасірет болса, оны жалғандықпен боямалап, ойынға, ойыншыққа айналдыру екі қасірет емес пе! Тіпті, оқып отырып ойлау емес, біреу айтса нанбас, ақылға симайтын оқиға. Автордың тілінің өткірлігі, ойының ұшқырлығы, қандауырдай қызыл тілді ештеңеден аямауы қоғамның осындай бассыздыққа ден қойғанын ашып көрсетіп тұр. Шығарманың шындығын ащы бастаған автор енді оқырманды үркітіп, шошытып алмас үшін тілін дереу жеңіл ирония мен мысқылды юморға қарай бұрады. Яғни, бағанадан ашындырып, жылатып отырып жеткізген шындығын, енді күлдіріп, сайқымазақ ете отырып жеткізу түріне көшеді. «Тоқсанбай жарықтық аяқасты алжып, көктемде үй іргесінде тұрған қораға барып, қозы-лақтармен сүзісіп ойнайтынды шығарыпты. Бала-шағасы көзтаса етпей қашанғы бақсын? Бірінде... қозы деп сүзіскені қошқар боп шығып... Тап сол жерде жантәсілім етіпті» деп оқырманды бір күлдіріп алады. Осындай жеңіл де қазақы әзілдерді сығып беріп, оқырманды алға жетелеп отырады да, тағы өзінің шындығын оқырманға өткізе береді. Тасемен бастаған «төрттік топтың» жұмыстары жаман болмайды. Күндіз өлімді жерден босамай, түнде тойлы ауылдың көркін қыздырып, жемсаулары ақшаға толмай, ындындары одан ары ашылып, дүниеге ашкөздене түседі. Бірде Тасемен Қайсар «молданың» айыбын айта отырып былай дейді: «...Кісі өлімді жерде қолын табаққа сыпайы жүгіртіп, шекіп жеп, көбіне уағыз айтып, бұ дүниенің иттігін, жо-жоқ, баянсыздығын байыптап мүлгіп бақпас па? Сен болсаң, басты кеңсірігіне дейін қопарып,

жамбасты жалаңаштап жалаңдайсың да қаласың», - дейді [15, 188-б.]. Тағы да ындын, ындын болғанда бүгінгі қоғамдағы молдалардың ындыны. Алланың ризалығы деп аузы айтқанымен арғы жағы дүние деп айқайлап тұрған бүгінгі дүмше молдалардың жемсауы. «Кісі өлімді жерде қолын табаққа сыпайы жүгіртіп, шекіп жеп...» деген жерінде бүгінгі таңды ұмыт болып бара жатқан қазақ салты бар. Қазақ өлім ғана емес, «Тойға барсаң тойып бар» деп те айтқан. Себебі көптің алдында түк көрмегендей жапырып жеп-ішу, дастарқанға бейберекет қол салу әдепсіздік болып саналады. Дәл осы жерін оқушылардың санасына сіңіріп, дәптерлеріне көшіртіп жазғызып қою керек. «Бизнестері» оңынан жүріп тұрған Тасеменнің «тұтас спектакльы» бір күні жермен жексен болады. Түнімен той қуалап ұйқы көрмей есі кетіп тұрған Бағила кісіні жоқтар тұста, қуаныш құтты болсын деп Шәмшінің махаббат әнін айтып, спектакльдің сценарийін бұзады. Оны баса қоям деп жұртты жаназаға ұйытпақ болған Қайсардың дүмшелігін қаладан оқу көрген молда жұртқа әшкере етіп ауыл жігіттерінің соққысына жығылады. Тасеменде иттің итаяғын басына қаптап қашып үлкен ұятқа қалады. «Сен сияқты сақаудың шығарған жаназасымен жұрт жұмаққа кіріп жарытпас» -деп Қайсар «молданың» жалған сақалын жұлып қолына беріп нағыз спектакль осы жерден басталады. Ащы, қандауырдай қадалар юморлы тіл, қызыққа толы интрига, оқырмандарды қалай әңгіменің соңына жеткізгенін білдірмей кетеді [15, 190-б.]. Ең соңында: «Азалы жерде айқасу салтымызға жат! Тоқтат! Өңшең имансыз!» деген ақсақалдың айбынды даусымен барлығы су сепкендей басылады [15, 190-б.]. Міне, «Соңғы спектакль осылай жабылды. Шымылдық түсірілсін!» деп шығарма аяқталады [15, 190-б.]. Ең соңындағы қарияның сөзіне тоқтау да қазақтың ескілікті «сөзге тоқтау» деген салтын еске түсіреді. Шығарма оқылып біткесін, әрине, оқушыға ең бірінші талап етілетін дүние ол – шығарманың концепциясын табу. Шығарманың айтар ойын оқушыға ұғындыру әрі оқушыны жетелей отырып ұғындыру ол оқытушының міндеті. Шығарманың концепциясы айтпасақ та түсінікті болып тұрғандай. «Бұл заман – үлкен спектакльге айналып бара жатыр» - дейді автор. Ал, адамдар сол қойылымның актерларына, құлдығына кетіп барады дейді. Бұлай кете берсек, жалғаса берсе бір күні бір ұлттың да масқарасы шығып, қойылымы бітіп, шымылдығы жабылып кетуі мүмкін екенін ескертеді. Автор қорқынышы оқырман қорқынышына айналып, сөз діттеген жеріне жетсе, онда бұл шығарманың оқырман қауымға, оқушыларға дұрыс жеткені.

Қорытынды

Рахымжан Отарбаев шығармаларының тілінің ащылығы да, тәттілігі де өз ұлтына деген махаббатының шексіздігі мен өз еліне деген сүйіспеншілігінің тереңдігінде. Бір қарағанда оның жазу тәсілі қазақта жерден алып, жерге салып жамандап жатқан сияқты көрінеді. Бірақ, тілінің астарына бір сәт үңілсеңіз Рахымжандай қазақты сүйген, Рахымжандай қазаққа жаны ашыған жазушы кемде-кем екеніне көзіңіз жетеді. Себебі, «дос жылатып айтады» дегендей, бір ұлттың кемісі мен қатесін сол ұлттың болашағына жаны ашыған адам ғана көріп, сол адам ғана бетіне басып айта алады. Міне, осы тұрғыдан Рахымжанның қазақ халқына деген махаббатына еш шек келтіре алмаймыз. Бұны да оқушылардың назарына іле кетсек, оқушыларды шынайы отан сүйгіштікке, жасандылықсыз патриотизмге бір табан жақындатсақ, онда біздің де, шығарманың да, автордың да жеңісі сол болмақ. Сабак соңында оқушыларға шығармадан алған әсерлерін, түсінбеген тұстарын жазып келуді және оңтайы келгенде театр қойылымдарына баруды тапсыруға болады. Бұл тапсырмалар осы оқыған шығарманың тағы да ішкі құпиялары болса, соны өмірден көріп-біліп, түсініп алуларына өз көмегін тигізеді.

Сөзіміздің соңын профессор Қанипа Бітібаеваның мына бір сөзімен түйіндесек: «Мұғалімдер қауымының көтеріп жүрген, болашақта көтеретін жүгі аса ауқымды. Қай кезең, қай заманда болмасын, оның шамшырағы, жарық жұлдызы ұстаздар болды, солай бола бермек. Өркениетті елдер қатарына жету экономикалық байлықтан ғана емес, ең алдымен, білімге тікелей байланысты. Себебі экономикалық өрлеуінің өзі тікелей ғылым-білімге

тәуелді екенін түсіндіріп жатудың қажеті жоқ қой деп ойлаймыз» - деп ой толғапты «Қазіргі сабақ және технология талаптары» атты зерттеу еңбегінде [17, 97-б.]. Айтса айтқандай-ақ, ұстаздар әр дәуірдің шымшырағы, жарық алып жол нұсқар жолбастаушылары. Сондықтан бұл міндеттің аса ауыр міндет екенін сезіне білудің өзі арқаға жеңіл жүк жүктемейді. Одан бөлек «Қазақ әдебиеті» пәнінің мұғалімі болу дегеніміз бір ұлттың тағдырын мойынға көтергенмен бірдей нәрсе. Себебі, қазақ әдебиетінде – қазақтың тілі, салт-дәстүрі, мәдениеті, барлық ұлттық құндылықтары бар. Ал, бұлар бар жерде бір этнос ұлт бар. Егер біз осы айтып отырған рухани қазыналарымыздан айырылсақ, Рахымжан Отарбаев айтқандай, қойылымымыз бітіп, тарих сахнасынан мәңгіге пердеміз жабылып кетуі мүмкін. Сол үшін де әр оқыған шығарма болсын, жазған дүниеміз болсын, сол нәрсенің ұрпаққа пайдалы жағын көбірек ойласақ, жас ұрпаққа әдебиетімізді, төл мәдениетімізді көбірек дәріптесек, міне, осының өзі тым қарапайым істер болғанымен, аса маңызы зор мәселелер болмақ. Ұлт тағдыры – болашақ ұрпақтың қолында, ал, болашақ ұрпақтың тағдыры – біздің қолымызда, аяулы ұстаздар! Тарих сахнасындағы қазақ деген қойылым мәңгіге жалғаса берсін, шымылдық ешқашан да жабылмасын!

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Рауан, 1997. – 282 б.
2. Отарбаев Р. Аспандағы ақ көбелектер. – Астана: Фолиант, 2009. – 344 б.
3. Кеңшілікұлы А. Жүрек сөзі. – Астана: Фолиант, 2013. – 336 б.
4. Ақтанова А.С., Жүнісбаева А.Қ. Қазақ әдебиеті: жалпы білім беретін мектептің 7-сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Атамұра, 2017. – 176 б.
5. Отарбаев Р. Шыңғыс ханның көз жасы. – Астана: Фолиант, 2014. – 224 б.
6. Мектепте қазақ әдебиетін оқыту мәселелері. – Алматы: Қазақтың мемлекеттік оқу-педогогика баспасы, 1961. – 85 б.
7. Орыс халық ертегілері / Ауд: Мәдібаева Қ., Құрманғалиев Қ. – Алматы: Жалын, 1990. – 304 б.
8. Қабылқак А. Рахымжанның көз жасы. – Астана: Фолиант, 2019. – 120 б.
9. Жәрдем Кейкін. Қазақы атаулар мен байламдар. – Алматы: Өлке, 1990. – 456 б.
10. Қондыбай С. Толық шығармалар жинағы. 9-том. Арғықазақ Мифологиясы. – Алматы: Арыс, 2008. – 528 б.
11. Абай Құнанбайұлы. Шығармаларының екі томдық толық жинағы. Бірінші том. – Алматы: Жазушы, 2016. – 296 б.
12. Балтабаева Г.С. Тәуелсіздік кезеңіндегі қазақ прозасының көркемдік әлемі. – Алматы: Дәстүр, 2016. – 288 б.
13. Балақаев М. Тіл мәдениеті және қазақ тілін оқыту. – Алматы: Мектеп, 1989. – 96 б.
14. Ақтанова А.С., т.б. Қазақ әдебиеті: жалпы білім беретін мектептің 8-сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Атамұра, 2018. – 192 б.
15. Отарбаев Р. Біздің ауылдың амазонкалары. – Астана: Фолиант, 2012. – 124 б.
16. Жұмабаев М. Екі томдық шығармалар жинағы. 1-том. – Алматы: Жазушы, 2013. – 376 б.
17. Бітібаева Қ.О. Қазіргі кезең әдебиетін тереңдетіп оқыту. – Семей: Үш биік, 2007. – 144 б.

REFERENCES

1. Bitibaeva Q. Adebietti oqytu adistemesi [Methods of teaching literature]. – Almaty: Rauan, 1997. – 282 b. [in Kazakh]
2. Otarbaev R. Aspandagy aq kobelekter [White butterflies in the sky]. – Astana: Foliand, 2009. – 344 b. [in Kazakh]
3. Kenschilikuly A. Zhurek sozi [Heart word]. – Astana: Foliand, 2013. – 336 b. [in Kazakh]

4. Aqtanova A.S., Zhunisbaeva A.Q. Qazaq adabietini: zhalpy bilim beretin mekteptin 7-synybyna arналған оқулық [Kazakh literature: textbook for the 7th grade of a general education school]. – Almaty: Atamura, 2017. – 176 b. [in Kazakh]
5. Otarbaev R. Shyngys hannyn koz zhasy [Tears of Genghis Khan]. – Astana: Foliant, 2014. – 224 b. [in Kazakh]
6. Mektepte qazaq adabietin oqytu maseleleri [Problems of teaching Kazakh literature at school]. – Almaty: Qazaqtyn memleketik oqu-pedagogika baspasy, 1961. – 85 b. [in Kazakh]
7. Orys halyq ertegileri [Russian folk tales] / Aud: Madibaeva Q., Qurmangaliev Q. – Almaty: Zhalyn, 1990. – 304 b. [in Kazakh]
8. Qabylyaq A. Rahymzhannyn koz zhasy [Tears of Rakhimzhan]. – Astana: Foliant, 2019. – 120 b. [in Kazakh]
9. Zhardem Keikin. Qazaqy ataular men bailamdar [Kazakh names and bundles]. – Almaty: Olke, 1990. – 456 b. [in Kazakh]
10. Qondybai S. Tolyq shygarmalar zhinagy. 9-tom. Argyqazaq Mifologiyasy [Complete collection of works. Volume 9. Argikazak Mythology]. – Almaty: Arys, 2008. – 528 b. [in Kazakh]
11. Abai Qunanbaiuly. Shygarmalarynyn eki tomdyq tolyq zhinagy. Birinshi tom [A complete two-volume collection of his works. Volume One]. – Almaty: Zhazushy, 2016. – 296 b. [in Kazakh]
12. Baltabaeva G.S. Tauelsizdik kezenindegi qazaq prozasynyn korkemdik alemi [Artistic world of Kazakh prose in the period of independence]. – Almaty: Dastur, 2016. – 288 b. [in Kazakh]
13. Balaqaev M. Til madenieti zhane qazaq tilin oqytu [Language culture and teaching the Kazakh language]. – Almaty: Mektep, 1989. – 96 b. [in Kazakh]
14. Aqtanova A.S. t.b. Qazaq adabietini: jalpy bilim beretin mekteptin 8-synybyna arналған оқулық [Kazakh literature: textbook for the 8th grade of a general education school]. – Almaty: Atamura, 2018. – 192 b. [in Kazakh]
15. Otarbaev R. Bizdin auylдын amazonkalary [Amazons of our village]. – Astana: Foliant, 2012. – 124 b. [in Kazakh]
16. Zhumabaev M. Eki tomdyq shygarmalar zhinagy. 1-tom [Collection of works in two volumes. Volume 1]. – Almaty: Zhazushy, 2013. – 376 b. [in Kazakh]
17. Bitibaeva Q.O. Qazirgi kezen adabietin terendetip oqytu [In-depth study of modern literature]. – Semei: Ush biik, 2007. – 144 b. [in Kazakh]

ӨОЖ: 378.18; МҒТАР: 14.35.07

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.09>Г.Т. МҰСАБЕКОВА¹, С. ТУНА²¹педагогика ғылымдарының докторы, профессор

Орталық Азия инновациялық университеті

(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: gulnar.hanum22@mail.ru²Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің PhD докторанты
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: salukh.tuna@ayu.edu.kz

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМНІҢ БАҚЫЛАУ-БАҒАЛАУ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа. Мақалада мұғалімнің бақылау-бағалау құзыреттілігі мәселесіне талдау жасалған. Отандық және шетелдік әдебиеттерді талдау негізінде «бақылау және бағалау құзыреттілігі» ұғымдарының мәні мен мазмұнына әр түрлі көзқарастар көрсетілген. Талдау көрсеткендей, бағалаудың объективтілігі мәселесі педагогикалық квалиметрияның негізгі мәселелерінің бірі болып табылады. Қазіргі уақытта ғылым объективті бақылау әдістері мен құралдарын, бағалау критерийлерін, өлшеу процедураларын, құралдарды және т.б. қарқынды іздеумен айналысуда. Іздеу бағыттарының бірі білім берудегі құзыреттілік тұрғысынан бақылау және бағалау құзыреттілігінің мәнін анықтаумен байланысты.

Мақалада бақылау-бағалау құзыреттерін (ББҚ) қалыптастыру мәселесіне арналған психологиялық-педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерді талдау нәтижелері келтіріледі, оның функциялары ерекшеленеді, тиісті құзыреттердің жіктелуі нақтыланады.

Авторлар ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді, педагогикалық жоғары оқу орындары оқытушыларының қызметін және мектеп мұғалімдерінің жұмысын талдау негізінде бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастыру моделін жасаған.

Модельдің құрылымы мен мазмұны былай ашылған: а) студенттердің ЖОО оқытушылары мен мектеп мұғалімдерінің бақылау-бағалау қызметін бақылауы; ә) студенттерді бақылау-бағалау құзыреттерінің теориялық негіздеріне оқыту; б) педагогикалық практикада бақылау-бағалау құзыреттерін дамыту; в) студенттердің бақылау-бағалау құзыреттерінің қалыптасуын бақылау және олардың өзін-өзі бақылауы.

Сондай-ақ, мақалада болашақ мұғалімдердің бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастыру жолдары мен құралдары анықталған, болашақ мұғалімдердің бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастыру әдістемесінің тиімділігі эксперименталды түрде негізделген. Мұны эксперимент нәтижелері де дәлелдейді.

Кілт сөздер: болашақ мұғалім, модель, қалыптастыру, құзыреттілік, әдістеме, дайындық, кәсібилік, бақылау және бағалау құзыреттілігі.

* Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Мұсабекова Г.Т., Туна С. Болашақ мұғалімнің бақылау-бағалау құзыреттілігін қалыптастыру жолдары // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 105–118. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.09>

*Cite us correctly:

Musabekova G.T., Tuna S. Bolashaq mugalimnin baqylau-bagalau quzyrettiligin qalyptastyru joldary [Ways of Forming the Control and Evaluation Competencies of a Future Teacher] // Iasauı universitetinin habarshysy. – 2022. – №2 (124). – B. 105–118. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.09>

G.T. Musabekova¹, S. Tuna²

*¹Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Central Asian Innovation University*

(Kazakhstan, Shymkent), e-mail: gulnar.hanum22@mail.ru

²PhD Doctoral Student of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University

(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: salukh.tuna@ayu.edu.kz

Ways of Forming the Control and Evaluation Competencies of a Future Teacher

Abstract. The article analyzes the problem of control and evaluation competencies of a teacher. Based on the analysis of domestic and foreign literature, different views on the essence and content of the concepts of «control and evaluation competencies» were established. As the analysis has shown, the problem of objectivity of assessment is one of the key problems of pedagogical qualimetry. Currently, science is engaged in an intensive search for objective methods and means of control, evaluation criteria, measurement procedures, tools, etc. One of the directions of the search is related to the definition of the essence of control and evaluation competencies in the context of a competence-based approach in education.

The article presents the results of the analysis of psychological, pedagogical and methodological literature devoted to the problem of the formation of control and evaluation competencies (COC), highlights its functions, clarifies the classification of relevant competencies.

Based on the analysis of scientific and methodological literature, the activities of teachers of pedagogical universities and the work of school teachers, the authors developed a model for the formation of control and evaluation competencies.

The structure and content of the model are disclosed: a) monitoring by students of the control and evaluation activities of university teachers and teachers, b) teaching students the theoretical foundations of control and evaluation competencies, c) development of control and evaluation competencies in pedagogical practice, d) control and self-control of the formation of control and evaluation competencies among students.

The article also shows the ways and means of forming the control and evaluation competencies of future teachers, the effectiveness of the methodology of forming the control and evaluation competencies of future teachers is experimentally substantiated. This is proved by the results of the experiment.

Keywords: future teacher, model, formation, competence, methodology, training, professional, control and evaluation competencies.

Г.Т. Мусабекова¹, С. Туна²

¹доктор педагогических наук, профессор

Центрально-Азиатский инновационный университет

(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: gulnar.hanum22@mail.ru

²PhD докторант Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави

(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: salukh.tuna@ayu.edu.kz

Пути формирования контрольно-оценочных компетенций будущего учителя

Аннотация. В статье проанализирована проблема контрольной и оценочной компетенции учителя. Анализируя отечественную и зарубежную литературу, авторы установили различные мнения о сущности и содержании понятий «контрольная и оценочная компетенции». По результатам проведенного анализа видно, что проблема объективности оценки является основной проблемой педагогической квалиметрии. Сегодня наука интенсивно ищет объективные методы и средства контроля, критерии оценки, процедуры

измерения и др. Одно из направлений поиска определяет сущность контрольной и оценочной компетенции, когда компетентностный подход становится ведущим в образовании.

В статье анализируются психолого-педагогическая и методическая литература, которая посвящена формированию контрольной и оценочной компетенции, показываются ее функции, конкретизируется классификация соответствующих компетенций.

В результате анализа литературы по теме исследования, опыта педагогов высших учебных заведений и работы учителей средних общеобразовательных школ авторы разработали модель формирования контрольной и оценочной компетенции.

Структура и содержание модели показывают следующее: а) студенты наблюдают контрольно-оценочную деятельность преподавателей высших учебных заведений и учителей школ; б) преподаватели обучают студентов теоретическим основам контрольной и оценочной компетенций; в) студенты развивают контрольную и оценочную компетенции на педагогической практике; г) преподаватели контролируют формирование у студентов контрольной и оценочной компетенций, и студенты сами занимаются самоконтролем.

Также в статье показано, какими путями и средствами можно сформировать контрольную и оценочную компетенции будущих педагогов. С помощью эксперимента авторы обосновали эффективность методики формирования контрольной и оценочной компетенций будущих учителей. Это доказывают и результаты эксперимента.

Ключевые слова: будущий учитель, модель, формирование, компетенция, методика, подготовка, профессионализм, контрольно-оценочные компетенции.

Кіріспе

Зерттеу мақсаты: болашақ мұғалімдердің бақылау-бағалау құзыреттіліктерін қалыптастыру моделіне сәйкес бақылау-бағалау құзыреттіліктерін қалыптастыруды теориялық тұрғыда негіздеп, оның әдістемесін жасау.

Зерттеу міндеттері:

1. Зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми әдебиеттерді талдау негізінде бақылау-бағалау қызметін жүзеге асыруға болашақ мұғалімдерді даярлау проблемасының жай-күйін анықтау.

2. Мұғалімдер үшін ең маңызды бақылау-бағалау дағдыларының түрлерін, мұғалімнің бақылау-бағалау қызметінің дидактикалық функцияларын, оларды жүзеге асыру жағдайларын айқындау.

3. Тиісті кәсіби дайындық әдістемесін жасау үшін негіз ретінде болашақ мұғалімдердің бақылау және бағалау дағдыларын қалыптастыру моделін құру.

4. Жаңа бақылау-бағалау құралдары мен әдістерінің пайда болуын ескере отырып, педагогикалық ЖОО студенттерін мектептің оқу үдерісінде бақылау-бағалау қызметін жүзеге асыруға даярлау әдістемесін жасау.

5. Ұсынылған әдістеменің тиімділігін эксперименталды түрде тексеру.

Ғаламдану және дүниежүзілік қоғамдастықта жүріп жатқан кіріктіру үдерістері, ғылыми-техникалық жетістіктер жоғары білім беру жүйесінде біршама өзгерістердің керек екенін көрсетіп отыр. Жаңа білім беру парадигмасы негізінде біз кәсіби даярлықтың және жалпы білім берудің мәні мен мазмұны туралы бұрынғы дәстүрлі ой-пікірлерді қайта қарауымыз керек. Бұл мәселелерді ғылым және мемлекет тұрғысынан тез арада шешуіміз қажет. Мысалы, мемлекет стратегиясы деңгейінде білім беру жүйесінің тиімділігін арттыру мақсатында «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасы қабылданды, онда еліміздегі білім беру жүйесін дамытудың, оның инновациялық даму жолына өтуіне әсер ететін икемді тетігі салынды.

Бұл өзгерістер кәсіптік білім берудің түбегейлі жаңа міндетін – отандық білім беру жүйесінің стратегиясын өзгерту жағдайында бағдарлай алатын және өмір бойы үздіксіз білім беруді жүзеге асыра алатын құзыретті бәсекеге қабілетті маман даярлауды қалыптастырады.

Бұл міндетті орындау, бірінші кезекте, болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлаудың сапасын инновациялық әдіс-тәсілдермен көтеруді талап етеді. Бұл мәселені басқа жолдармен шешу керек. Оның бір жолы – болашақ мұғалімдердің бақылау және бағалау құзыреттілігін қалыптастырудың тиімділігін арттыру, оны іске асыру үшін осы іс-әрекеттің кәсіби ерекшеліктерін ескеру қажет.

Педагог қызметінің сәтті болуы оның бақылау және бағалау жұмысының сапасына тікелей байланысты, оған қойылатын талаптар қазіргі жағдайда үнемі өзгеріске ұшырап отырады. Осыған байланысты кәсіби қызметтің осы түріне дайындықты жетілдіру мәселесі туындайды.

Бұл күрделі көпжоспарлы мәселенің әр түрлі психологиялық-педагогикалық аспектілерін көптеген Ресей ғалымдары қарастырды. В.А. Кальней [1] және С.Е. Шишовтың [2], т.б. еңбектерінде «мұғалім – оқушы» жүйесінде білім сапасын бақылаудың әдістемелік негіздері жасалды. Н.Ф. Талызина [3] білім мен білік сапасын арттыру мәселесін оларды бақылаумен тығыз байланыста қарастырды.

Білім мен дағдыларды бақылау мәселесін біраз ғалымдар зерттеді. Білімді бақылау мен бағалаудың дәстүрлі жүйесін өзгерту қажеттілігін Г.Ю. Ксензова [4], С.А. Осокина [5], Салих Туна, Г.Т. Мұсабекова [6], Б.Т. Ортаев [7], А. Бекболатова [8] және т.б. негіздеді.

Осы тақырып бойынша көптеген жұмыстарға қарамастан, студенттердің осы қызмет түрін жүзеге асыруға кәсіби дайындығының тиімділігін арттыру мәселесі шешілмеген күйінде қалып отыр. Сонымен қатар, мектептер мен ЖОО-ның оқу үдерісіне белсенді кірген жаңа бақылау-бағалау құралдары мен әдістері (Ұлттық бірыңғай тестілеу, Интернет-тестілеу және т.б.) қазіргі жағдайда бақылау-бағалау қызметін жүзеге асыру үшін болашақ мұғалімді кәсіптік даярлауға жаңа тәсілдер әзірлеуді талап етеді.

Осылайша, ғылыми-әдістемелік жұмыстарды талдау келесі қайшылықтарды анықтады:

- адам өмірінің барлық салаларында бақылау-бағалау қызметінің маңыздылығының артуы мен білім беру мекемелерінің оқыту процесінде тиісті құзыреттерді қалыптастыруға назарының жеткіліксіздігі арасында;

- білім беру жүйесіндегі бақылау-бағалау қызметінің құралдарын, әдістері мен нысандарын дамытудың жылдам қарқыны мен мұғалімдердің оқу-тәрбие процесінде оларды пайдалануға жеткіліксіз дайындығы арасында,

- бақылау-бағалау әлеуетін қалыптастыру қажеттілігі мен болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлауда оларды қалыптастыру жүйесінің болмауы арасында.

Осы қарама-қайшылықтар зерттеудің көкейкестілігін көрсетеді, сондай-ақ қазіргі жағдайда болашақ мұғалімдердің бақылау және бағалау құзыреттерін қалыптастырудың тиімділігін қалай арттыру керектігін айқындайды.

Зерттеу әдістері

Алдымызға қойған міндеттерімізді шешу барысында біз төмендегі зерттеу әдістерін қолдандық: тақырыбымызға сәйкес психология, педагогика, ғылыми-әдістеме салалары бойынша әдебиеттерді, ғылыми-тәжірибелік конференциялардың материалдарын теориялық талдау, оқу бағдарламаларын және жоспарларын талдау, сауалнама, әңгімелесу, сұхбат, бақылау жүргізу, тестілеу, модельдеу, ЖОО педагогтарының инновациялық іс-әрекетінің тәжірибесін зерделеу және қорытындылау, эксперттік бағалау, сапалы және сандық талдау, математикалық және статистикалық әдістер.

Зерттеу базасы: Орталық Азия инновациялық университеті.

Талдау көрсеткендей, зерттеушілер мұғалімнің кәсіби дағдыларының кең спектрін анықтады. В.А. Слостенин [9] педагогикалық кәсіби дағдыларды мұғалімнің теориялық дайындығының мазмұнын құрайтын дағдылардың және мұғалімнің практикалық дайындығының мазмұнын құрайтын дағдылардың екі тобына біріктіруді ұсынады. Бірінші топқа аналитикалық, болжамдық, жобалық, рефлексиялық дағдылар жатады. Екінші топқа -

ұйымдастырушылық (жұмылдыру, ақпараттық, дамыту, бағдарлау) және коммуникативті (педагогикалық қарым-қатынас дағдылары, педагогикалық техниканың дағдылары) дағдылар жатады.

Е.В. Бондаревская [10] жоғары оқу орнында мұғалімді даярлауда бұл әдіснамалық білімді (оқушылардың дамуы, оқуы мен тәрбиесінің жалпы заңдылықтарын білу), теориялық білімді (пәндердің іргелі ұғымдарын, заңдарын білу), әдістемелік білімді (эртүрлі үлгідегі оқу орындарында жеке пәндер бойынша оқу процесін ұйымдастыру әдістемесінің ерекшеліктерін білу), технологиялық білімді (пәндерді оқытудың қазіргі заманғы технологияларын білу) қамтуы тиіс деп есептейді.

Әрине, бұл дағдылардың барлығы мұғалімнің қалыптасуы үшін өте маңызды, бірақ тәжірибе көрсеткендей, жоғарыда аталған жіктеулерде бақылау және бағалау маңызды дағдылар болып табылады. Барлық авторлардың ішінен тек Б.Т. Ортаев мұғалімнің жалпы кәсіби дайындығындағы бақылау-бағалау құзыреттілігінің жоғары маңыздылығын көрсетеді.

Мұғалімдер арасында жүргізілген сауалнама нәтижелерінің талдауы оқу үдерісіндегі бақылау-бағалау қызметінің маңыздылығын растайды. Олар бақылау-бағалау құзыреттіліктерінің жоғары деңгейі мұғалім жұмысының тиімділігі мен сапасына елеулі ықпал жасайтынын, оқу үдерісін жоспарлауды және ұйымдастыруды оқытудың заманауи талаптарына сәйкес жасауға болатынын көрсетті.

Жоғары кәсіптік білім беру бойынша мемлекеттік білім беру стандартының (2018 ж.) соңғы редакциясында да теориялық оқыту мен педагогикалық, өндірістік практиканы ұйымдастырудың мазмұнына қойылатын талаптар көрініс тапқан.

Кәсіби педагогикалық құзыреттіліктің құрауышы ретіндегі бақылау-бағалау құзыреттіліктерінің (ББК) арасында бақылау-бағалау құзыреттіліктерінің түрлері, мұғалім үшін неғұрлым маңызды жобалық құзыреттер (оқу қызметі нәтижесінің модельдерін жасау, бақылау мақсаттарын белгілеу, білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау өлшемшарттары мен нормаларын айқындау, бақылау-бағалау іс-шаралары мен оқу процесін мониторингтеу жоспарын әзірлеу, оқыту сипатындағы диагностикалық тапсырмаларды жасау) айқындалды; диагностикалық құзыреттер (диагностиканың мақсаттары мен объектілерін белгілеу, оқу-танымдық іс-әрекеттің нәтижелерін бағалау үшін әр түрлі диагностикалық әдістемелерді пайдалану, диагностика нәтижелерін талдау, кері байланыс орнату, оларды бағалау үшін оқыту субъектілерінің кең ауқымын тарту мүмкіндігін кеңейту), рефлексивті құзыреттер (өзінің бақылау-бағалау қызметінің нәтижелерін талдау және бағалау), құзыреттілігін түзететін (бақылау-бағалау қызметінің нәтижелерін талдау негізінде оқу үдерісінің сапасын арттыру жолдарын анықтау және оларды жүзеге асыру жоспарын құру, білім алушылардың, ата-аналардың және т.б. бақылау-бағалау дағдыларын дамыту).

Талдау мен нәтижелер

Арнайы бақылау-бағалау құзыреттілігі мұғалімнің бақылау-бағалау қызметінің функцияларымен тікелей байланысты. М.Б. Челышкова [12] дидакт ғалымдар ұсынған бақылау-бағалау қызметінің функцияларын талдай отырып, ең маңызды деп диагностикалық, бақылау, оқыту, тәрбиелеу, ынталандыру, дамыту, болжау функцияларын ажыратады. О.В. Оноприенко [13] төрт функцияны анықтайды: бақылау, оқыту, бағдарлау және тәрбиелеу. Аталған функциялардың құрамы кеңейтуді қажет етеді және оған диагностикалық және даму функциялары кіреді деп санайды. И.И. Баженованың пікірінше [14], білім алушылар қол жеткізген білім мен дағдыларды игеру деңгейлеріндегі айырмашылықтардың себептерін анықтауға мүмкіндік беретін диагностикалық функцияны бақылау функциясымен біріктіруге болады.

Осы функцияларды нақтылау мақсатында 2019 жылдан бастап қазіргі уақытқа дейін біз түрлі пән мұғалімдерінен сұхбат алдық. Мұғалімдердің көпшілігі (89%) бақылау-бағалау қызметінің келесі функцияларын бөліп көрсетуді ұсынды: диагностикалық, оқыту, бақылау,

ынталандыру, бағдарлау, түзету, дамыту, тәрбиелеу. Зерттеулерді талдау негізінде мұғалім үшін бақылау-бағалау іс-әрекетінің ең қажет дидактикалық функциялары анықталды, педагогтың осы қызметтерді іске асыру барысындағы жұмысының мазмұны мен нәтижесі айқындалды (1-кесте).

1-кесте – Педагогтың бақылау және бағалау іс-әрекетінің дидактикалық функциялары

Дидактикалық функциялар	Дидактикалық функцияларды іске асыру бойынша бақылау және бағалау іс-әрекетінің мазмұны	Бақылау және бағалау іс-әрекетінің функцияларын іске асыру нәтижесі
1	2	3
Диагностикалық	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностикалық әдістемелерді білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекетінің нәтижелерінің деңгейін анықтау мақсатында қолдану. - Жеке білім алушының және жалпы топтың психологиялық-педагогикалық диагностикасын жасау және қолдану 	<ul style="list-style-type: none"> - Білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекеті нәтижелерінің деңгейін айқындау. - Білім мен икемділік деңгейінің шынайылығы, растығы.
Оқыту	<ul style="list-style-type: none"> - Оқу іс-әрекеті бойынша диагностикалық тапсырмаларды құру және қолдану. - Оқушылардың ұтымды оқу еңбегінің дағдыларын қалыптастыру әдістемесін әзірлеу және іске асыру. - Білім алушылардың қателіктерін ескерту, анықтау, түзету және талдау 	<ul style="list-style-type: none"> - Бақылау және бағалау іс-әрекеті үдерісінде білім мен икемділікті нақтылау, бекіту, тереңдету. - Тиімді оқу еңбегі дағдыларын дамыту. - Оқу үдерісін оңтайландыру.
Бақылаушы	<ul style="list-style-type: none"> - Нормативтік талаптарға сәйкес оқу процесінің мониторингін жүзеге асыру. - Оқу қызметін ынталандыру мақсатында бақылау іс-шаралары процесінде кері байланыс орнату 	<ul style="list-style-type: none"> - Оқу процесін оқу қызметінің нәтижелерімен таныстыру арқылы түзету мақсатында оқыту субъектілерінің кең ауқымын тарту мүмкіндіктерін кеңейту. - Оқу іс-әрекетін ынталандыру.
Мотивациялық	<ul style="list-style-type: none"> - Оқу-танымдық іс-әрекетті, портфолио-ны және жеке тұлғаға бағытталған оқытудың бақылау-бағалау іс-әрекетінің басқа тәсілдерін бақылау мен бағалаудың рейтингтік жүйесін пайдалану. 	<ul style="list-style-type: none"> - Білім алушылардың білімі мен іскерлігі сапасының маңыздылығын арттыру. - Білім алушылардың танымдық белсенділігін дамыту. - Оқушылардың бақылау-бағалау құзыреттіліктерін дамыту, соның ішінде өзін-өзі бағалау.
Түзетушілік	<ul style="list-style-type: none"> - Бақылау-бағалау қызметінің нәтижелерін талдау негізінде оқу процесін жетілдіру жолдарын анықтау. - Мұғалімдер мен оқушылардың түзету жұмыстарының жоспарын құру. - Түзету жоспарына сәйкес оқушылардың жұмысын ұйымдастыру. - Нәтижелерді жүйелі түрде талдай отырып және мүмкін болатын түзету әрекеттерін талқылай отырып, оқыту субъектілерінің бақылау және бағалау дағдыларын қалыптастырудың әр түрлі тәсілдерін қолдану. 	<ul style="list-style-type: none"> - Перспективалық жоспарлау. - Түзету қызметін жүзеге асыру. - Білім деңгейін арттыру. - Дербес қызметті жандандыру. - Оқу субъектілерінің (оқушылардың, ата-аналардың және т.б.) бақылау-бағалау құзыреттерін дамыту. - Өзінің бақылау-бағалау қызметін жетілдіру.

1-кестенің жалғасы

1	2	3
	- Бақылау-бағалау қызметін талдау және рефлексиялау, мұғалімдердің бақылау-бағалау қызметінің тәжірибесін жалпылау қызметі, біліктілікті арттыру мекемелерінде бақылау-бағалау қызметінің кәсіби құзыреттілігін арттыру.	
Бағдарлаушылық	- Бақылау-бағалау іс-әрекетінің нәтижелерін талқылау және мемлекеттік стандарт талаптарына сәйкестігін анықтау. - Оқыту іс-әрекетінің әр түрлі сатысындағы шәкірттерді бақылау және бағалау нәтижелерінің қарым-қатынасы және олардың динамикасын талдау.	- Мемлекеттік стандарт талаптарын іс жүзінде орындау. - Педагогтың шығармашылық іс-әрекетін дамыту және кәсіби құзыреттіліктің өзін-өзі дамытуды ынталандыру
Дамытушылық	- Оқу-танымдық іс-әрекетте өзін-өзі бақылауды және өзін-өзі бағалауды ұйымдастыру. - Бағалаумен, өзіндік/өзара бағалаумен өзіндік жұмысты ұйымдастыру	- Оқушылардың логикалық ойлауын, олардың сөйлеуін, есте сақтау қабілетін, зейінін, ерік-жігерін дамыту. - Оқу қызметінің құрылымын дамыту
Тәрбиелік	- Бақылау және бағалау іс-әрекетін іске асыру барысында тақырып бойынша жоспар құру және оны орындау.	- Еңбекқорлық, шыдамдылық, әділдік, жігер, білуге деген құштарлық, адалдық. - Еңбек мәдениетін тәрбиелеу (жаппай зертханалық жұмыстар, саяхаттар және т.б. өткізу кезінде). - Ұжымда этикалық мінез-құлық дағдыларын тәрбиелеу.

Бақылау-бағалау құзыреттіліктерінің түрлерін және бақылау-бағалау қызметінің дидактикалық функцияларын талдау аталған бағытта мұғалімдерді даярлаудың тиімділігін арттыру жолдарын белгілеуге мүмкіндік береді. Кәсіби дайындық кезінде студенттерді компьютерлік құралдарды қолдануға ерекше назар аудара отырып, бақылау мен бағалаудың көптеген әдістерімен, формаларымен және әдістерімен таныстыру қажет. Дайындық жағдайларын талдау болашақ оқытушының бақылау-бағалау қызметі негізінен әдістемелік пәндер есебінен қалыптасатынын және бұл ретте жоғары оқу орнының барлық оқытушыларын мұғалімдерді даярлаудың маңызды құрамдас бөлігі ретінде бақылау-бағалау құзыреттілігін қалыптастыруға қосу мүмкіндігі пайдаланылмайтынын көрсетеді. Осылайша, кәсіби педагогикалық құзыреттіліктің тиімділігін арттыру екі бағыт бойынша мүмкін деп қорытынды жасауға болады:

- ақпаратты алу үшін де, бақылау-бағалау қызметінің нәтижелерін өңдеу үшін де компьютерлік құралдар мен технологияларды пайдалана отырып, бақылау және бағалау әдістерінің спектрін кеңейту,

- педагогикалық ЖОО-ның барлық оқытушыларын тарта отырып, ЖОО-да оқу барысында іске асырылатын студенттердің бақылау-бағалау қызметін қалыптастырудың үздіксіз жүйесін құру.

Ғылыми-әдістемелік әдебиетті, жоғары оқу орны профессор-оқытушыларының іс-әрекетін және орта мектеп мұғалімдерінің жұмысын талдау нәтижесінде бақылау және бағалау құзыреттерін қалыптастыру моделі жасалды (1-сурет).



1-сурет – Болашақ мұғалімнің бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастыру моделі

Аталмыш модельдің бөліктерін толығырақ қарастырамыз:

1. Студенттердің ЖОО оқытушылары мен мұғалімдерінің бақылау-бағалау қызметін бақылауы.

Бұл элемент жоғары оқу орнында оқу үдерісінің барлық кезеңдерінде іске асырылады. Жалпы, базалық және бейіндеуші пәндерді оқыту барысында студенттер ЖОО оқытушыларының бақылау-бағалау қызметін бақылауға мүмкіндігі бар.

Бірінші курстарда әдіскер-оқытушы (немесе топ тәлімгері) студенттерге мұғалімнің болашақ кәсіби қызметіндегі бақылау-бағалау қызметінің маңыздылығын түсіндіреді және оқыту үдерісінде оқытушылардың бақылау-бағалау қызметін бақылау нәтижелерін тіркейтін портфолио рәсімдеуді ұсынады.

2. Студенттерді бақылау-бағалау қызметінің теориялық негіздеріне оқыту.

«Психология» және «Педагогика» сияқты жалпы кәсіптік пәндер циклін оқыту кезінде студенттер, ең алдымен, бақылау-бағалау қызметі туралы теориялық білім алады, бақылау-бағалау қызметінің функцияларын, құралдарын, әдіс-тәсілдерін, бағалау критерийлерін, бақылау және бағалау жүйесін құрады.

Бұл кезеңде студенттерде «бағалау», «бақылау», «белгі», «үйрену қабілеті», «үйрену қабілеті», «мониторинг», «оқу жетістіктерінің диагностикасы» және т.б. негізгі ұғымдар туралы білім қалыптастыру маңызды. «Бастауыш мектепте қазақ тілін оқытудың теориясы мен әдістемесі», «Бастауыш мектепте математиканы оқытудың теориясы мен әдістемесі», «Бастауыш мектепте дүниетануды оқытудың теориясы мен әдістемесі» пәндерін және басқа да әр түрлі элективті курстарды оқыту барысында студенттің практикалық іскерліктері қалыптасады. Практикалық сабақтарда рөлдік ойындарды ойнау, мәселелік жағдаяттарды құру және шешу, қысқа және орта мерзімді жоспарларды жазу сияқты жұмыстар жүргізіледі. Мұндай жұмыс студенттерге алған білімдерін практикалық іс-әрекетте қолдана білуге, өзін-өзі бақылауды, өзара бақылауды және өзін-өзі бағалауды жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

3. Педагогикалық практикада бақылау-бағалау құзыреттілігін дамыту. Оқыту үдерісінде студенттердің танымдық белсенділігін ынталандыру үшін бақылау-бағалау қызметінің нәтижелерін пайдалану тәсілдері әр түрлі пәндерді оқыту теориясы мен әдістемесін зерделеу үдерісінде және педагогикалық практика барысында тереңдетіледі, дамиды. Кіріспе психологиялық-педагогикалық практика кезінде студенттер барлық мұғалімдердің бақылау-бағалау қызметін бақылайды, бастауыш сынып мұғалімдерінің бақылау-бағалау қызметін жоспарлауға қатысады. Олар алған білімдерін бастауыш сыныптарда тәуелсіз сынақ сабақтарын өткізу кезінде пайдаланады. Оқу-әдістемелік практика кезінде студенттер орта мектепте әртүрлі пәндерді оқытудың барлық кезеңдерінде бақылау-бағалау қызметін дербес жоспарлайды және жүзеге асырады. Тәжірибе жетекшілері осы іс-әрекеттің сәттілігін талдайды және бағалайды. Тағылымдамадан өту тәжірибесінде түлектер, бұдан басқа, зерттеу қызметін жүзеге асырады, оқушылардың оқу жетістіктерін неғұрлым объективті бағалауға және оқытудың тиімділігі мен сапасын арттыруға елеулі ықпал етуге мүмкіндік беретін нысандар мен әдістерді талдайды және таңдайды

4. Студенттердің бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастыруды бақылау және өзін-өзі бақылау. Бұл студенттердің бақылау және бағалау құзыреттіліктерін қалыптастыру процесінде жүзеге асырылады.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімін кәсіби даярлаудың міндетті элементі зерттеу сипатындағы дипломдық жұмысты орындау болып табылады, бұл болашақ мұғалімдердің бақылау және бағалау іс-әрекетінің әдістерін игергендігін көрсетуі керек. Студенттер алған білімдеріне сүйене отырып, оны жүзеге асыру бойынша теориялық білімді және оны жүзеге асырудың практикалық дағдыларын бағалауға мүмкіндік беретін өзіндік бақылау және бағалау әдістемесін жасауы және қолдануы тиіс.

Ұсынылған модель негізінде болашақ мұғалімдердің бақылау-бағалау құзыреттілігін қалыптастыру әдістемесі әзірленді (2-кесте).

2-кесте – Болашақ мұғалімнің бақылау-бағалау құзыреттілігін қалыптастыру әдістемесі

Модель элементтері	Оқу пәндері	Студенттің іс-әрекеті	Студент іс-әрекетінің нәтижелері
1	2	3	4
1. Студенттердің ЖОО оқытушылары мен мұғалімдердің бақылау-бағалау қызметін бақылауы	Жалпы гуманитарлық пәндер, әлеуметтік-экономикалық пәндер, жалпы кәсіби пәндер, базалық пәндер	Оқытушының бақылау-бағалау қызметін бақылау. Болашақ кәсіби қызмет жағдайында бақылау мен бағалаудың байқалатын нысандары мен әдістерін ауыстыру мүмкіндігі туралы талдау және қорытындылар	Бағалаудың әртүрлі критерийлері туралы түсінік, жауаптарды талдай білу, жауаптарды бағалаудың таңдалған критерийлерін негіздеу, бақылау-бағалау қызметін бақылауды жүзеге асыру
2. Студенттерді бақылау-бағалау қызметінің теориялық негіздеріне оқыту	Жалпы кәсіби пәндер циклінің пәндері: жас ерекшелік анатомиясы және физиологиясы, психология, педагогика, жеке пәндерді оқыту теориясы мен әдістемесі	Студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетін бақылау және бағалау ерекшеліктерін олардың психологиялық, физиологиялық ерекшеліктері. Бақылау-бағалау қызметінің теориясын зерделеу.	Жас ерекшеліктерін ескере отырып, бағалау және бақылау мақсатында оқушылардың қызметін бақылауды жүзеге асыру білігі. «Бағалау», «бақылау», «белгі», «үйрену», «үйрену қабілеті» негізгі ұғымдарын білу, бағалаудың әр түрлі критерийлері туралы түсініктерді талдай алу, бағалаудың критерийлерін негіздей білу.

2-кестенің жалғасы

1	2	3	4
			Бақылау-бағалау іс-әрекеті-нің функциялары, қызмет түрлері мен нысандары, әдістері, құралдары, тиімділік шарттары, әр түрлі пәндерді оқыту кезінде жауаптарды бағалау критерийлері. Әр түрлі эксперименттер жүргізу, әр түрлі есептерді шешу, тестілеу және т.б. кезінде оқушыларды бақылау мен бағалаудың түрлері мен нысандарын білу.
3. Бақылау-бағалау құзыреттерін дамыту	Педагогикалық практика	Мектепте әр түрлі пәндерді оқыту кезінде бақылау-бағалау қызметін жоспарлау және жүзеге асыру. Зерттеу қызметі: оқушылардың жетістіктерін неғұрлым дәл салыстыруға және бағалауға мүмкіндік беретін формалар мен әдістерді талдау және таңдау.	Білім алушылардың оқу жетістіктерін бақылау және бағалау жүйесінің қазіргі түрлері, олардың ерекшеліктері, оқу процесін түзету үшін бақылау-бағалау қызметінің нәтижелерін пайдалану тәсілдері, сабақта және сыныптан тыс кезде білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыру, креативті ойлауды ынталандыру туралы білімінің болуы. Алынған білімді практика-лық іс-әрекетте қолдана білу, өзін-өзі бақылау, өзара бақылау және өзін-өзі бағалау Әр түрлі пәндерді оқыту процесін жоспарлау және мониторингін жүзеге асыру білігі.
4. Студенттердің бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастыруын бақылау және өзін-өзі бақылау	ЖГП және ӘЭП, ЖКП, ЖКП, БП циклдары. Рефераттар, курстық жұмыстар, дипломдық жұмыстарды орындау.	Өзіндік бақылау-бағалау қызметінің рефлексиясы. Оқушылардың оқу жетістіктерін бағалаудың әзірленген жүйесін теориялық негіздеу және эксперименттік тексеру.	Оқу жетістіктерінің рефлексиясын өткізе білу. Студенттерде оқу нәтижелерін диагностикалау туралы білімінің болуы. Теориялық білімді және практикалық іскерліктерді қамтитын бақылау-бағалау құзыреттілігін қалыптастыру әдістемесі.

Болашақ мұғалімдердің бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастырудың ұсынылған әдістемесі ОАИУ-нің «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығында жүзеге асырылды.

Бақылау және бағалау дағдыларын қалыптастыру жүйесін практикалық іске асыру жаңа педагогикалық ақпараттық-коммуникациялық технологияларды, соның ішінде бағалау мен

бақылаудың балдық-рейтингтік жүйелерін, оқу портфолиосын, тестілеуді, Интернет-емтиханды және т.б. қолдана отырып жүзеге асырылды.

Зерттеу нәтижелері

Зерттеу нысандары бақылау-бағалау құзыреттілігі және олардың педагогика факультетінің төртінші курс студенттерінде қалыптасу деңгейі болды. Зерттеу көрсеткендей, студенттер оқу жетістіктерін бағалаудың жаңа әдістері мен құралдарының мәні туралы біршама біледі. Алайда, студенттерге ұсынылған тест тапсырмалары оларға қиындық туғызды, ал мұғалімдер оларды еш қиындықсыз орындады. Тапсырманың мәні студенттердің зертханалық жұмыстарды, есептер мен тесттерді шешуге арналған бақылау жұмыстарын бағалау болды.

Бұл кезеңде студенттердің бақылау-бағалау қызметін жүзеге асыруда әр түрлі қиындықтарға тап болғаны анықталды, бірақ оның оқу процесінің тиімділігін арттырудағы маңыздылығын жоғары бағалайды.

Эксперименттің екінші, іздеу кезеңінде болашақ мұғалімдерді бақылау-бағалау қызметін жүзеге асыруға кәсіби даярлау әдістемесінің тиімділігін арттырудың ұсынылған жолдарының тиімділігі тексерілді. Ұсынылған модель мен бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастыру әдістемесі негізінде ұйымдастырушылық-әдістемелік жүйе құрылды және сыналды. Факультеттердің әдістемелік кеңесінің алдына студенттерді бақылау-бағалау қызметіне дайындау сапасын арттыру бойынша жұмыс жоспарын құру міндеті қойылды. Алғашқы екі курстың студенттеріне портфолио құру ұсынылды, онда барлық оқу пәндерінің оқытушылары қолданатын бақылау-бағалау қызметінің нысандары, әдістері, тәсілдері, түрлері көрсетілуі керек. «Педагогика», «Психология», «Оқытудың жаңа технологиялары», дербес пәндерді оқытудың әдістемесі, «Бағалаудың өлшемдік технологиялары» оқу пәндерін іске асыратын кафедра меңгерушілеріне оқу-әдістемелік кешендерге бақылау-бағалау қызметіне және оны өткізудің заманауи нысандары мен әдістерін пайдалануға байланысты мәселелерді енгізу бойынша міндеттер қойылды. Педагогикалық практика жетекшілеріне оқу пәнінің ерекшелігін ескере отырып, болашақ мұғалімдердің осы қызмет түрін қалыптастыруға назар аудару, ал курстық және дипломдық жұмыстардың ғылыми жетекшілеріне студенттердің ғылыми-зерттеу қызметінде оның жүзеге асырылуын бақылау ұсынылды.

Эксперименттің үшінші, қалыптастырушы кезеңінде әзірленген әдістеменің тиімділігі тексерілді, оның кемшіліктері атап өтілді, тиісті түзетулер енгізілді.

Экспериментке 180 студент қатысты. Эксперименттік топ ретінде 2021 жылғы бітіруші курс студенттері, бақылау тобы ретінде 2020 жылғы түлектер таңдалды.

Бақылау тобында 90, эксперименттік топта 90 студент болды.

Студенттердің бақылау және бағалау құзыреттілігінің қалыптасу деңгейін біз әр түрлі әдістермен бағаладық, олар негізінен студенттердің оқу-танымдық іс-әрекетінің өнімдерін бағалау, сараптамалық бағалау, өзара бағалау, өзін-өзі бағалау, тестілеу және рефлексия болды. Нәтижелерді мұғалім электронды журналда жазып, өңдеді, ал студенттің бақылау-бағалау қызметіндегі жетістіктері оның портфолиосында жинақталды.

Осы мәліметтер негізінде студенттердің бақылау және бағалау құзыреттілігінің (ББК) қалыптасу деңгейі бағаланды. Біріктірілген бағалау балдық жүйеге ауыстырылды (оның ең жоғарғы мәні 100 балл болды). В.П. Беспалько, Н.И. Тулжебаева, В.И. Тесленконың жұмыстарын есепке алып, аралық шәкілдеуді анықтадық: 100–90 – жоғары деңгей, 90–80 – орта деңгей, 80–70 – төмен деңгей.

Барлық студенттерді бақылау және бағалаудың қалыптасу деңгейі бойынша үш деңгейге бөлдік: жоғары, орта және төмен деңгей.

Эксперименттен кейін бақылау және бағалау құзыреттілігінің қалыптасу деңгейі бойынша эксперименттік топтың нәтижелері бақылау тобына қарағанда жоғары болды (3-4-кестелер).

3-кесте – Студенттердің бақылау-бағалау құзыреттілігінің қалыптасу деңгейлері (экспериментке дейін)

Деңгейлер	Бақылау тобы	Эксперименттік топ
	Студенттер саны (90)	Студенттер саны (90)
Төмен	45	50
Орта	25	20
Жоғары	20	20

4-кесте – Студенттердің бақылау-бағалау құзыреттілігінің қалыптасу деңгейлері (эксперименттен кейін)

Деңгейлер	Бақылау тобы	Эксперименттік топ
	Студенттер саны (90)	Студенттер саны (90)
Төмен	20	10
Орта	30	25
Жоғары	40	55

Бұл эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелерінің айырмашылықтарын кездейсоқ факторлармен түсіндіруге болмайды, бірақ статистикалық тұрғыдан сенімді айырмашылықтар бар, бұл болашақ мұғалімдер арасында ББҚ қалыптастырудың ұсынылған әдісінің тиімділігі туралы қорытынды жасауға және зерттеу болжамының конструктивтілігін растауға негіз береді.

Қорытынды

Егер болашақ мұғалімдердің бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастыру келесі шарттар бойынша жүзеге асырылса:

- педагогикалық ЖОО-да үздіксіз кәсіптік оқытудың бірыңғай жүйесінде, оның ішінде студенттердің ЖОО оқытушыларының бақылау-бағалау қызметін кеңінен талдау және рефлексиялау арқылы бақылауын ұйымдастырса,

- студенттерді түрлі пәндерді оқытудың ерекшелігін ескере отырып, бақылау-бағалау қызметінің теориялық негіздеріне оқытса,

- осы құзыреттіліктерді практикалық дамытуды педагогикалық практикада және бақылау-бағалау құралдарының кең спектрін пайдалануды ескере отырып, жеке пәндерді оқытудың теориясы мен әдістемесі бойынша курстық, дипломдық жұмыстарды орындау кезінде жүзеге асырса, онда болашақ мұғалімдерде бақылау-бағалау құзыреті қалыптасатын болады.

Ұсынымдар

1. ЖОО-да болашақ мұғалімнің бақылау-бағалау құзыреттілігін қалыптастыру үшін келесі психологиялық-педагогикалық жағдайлар қажет:

- білім беру нәтижелерінің сапасын бағалау және өлшеу үшін талап етілетін психика мен тұлғаның білімі, іскерлігі, қасиеттері мен қасиеттерінің күрделі жүйесі ретінде педагогтің бақылау-бағалау құзыреттерін ұсыну;

- болашақ педагогтің бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастырудың жетекші тетігі мен факторы ретінде білім беру процесі субъектілерінің өзара іс-қимылы;

- білім беру процесі субъектілерінің жүйелердегі өзара іс-қимылы негізінде әр түрлі бақылау-бағалау жағдайларын ұйымдастыру:

- «оқытушы-студент» (тәжірибе алмасу жағдайы, сенімді қарым-қатынас құру жағдайы, этикалық өзара қарым-қатынас жағдайы, бағалау кезінде қолайлы психологиялық ахуал жасау жағдайы, экзистенциалды жағдай); «студент-студент» (өзара бақылау және өзара бағалау, рефлексивті жағдай, экзистенциалды жағдай); «студент-оқытушы» («виртуалды», бағалаудың жаттықтыру жағдайлары және практикада бағалаудың нақты жағдайлары);

- арнайы бақылау-бағалау құралдарын қолдану (бағалау міндеттері мен тапсырмалары, бағалау алгоритмдері, бағалау қызметін талдау схемалары және т.б.).

2. Ұсынылып отырған әдістемені табысты іске асырудың қажетті шарты – ұйымдастыру-әдістемелік жүйе құру, ол жүйенің функцияларына нақты жағдайларда бақылау-бағалау құзыреттерін қалыптастырудың ұсынылып отырған әдістемесін жоспарлау және жүзеге асыру кіреді.

3. Бұл жүйені жоспарлау және оны жүзеге асырудың нәтижелерін бақылау педагогикалық ЖОО-да білім беру технологиялары кафедраларымен жүзеге асырылуы керек.

4. Сондай-ақ бұл жұмысқа «Педагогика», «Психология», «Оқытудың жаңа технологиялары», «Бағалаудың өлшемді технологиялары» пәндерін және тиісті элективті курстарды оқытуды қамтамасыз ететін оқу-әдістемелік басқарманы, кафедра мен оқытушыларды тарту қажет.

Біздің зерттеуіміздің аясында болашақ мұғалімді кәсіби даярлау процесінде бақылау-бағалау құзыреттіліктерін қалыптастыру мәселесі шешілгендіктен, алдағы зерттеулер перспективасында болашақ пән мұғалімдерін, жоғары оқу орындарының оқытушыларын, қосымша білім беру педагогтарын даярлауда бақылау және бағалау проблемасының әдістемелік аспектілерін әзірлеуді; сондай-ақ білім беруді цифрландыруға байланысты проблемалық оқыту теориясы негізінде осы проблеманы қарастыру керек деп есептейміз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик». – М.: Педагогическое общество, 2000. – 86 с.
2. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество, 2000. – 320 с.
3. Талызина Н.Ф. Оқу үдерісіндегі бақылаудың теориялық негіздері. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1983. – 326 б.
4. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. – М.: Педагогическое общество, 2002. – 121 с.
5. Осокина С.А. Формирование оценочных умений в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов. – М.: Академия, 2005. – 185 с.
6. Туна Салих, Mussabekova G.T. Preparing future teachers to evaluate learning outcomes // *Orpción*, Año 35, Regular No.90-2 (2019): p. 385-402. Venezuela.
7. Ортаев Б.Т., Туна С., Әлімбаева С.Ш. Мектептегі оқыту нәтижелерін бағалаудағы өзгерістер негізі // Қазақстанның ғылымы мен өмірі. – 2018. – №1/2 (55). – Б. 222–225.
8. Бекболатова А., Туна С. Оқыту нәтижелерін бағалаудың жетілдірілуі // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. – 2017. – №4(55). – Б. 50–56.
9. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
10. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 352 с.

11. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
12. Оноприенко О.В. Оқушылардың білім, білік, дағдыларын тексеру. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 1988. – 128 б.
13. Баженова И.И. Развитие контрольно-оценочных умений учащихся в процессе обучения физике. – Екатеринбург: Россия, 2000. – 199 с.

REFERENCES

1. Kalnei V.A. Tekhnologiya monitoringa kachestva obucheniia v sisteme «uchitel-uchenik» [Technology for monitoring the quality of education in the teacher-student system]. – М.: Pedagogicheskoe obshchestvo, 2000. – 86 s. [in Russian]
2. Shishov S.E. Shkola: monitoring kachestva obrazovaniia [School: monitoring the quality of education]. – М.: Pedagogicheskoe obshchestvo, 2000. – 320 s. [in Russian]
3. Talyzina N.F. Oqu uderisindegi baqylaudyn teoriialyq negizderi [Theoretical foundations of control in the educational process]. – Almaty: Qazaq entsiklopediiasy, 1983. – 326 b. [in Kazakh]
4. Ksenzova G.Iu. Otsenochnaia deiatelnost uchitelia [Teacher evaluation activity]. – М.: Pedagogicheskoe obshchestvo, 2002. – 121 s. [in Russian]
5. Osokina S.A. Formirovanie ocenochnykh umenii v processe professionalno-pedagogicheskoi podgotovki studentov [Formation of evaluative skills in the process of professional and pedagogical training of students]. – М.: Akademiia, 2005. – 185 s. [in Russian]
6. Tuna Salikh, Mussabekova G.T. Preparing future teachers to evaluate learning outcomes // Opción, Año 35, Regular No.90-2 (2019): p. 385-402. Venezuela.
7. Ortaev B.T., Tuna S., Alimbekova S.Sh. Mekteptegi oqytu natizhelerin bagalaudagy ozgerister negizi [The basis for changes in the assessment of school learning outcomes] // Qazaqstannyn gylymy men omiri. – 2018. – №1/2 (55). – B. 222–225. [in Kazakh]
8. Bekbolatova A., Tuna S. Oqytu natizhelerin bagalaudyn zhetildirilui [Improving the assessment of learning outcomes] // Abai atyndagy Qazaq Ul'tyq pedagogikalyq universitetinin Habarshysy. – 2017. – №4(55). – B. 50–56. [in Kazakh]
9. Slastenin V.A. Pedagogika [Pedagogy]. – М.: Akademiia, 2002. – 576 s. [in Russian]
10. Bondarevskaiia E.V. Teoriia i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia [Theory and practice of personality-oriented education]. – Rostov-na-Donu: Bulat, 2000. – 352 s. [in Russian]
11. Chelyshkova M.B. Teoriia i praktika konstruirovaniia pedagogicheskikh testov [Theory and practice of designing pedagogical tests]. – М.: Logos, 2002. – 432 s. [in Russian]
12. Onoprienko O.V. Oqushylardyn bilim, bilik, dagdylaryn tekseru [Testing of students' knowledge, skills and abilities]. – Алматы: Qazaq enciklopediiasy, 1988. – 128 b. [in Kazakh]
13. Bazhenova I.I. Razvitie kontrolno-otsenochnykh umenii uhashihsia v processe obucheniia fizike [Development of control and evaluation skills of students in the process of teaching physics]. – Ekaterinburg: Rossiia, 2000. – 199 s. [in Russian]

UDC 37(4/9); IRSTI 14.91

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.10>NAILATUL IZZAH¹, SUAD², A. KALIASKAROVA³, SANTOSO²¹Postgraduate Student of Muria Kudus University
(Indonesia, Gondangmanis), e-mail: nailaizzah.ni@gmail.com²Lecturer of Muria Kudus University
(Indonesia, Gondangmanis), e-mail: suad@umk.ac.id
e-mail: santosobk@umk.ac.id³PhD Doctoral Student of Abai Kazakh National Pedagogical University
(Kazakhstan, Almaty), e-mail: ainuramanovna@gmail.com**DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING MODEL BASED ON JEPARA'S LOCAL WISDOM TO INCREASE STUDENT'S CONCEPT UNDERSTANDING**

Abstract. The purpose of this research is to 1) discover a learning model that can improve students' conceptual understanding of social studies during the pandemic era and 2) analyze the effectiveness of the blended learning model based on Jepara's local wisdom to improve student's conceptual understanding. This research was conducted because of a lack of student's concept understanding, blended learning model and social studies learning didn't integrate with local wisdom. This research method is Research and Development that uses the procedure of Borg & Gall with ten stages. The trial design of product improvement is the nonequivalent pretest-posttest control group design. Data sources in this research were from teachers and students. The data collection techniques were observation, interview, and test. The data analyzed were validity and reliability test, worthiness test of learning model, and effectiveness test. The worthiness test of the learning model was expert validation and pretest-posttest. The effectiveness test of the learning model were 1) normality and homogeneity test, and 2) the effectiveness test used two independent sample t-test. The effectiveness test of the learning model in the experimental group can reach the minimum standard competence with P-value = 0.018. This research showed that a blended learning model based on Jepara's local wisdom could increase students' conceptual understanding of social studies.

Keywords: Blended learning model, local wisdom, social studies, student's concept understanding.

Найлатул Иззах¹, Суад², А. Калиаскарова³, Сантосо²¹Муриа Кудус университетінің аспиранты
(Индонезия, Гондангманис қ.), e-mail: nailaizzah.ni@gmail.com²Муриа Кудус университетінің оқытушысы
(Индонезия, Гондангманис қ.), e-mail: suad@umk.ac.id
e-mail: santosobk@umk.ac.id³Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университетінің PhD докторанты
(Қазақстан, Алматы қ.), e-mail: ainuramanovna@gmail.com***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Nailatul Izzah, Suad, Kaliaskarova A., Santoso. Development of Blended Learning Model Based on Jepara's Local Wisdom to Increase Student's Concept Understanding // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 119–130. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.10>

***Cite us correctly:**

Nailatul Izzah, Suad, Kaliaskarova A., Santoso. Development of Blended Learning Model Based on Jepara's Local Wisdom to Increase Student's Concept Understanding // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – Б. 119–130. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.10>

Оқушылардың түсінігін арттыру үшін Джепараның жергілікті даналығына негізделген аралас оқыту моделін әзірлеу

Аңдатпа. Бұл зерттеудің мақсаты: 1) пандемия кезіндегі әлеуметтік зерттеулер бойынша студенттердің тұжырымдамалық түсінігін жақсарту алатын оқу үлгісін ашу және 2) студенттің тұжырымдамалық түсінігін жақсарту үшін Джепараның жергілікті даналығына негізделген аралас оқыту моделінің тиімділігін талдау. Бұл зерттеу студенттің тұжырымдамасын түсінбеуінен, аралас оқыту моделінен және әлеуметтік зерттеулерді оқыту жергілікті даналыққа сәйкес келмегендіктен жүргізілді. Бұл зерттеу әдісі он кезеңнен тұратын Борг және Галл процедурасын қолданатын зерттеу және дамыту әдістерінен тұрады. Өнімді жетілдірудің сынақ жобасы – бұл теңдессіз алдын-ала сынақтан кейінгі бақылау тобының жобасы. Бұл зерттеудегі деректер көздері мұғалімдер мен студенттерден алынды. Деректерді жинау әдістері бақылау, сұхбат және тест тапсырмаларынан құралды. Талданған деректер валидтілік пен сенімділік тесті болды. Оқыту моделінің лайықтылық сынағы сарапшылық тексеру мен алдын ала тестілеуден тұрды. Оқыту моделінің тиімділік сынағы 1) қалыптылық пен біртектілік сынағы және 2) тиімділік сынағы екі тәуелсіз таңдау t-тесті қолданылды. Эксперименттік топтағы оқыту моделінің тиімділік тесті Р-мәні = 0,018 минималды стандартты құзыреттілікке жетуі мүмкін. Бұл зерттеу Джепараның жергілікті даналығына негізделген аралас оқыту үлгісі студенттердің әлеуметтік зерттеулер туралы тұжырымдамалық түсінігін арттыра алатынын көрсетті.

Кілт сөздер: аралас оқыту моделі, өлке даналылығы, қоғамтану, ұғымдарды түсіну.

Найлатул Иззах¹, Суад², А. Калиаскарова³, Сантосо²

¹ Аспирант Университета Муриа Кудус
(Индонезия, г. Гондангманис), e-mail: nailaizzah.ni@gmail.com

² преподаватель Университета Муриа Кудус
(Индонезия, г. Гондангманис), e-mail: suad@umk.ac.id

e-mail: santosobk@umk.ac.id

³ PhD докторант Казахского Национального Педагогического университета имени Абая
(Казахстан, г. Алматы), e-mail: ainuramanovna@gmail.com

Разработка модели смешанного обучения на основе местной мудрости Джепары для улучшения понимания учащимися концепций

Аннотация. Цель данного исследования состоит в том, чтобы 1) найти модель обучения, которая может улучшить концептуальное понимание учащимися социальных наук в эпоху пандемии, и 2) проанализировать эффективность модели смешанного обучения, основанной на местном опыте Джепары, для улучшения концептуального понимания учащихся. Это исследование было проведено из-за отсутствия у студентов понимания концепции, модели смешанного обучения и изучения социальных наук, которые не интегрировались с местной мудростью. Этот метод исследования называется «Исследования и разработки», в котором используется процедура Борга и Галла с десятью этапами. Пробный план улучшения продукта представляет собой неэквивалентный план контрольной группы до и после тестирования. Источниками данных в этом исследовании были учителя и студенты. Методами сбора данных были наблюдение, интервью и тестирование. Анализируемые данные представляли собой тест на валидность и надежность, тест на пригодность модели обучения и тест на эффективность. Проверкой пригодности модели обучения была экспертная проверка и предварительное тестирование. Тест эффективности модели обучения представлял собой 1) тест на нормальность и однородность и 2) тест эффективности с использованием двух независимых выборочных t-тестов. Тест

эффективности модели обучения в экспериментальной группе может достигать минимальной стандартной компетентности с P -значением = 0,018. Это исследование показало, что модель смешанного обучения, основанная на местных знаниях Джепары, может улучшить концептуальное понимание учащимися социальных наук.

Ключевые слова: Модель смешанного обучения, местная мудрость, обществознание, понимание учащимися понятий.

Introduction

Local wisdom is an idea in an area with good value and is also embedded in local society. According to Arifin, Sri & Gunawan [1], local wisdom is intellectual property in a region of knowledge, norms, traditions, beliefs, cultures, and others. Because of the cultural differences in every region, so people can recognize their own culture better with local wisdom. The subject that has a strategic position in integrating local wisdom to build the character of the Indonesian people is social studies. According to Rahmad [2], social studies aims to realize an intelligent society. The students can explore, study, and examine the social problems around them.

The subject of social studies in 4th-grade elementary school wasn't optimal, and concept understanding of social studies was relatively low. The preliminary study result of conceptual knowledge of 4th-grade students showed that the average value is 51.24 in Public Primary School number 1 Kedungsarimulyo. Only four students pass the test, with 18% of 22 students. While students in 4th grade of Public Primary School number 2 Kedungsarimulyo obtained an average of 56.29 with a pass test percentage is 19%. So it can be concluded that the student's concept understanding was low.

Students' understanding of material needs to be increased because concept understanding is an important aspect of learning [3]. Suprijono [4] stated that conceptual understanding is an act of understanding pre-existing categories or concepts. With concept understanding, students can explain material easily using their own language. According to the observation result of the learning process, that problems were the learning tended to be bored and students were less interested during the learning process. That was because the learning model used was less innovative. Teachers usually use the conventional learning model [5]. Even though during the pandemic, learning innovation is needed that is suitable with online and face-to-face learning. Besides that, the learning didn't integrate with local wisdom.

Researchers concluded that a blended learning model based on Jepara's local wisdom is needed to solve the increasing concept understanding of social subjects. Blended learning is learning that combines traditional learning and distance learning [6]. The blended learning model integrated with local wisdom aims to make students interested in learning. According to Piaget, elementary school children are in the concrete operational stage of child development [7]. It causes students at the elementary school to be more receptive to the material if it is associated with local wisdom. Rahadini & Fitriana [8] stated that local wisdom is an important element that students must know and learn in a region.

This research is relevant to the research done by Supandi et al. [9] that the different cultures in every region are the main challenges in applying blended learning. Their research showed that blended learning based on local wisdom effectively increased learning outcomes with trigonometry subject matter. Nugraha, Astawa, & Ardana [10] did another research, proved that the blended learning model has an effect in increasing the ability of conceptual understanding and the fluency of mathematical procedures. The hypothesis testing result with MANOVA test, sig 5%, was 0.010 (p-value).

The research result done by Simonova [11] showed that blended learning could be applied in English learning with grammar material. Meanwhile, Hamka & Noverta [12] did the developmental research of blended learning media based on Edmodo in basic physics subject matter. That research

result was worthiness with validation 86% of the material, 85% of media, and 79% of expert review test. Susilawati [13] developed a blended learning model in Citizenship Education subject matter. The blended learning model gave the solving alternative of learning difficulties, and there was the availability of learning sources for students.

According to the explanation above, the researcher developed a blended learning model based on Jepara's local wisdom. With this learning model development, social studies subject matter was optimal and can increase concept understanding of social studies.

Conceptual framework. Stein & Charles [14] defined blended learning as the combination of onsite and online learning to produce effective, efficient, and flexible learning. Salma, Basori, & Puspanda [15] argued that conventional learning must be combined with technology-based learning to suit the time demand in blended learning. The technology-based learning integration could increase student achievement because students could understand the material well.

The advantages of blended learning, according to Leffler et al. [16] were: a) students get more time to learn, b) students get to benefit from online learning and still have social interaction from face-to-face learning, c) students will understand technology better and can operate it, and d) can increase motivation, responsibility, and discipline for students. Dewi et al. [17] revealed that blended learning is the most effective learning in which students as millennials cannot be separated from their gadgets. Based on the expert opinion, it can be concluded that the blended learning model is a learning model that combines onsite learning and indirect learning.

Jiang, Lizhen, & Lingyu [18] explained that the basic principle of online learning development in elementary and secondary schools is technology-based learning. Cleveland-Innes & Wilton [19] explained that the blended learning model consists of synchronous and asynchronous learning. Synchronous learning is used as face-to-face online learning in online tutorials such as zoom and google meet. Meanwhile, asynchronous learning is used as indirect learning to send media in images, videos or slides presentations, and send assignments. The learning strategy used in this research was problem-based. The syntax of the problem-based blended learning model, according to Aeni, Prihatin, & Utanto [20] includes orientation, organizing, investigation, presentation, and evaluation.

Sulianti, Safitri & Gunawan [21] revealed that local wisdom is the resident's knowledge about a region's culture and natural condition. According to Oktavianti, Zuliana, & Ratnasari [22], the definition of local wisdom is an idea, concept, and thought of local culture that is becoming guide of life for resident. Meanwhile, Saryono [23] defined local wisdom as a pluralistic Indonesian cultural wealth, which is sourced from local culture and is served as a national character educational guide so the students understand their culture and their identity is formed. Based on the expert's definition of local wisdom, the researcher concluded that local wisdom is a set of norms, values, and beliefs used as a guide of life by the resident.

Social studies is a field study that relates to social life and their environment for educational interest and the formation of social actors [24]. The purpose of social studies is students can become good citizens. Social studies at the elementary school level is critical because to supplies students in living social life for future. According to Haris & Jihad [5], the definition of concept understanding is the competence shown by students in understanding concept and carrying out the procedure gracefully, accurately, efficiently, and appropriately. Besides that, Pranata [26] argued that concept understanding is a way, action, and process of understanding the material learning ideas that students identify and know and can re-reveal the concept in the form that is easier to understand and can apply it. Based on the expert opinion above, the researcher concluded that conceptual understanding is a thinking ability to achieve knowledge in different ways that stimulate learning activities.

Carin and Sund in Ahmad Susanto [27] explained that the indicator of conceptual understanding is 1) translating the concept with their language, 2) interpreting the relationship of the concepts, 3) calculating data with involving the concepts, 4) applying knowledge and

understanding in problem-solving of a new situation, 5) analyzing or breaking the concept into parts and demonstrating the relationship of understanding, 6) uniting the ideas into the new forms with their language, and 7) assessing or making the decision based on the facts.

Research objectives. The purpose of this research is 1) discover a learning model that can improve student's conceptual understanding of social studies during the pandemic era, 2) analyze the worthiness of blended learning model based on Jepara's local wisdom, and 3) analyze the effectiveness of blended learning model based on Jepara local wisdom to improve student's conceptual understanding.

Research methods

Research design. The research design used in this research is Research and Development. Research and Development, according to Borg & Gall [28] is a developmental model used to design the new product and procedure in which the product is tested systematically, evaluated, and repaired to qualify the criteria of effective, has a certain quality, or suit the standard. The product improvement trial used a quasi-experiment design with the nonequivalent pretest-posttest control group design approach.

The developmental research procedures of this research, according to Borg & Gall [28] were: 1) research and information collection, 2) planning, 3) develop the early product, 4) preliminary field testing, 5) revise product, 6) main field testing, 7) revise the test result, 8) operational field testing, 9) revise the final product, 10) dissemination.

Respondents of the study. The subjects of this research were the 4th-grade students of Public Primary School number 1 Kedungsarimulyo as the experiment class and the fourth-grade students of Public Primary School number 2 Kedungsarimulyo as the control class. Fourth-grade students of Public Primary School number 1 Kedungsarimulyo consist of 22 students and at Public Primary School number 2 Kedungsarimulyo consist of 21 students. Main field testing was done in the 4th-grade students of Public Primary School number 1 Kalipucang Wetan in the odd semester of 2021/2022 academic year.

The research instrument used an observation guide, interview guide, and concept understanding test. The researchers used the observation guide to observe the learning process occurred in the class. The interview guide was used to obtain data about the actual condition that occurred in the class. The concept understanding tests used by researchers were pretest and posttest, aiming to determine the increase of students' concept understanding after students were taught with a blended learning model based on Jepara's local wisdom [29].

The data analyses were validity and reliability test, worthiness test of learning model and effectiveness test. The worthiness test of the learning model included expert validation and pretest-posttest. The purpose of the effective test was to determine the average difference of concept understanding values between the experimental and control class.

Results

Based on observation and interview in Public Primary School number 1 Kedungsarimulyo, it were found that online learning was done by teacher using whatsapp group, teacher centered learning, used conventional learning model. The learning model had not been able to increase student's concept understanding. In social studies, students were taught using blended learning model, but never linked with local wisdom [30]. So the Development of a blended learning model based on Jepara's local wisdom was needed to increase students' concept understanding of social studies.

The development design of this learning model were planning, process, and evaluation. The planning stage includes determining the purpose, materials, model, media, and compiled supporting device. The process stage included a) the syntax of blended learning model based on Jepara's local

wisdom that consist of synchronous and asynchronous learning, and b) learning media used digital video media. In the evaluation stage, students taken a test of concept understanding.

Two learning expert validators validated the worthiness of this learning model. The validation results can be seen in Table 1 below.

Table 1 – Learning model worthiness results

No.	Aspect	Worthiness Result	
		Expert 1	Expert 2
1.	Design of learning model	15	14
2.	Learning device components	9	12
3.	Contents	8	7
4.	Guidebook of learning model development	19	24
Quantity		51	57
Score		79,69	89,06
Criteria		Worthy	Very worthy
Average Score		84,375	
Criteria		Very worthy	

Based on the table above, expert 1 gave 79,69 and expert 2 gave 89,06. It can be concluded that the Development of learning model got an average score of 84,375 with very worthy criteria. The advice from expert 1 were adding the library sources and literature review in guidebook. Meanwhile, expert 2 improved the layout and typos in guidebook.

Table 2 – Concept understanding improvement recapitulation

Class	Average		N-Gain
	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>	
Experiment	55,11	76,95	0,49
Control	53,74	69,39	0,34

Based on Table 2, experiment class got an average pretest of 55.11 and after being treated, there was an increase with an average posttest of 76,95. The improvement value of experiment class was 0.49, and control class was 0.34. Therefore, the concept understanding of experiment class has a higher improvement than the concept understanding of control class. The effectiveness of learning model was seen from the analysis of student's concept understanding using written test in the form of essay. Prerequisite test before the effectiveness test were normality test and homogeneity test.

Table 3 – Normality test result

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Posttest of Experiment Class	.183	21	.064	.917	21	.077
Posttest of Control Class	.178	21	.082	.926	21	.113

Based on Table 3, sig value of experiment class was 0.064 and 0.082 for control class. Because both sig values were more than 0.05, post-tests of the experiment and control class had normal distribution.

Table 4 – Homogeneity test result

Test of Homogeneity of Variances					
		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Posttest Score	Based on Mean	.641	1	41	.428
	Based on Median	.551	1	41	.462
	Based on Median and with adjusted df	.551	1	40.999	.462
	Based on trimmed mean	.551	1	41	.462

Table 4 showed that sig value was 0.428. Because $0.428 > 0.05$, it was concluded that the posttest score of the experiment and control class was homogeneous. Next, the author did t_{test} with two independent sample t-test: the left-hand test.

Table 5 – t-test result

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Posttest score of concept understanding	Equal variances assumed	.641	.428	2.174	41	.036	7.64589	3.51725	.54266	14.74911
	Equal variances not assumed			2.168	39.902	.036	7.64589	3.52720	.51660	14.77517

Based on Table 5 above, Sig. 2-tailed value = 0.036. $P\text{-value} = \frac{1}{2} \times 0,036 = 0,018$. Because $P\text{-value} \leq 0,025$, so it can be concluded that the concept understanding average of the social subject in experiment class is better than in control class. A blended learning model based on Jepara's local wisdom had proven effective in increasing the concept understanding of social studies in class IV.

Discussion

Based on observation and interview results at the research and information gathering stage, online learning still found problems: learning only using WhatsApp group, social studies was not optimal, and teacher-centered learning. So students were less interested in learning and the learning tended to be boring. This result was supported by the research result done by Rahim, Fakhriyah, & Ismaya [31] that four of six students in Jepara were not ready to do online learning.

The learning model that teachers used during online learning was the blended learning model. However, after conducting a preliminary study of concept understanding, students' conceptual understanding of social science was low. This can be innovated with developing blended learning model. Blended learning that was developed in this study was integrated with local wisdom. Fathurohman et al. [32] explained that applying education in the technology-based 4.0 era was better integrating local wisdom as the specialty that had value in life.

Social studies with blended learning model based on local wisdom became an exciting and meaningful learning innovation for students, because the learning was contextually linked to student experiences. This statement was supposed by Permana & Sujana's opinion [33] which said that

social studies was expected to use contextual approach so the students knew the real problems in society's live and can solve these problems in the future. From 10 steps stated by Borg & Gall [28], the design for developing blended learning model based on Jepara's local wisdom is simplified into 4 stages: preliminary studies, model validation development, field testing, and dissemination. The activities in preliminary studies were rational, purpose, target, development procedure, model design development stage, product development, guidebook, implementation step, model limitation, and model evaluation.

After conducting the preliminary study, it produced a hypothetical model. In the model validation development stage, the hypothetical model is validated by experts and gave suggestions. After that, the learning model was revised. In field testing stage, the learning model is carried out main field testing and operational field testing. The final model will then be disseminated through seminar, journal, and socialized to teachers. The learning media that was developed in this learning model was learning video. Video used in blended learning can increase concept understanding and curiosity because video can visualize problems more realistically [34]. This research used six videos that contained stories and figures in Jepara, namely Kalingga Kingdom, Sosrokartono, R.A. Kartini, Ratu Kalinyamat, Sultan Hadlirin, and Cipto Mangunkusumo.

The syntax of blended learning model based on Jepara's local wisdom were begun with asynchronous learning that consisted of orientation and organizing stages, followed by synchronous learning consisting of investigation and presentation stages, and ended with asynchronous learning with evaluation stage. Synchronous and asynchronous learning were the right solution in online learning during the pandemic [35]. Synchronous and asynchronous became the right solution because the learning combined face-to-face learning and indirect learning. Asynchronous learning was carried out through WhatsApp group, and asynchronous learning was done using zoom. Learning that connected with students' daily lives and used zoom application can increase concept understanding [36]. An evaluation was carried out with teacher send a question link. The pretest result showed that only 2 of 22 students in experiment class were declared complete and only 1 student was completed in control class. The average score of pretest value in experiment class was 55.11 and control class was 53.74. In the posttest result, experiment class obtained the average score of 76.95 with 20 students were completed and the average score of control class was 69.39 with 16 students completed.

The result of the N-gain calculation was that the experiment class got 0.49 and the control class obtained 0.34. This showed that concept understanding value of social studies in experiment class that was taught using blended learning model based on Jepara's local wisdom was better than control class that was taught using conventional learning. This research result was in accordance with Trisnayanti, Sariyasa, & Gede's research [37] that the blended learning model positively impacted concept understanding.

The posttest score of experiment and control class had normal distribution and homogeneous. The next step was t test. The result showed that sig 2-tailed value obtained 0.036 with p-value 0.018. Because $0.018 < 0.025$, it can be concluded that the average value of concept understanding in experiment class was better than the average value of concept understanding in control class. This was in accordance with the research result of Nafisah [38], which showed a significant difference between students who were taught using blended learning and students who were taught using conventional learning. Blended learning was more effective in increasing concept understanding than conventional learning [39].

Therefore, the final product of blended learning model based on Jepara's local wisdom development to increase concept understanding of social studies can be used in learning. Students were interested in online learning and easy to understand the material concept because learning was interesting and it was integrated with Jepara's local wisdom.

Conclusions and recommendations

According to the need analysis results through observation and interview, the development of a blended learning model based on Jepara's local wisdom was needed to increase the concept understanding of social studies in 4th grade. This blended learning model was approved valid and worthy to be used. Expert 1 gave score of 79.69 with worthy criteria and expert 2 gave score of 89.06 with very worthy criteria. This model also had proven effective in increasing the concept understanding of social studies. It can be seen from t-test result which got sig 2-tailed value of 0.036 and p-value = 0.018 < 0,025.

Recommendation for teachers, they should be able to take advantage of the learning model developed and can use properly. This study is expected to be learning innovation to reach the learning purpose effectively. For further researchers, they can develop the further research about the Development of blended learning model based on local wisdom.

Acknowledgment. The author would like to thank the respondents of this research and the master lecturers of elementary education study program Muria Kudus University for the guidance of this research.

REFERENCES

1. Arifin, Z., Utaminingsih, S., & Setiadi, G. (2020). Developing Of A Textbook Based On The Local Wisdom In Kabupaten Jepara For Grade V Elementary School Students. *JURNAL PAJAR (Pendidikan dan Pengajaran)*, 4(6), 1267-1276.
2. Rahmad. (2016). Kedudukan Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) pada sekolah dasar. [Position of Social Sciences (IPS) in elementary schools]. *Jurnal Madrasah Ibtidaiyah: Muallimuna*, 2 (1).
3. Santrock. (2012). Life-span development: perkembangan masa-hidup edisi 13 jilid I. [Life-span development: life-span development 13th edition vol I]. Jakarta: Erlangga. [in Indonesian]
4. Suprijono, A. (2015). Cooperative Learning Teori dan Aplikasi PAIKEM (revisi). [Cooperative Learning Theory and Application of PAIKEM (revised)]. *Yogyakarta: Pustaka Pelajar*. [in Indonesian]
5. Setya Rachim, R., Majdji, A.H., & Santoso. (2021). Development of Social Personal Counseling Model as Strengthening Character Education in Tahfidzul Qur'an Students Menara Ilmu. *ANP Journal of Social Science and Humanities*, 2(2), 163-169. <https://doi.org/10.53797/anp.jssh.v2i2.23.2021>
6. Indrawan, I.P.O., Saskara, G.A.J., & Wijaya, I.K.W.B. (2019). Kreativitas dan Motivasi Belajar Mahasiswa dalam Implementasi Blended Learning Berbasis Bali. [Student Creativity and Learning Motivation in Bali-Based Blended Learning Implementation]. *International Journal of Natural Science and Engineering*, 3(2), 70-78. [in Indonesian]
7. Bornert-Ringleb & Jurgen. (2018). The association of strategy use and concrete-operational thinking in primary school. *Frontiers in Education*, 3 (38). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00038>
8. Rahadini, A.A., & Fitriana, T.R. (2020, February). Blended Learning on Listening Learning Based of Local Wisdom in the Javanese Language Education Study Program. In *3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019)* (pp. 426-433). Atlantis Press.
9. Supandi, S., Kusumaningsih, W., & Aryanto, L. (2017). Keefektifan Pembelajaran Blended Learning Berbasis Kearifan Lokal pada Pembelajaran Matematika. [The Effectiveness of Blended Learning Based on Local Wisdom in Mathematics Learning]. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran (JPP)*, 23(1), 064-069. [in Indonesian]
10. Nugraha, D.G.A.P., Astawa, I.W.P., & Ardana, I.M. (2019). Pengaruh model pembelajaran blended learning terhadap pemahaman konsep dan kelancaran prosedur matematis. [The effect

- of the blended learning model on understanding concepts and fluency in mathematical procedures]. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 6(1), 75-86. [in Indonesian]
11. Simonova, I. (2018, July). Enhancing learning success through blended approach to learning and practising English grammar: research results. In *International Conference on Blended Learning* (pp. 69-80). Springer, Cham.
 12. Hamka, D., & Effendi, N. (2019). Pengembangan media pembelajaran blended learning berbasis edmodo pada mata kuliah fisika dasar di program studi pendidikan IPA. [Development of blended learning media based on Edmodo in basic physics courses in the science education study program]. *Journal of Natural Science and Integration*, 2(1), 19-33. [in Indonesian]
 13. Susilawati, E. (2017). Developing blended learning model on civic education course. *Edutech*, 16(3), 288-304.
 14. Stein, J., & Graham, C.R. (2014). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge.
 15. Salma, W., Basori, B., & Hatta, P. (2021). The Effectiveness and effect of Project-Based Blended Learning on Student Achievement in Online Learning at Surakarta, Indonesia. *Indonesian Journal of Informatics Education*, 5(1), 1-8.
 16. Leffler, J.L., Suddeath, E.G., Cruse, T.D., & Hall, K.R. (2020). Innovative approach to meet the needs of working professionals through blended learning. In *Handbook of research on adult learning in higher education* (pp. 34-57). IGI Global.
 17. Dewi, N.P.S.R., Adnyana, P.B., Citrawathi, D.M., Riawan, I.M.O., & Wibawa, I.M.C. (2021, March). Improving the Critical Thinking Skills and Responsibility Character of Students with Blended Learning Based on Tri Hita Karana. In *First International Conference on Science, Technology, Engineering and Industrial Revolution (ICSTEIR 2020)* (pp. 378-383). Atlantis Press.
 18. Jiang, Y., Jiao, L., & Xu, L. (2018, July). Developing Digital Campus by Application-Driven: Experience and Challenges in Mainland China. In *International Conference on Blended Learning* (pp. 105-114). Springer, Cham.
 19. Cleveland-Innes. M., & Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. British: Commonwealth of learning.
 20. Aeni, N., Prihatin, T., & Utanto, Y. (2017). Pengembangan model blended learning berbasis masalah pada mata pelajaran sistem komputer. [Development of problem-based blended learning model on computer systems subjects]. *Innovative Journal of Curriculum and Educational Technology*, 6(2), 27-38. [in Indonesian]
 21. Sulianti, A., Safitri., & Gunawan. (2019). Implementasi pendidikan kewarganegaraan berbasis kearifan lokal dalam membangun karakter generasi muda bangsa. [Implementation of civic education based on local wisdom in building the character of the nation's young generation]. *Integralistik Journal*, 30 (2), 100-105. [in Indonesian]
 22. Oktavianti, I., Zuliana, E., & Ratnasari, Y. (2017). Menggagas kajian kearifan budaya lokal di sekolah dasar melalui gerakan literasi sekolah. [Initiating the study of local cultural wisdom in elementary schools through the school literacy movement]. *Kudus: Universitas Muria Kudus*. [in Indonesian]
 23. Saryono, D. (2017). Model pendidikan karakter bangsa berbasis kearifan lokal di sekolah di Provinsi Jawa Timur. [Model of national character education based on local wisdom in schools in East Java Province]. *Jurnal Pendidikan Nilai dan Pembangunan Karakter*, 1 (1), 137-148. [in Indonesian]
 24. Surahman, E., & Mukminan, M. (2017). Peran guru IPS sebagai pendidik dan pengajar dalam meningkatkan sikap sosial dan tanggung jawab sosial siswa SMP. [The role of social studies teachers as educators and teachers in improving social attitudes and social responsibility of junior high school students]. *Harmoni Sosial: Jurnal Pendidikan IPS*, 4(1), 1-13. [in Indonesian]

25. Haris, A., & Jihad, A. (2013). Evaluasi pembelajaran. [Learning evaluation]. Yogyakarta: Multi Pressindo. *Achmad Rifa'I dan Chatarina Tri Anni. 2009, Psikologi*. [in Indonesian]
26. Pranata, E. (2016). Implementasi model pembelajaran Group Investigation (GI) berbantuan alat peraga untuk meningkatkan kemampuan pemahaman konsep matematika. [Implementation of the Group Investigation (GI) learning model assisted by teaching aids to improve the ability to understand mathematical concepts]. *Jurnal Pendidikan Matematika Indonesia*, 1 (1). [in Indonesian]
27. Ahmad Susanto, M.P. (2016). *Teori belajar dan pembelajaran di sekolah dasar*. [Learning theory and learning in elementary school]. Kencana. [in Indonesian]
28. Borg, W.R., & Gall, M.D. (2007). *Educational Research: An Introduction*. (Eighth Edition). Sydney.
29. Zaenal, A., Sri, U., & Slamet, U. (2021). A Case Study of Model School Quality Culture at Public Primary School Sitirejo Pati Regency. *ANP Journal of Social Science and Humanities*, 2(2), 157-162. <https://doi.org/10.53797/anp.jssh.v2i2.22.2021>
30. Faiyun, O., Santosa, B., & Susatya, E. (2020). Development of "PRO Rakyat" Application for Cost Reduction and Effectiveness of Examination. *Journal of Technology and Humanities*, 1(2), 11-19. <https://doi.org/10.53797/jthkkss.v1i2.2.2020>
31. Rahim, Y., Fakhriyah, F., & Ismaya, E. A. (2021). Kemandirian Belajar Daring Melalui Whatsapp Siswa SD di Desa Sidigede Kecamatan Welahan Kabupaten Jepara Pada Masa Pandemi Covid-19. [Independent Learning Online Through Whatsapp Elementary School Students in Sidigede Village, Welahan District, Jepara Regency During the Covid-19 Pandemic]. *Jurnal Inovasi Penelitian*, 2(5), 1397-1402. [in Indonesian]
32. Fathurohman, I., Kanzunudin, M., Tamarudin, A., & Cahyaningsih, R. D. (2019). Education In Era 4.0 Based On Local Wisdom: Existence Of Value And Technology. In *ICONECT 2019: Proceeding of the 2nd International Conference Education Culture and Technology, ICONECT 2019, 20-21 August 2019, Kudus, Indonesia* (p. 200). European Alliance for Innovation.
33. Permana, I.M.J., & Sujana, I.W. (2021). Pengembangan Aplikasi Pembelajaran IPS Muatan Materi Keragaman Ekonomi Berbasis Pendekatan Kontekstual pada Kelas IV SD. [Development of Social Studies Learning Applications Content of Economic Diversity Materials Based on Contextual Approaches in Grade IV Elementary School]. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 5(1). [in Indonesian]
34. Sudiarta, I.G., & Sadra, I.W. (2016). Pengaruh Penerapan Model Blended Learning Berbantuan Whiteboard Animation Video Terhadap Kemampuan Pemecahan Masalah dan Pemahaman Konsep Siswa SMP. [Effect of Application of Blended Learning Model Assisted by Whiteboard Animation Video on Problem Solving Ability and Concept Understanding of Junior High School Students]. In *Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika UNY* (pp. 81-88). [in Indonesian]
35. Rehman, R., & Fatima, S.S. (2021). An innovation in Flipped Class Room: A teaching model to facilitate synchronous and asynchronous learning during a pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 37(1), 131.
36. Sustiningsih. (2021). Penerapan pendekatan kontekstual melalui zoom cloud meeting untuk meningkatkan pemahaman konsep matematis. [Application of contextual approach through zoom cloud meeting to improve understanding of mathematical concepts.]. *Jurnal Inovasi dan Riset Akademik*, 2 (2), 1-6. <https://doi.org/10.47387/jira.v2i2.64> [in Indonesian]
37. Trisnayanti, N. P. E., Sariyasa, S., & Suweken, G. (2020). Pengaruh Model Pembelajaran Blended Learning Terhadap Pemahaman Konsep Dan Motivasi Belajar. [The Effect of Blended Learning Model on Concept Understanding and Learning Motivation.]. *JURNAL MathEdu (Mathematic Education Journal)*, 3(3), 1-8. [in Indonesian]
38. Nafisah, S. (2021). Metode Blended Learning Untuk Pemahaman Konsep Pecahan Pada Anak. [Blended Learning Method for Understanding the Concept of Fractions in Children]. *Jurnal*

Jendela Bunda Program Studi PG-PAUD Universitas Muhammadiyah Cirebon, 9(1), 74-81.
[in Indonesian]

39. Arlinwibowo, J., Retnawati, H., & Kartowagiran, B. (2021). How to Integrate STEM Education in Indonesian Curriculum? A Systematic Review. *Challenges of Science*. Issue IV, 2021, pp. 18-25. <https://doi.org/10.31643/2021.03>

UDC 81.13; IRSTI 16.31.31

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.11>**B.D. TURLYBEKOV***Candidate of Sociological Sciences,**Associate Professor of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University**(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: berdibay.turlybekov@ayu.edu.kz**<https://orcid.org/0000-0003-2616-1809>*

FEATURES OF USING THE CASE STUDY METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article deals with the use of the case study method that is considered to be one of the modern and actively used methods of interactive teaching of foreign languages in higher educational institutions. The case study method is a type of method that develops critical thinking and interpersonal communication skills. This method can be used to encourage students to use the second language effectively. The authors believe that the case study method allows you to apply theoretical knowledge in practice. The article emphasizes that case studies require students to actively develop many skills. The authors believe that due to the fact that the types of case studies differ depending on the level of language skills of students, it is necessary to correctly choose the type of problem lesson according to the level of knowledge of the same group.

For the purpose of a more communicative approach, much attention is paid to identifying the specifics of using cases in teaching a foreign language. Examples of the use of cases in the lessons for the formation of speech activity and speech skills are given. Case studies are considered a good motivation for students, as various case studies are aimed at the overall intellectual development and communicative potential of students and teachers. Case studies develop various practical skills, such as creative problem solving and decision-making.

Keywords: interactive learning, foreign languages, case study method, cases, communicative competence, linguistic environment, student-centered teaching.

Б.Д. Тұрлыбеков*социология ғылымдарының кандидаты,**Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің доценті м.а.**(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: berdibay.turlybekov@ayu.edu.kz*

Жоғары оқу орындарында шетел тілін оқытудағы case-study әдісін қолдану ерекшеліктері

Аңдатпа. Мақалада жоғары оқу орындарында шетел тілдерін интерактивті оқытудың заманауи және белсенді қолданылатын әдістерінің бірі – кейс-стади (case study) әдісін қолдану туралы айтылған. Кейс-стади әдісі бұл сыни ойлау мен тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларын дамытатын әдіс түрі болып табылады. Бұл әдісті студенттерді шетел тілін тиімді

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Turlybekov B.D. Features of Using the Case Study Method in Teaching a Foreign Language in Higher Educational Institutions // *Ясауи университетінің хабаршысы.* – 2022. – №2 (124). – Б. 131–142.

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.11>

***Cite us correctly:**

Turlybekov B.D. Features of Using the Case Study Method in Teaching a Foreign Language in Higher Educational Institutions // *Iasau universitetinin habarshysy.* – 2022. – №2 (124). – Б. 131–142.

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.11>

пайдалануға ынталандыру үшін қолдануға болады. Авторлар кейс әдісі теориялық білімді практикада қолдануға мүмкіндік береді деп есептейді. Мақалада кейс-стади студенттерден көптеген дағдыларын белсенді түрде дамытуды талап ететіндігі атап көрсетілген. Авторлар студенттердің тілдік дағдыларының деңгейіне байланысты кейс-стади түрлері әр түрлі болғандықтан сол топтың білім деңгейіне сәйкес проблемалық сабақ түрін дұрыс таңдау қажет деп санайды. Мейлінше коммуникативті көзқарас мақсатында шетел тілін оқытуда кейстерді қолдану ерекшеліктерін анықтауға көп көңіл бөлінген. Сабақтарда кейстерді сөйлеу әрекеті мен сөйлеу дағдыларын қалыптастыру үшін пайдаланатын мысалдар келтірілген. Кейс-стади студенттер үшін жақсы мотивация болып саналады, себебі әр түрлі кейс жағдаяттар білім алушылар мен оқытушының жалпы зияткерлік дамуы мен коммуникативтік әлеуетіне бағытталған. Кейс-стади түрлі практикалық дағдыларды атап айтқанда мәселелерді шығармашылық шешу және шешім қабылдау сияқты қабілеттерін дамытады.

Кейс-стади түрлі практикалық дағдыларды дамытуға ықпал етеді. Мұны мәселелерді шығармашылық шешу, нақты жағдайларды зерттеу қабілеттерін дамыту және шешім қабылдау деп сипаттауға болады. Кейс-стади әдісі жазбаша және ауызша сөйлеу дағдыларын дамытады, ынтымақтастық пен топтық жұмыс дағдыларын жақсартады. Авторлар кейс-стади әдісі студенттерді іскерлік кездесу өткізуге, келіссөздер жүргізуге, презентацияларды дайындауға және ұйымдастыруға қабілеттілік сияқты ұйымдастырушылық қабілеттерге үйрететіндігіне баса назар аударады. Мақалада шетел тілі сабақтарында кейс-стадиді қолданудың артықшылықтары мен қиындықтары көрсетілген. Осы оқыту әдістемесін қолданған кезде бөлмелер заманауи техникалық оқу құралдарымен жабдықталуы тиіс. Жоғары оқу орындарында шет тілдерін оқытудың интерактивті әдістерінің бірі ретінде кейс-стади әдісінің маңыздылығын анықтау – мақала авторларының міндеті болып саналады.

Кілт сөздер: интерактивті оқыту, шет тілдері, кейс-стади әдісі, кейстер, коммуникативті құзыреттілік, тілдік орта, студенттерге бағытталған оқыту.

Б.Д. Турлыбеков

кандидат социологических наук, и.о. доцента

*Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: berdibay.turlybekov@ayu.edu.kz*

Особенности применения метода case-study в преподавании иностранному языку в вузе

Аннотация. В статье рассматривается использование метода кейс-стади (case study) – одного из современных и активно используемых методов интерактивного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Метод кейс-стади это метод, который развивает критическое мышление и навыки межличностного общения. Этот метод может быть использован для стимулирования студентов к эффективному использованию языка. Авторы считают, что кейс метод позволяет применять теоретические знания на практике. В статье подчеркивается, что тематическое исследование требует от студентов активного развития многих навыков. Авторы считают необходимым правильно выбрать тип проблемного урока в соответствии с уровнем знаний одной и той же группы, так как в зависимости от уровня языковых навыков учащихся типы кейсов различны. Большое внимание уделено выявлению особенностей использования кейсов в обучении иностранному языку с целью более коммуникативного подхода. Приводятся примеры использования кейсов для формирования речевой деятельности и речевых навыков. Кейс-стади считается хорошей мотивацией для студентов, так как различные кейс-ситуации направлены на общее интеллектуальное развитие и коммуникативный потенциал обучающихся и преподавателя.

Кейс-стади развивает различные практические навыки, в частности такие способности, как творческое решение проблем и принятие решений.

Метод кейс-стади развивает навыки письменной и устной речи, улучшает навыки сотрудничества и групповой работы. Авторы подчеркивают, что метод кейс-стади обучает студентов таким организаторским способностям, как умение проводить деловые встречи, вести переговоры, готовить и организовывать презентации. В статье так же представлены преимущества и трудности использования кейс-стади на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: интерактивное обучение, иностранные языки, метод кейс-стади, кейсы, коммуникативная компетенция, языковая среда, обучение ориентированное на студентов.

Introduction

With the intensive development of science and technology in the 21st century higher educational institutions are required a well-developed and creative individual. For that reason, education system of Kazakhstan is experiencing continuous improvement and modernization. Therefore, according to Kazakhstan Education law teachers are given opportunities of using effective methods of teaching and to compile educational process due to any model. New educational paradigm gives the chance to think creatively, and requires complete change in the educational process. In higher educational institutions much attention is paid to the creativity of the future specialist. The students' creativity is developed only by thought and by practical performance.

Wide usage of new technologies and interactive methods of teaching are the main ways of developing students' creativity in the educational process. Interactive forms of teaching paves the ways to solve the problems altogether in groups, to feel and to shoulder responsibility, to be active and to improve creativity. 80 or 90 percent of new materials are well remembered when the students see and listen to the given material and involved in them. 20 percent of the given material is remembered when they just see and listen but not involved in the activity. So, we can say that interactive methods of teaching are very valuable. The essence of case study is critical analysis and solving concrete and true to life problems or cases.

Literature Review

Cases are stories, situations, or statements that suggest unresolved and provocative issues, situations, or questions (Indiana University Handbook, 2005). Case method is a teaching method aimed at developing students' critical thinking, communication, group work and discussion skills. In other words, it is a type of problem-based learning.

The situational method of case study is as follows:

- There is a partnership between students and teachers and between students and students.
- promotes more effective contextual learning and long-term retention.
- Make sure students find the answers.
- Can answer not only the question «How», but also the question «why».
- Allows students to see different perspectives [1].

Different scientists give different definitions of the case-study method. For example, Wedawatta et al (2011) considers the case study as «an empirical investigation that studies the current phenomenon in real life». Among the strategies, the authors focus on research strategies. Therefore, this method is necessary and important method for the future career of graduates [2].

The case study method has long been the subject of debate among leading scientists in Europe, the United States, Russia and Kazakhstan. According to Akeshova M. (2013), the problem of skills required for training, the mismatch between the theory included in the curriculum and therefore, practical needs of students creates problem of educational syllabus [3].

The creative approach to teaching foreign languages is the subject of articles by Kiseleva (2006) and Tikhonov (2005) [4, 5]. This approach is very important in solving problems. And Kashina pays special attention to the role of case studies in language teaching [6]. The case study method opens up many opportunities for the use of role-playing games.

According to E.A. Agafonova «case is the description of the situation that contains problems and therefore requires solution. It is a kind of instrument which a part of real life is brought into the classroom. This method is also a practical situation which discussion and reasonable solution to the problem are involved» [7].

Elena Basta supports the fact that the transition from traditional foreign language teaching methods to new innovative methods is a modern requirement, noting that the case method is an effective method for both linguistic and non-linguistic disciplines «application of non-theoretical linguistic knowledge and concepts to linguistics»[8].

Uber Grosse noted that case studies are more convenient for teaching business English than methods that use grammar or lexical exercises. He noted the advantages of the case method for students, which provides a great opportunity to read, speak, listen and write. He said that even lexical and grammatical structures can be incorporated into case studies instead of traditional exercises. He also noted that the increase in the number of students participating in the case method motivates the case method. He noted that this method has advantages as well as disadvantages. He said that the advantages and disadvantages of using the case method in teaching English are due to the following

- case study materials;
- The teacher's mastery of methods and materials [9].

Secondly, the case method poses a number of challenges, as it requires the teacher to have knowledge of these business concepts, but not all teachers may have such knowledge.

Thirdly, it may be even difficult for the teacher to understand the case.

On the other hand, Francis Boyd said that special attention should be paid to language and communication in English. He noted that real business cases can be difficult because they are long and complicated. Therefore, instead of using unfamiliar situations, teachers suggest that it is better to choose articles from magazines of general interest.

As a language counselor, the teacher should pay attention to vocabulary, grammar, cultural patterns, or discourse patterns used in business communication. Esteban and Perez Canado also notes several drawbacks of the case approach. One issue is the new role of the teacher. The fact that the teacher does not behave as a specialist in the case, as a new role as a facilitator, is seen as a possibility of discomfort, and sometimes it may cause even hostility between teachers and students.

Students whose English is not mother tongue are challenged by the length and complexity of case studies, particularly business terminology and jargon. And this is almost inefficient for people without a business background.

Time is also a problem in the case method. The case takes a long time because it requires a lot of preparation and is conducted in a non-traditional way. In addition, the case requires the teacher to spend a lot of time preparing. In conclusion, the case is not so easy for teachers.

Research methods and materials

We have used the theoretical and methodological foundations of teaching languages and form a theoretical basis for the study, theoretical analysis and generalization of data from scientific and methodological literature. The scientific information was obtained from authentic websites, research articles, and official reports. The descriptive-analytical method was also used for our study.

We distinguish the following case types:

- Practical case that describes real life;
- Teaching cases (education);
- Scientific research case that carries out research work (Figure 1):

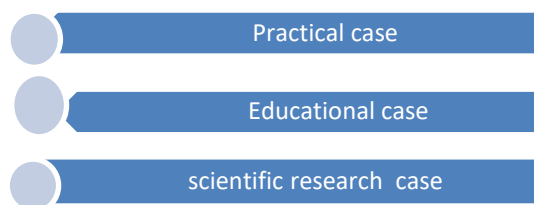


Figure 1 – Types of the case

The aim of practical case is complete description of life situations. Such cases should be detailed. Certain skills are formed on the basis of practical case. If such situations happen in real life student must know in advance how to act, how to behave. It is expected that student would be able to cope the situation.

As for teaching cases are concerned they contain typical situations that often take place in life, which a specialist might face in the future professional career, are given. As the objectives of teaching cases education and upbringing, they do not fully convey the elements of life, that is, in such cases, the problem, plot, or situation is artificial not true. Scientific research case is described as perceiving new knowledge which means that research skills are taught. In the case study approach, the main focus is on students' analysis of the presented real or imaginary situations and a clear and complete expression of their thoughts. When compiling cases the following main stages should be taken into account: goal determination, critical selection of situations, preparation of source materials, examination, preparation of training materials on its application.

Bruner (1991) points out value of case method:

- Active learning is used, involves self-discovery.
- Increases the ability to think critically:
- Students make decisions.
- Model the learning environment: achieves trust, respect and risk.
- Stimulates the process of inductive learning from practice:
- Imitates the true world.

The effective use of case technology in the process of teaching a foreign language, first of all, depends on the professional competence of the teacher of a foreign language, that is, it is necessary to master the technique of using such technology. In this technology a teacher is not only a language teacher, but also a mentor who guides the solution of the situation described in the text of the case. On the other hand, there are practically no ready-made teaching materials on this technology. The teacher must prepare case taking into account the level of students' language skills and the level of their cognitive thinking as well. The case study encourages creative thinking and a variety of actions.

The basic concepts used in the case study method are “situation” and “analysis”. The case-study approach involves the use of several types of analytical actions. The case has a source that is an intellectual product which first source is life. Social life with its peculiarities can be a coincidence, the root of the problem. The basis of the case is the education system. It defines the goals and objectives of other methods integrated into the case study method. And the third basis of the case is science, which is used in two methodological areas, i.e. analytical action and a systematic approach, as well as using various scientific methods integrated into the case and the process of its analysis (Figure 2):

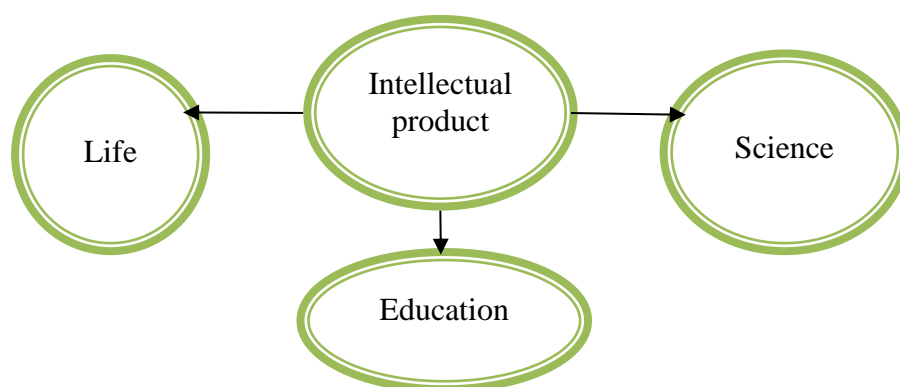


Figure 2 – Intellectual product source

How do we evaluate student contributions? How do we measure critical thinking?

Today, almost all universities are stepping up reforms. Of course, this is a very important step for development. Wedawatta G., Ingirige M., Amaratunga R. suggest adding more communication-related content to the new curriculum, focusing on a case-based approach [10].

Mary A. Lundeberg, Aman Yadov, and others have found that standard tests, etc., are often used in case-based courses to assess learning. Teachers are encouraged to use tests that require open assessment, while Jackson suggests self-assessment, feedback from peers and teachers, or journals.

Esteban and Perez Canado believe that the successful use of the case method depends on two things:

- teacher training;
- features of teaching and learning conditions [11].

Students who are accustomed to the usual methods may find the case frustrating. To ensure balance, the teacher must provide accurate material for reading, writing, listening, and speaking skills. It is also important that the teacher pays attention to the level of English of students, their motivation, the size of the class. For this reason, Mary A. Lundeberg and Aman Yadov believe that the case should correspond to the profile of students.

J. Jackson notes that before choosing a teaching method, the teacher must first consider the learning objectives. If students do not have such skills, they should be included as a learning objective. This means that critical thinking, analysis, synthesis, problem solving, etc. should be mastered using simple teaching methods [12].

Results and Discussion

One of the main and clear advantages of case study method is that it activates the listeners and allows carrying out practical work developing analytical and communicative abilities. This technique also lets the students to face with real situations themselves; consequently, mastering the language is based on real life.

Other advantages of case study technique are:

- using the principles problem learning;
- gaining the skills of solving real problems, gaining the skills of making logical schemes of problem solving, and arguing his/her own opinion;
- gaining the skills of working in a team;
- gaining the skills of making the simplest generalizations and presentations about their work.

Another plus of case study method is the possibility of combination of theory and practice in the best way. Case method contributes to increase the ability of analyzing the situation, to evaluate the alternatives, to select the best version and to plan its implementation.

What is vital to make case study more effective?

We can point out several conditions that make case study technique more effectual:

- a good case;
- certain methods of using case at the lesson.
- a high-quality case must meet the following requirements:
- must meet the aim;
- have an appropriate level of difficulty;
- must be actual to up-to-date;
- illustrate the common situations;
- provoke discussion;
- have several solutions (Figure 3):

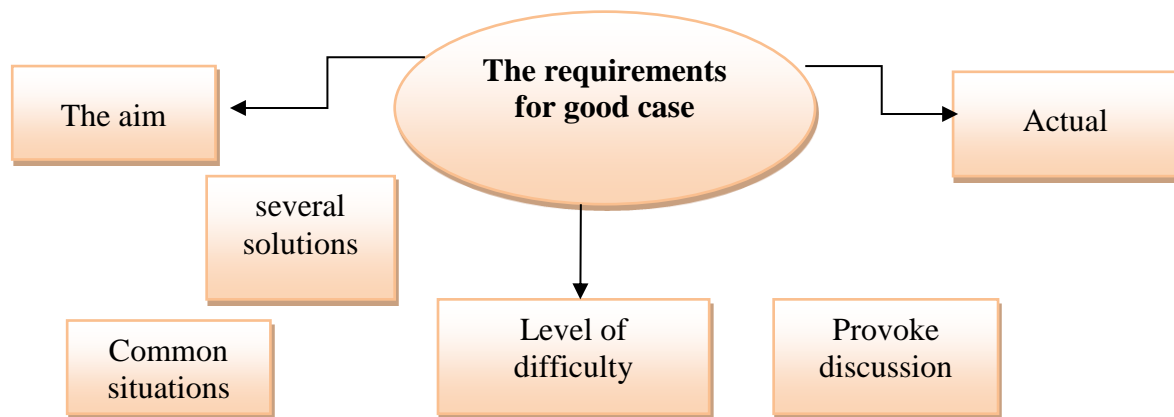


Figure 3 – Good quality case requirements

Fiction, journalism, experience, history, article and internet are considered to be sources of for obtaining a good case study.

What are the case requirements?

After the introduction of this technology in the field of economic education, it is necessary to pay attention to the main requirements for the case in the field of foreign language teaching:

- 1) Content of the case clearly and accurately corresponds to the purpose of drawing up;
- 2) Suitable level of difficulty;
- 3) Having examples from some aspects of the future profession;
- 4) National image;
- 5) Improvement of analytical thinking;
- 6) Aptitude to provoke a discussion;
- 7) Ability to come up with multiple solutions;
- 8) Be in the form of a single set of information that helps to understand the situation;
- 9) A set of questions that motivate you to solve the problem;

10) A well-developed case study is the root for the formation of a certain set of skills or their further development.

Cases prepared in the written form are usually read, learned and discussed. This type of case is the basis of class-led conversation. Case study method is considered to be both special type of educational material and special type of using this material in the educational process. The students should get the reaction of surroundings - other students' reaction and teacher's reaction for their activity they have performed. They need to know that there might be various solutions to the problem. For that reason the teacher should assist the students to argue but not impose their opinion

or point of view on them. From the very beginning the students should realize that they are responsible to take risk of making decisions.

The role of the teacher is giving directions of conversation or discussion with the help of problematic questions, time limit control, involving all the students in case process analysis. Situational method of teaching includes different kinds of methods of teaching, but much attention is paid to stimulation and motivation. Thus, case method a complex system which simple methods such as game method, problem method, and modeling are integrated [13].

We need to remember that case method is for gaining knowledge on subjects (Figure 4). This means that this method is not mastering ready-made knowledge, but it is getting result in the process of teacher-student cooperation. It also means gaining not only knowledge, but also formation of educational work skills.

Teacher selects the appropriate situation. Cases can be of the following elements:

- Completed situation based on facts;
- The situation is not over; so the student makes predictions and makes suggestions and conclusions.
- Fictional situation of the teacher;
- Original documents such as news, letters, reports, etc.;

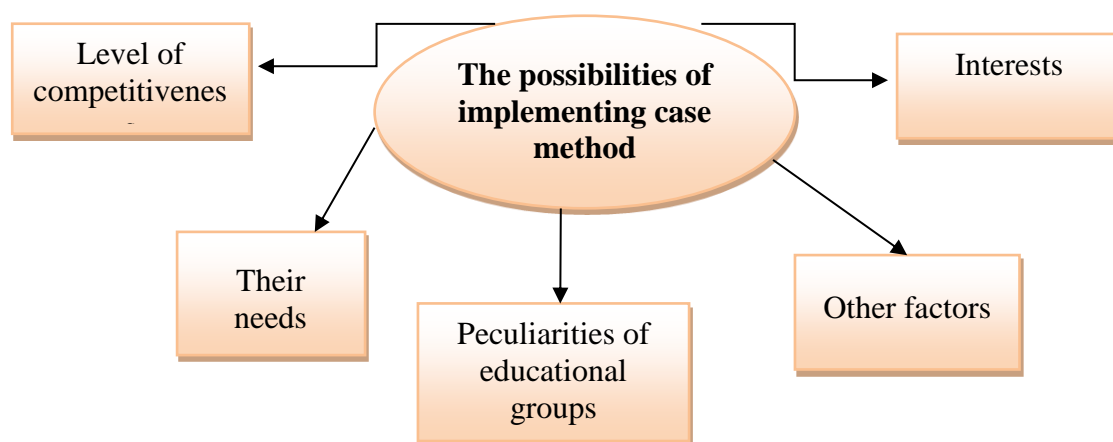


Figure 4 – The prospects of implementing case method

To begin the discussion, think of a hypothetical example or ways to use your students' basic knowledge. Lessons devoted to concrete situation analysis are directed to application and practical use of knowledge, gained as the result of theoretical preparation and also skills and previous experience of the practical activity of the listeners. Case is written description of life of institutions, group of people or individuals who orient listeners to create a problem and find variants for its solution. By the term 'case method' we understand learning a subject through considering a great deal of situations or tasks in certain combinations. Such teaching increases the students understanding and ability to think of the main problems which specialists face in their professional activity. The main point of case study method is that it actualizes certain complex of knowledge that is necessary to master when learning this problem. Moreover, the problem itself has no unambiguous solutions and learning becomes a way of survival.

If in the course of the educational process such technique is used several times then it will result regular skill of solving practical tasks. The problem the case contains does not have an unambiguous solution; the real meaning of this method is that from many alternative variants you choose the reasonable solution and to work out practical model of its realization. The technology of working with case study method is much uncomplicated. It has the following stages:

- students individual work with the case material;
- work in small groups to agree on the key problem and its solutions;
- Presentation of results.

Practically it is beyond the teachers' power whether they are willing to implement case method. It can be carried out professionally by studying literature or by having training and having educational situations available. However, the peculiarities of educational groups, their interests, level of competitiveness, their needs and other factors should be taken into consideration. These factors distinguish the possibilities to implement case method.

It is important to prepare real situations or imaginary ones and students discuss them, evaluate and express their opinion. So, case method enhances to enlarge individual abilities of student. Therefore, we can point out that case method is innovative technique of teaching which improves oral communication skills of students [14].

In organizing case method much attention should be paid to the following important factors:

1. Students are given texts or tasks prepared beforehand to develop students oral skills;
2. Division of the class into micro groups;
3. Appointing micro group leaders;
4. Sharing opinions with micro group leaders;
5. Teacher acts as an instructor and observer.

In case method teacher organizes the following activities:

- asks questions;
- asks students' predictions about the task;
- role playing game: student-student;
- student discussion Figure 5:

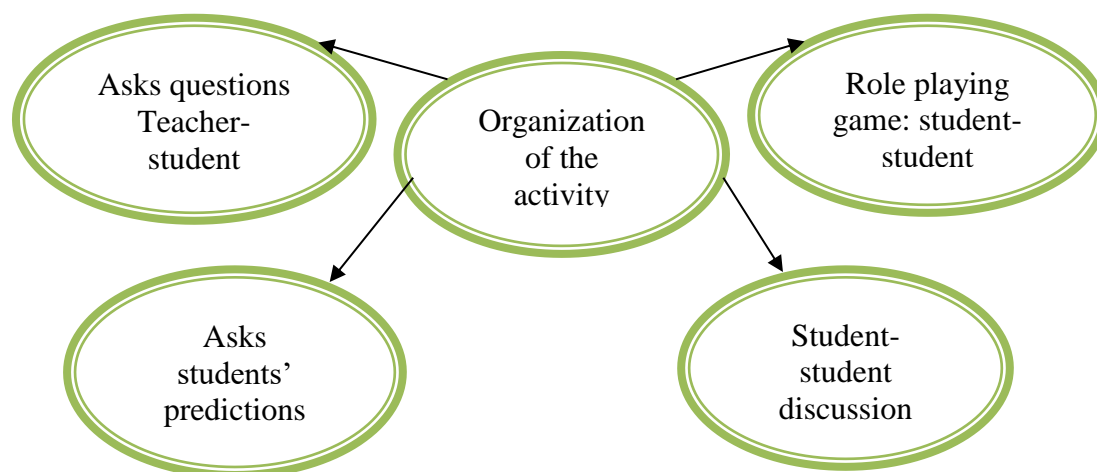


Figure 5 – Activity organization

As case is informative complex that consists of three parts:

- case preparation;
- situations;
- supplementary case tasks;

Sample case study from my own experience:

Case Title: «Social Networking Sites»

Lesson topic: Advantages and disadvantages of Internet in modern life

Subject: English (level C1)

The aim of the case:

- Improving students ' speaking skills;
- Monitor the correct use of collocations in English;

Case:

- Students of the group are divided into 2 small groups.
- Group 1 conducts a statistical study: a list of the most popular social networks, a rating of applications, and a list of useful ones. Uses data and images in the reading text.
- Group 2 identifies economically unprofitable areas. It tells about the negative impact of excessive use of social networks on human health and financial condition.

Both groups come to a common decision, or several decisions are made, sharing conflicting opinions.

How is case different from other techniques?

The case differs from the examples in the textbooks in that it contains information but no analysis. Cases present students with complex issues that contain unfamiliar or unimportant information. In the case, the problem is not divided into specific steps and often there is no single "correct" answer. The case study offers a contextual approach and allows students to apply newly learned material. As students return to the case with new analytical methods, the same general corpus can be used multiple times in the same course. What is important in the case is what theory or concepts should be used by students in the analysis. This means that there is a correspondence between the theory and the application.

What happens in a Case Method classroom?

During the discussion in the classroom, students analyze the information in the case and solve the problem. Discussions can be of many forms, such as teachers ask questions to get detailed information from students or questions to determine their marks/grades, and most teachers use role-playing games as a way to fully integrate students into a case study. However, discussions with teachers help are not effective. In other words, it is ineffective for teachers to be their facilitator or director in this case method. Discussions only between students can be considered the best. Only then can we say that the case method meets the requirements.

Conclusion

To conclude, in case study technology, work with text, performing various exercises, narration, discussion, etc. is carried out. In order to develop students ' cognitive critical thinking skills, you can use generalization, synthesis of information, reaction to various thoughts, and test tasks. Through such tasks, students develop language learning skills. Creative tasks expand students ' oral speech capabilities. It increases the vocabulary and complements the knowledge of written and oral speech. As tasks for fixing the mastered material, tasks for writing essays, messages, and research using the content of the completed grammar, words, and text are given. These tasks create great opportunities for the comprehensive development of the student.

We would like to point out that case study has conquered the leading position in teaching. It is actively used by teachers both in the classroom and out of classroom. This method is considered to be the most efficient techniques of teaching and it enhances the skills of solving typical problems. Furthermore, this method is more potential than the traditional method, as its structure consists of discussion, argument, working in groups and it teaches the students to keep the rules and norms of communication. We have found out that the purpose and result of foreign language education using case-based technology is one of the most effective ways to form intercultural competence of students.

The work was carried out with the financial support of the Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan in the framework of the scientific project AR09261132.

REFERENCES

1. Bruner R. Socrates' muse: Reflections on effective case discussion leadership. – New York: McGraw-Hill, 2002. – 135 p.
2. Wedawatta G., Ingirige M., Amaratunga R. Case study as a research strategy: Investigating extreme weather resilience of construction SMEs in the UK // ARCOM doctoral workshop, International conference on building resilience. Kandalama, Sri Lanka, 2011. – P. 1–9.
3. Akeshova N.M. The use of case study method in teaching foreign language // Liberal Arts in Russia. – 2013. Vol. 2. No. 4. – P. 87–95.
4. Киселева З.А. Творческий подход в обучении иностранному языку в экономическом вузе // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. статей / Под ред. В.А. Ямшановой. Вып. 7. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2006. – С. 35–38.
5. Тихонов С.П. Обучение творческому мышлению на занятиях по иностранному языку в вузе // Иностранные языки в экономических вузах России / Под ред. В.А. Ямшановой. – №4. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2005. – С. 88–98.
6. Кашина Е.Г. Театральность профессионально-педагогической деятельности преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в системе послевузовского и дополнительного образования: Материалы 1-ой Всероссийской научно-методической конференции / Под ред. Л.В. Полубиченко. – М.: Изд-во РГСУ, 2005. – С. 94–104.
7. Агафонова Е.А. К вопросу о применении метода Case-study и использовании Интернет-ресурсов как активных методов обучения иностранному языку в техническом вузе // Молодой ученый. – 2011. – №6. Т.2. – С. 114–116.
8. Jelena Basta. Role of case studies in teaching English for business and economics // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, Vol. 5, No. 3, 2017. – P. 193–203.
9. Christine Uber Grosse, The case study approach to teaching business English // English for Specific Purposes, Vol. 7, 1988. – 131 p.
10. Wedawatta G., Ingirige M., Amaratunga R. Case study as a research strategy: Investigating extreme weather resilience of construction SMEs in the UK // ARCOM doctoral workshop, International conference on building resilience. Kandalama, Sri Lanka, 2011. – 4 p.
11. Mary A. Lundeberg and Aman Yadav. Assessment of case study teaching: Where do we go from here? Part II // Journal of College Science Teaching, Vol. 35, No. 6, 2006. – P. 10–13.
12. Jackson J. Reality-based decision cases in ESP teacher education: windows on practice // English for Specific Purposes, Vol. 17, No. 2, 1998, cited in Esteban and Perez Cañado. – P. 151–167.
13. Kazykhankyzy L. Developing and Validating a Scale to Measure Turkish and Kazakhstani ELT Pre-Service Teachers' Intercultural Communicative Competence// International Journal of Instruction January 2019. Vol.12, No.1 e-ISSN: 1308-1470. www.e-iji.net p-ISSN: 1694-609X pp. 931–946.
14. Артықбаева А.Қ., Абдуразахова П.П., Наурызбекова А.Қ. «Иновациялық технологиялардың шеттілдік білім берудегі маңызы». «Қазіргі интеграциялық үрдістер: жаңа сапалы формалар» / Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясының материалдары. – Алматы: ҚазХҚЖӘТУ, 2013. – 466 б.

REFERENCES

1. Bruner R. Socrates' muse: Reflections on effective case discussion leadership. – New York: McGraw-Hill, 2002. – 135 p.

2. Wedawatta G., Ingirige M., Amaratunga R. Case study as a research strategy: Investigating extreme weather resilience of construction SMEs in the UK // ARCOM doctoral workshop, International conference on building resilience. Kandalama, Sri Lanka, 2011. – P. 1–9.
3. Akeshova N.M. The use of case study method in teaching foreign language // Liberal Arts in Russia. – 2013. Vol. 2. No. 4. – P. 87–95.
4. Kiseleva Z.A. Tvorcheski podhod v obuchenii inostrannomu iazyku v ekonomicheskom vuze [Creative approach in teaching a foreign language at an economic university] // Problemy filologii i metodiki prepodavaniia inostrannyh iazykov: sb. nauch. statei / Pod red. V.A. Iamshanovoi. Vyp. 7. SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2006. – S. 35–38. [in Russian]
5. Tihonov S.P. Obuchenie tvorcheskomu myshleniiu na zaniatiih po inostrannomu iazyku v vuze [Teaching creative thinking in foreign language classes at a university] // Inostrannye iazyki v ekonomicheskikh vuzah Rossii / Pod red. V.A. Iamshanovoi. – №4. SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2005.– S. 88–98. [in Russian]
6. Kashina E.G. Teatralnost professionalno-pedagogicheskoi dejatelnosti prepodavatelja inostrannogo iazyka [Theatricality of professional and pedagogical activity of a foreign language teacher] // Inostrannye jazyki v sisteme poslevuzovskogo i dopolnitel'nogo obrazovanija: Materialy 1-oj Vserossijskoj nauchno-metodicheskoi konferencii / Pod red. L.V. Polubichenko. – M.: Izd-vo RGSU, 2005. – S. 94–104. [in Russian]
7. Agafonova E.A. K voprosu o primenenii metoda Case-study i ispolzovanii Internet-resursov kak aktivnyh metodov obuchenija inostrannomu iazyku v tehničeskom vuze [On the application of the Case-study method and the use of Internet resources as active methods of teaching a foreign language in a technical university] // Molodoj uchenyj. – 2011. – №6. T.2. – S. 114–116. [in Russian]
8. Jelena Basta. Role of case studies in teaching English for business and economics // The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, Vol. 5, No. 3, 2017. – P. 193–203.
9. Christine Uber Grosse, The case study approach to teaching business English // English for Specific Purposes, Vol. 7, 1988. – 131 p.
10. Wedawatta G., Ingirige M., Amaratunga R. Case study as a research strategy: Investigating extreme weather resilience of construction SMEs in the UK // ARCOM doctoral workshop, International conference on building resilience. Kandalama, Sri Lanka, 2011. – 4 p.
11. Mary A. Lundeberg and Aman Yadav. Assessment of case study teaching: Where do we go from here? Part II // Journal of College Science Teaching, Vol. 35, No. 6, 2006. – P. 10–13.
12. Jackson J. Reality-based decision cases in ESP teacher education: windows on practice // English for Specific Purposes, Vol. 17, No. 2, 1998, cited in Esteban and Perez Cañado. – P. 151–167.
13. Kazykhankyzy L. Developing and Validating a Scale to Measure Turkish and Kazakhstani ELT Pre-Service Teachers' Intercultural Communicative Competence// International Journal of Instruction January 2019. Vol.12, No.1 e-ISSN: 1308-1470. www.e-iji.net p-ISSN: 1694-609X pp. 931–946.
14. Artyqbaeva A.Q., Abdurazahova P.P., Naurzbekova A.Q. «Inovaciialyq tehnologiialardyn shettildik bilim berudegi manyzy». «Qazirgi integraciialyq urdister: jana sapaly formalar» [«The importance of innovative technologies in foreign language education». «Modern integration processes: new qualitative forms»] / Halyqaralyq gylymi-tajiribelik konferenciasynyn materialdary. – Almaty: QazHQjATU, 2013. – 466 b. [in Kazakh]

ӘОЖ 37.025; МҒТАР 15.21.41

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.12>**К.О. КАЗИЕВ¹*, К.С. ИГЕМБАЕВА²**

¹PhD, X. Досмұхамедов атындағы Атырау университетінің қауымдастырылған профессор м.а.
(Қазақстан, Атырау қ.), e-mail: kazi_karas@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-0906-8381>

²Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің оқытушысы
(Қазақстан, Қарағанды қ.), e-mail: igembaeva.k_1981@mail.ru

ЭМПАТИЯ – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӨРІСТЕГІ БАСҚАРУШЫЛАРДЫҢ МАҢЫЗДЫ САПАСЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа. Бұл мақалада басқарушы тұлғасының эмоционалдық-сезімдік өрісінің ерекшеліктері туралы көрсетілген. Эмоционалдық өрістің маңызды компоненті ретінде эмпатия сапасы зерттелінген. Мақалада педагогикалық процестегі басқарушының алатын орнына, осы тақырыптың төңірегінде жүргізілген теориялық және эксперименталдық зерттеулердің авторларының есімдері көрсетіледі. Сонымен қатар, басқару процесінің, эмпатия ұғымының және де педагогтың кәсіби іс-әрекеттеріне түсініктер берілген. Зерттеу таңдамасы ретінде педагогикалық ұжымның басқарушылары алынған. Басқару жүйесіндегі педагогтардың эмпатия қабілетінің көріну сипатына талдау жасалынған. Зерттеу әдісінің негізінде, педагогикалық өрістегі басқарушылардың эмоционалдық интеллектісінің ерекшеліктері де қарастырылған. Нақтырақ айтқанда, басқа адамдардың эмоционалдық өрісіне ене алу қабілетінің эмоционалды интеллектінің көріну қырларына негізделетіндігі зерттелінген. Таңдалынып алынған тақырыпқа байланысты жүргізілген психологиялық зерттеудің негізінде қолданылған әдістің авторы, мақсаты және де жалпы сипаттамасы келтірілген. Әрбір әдістің негізінде алынған мәліметтерге талдаулар жасалынып, қорытындылар ұсынылған. Зерттеу жұмысының негізінде алынған көрсеткіштер, сандық және сапалық тұрғыда талданып көрсетілген. Зерттеу жұмысының таңдамасы ретінде білім беру саласындағы басқарушылар алынған. Зерттеу негізінде алынған нәтижелер педагогикалық өрістегі басқарушыларға, теориялық және практикалық тұрғыда құнды болады. Нақтырақ айтқанда, зерттеу нәтижелерінің негізінде берілген ұсыныстар басқарушылардың эмпатия қабілетін арттыруға септігін тигізеді.

Кілт сөздер: басқару, педагогикалық өріс, эмпатия, білім беру жүйесі, эмоционалды интеллект.

К.О. Kaziyev¹, К.S. Igembaeva²

¹PhD, Acting Associate Professor of Khalel Dosmukhamedov Atyrau University
(Kazakhstan, Atyrau), e-mail: kazi_karas@mail.ru

²Karaganda University named after Academician E.A. Buketov,
(Kazakhstan, Karaganda), e-mail: igembaeva.k_1981@mail.ru

* Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Казиев К.О., Игембаева К.С. Эмпатия – педагогикалық өрістегі басқарушылардың маңызды сапасы ретінде // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 143–154.
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.12>

*Cite us correctly:

Kaziev K.O., Igembaeva K.S. Empatiia – pedagogikalyq oristegi basqarushylardyn manyzdy sapasy retinde [Empathy as an Important Quality of Managers in Pedagogical Sphere] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2022. – №2 (124). – B. 143–154. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.12>

Empathy as an Important Quality of Managers in Pedagogical Sphere

Abstract. This article describes the features of the manager's emotional sphere. The quality of empathy has been studied as an important component of the emotional sphere. The article lists the names of the authors of theoretical and experimental studies on this topic. There are also explanations of the management process, the concept of empathy and the professional activities of a teacher. Managers of the teaching staff were selected as the study sample. The nature of teachers' empathy in the management system is analyzed. On the basis of the research method, the features of the emotional intelligence of the leaders of the pedagogical sphere are also studied. In particular, it has been studied that the ability to penetrate other people's emotional fields is based on visible aspects of emotional intelligence. The author, purpose and general description of the method used are given on the basis of psychological research on the chosen topic. Based on each method, the obtained data are analyzed and conclusions are drawn. The indicators obtained on the basis of the study are analyzed quantitatively and qualitatively. Managers in the field of education were selected as research papers. The results of the study will have theoretical and practical value for the leaders of the pedagogical sphere. In particular, recommendations based on the results of the study will help increase the empathy of managers.

Keywords: management, pedagogical sphere, empathy, education system, emotional intelligence.

К.О. Казиев¹, К.С. Игембаева²

¹*PhD, и.о. ассоциированного профессора Атырауского университета имени Х. Досмухамедова (Казахстан, г. Атырау), e-mail: kazi_karas@mail.ru*

²*преподаватель Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова (Казахстан, г. Караганда), e-mail: igembaeva.K_1981@mail.ru*

Эмпатия как важное качество менеджеров в педагогической сфере

Аннотация. В данной статье описаны особенности эмоциональной сферы менеджера. Качество эмпатии изучалось как важная составляющая эмоциональной сферы. В статье перечислены имена авторов теоретических и экспериментальных исследований по данной теме. Также есть разъяснения процесса управления, понятия эмпатии и профессиональной деятельности педагога. В качестве выборки исследования были выбраны менеджеры преподавательского состава. Анализируется природа эмпатии педагогов в системе управления. На основе метода исследования также изучаются особенности эмоционального интеллекта руководителей педагогической сферы. В частности, было изучено, что способность проникать в эмоциональные поля других людей основана на видимых аспектах эмоционального интеллекта. Приведены автор, цель и общее описание используемого метода на основе психологического исследования по выбранной теме. На основе каждого метода анализируются полученные данные и делаются выводы. Показатели, полученные на основе исследования, анализируются количественно и качественно. В качестве исследовательских работ были отобраны менеджеры в сфере образования. Результаты исследования будут иметь теоретическую и практическую ценность для руководителей педагогической сферы. В частности, рекомендации, основанные на результатах исследования, помогут повысить эмпатию руководителей.

Ключевые слова: менеджмент, педагогическая сфера, эмпатия, система образования, эмоциональный интеллект.

Кіріспе

Қазіргі уақытта Қазақстанның дүние жүзіндегі озық отыз елдің қатарына ену стратегиясын жүзеге асыру жағдайында отандық білім беру саласының мазмұны әлемдік білім кеңістігіне кіріктірілуі мақсатында жаңартылуда. «Білім беру жүйесін жоғары білікті кадрлармен қамтамасыз ету, білім беруді дамытудың мониторинг жүйесін жетілдіру, оның ішінде халықаралық талаптарды ескере отырып, ұлттық білім статистикасын құру, еліміздің бүгінгі қоғам талаптарына лайықты сапалы мамандарын даярлау» міндеттері Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында атап өтілген. Ұлт жоспары «100 нақты қадам» бағдарламасының 76 және 77 қадамында «адам капиталының сапасын көтеру, оқыту стандарттарын жаңарту, жоғары оқу орнында білікті кадрларды даярлау, кейіннен бұл тәжірибені еліміздің басқа оқу орындарында тарату» бағыттары көрсетілген. Ал бұл болса, педагогтардың кәсіби ұтқырлығы мен өзінің кәсіби өсуін жүзеге асыруды, алдында тұрған міндеттерді жеке шеше алу іскерліктерін қалыптастыруды талап етеді [1].

Басқарушылардың эмоционалды тұрақтылығы мәселесі педагогикалық психологияның ең өзекті ғылыми-практикалық мәселелерінің бірі болып табылады. Себебі басқару өрісінде қызмет ететін тұлғаның өзін-өзі бақылауы, өзін-өзі реттеуі және күйзеліске төзімділігі, ең маңызды сапалар қатарына жатады. Педагогикалық өрістегі басқарушылардың сезімдерінің тұрақтылығы мен байлығы, оқу-тәрбиелеу процесінде кездесетін қиын сәттерге эмоционалды тұрғыда қарсы тұру, педагогикалық ұжымдағы мұғалімдердің сезімдерін түсіне алу тұлғаның тарапынан жоғары деңгейде болуды қажет етеді.

Басқарушының эмоционалды өрісінің тұтастығы, тереңдігі мен бірегейлілігі эмпатия көрінісін білдіреді. Педагогикалық менеджментке байланысты басқарушының эмпатия қабілеті эмоционалды интеллектінің ажырамас компоненті ретінде қарастырылады.

Пол Экман өзінің «Эмоция психологиясы» атты кітабында эмпатияның үш түрін бөліп көрсеткен: - танымдық – басқа адамдардың эмоционалды өрісін, сезімдерін саналы түрде түсіну; - эмоционалды – басқа адамның сезімдерін, өз бойымызда түйсіне алу.

Педагогикалық менеджмент тұрғысынан эмпатия қабілеті басқарушы үшін өз қызметкерлерінің сезімін түсіне отырып, басшы олардың эмоционалды жағдайын объективті бағалай алады, мәселелік жағдайларды талқылау үшін дұрыс үн мен уақытты таңдай алады, олардың қарым-қатынастарының эмоционалды қарқындылығын бақылай алады және реттей алады.

Эмпатиясы жоғары дамыған көшбасшы адамдарды түсінеді және ұжымдағы атмосфераны сезіне алады. Педагогикалық ұжымда қандай да бір мәселелік жағдай туындағанда жанашырлық таныту арқылы реттеу мүмкіндігін кеңірек таңдай алады. Жанжалдарды уақтылы шешеді, эмоционалды үйлесімділікті және әртүрлі адамдардың белгілі бір оқиғаларға реакциясын болжайды. Ол өз қызметкерлерінің мүмкіндіктерін, олардың эмоционалды түрде қатысуын және әртүрлі деңгейдегі тапсырмаларға дайындығын сезінеді. Эмпатикалық көшбасшылар эмоционалды түрде сезімтал, сондықтан олармен байланысу оңай. Бұл топтағы қолайлы атмосфераның негізі болуы мүмкін көшбасшының эмпатиясы немесе, әдетте, «көшбасшының харизмасы» деп аталады.

Эмоционалды «саңырау» басқарушылар бірқатар мәселелерге тап болу қаупі бар. Мысалы, қызмет бабындағы шамадан тыс шиеленіс, оған басшы жауап беруді қажет деп санамайды.

Төмен эмпатияға ие басшы өз бағыныштыларымен тек ресми қарым-қатынасты сақтай отырып, алшақ жүре алады, адамдарға сенуден қорқады, оларға қиын жұмыс тапсырмаларын тапсырады, осылайша өзін тұрақты уақыт қысымына түсіреді. Ол қол астындағылардың көңіл-күйіне, әлеуетіне қызықпауы мүмкін және оның орнын басатын мамандарды оқытпауы мүмкін.

Көбінесе эмоциялық интеллектінде эмпатияның жоқтығын білетін басқарушылар өздеріне келесідей сұрақ қояды: эмпатияны қалай дамытуға болады? Оны дамыту бойынша бірқатар ұсыныстар бар, біз ең тиімді ұсыныстардың кейбірін зерттеудің негізінде алынған нәтижелерге байланысты беруге тырысамыз.

Жұмыста немесе күнделікті жағдайда эмпатикалық адамды кездестірсеңіз, сізді тыңдап, түсінгендей әсер аласыз. Бір ерекшелігі, адамдар сіздің айтқаныңызды ұмыта алады, тіпті сіздің істегеніңізді ұмытады, бірақ олар сізбен қарым-қатынаста болған сезімдерді ұмыта алмайды. Оларды түсінетін, бағалайтын басшыға қызметкерлердің сенімі нық болуы ғажап емес.

Басқарушының эмпатиясының бір бөлігі қарамағындағылардың өміріне қызығушылық танытудан және оларды жақсырақ білуге құштарлықтан туындайды. Көбісі әл-ауқат пен жағдай туралы көптеген ресми сұрақтарды шешуге дайын көшбасшыларды кездестірген шығар, бірақ шынайы жанашырлық танытатын бастық өзінің бағыныштысының қандай жеке және кәсіби ұмтылыстары бар екеніне қатты қызығушылық танытады және оны тыңдайды.

Біздің эмоцияларымыз белгілі бір нейробиологиялық процестердің өнімі болып табылады. Американдық зерттеуші Роберт Сапольскийдің айтуынша, нейробиологиялық деңгейде басқа біреудің ауырсынуына жанашырлық адамның бас миының арнайы бөліктерінде пайда болады. Мидың эмпатияға жауапты аймақтары пайда болған ауырсынудың жеке бізге қаншалықты қатысты екенін көрсетпейтінін есте ұстаған жөн. «Мен сіздің ауырсынуыңызды менікі деп қабылдаймын» – ауыр нейробиологиялық негізі бар сөздер. Нақтырақ айтқанда, адамның бас миының эмпатияға жауап беретін арнайы бөліктері тұлғаның сезінетін эмоцияларын өзінікі және өзгенікі деп ажыратпайды, яғни кез келген эмпатиялық көрініс тұлғаның терең нейробиологиялық процестері арқылы жүзеге асады.

Басқару процесінде эмпатия қызметкерлер арасындағы қарым-қатынасты құрудың ең жақсы тәсілі және инновациялық мәселелерді шешудің катализаторы болып табылады. Басқарушы топ мүшелерінің көңіл-күйін, алаңдаушылығын және қажеттіліктерін неғұрлым жақсы түсінсе, соғұрлым олар қол жеткізе алатын нәтиже жақсы болады.

Тиімді басқару аз ғана нәрседен басталады, өзін және өзгелерді түсіну мен дұрыс бағалау өз уақытын дұрыс бөлу, уақытында және ұтымды шешімдер қабылдау, белсенді әрекет ету, күйзелістерге қарсы тұра білу, сөз салмағын қадағалау, дұрыс киіну, әдемі өмір сүру және т.б.

Озық басқарушы болу үшін бір адамның бойында көптеген қасиеттер болуы керек. Ол үшін басқарушы жоғары психологиялық мәдениетті меңгеруі қажет, бұл мәдениет адамның жалпы мәдениетінің бөлінбес бөлшегі болып табылады. Психологиялық мәдениет қажетті үш элементтен тұрады: өзін-өзі тану, басқа адамды тану, адамдармен қарым-қатынас жасай білу мен өз мінез-құлқын басқара білу [2].

Басқарушының өз эмоциясын басқара білуі, эмоционалдық өрісінің көріністерін шоғырландыра білу деңгейі, жағымсыз эмоциялардың басым болуы, ұжыммен қарым-қатынас орната білуге қандай да бір әсерін тигізеді. Басқарушылардың басқаларға, соның ішінде, өзінің қол астындағыларға көңіл бөліп қарауы, оның қалпы мен мәселелеріне, басқалардың жүріс-тұрысын эмпатиялы ойлауы мен қабылдауы, басқа адамға өзінің маңызды қызметкер екенін сезінуіне көмектеседі. Бұл сезім, эмпатияның көрінісі ретінде, адамның ашықтық атмосферасын, сенімділігін, сыйласымдылығын тудырады.

Басқару мәселесінің ежелгі грек философтарынан бастап, түркі ғұлама ойшылдарының еңбектерінде қарастырылғаны туралы, олардың құнды жазбаларындағы мемлекеттік басқарушының рөлі, ізгілікті басқару, басқарудың адамгершілік қағидалары жайлы ой-пікірлерін топтастыру, жіктеу мәселелері С.Қ. Қалиев, С.А. Ұзақбаева, А.Н. Көшербаева, Ұ.М. Әбдіғабарова және т.б. ғалымдар еңбектерінде көрініс алған.

Білім берудегі менеджменттің әдіснамалық негіздері, басқару теориясы алыс және жақын шетел ғалымдарының Ф. Роджерс, Т. Питерс, Ф.У. Тейлор, П.Ф. Друккер және т.б.;

ресейлік Ю.А. Конаржевский, А. Майоров, М.М. Поташник, Т.И. Шамова, С.Д. Якушева және т.б. еңбектерінде тереңнен қарастырылған [3].

Өз ойлары мен көзқарасына ғана сүйену, өктемдікке бейімделу, өз-өзіне деген сенімділіктің жоғары деңгейде болуы, жұмыскерлермен тұлға аралық қарым-қатынаста қажетті қашықтықты ұстану, басқалардың шығармашылық жетістіктерін бағаламау, өзі жеке шешім қабылдап, жұмыскерлердің әр жүріс-тұрысын бақылауға алу, қарым-қатынаста адамның жан-дүниесін түсінбеу қазіргі кездегі көптеген басқарушыларымызға тән ерекшеліктер.

Басқару ісін қазіргі кездегі нарықтық-экономикалық әрі дағдарыстық жағдайда тиімді жүргізе білу басқарушылардың психологиялық мәдениетімен тікелей байланысты болып табылады. Осыған орай, тұлғаның өзін-өзі тануы, басқа адамдарды түсіне білуі рефлексия көмегімен жүретін болса, басқа адамдармен қарым-қатынас жасай білу, ұйым ішіндегі тұлға аралық өзара қарым-қатынастарды жетілдіру басқарушының эмпатиялық қабілетінің және эмоционалдық интеллектісінің деңгейлерінің дамуымен тікелей байланысты.

Соның ішінде қазақстандық ғалымдар еңбектерінде педагогикалық менеджмент мәселесі ХХ ғасырдың 90-жылдарынан бастап соңғы жылдарда басым зерттеле бастады. Атап айтқанда, жалпы білім беретін мектептің педагогикалық үдерісін басқарудың теориясы мен практикасы (Т.О. Балықбаев, Т.М. Баймолдаев, Д.Н. Кулибаева, С.К. Исламгулова, К.Ж. Аганина, З.А. Исаева, Ж.Б. Умирбекова және т.б.); білім беру ұйымдары басшыларының даярлығын жетілдірудің теориялық-әдістемелік негіздері (А. Туксанбаев, Г.З. Адильгазинов және т.б.); білім беру ұйымдарын басқарудағы өзара әрекеттестік, сабақтастықтың ғылыми негіздері (Б. Сайлыбаев, А. Абишев және т.б.) мәселелері зерделенді [4].

Педагогикалық процесс оқу процесі мен тәрбиелеуді мақсат ретінде көздейді. Адам оқу барысында тек интеллектуалдық тәжірибе ғана емес, сонымен бірге, өнегелік, эстетикалық, т.б. тәжірибелердің түрін меңгереді. Е.А. Климовтың жіктеуі бойынша педагогтың кәсібі «адам – адам» типтегі мамандықтарға жатады. Оқытушының іс-әрекетінде мұғалім еңбегінің пәні болып келетін басқа адамға ықпал ете алу принципіалды болып келетіндігін көрсетеді. Басқаның тұлғасын қалыптастырып, дамыту мақсатында оған әсер ету – педагог іс-әрекетінің мақсаты болып табылады. Басқа іс-әрекет түрлері секілді педагогикалық іс-әрекеттің өз формасы мен мазмұны, мақсаты мен оған жету құралдары болады.

ХІХ ғасырдың бас кезеңінде мектепті басқарудағы ізгілікті бағыт теориясы классик педагогтар В. Сухомлинский, М. Макаренко, К. Ушинский, Н. Крупская және т.б. еңбектерінде тереңдетіліп, күні бүгінге дейін психолог, педагог ғалымдар зерттеулерінен түспей келеді. Отандық ғалымдар А.А. Бейсенбаева, С.Қ. Қалиев, Л.К. Керімов, Н.Д. Хмель және т.б. еңбектерінде білім беру саласындағы гуманизм, адамгершілік тәрбие беру мәселелері жетілдірілген болса, А. Жайтапова, Ә. Көшербаева, Ұ. Әбдіғапбарова, З. Садуақасова және т.б. ғалымдар зерттеулерінде білім беру саласындағы гуманды басқару, лидерлік харизма, басқарудағы адамгершілік қарым-қатынас мәселесі терең талданған [5].

Басқарудың ғылыми-практикалық және теориялық негізін өңдеуші және зерттеуші инициаторы Ф. Тейлор болған. Ф. Тейлор жұмыскерлерді іріктеу кезінде мамандыққа оқыту пәні ретінде жұмысқа алатын адамның тұлғалық ерекшеліктеріне көп көңіл бөлген. Ф. Тейлор нәтижеліліктің көзі ретінде – еңбекті таныған, ал еңбектің ғылыми ұйымы, еңбек процестерін іске асыруды ұйым өркендеуінің негізгі тәсілі деп айтқан.

Тиімді басқарушы – бұл, тек қана басқару күшімен қамтылған жетекші емес, сондай-ақ, педагогикалық ұжымда көшбасшы мәртебесіне ие, тек білім беру мекемесіндегі іс-әрекетке бағытталмай, оның ішінде барлық педагог ұжымымен жеке педагогтардың дамуымен қолдауға бағытталған басқарушы. Басқарушының билікке деген қатынасы, оның көшбасшылық мәртебесі, басқару стилінің бағыттылығы – бұның барлығы педагогикалық

өрістегі басқарушының индивидуалды-психологиялық ерекшеліктерін бейнелейді және педагогикалық кәсіби құзыреттілікті қалыптастырады [6].

Әр білім беру ұйымының жүйелерінде, әкімшіліктік буыны болады. Оған әр түрлі деңгейлі басқарушылар кіреді (директор, орынбасар, бөлімше жетекшілері). Басқарушы дегеніміз – ұжыммен жұмыс жасауда басқару функцияларымен оның іс-әрекетінің ұйымдастыруына жауапты адам. Сондай-ақ, басқарушы – үлкен жауапкершілікке бағынған адам.

Психологияда жүріс-тұрыстық бағыт бойынша, басқаруды көшбасшылыққа талпыныспен байланыстыруға болады. Көшбасшылыққа ұмтылу бұл көшбасшының демонстративті түрде көрсететін сыртқы жүріс-тұрысы [7].

Эмпатия (лат. *empathia*) – өзге адамдардың жан дүниесін түсіну мен жай-күйін ұғыну қабілеттілігі. Басқарушылық іс-әрекеттегі эмпатия – бұл басқарылатын жүйенің әрбір субъектісінің мінез-құлқы оның ішкі ұстанымы, оның көзқарасы бойынша, басқарушының жағдайын сезіну және соның бәрін оның мінез-құлқы мен әрекеттерінде ескеру қабілеті.

Эмоционалдық өрістің көрінісі ретінде эмпатия, проекция механизмін негізделген және басқа адамның моторлы, аффективті реакцияларына ұқсауға тырысуынан көрінеді: когнитивті эмпатия – интеллектуалды процестермен көрінеді (салыстыру, ұқсату және т.б.), предиктивті эмпатия – басқа адамның нақты жағдайдағы аффективті реакцияларын алдын-ала айта білу қабілеттілігі ретінде қарастырылады.

Басқару процесі әрқашан да тұлғаның немесе басқарушының бойынан арнайы сапалар мен қабілеттіліктердің жоғары деңгейде болуын талап етеді. Басқарушының білім деңгейі, тұлғалық ерекшеліктері, басқару стилі ұжымның психологиялық атмосферасына, еңбек өнімділігінің деңгейіне үлкен әсерін тигізеді.

Зерттеу әдістері

Педагогикалық процестегі басқарушылардың эмоционалдық ерекшеліктерін зерттеуге арналған жұмысымызға кәсіптік орта арнаулы білім беретін ұйымдардың, яғни колледждегі басқарушылар (колледж директорлары, директордың орынбасарлары: оқу ісі жөніндегі, тәрбие ісі бойынша, ғылым бойынша, директордың көмекшісі) қатысты. Басқарушыларды зерттеу жұмысымызға байланысты іріктеуде, басқарушылардың басқару ісімен айналысуының үш жылдан жоғары болуына және қол астындағы бағынушылардың он адамнан асуына көңіл бөлудің негізінде топтарды іріктеп алдық [8].

Эмпатия қабілетінің педагогикалық ұжымдағы басқарушылардың бойынан көріну деңгейін анықтау мақсатында сыналушыларға В. Бойконың «Эмпатиялық қабілеттіліктер деңгейін диагностикалау» әдістемесі және Н. Холлдың «Эмоционалдық интеллектінің деңгейін анықтау әдісі» қолдандық. В. Бойконың әдісі арқылы сыналушылардың бойындағы эмпатиялық қабілеттіліктердің деңгейін анықтау мақсаты қойылды. Нәтижелерді өңдеу барысында эмпатия қабілетінің көріну деңгейін сипаттайтын шкалалар арқылы қорытынды шығарылады:

- эмпатияның рационалдық каналы;
- эмпатияның эмоционалдық каналы;
- эмпатияның интуитивті каналы;
- эмпатияға әсер ететін бағыттар;
- эмпатияға ену қабілеті [9].

Ал Н. Холлдың әдісі арқылы эмоционалдық хабардарлық, өз эмоцияларын басқару, өзіндік мотивация және эмпатиямен басқа адамдардың эмоцияларын тану туралы ақпараттарды алуды көздедік.

Кәсіптік білім беретін орта арнаулы мекемелердің басқарушыларының іс-әрекетінде, біздің ойымызша, ерекше сапалардың біріне эмоционалдық интеллект жатады.

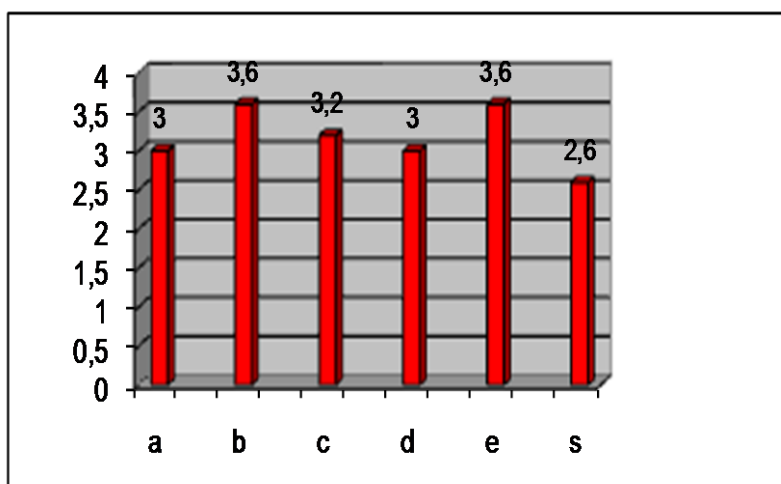
Эмоционалдық интеллект адамның бойынан, өзінің және басқалардың эмоционалдық өрісін танумен, эмоционалдық өрісті, қалыпты басқара алу ептілігін білдіреді.

Талдау мен нәтижелер

Әдіске байланысты эмоционалдық интеллект адамның бойынан бірнеше сапалар арқылы көрінеді, нақтырақ айтқанда, әдісте шкалалар арқылы сипатталады. «Эмоционалдық хабардарлық» шкаласы адамның эмоционалдық өрістің түрлері, адамның сезімдерінің түрлерін ажырата білумен сипатталады, нақтырақ айтқанда, эмоционалдық өріс туралы адамның ақпараттылығын білдіреді. «Өз эмоцияларын басқару» шкаласы адамның өзінің эмоционалдық өрісін, эмоционалдық күйі мен қалпын басқару қабілетін білдіреді. «Өзіндік мотивация» шкаласы адамның іс-әрекетінің жалпы сипатын, нақтырақ айтқанда қажеттілік-мотивациялық өрісінің ерекшеліктері туралы ақпарат береді және өзіндік мотивацияларды ырықты түрде басқару қабілетін сипаттайды. «Эмпатия» шкаласы адамның бойындағы басқалардың сезімдеріне ортақтасу қабілеттілігін сипаттайды. «Басқалардың эмоцияларын тану» шкаласы басқалардың бойындағы эмоцияның түрлерін нақты ажырата білу ептілігін және басқалардың эмоционалдық өрісіне әсер ете алу қабілеттілігін сипаттайды.

Осыған орай, сыналушылардың бойында эмоционалдық қатысу, көңіл-күйге ортақтасу мен эмпатияға кіру қабілеті орташадан сәл жоғары екендігі байқалады. Сыналушыларда эмпатияның интуитивтік каналы орташадан сәл ғана жоғары екендігі көрінеді (с-3,2), басқарушылардың серіктесі туралы мағлұматты болған жағдайда өзінің санадағы пайымдауларында жатқан тәжірибесіне сүйене отырып, онымен әрекет ету, оның жүріс-тұрысын көре білу қабілеттілігінің орташа байқалатындығы туралы айтуға болады. Эмпатияның көріну шкалаларына байланысты, қоршаған ортадағылармен эмоционалдық резонансқа, көңіл-күйімен ортақтасуға, эмоционалдық өрісіне кіре алу қабілеті (е-3,6) мен ашықтық, сенімділік, жақындықты туғызуға мүмкіндік беретін маңызды коммуникативтік қасиет эмпатияға кіру қабілеті (-3) орташадан сәл жоғары екендігі байқалады. Басқарушыларда басқа адамның жүріс-тұрысын көре білудегі интуитивтік қабілетімен эмпатияның рационалдық деңгейі (а-3, d-3) орташа екендігі көрінеді. Бұл жерден серіктесін интуитивтік және эмоционалдық бейнелеуге, спонтанды қызығушылықтың жоғары деңгейде байқалмауын аңғарамыз, сонымен қатар эмпатияға кедергі келтіруші жеке адамдық бағыттардың байқалуы аз болмасын эмпатияның қалған көрсеткіштерінен жалпы көрсеткішінің төмен болуына әсер етеді.

Эмпатияның интуитивтік компоненті бойынша басқарушылардың басқа адамның жүріс-тұрысын көре білудегі интуитивтік қабілеті орташа деңгейде көрінеді. Эмпатияға ықпал немесе кедергі келтіретін бағыттылықтар сыналушыларда орташа деңгейде көрінеді (d-3). Сыналушылардың бойында эмпатияға кіру қабілеті, эмпатияның басқа көрсеткіштерінен төмен көрінеді (е-3,6). Сонымен қатар, басқарушылардың бойында эмпатиядағы идентификация төмен деңгейде байқалады (s-2.6), сыналушыларда эмоциялардың икемділігі – өзгермелілігімен еліктеуге қабілеттіліктері, көңіл-күйге ортақтасу негізінде өзін серіктесінің орнына қоя білуі төмен екендігі байқалады. Қарым-қатынастың барысында, эмпатияға әсер ететін бағыттардың компоненті жеткілікті дәрежеде (b-3,6) көрінеді. Бұл компонент адамның бойында басқаның эмоционалдық-сезімдік өрісіне ортақтасуда, оның тұлғалық ерекшеліктерін, тәрбиесі мен менталитетін, әлеуметтік мәртебесі мен өмірлік тәжірибесін ескеру немесе негізге алу дегенді білдіреді. Сынаушыларда эмпатияның эмоционалдық каналы басқаларынан жоғары болуына сай эмоционалдық қатысумен көңіл-күйге ортақтасу жеткілікті дәрежеде көрінеді деуге болады. В. Бойконың әдісінің негізінде алынған басқарушылардың эмпатиялық қабілеттілік деңгейінің сандық көрсеткіштері төменде (1-сурет) көрсетілген.



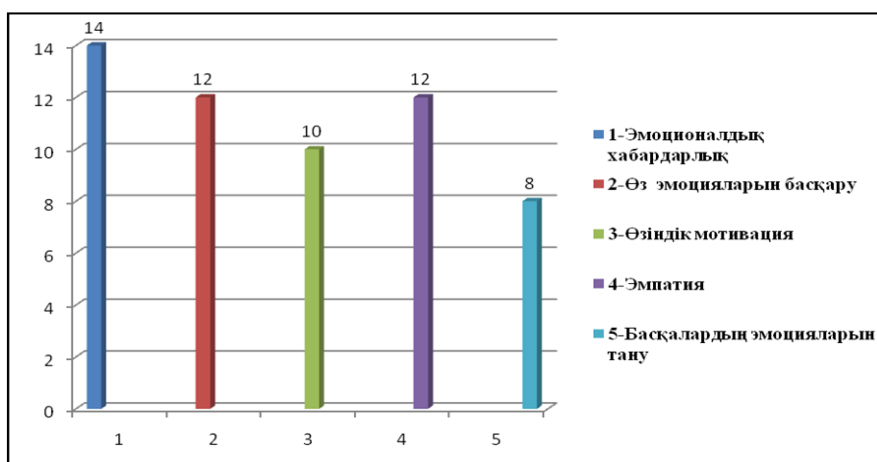
1-сурет – Эмпатиялық қабілеттілік деңгейінің көрсеткіші

Тақырыбымыздың мақсатына жетуде зерттеудің екінші кезеңінде жүргізілген басқарушылардың бойындағы эмоционалдық интеллектінің көрсеткіштеріне байланысты келесідей ақпараттар алдық. Сыналушылардың, яғни кәсіптік білім беретін мекемелердің басқарушыларының эмоционалдық интеллектісінің көрсеткіштерін әрбір шкала бойынша жеке сипаттап көрсетуге болады.

1. «Эмоционалдық хабардарлық» шкаласы бойынша, колледж басқарушыларының бойында 14 баллға, жоғары көрсеткішке тең болды. Бұл сыналушылардың бойындағы басқарушылардың және өзінің эмоционалдық өрісі, сезімдері мен күйлерін өте жақсы ажырата білетіндігін білдіреді. Сыналушылардың бойындағы бұл сапа, тікелей кәсіби іс-әрекеттерімен байланысты деуге болады. Нақтырақ айтқанда, біздің зерттеулерімізге қатысқан сыналушылардың, яғни басқарушылардың барлығы басқару ісімен кем дегенде 3 жыл қызмет атқарғандықтарымен және еңбек өтілінің кеңдігімен байланыстыруға болады. Себебі адамдарды басқару процесі, тікелей басқарушылардың эмоцияларын тану, ажырата білу және т.б. ерекшеліктерді қалыптастыра түседі. Осыған орай, колледж саласындағы басқарушылардың бойындағы эмоционалдық хабардарлықтың деңгейі жоғары екендігін көруге болады.

2. «Өз эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша, колледж басқарушыларының бойында аталмыш сапа 12 баллға, яғни орташа көрсеткішке тең болды. Бұл колледж басқарушыларының бойындағы адамның өзінің эмоционалдық өрісін, эмоционалдық күйі мен қалпын басқару қабілетінің орташа деңгейде екендігін білдіреді. Бұл А-тобындағы сыналушылардың бойында, тікелей кәсіби іс-әрекеттің барысында әр түрлі сұрақтарды шешу кезінде туындайтын эмоционалдық реакциялардың түрлілігімен және туындайтын оқу-тәрбие процесіндегі мәселелік сұрақтарды шешудің барысындағы жағдайларға қатысты, басқарушылардың бойындағы өз эмоционалдық өрісін басқарудың орташа болуын сипаттайды.

3. «Өзіндік мотивация» шкаласы бойынша, колледж басқарушыларының бойында бұл сапа 10 баллға, яғни орташа көрсеткішке тең болды. Бұл колледж басқарушыларының бойындағы адамның іс-әрекетінің жалпы сипатын, нақтырақ айтқанда қажеттілік-мотивациялық өрісінің ерекшеліктері туралы ақпарат береді және өзіндік мотивацияларды ырықты түрде басқару қабілетінің орташа екендігін сипаттайды. Бұл колледж басқарушыларының бойында өзінің кәсіби іс-әрекетінің барысында, өз қажеттіліктерін, іс-әрекетті орындау сипатын басқара білу ептілігінің орташа екендігін білдіреді. Әдістің негізінде алынған нәтижелерді төменде (2-сурет) көрсетілген.



2-сурет – Сыналушылардың, яғни колледждің басқарушыларының эмоционалдық интеллектісінің көрсеткіштері

4. «Эмпатия» шкаласы бойынша колледж басқарушыларының бойында 12 баллға, яғни орташа көрсеткішке тең болды. Бұл шкала адамның бойындағы басқалардың сезімдеріне ортақтасу қабілеттілігін сипаттайды. Бұл сапаның басқарушылардың бойында, оқу-тәрбие процесінің субъектілерімен (суденттер, мұғалімдер, әріптестер) тұлғаралық қарым-қатынастың барысында басқалардың эмоционалдың күйлері мен сезімдерін түсіну, ортақтасудан айқын көрінеді. Ал бұл сапаның орташа деңгейде болуы, тікелей, оқу-тәрбие процесінде туындайтын күрделі мәселелік сұрақтарды шешудің барысында, басқарушының бойындағы туындайтын басқа да кернеулік сезімі, тез шешім қабылдаушылық және т.б. сапалармен байланысты болуы мүмкін.

5-«Басқалардың эмоцияларын тану» шкаласы бойынша, колледж басқарушыларының бойында 8 баллға, яғни орташа көрсеткішке тең болды. Бұл адамның бойында басқалардың бойындағы эмоцияның түрлерін нақты ажырата білу ептілігін және басқалардың эмоционалдық өрісіне әсер ете алу қабілеттілігінің орташа екендігін сипаттайды. Бұл колледж басқарушыларының бойында кәсіби сұрақтарды шешу, жүзеге асырудың барысында тікелей осы сапаның болуын қажет ететіндігімен байланыстыруға болады. Себебі, басқарушылар өз іс-әрекеттерінің барысында тікелей нәтижеге қол астындағы немесе ұжымдағы дұрыс қойылған басқару стилі мен әріптестер арқылы жететіндіктен, басқалардың эмоционалдық өрісіне, сезімдеріне тікелей немесе жанама түрде әсер етуді қажет етеді деуге болады.

Бұл әрбір шкала бойынша алынған көрсеткіштер сыналушылардың бойындағы әдістемеге сәйкес, эмоционалды интеллектінің парциальды деңгейлерін білдіреді. Ал бұл сыналушылардың эмоционалдық интеллектісінің интегративті деңгейі ретінде, яғни жалпы 56 баллға, орташа көрсеткішке тең болды.

Қорытынды

Қорыта келгенде, жоғарыда айтылған әрбір шкала эмоционалдық интеллектінің мазмұнын жан-жақты сипаттай отырып, колледж басқарушыларының бойында қанағаттандырылғы деңгейде, яғни орташа деуге болады. Себебі, эмоционалдық интеллектінің басқарушының бойында орташа деңгейде болуы, тікелей атқарылатын іс-әрекеттің сапасына, нәтижелілігіне әсер етеді. Эмоционалдық интеллект сыналушылардың бойынан сыртқы тітіркендіргіштерге деген шыдамдылықты, жағымды да, жағымсыз да эмоцияларды басқара білу қабілетін, басқалардың мәселелерін тыңдауда тыныштықты, жағымсыз эмоцияларға аса көңіл бөлмеуді, басқалардың эмоционалдық қажеттіліктеріне ерекше көңіл бөлуді білдіреді. Ал кәсіптік білім беретін орта арнаулы мекеменің оқу

процесін жүзеге асыратын, тікелей мұғалімдер немесе оқытушылар құрамы болғандықтан, педагогикалық ұжымда қалыптасатын әлеуметтік-психологиялық атмосфераның орнауына, сипатына тікелей басқарушының тұлғалық ерекшеліктері әсер етеді деуге болады. Ал ұжымда қалыптасатын жағымды психологиялық атмосфера, оның мүшелерін іс-әрекетті жетістікпен орындауға итермелейтін күш деуге болады. Ал бұл ерекшелік осы эмоционалдық интеллектінің бір сапасы ретінде колледж басқарушыларының бойында орташа көрсеткішке ие екендігін айқын көріп отырмыз.

Эмоционалдық өріс тұлғаның өмір іс-әрекеті барысындағы маңызды әрі күрделі құрылым. Тұлғаның эмоционалдық-сезімдік өрісі құндылық бағыттылықтарымен жекеленген эмпатияны құраушы қабілеттермен байланыста көрінеді [10].

Жүргізілген әдіске сәйкес басқарушылардың бойында жалпы эмпатия қабілетінің орташа деңгейде байқалатындығын анықтадық. Педагогикалық өрістегі басқарушылардың бойында, нақтырақ айтқанда кәсіптік білім беретін орта арнаулы білім беру ұйымдарының жетекшілерінің бойында басқаның эмоционалдық-сезімдік өрісіне ортақтаса алу қабілеті, қарым-қатынаста кездесетін эмоционалдық кедергілерді жеңе алу, өз эмоциялары мен сезімдерін жеткілікті дәрежеде басқара білу сапалары дамытуды немесе деңгейін көтеруді қажет етеді деуге болады.

Тұлғаның эмпатиялық қабілеті, оның атқаратын іс-әрекетінен, қоғамда немесе әлеуметтік ортада алатын орнынан байланыссыз, тұлғааралық қарым-қатынас процесінің өту барысына, оның тиімділігіне үлкен әсерін тигізеді. Осыған орай, эмпатия эмоционалдық өрістің ерекше түрі ретінде тек басқарушыларға ғана емес, іс-әрекеті «адам-адам» жүйесіне енетін барлық мамандық иелері мен барлық субъектілер үшін маңызды қасиет болып табылады.

Басқарушылардың бойында эмпатия қабілетін дамытуға байланысты бірқатар ұсыныстарды көрсетуге болады.

Біріншіден, эмпатияның негізі өзін-өзі тану екенін түсіну маңызды – эмоцияларымызды түсіну арқылы ғана біз оларды басқаларда «тануға» және бақылай аламыз. Эмпатияны дамыту үшін тұлға өзінің эмоцияларын, олардың қарқындылық деңгейін, әртүрлі, оң және теріс жағдайларда реакцияларды түсінуді үйренуі керек.

Екіншіден, әртүрлі жағдайларда адамдардың эмоционалдық тәжірибесі мен реакциясын бақылауға және түсінуге тырысу. Бірақ ең бастысы – басқалармен эмоционалды түрде «үйлестіруге» тырысу, олардың сезінетінін сезінуге тырысу. Бұл шынайы эмпатияның негізі – басқа адамдарға деген терең жанашырлық.

Үшіншіден, адамдардың вербалды емес қарым-қатынасын қадағалауды қалыптастыруға болады. Өйткені, эмоционалды реңктер көбінесе ауызша емес түрде беріледі.

Төртінші – эмоционалды тәжірибенің «палитрасын» кеңейту, яғни бізді эмоционалдық тәжірибемізді және демек, айналамыздағы адамдардың эмоционалдық тәжірибесін жақсы түсінуге үйрететін өнердің барлық түрлері.

Зерттеудің негізінде алынған нәтижелермен, соның негізінде жасалған қорытындылар педагогикалық процесте қызмет атқаратын басқару саласындағы басқарушыларға, тізбектік немесе жүйелік маркетингпен айналысушыларға қажет болады және көмегін тигізеді деген ойдамыз.

Педагогикалық өрістегі басқарушылардың эмпатия қабілеттіліктерін зерттеу жұмысын болашақта кең ауқымды сипатта жүзеге асыруды жоспарлап отырмыз. Нақтырақ айтқанда, басқарушылардың эмпатия қабілеттіліктерін тұлғаның басқару стильдерімен байланыстыра отырып, медициналық өрістің басқарушыларының ерекшеліктерімен салыстырмалы түрде зерттеу жұмысын жүргізуді ұйымдастыру жұмыстары жалғасын табуға.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасы Президентінің «Ұлт жоспары – бес институционалдық реформаны жүзеге асыру жөніндегі 100 нақты қадам» бағдарламасы. – Астана, 2015, 20 мамыр. [Электронды ресурс]. URL: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1500000100>.
2. Сәкенова Е.Н. Педагогикалық басқарудың қызметтік нұсқаулығы // Білім беру мекемесі басшыларының анықтамалығы. – 2009. – №9. – Б. 110–112.
3. Жайтапова А.А., Садвакасова З.М., Кабдолданова Б.А. Менеджмент качества в организации образования. – Алматы, 2010. – 279 с.
4. Жақсылықова К.М. Мектеп басшысының тұлғалық қасиеттері және кәсіби құзырлығы // Қазақстан мектебі. – 2010. – №3. – Б.13–16.
5. Кузьмин И.А. Психотехнологии и эффективный менеджмент. – Москва: Наука, 1998. – 199 с.
6. Байжұманова Н.С. Кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыру ерекшеліктері // Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика сериясы. – 2009. – № 2(54). – Б. 77–84.
7. Муканов М.М. Исследования когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры. – Алматы: Атамұра, 1976. – 187 с.
8. Орлов Е.В. Педагогика управления // Вестник высшей школы. – 2010. – №7. – С. 36–39.
9. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 320 с.
10. Nazira M., Natalya M., Galiya Z., Karas K., Gulbarshyn B. (2021). Professional pedagogical formation of the competence of the teacher-manager // Cypriot Journal of Educational Sciences, 16(5), 2698–2712. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6359>

REFERENCES

1. Qazaqstan Respublikasy Prezidentinin «Ult josparı – bes institucionaldyq reformany juzege asyru jonindegi 100 naqty qadam» bagdarlamasy [Program of the President of the Republic of Kazakhstan «National plan – 100 concrete steps to implement five institutional reforms»]. – Astana, 2015, 20 мамыр. [Electronic resource]. URL: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1500000100>. [in Kazakh]
2. Sakenova E.N. Pedagogikalıyq basqarudyn qyzmettik nusqaulygy // Bilim беру mekemesi basshylarynyn anyqtamalygy [Job description of the pedagogical department]. – 2009. – №9. – B. 110–112. [in Kazakh]
3. Jaitapova A.A., Sadvakasova Z.M., Kabdoldanova B.A. Menedzhment kachestva v organizacii obrazovaniia [Quality management in the organization of education]. – Almaty, 2010. – 279 s. [in Russian]
4. Jaqsylıyqova K.M. Mektep basshysynyn tulgalıyq qasiетteri jane kasibi quzyrlygy [Personal qualities and professional competence of the head of the school] // Qazaqstan mektebi. – 2010. – №3. – B.13–16. [in Kazakh]
5. Kuzmin I.A. Psihotehnologi i effektivnyi menedjment. – Moskva: Nauka, 1998. – 199 s. [in Russian]
6. Baijumanova N.S. Kasibi quzyrettilikterdi qalyptastyru erekshelikteri // Qaragandy universitetinin habarshysy. Pedagogika seriiasy. – 2009. – № 2(54). – B. 77–84. [in Kazakh]
7. Mukanov M.M. Issledovaniia kognitivnoi empatii i refleksii u predstavitelei tradicionnoi kultury [Studies of cognitive empathy and reflection in representatives of traditional culture]. – Almaty: Atamıra, 1976. – 187 s. [in Russian]
8. Orlov E.V. Pedagogika upravleniia [Management pedagogy] // Vestnik vysshei shkoly. – 2010. – №7. – S. 36–39. [in Russian]

9. Melnikov V.M., Iampolski L.T. Vvedenie v eksperimentalnuiu psihologiiu lichnosti [Introduction to Experimental Personality Psychology]. – M.: Prosveshenie, 1985. – 320 c. [in Russian]
10. Nazira M., Natalya M., Galiya Z., Karas K., Gulbarshyn B. (2021). Professional pedagogical formation of the competence of the teacher-manager // Cypriot Journal of Educational Sciences, 16(5), 2698–2712. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6359>

UDC 373; SRSTI 15.41.21

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.13>**HANIF R. MULYANI¹✉, SU'AD², M. WIDJANARKO³, A.T. SABAZ⁴**

¹Master Student of Muria Kudus University
(Indonesia, Gondangmanis), e-mail: hanz4nief@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7769-9644>

²Dr. of Muria Kudus University
(Indonesia, Gondangmanis), e-mail: suad@umk.ac.id
<https://orcid.org/0000-0001-5882-385X>

³Senior Lecturer of Muria Kudus University
(Indonesia, Gondangmanis), e-mail: m.widjanarko@umk.ac.id
<https://orcid.org/0000-0002-7755-6600>

Muria Kudus University, Indonesia
⁴Lecturer of Abai Kazakh National Pedagogical University
(Kazakhstan, Almaty), e-mail: aigerim.sabaz@mail.ru

INFLUENCE OF SCHOOL CULTURE AND WORK MOTIVATION ON PERFORMANCE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The purpose of this study was (1) to find the influence of school culture on performance, (2) to find the effect of work motivation on teacher performance, (3) to analyze the influence of school culture and work motivation together on the performance of elementary school teachers in the Wonosalam District Wonosalam Regency. This study uses quantitative research methods with the type of ex-post-facto research. Data collection techniques using a questionnaire. The total population was 103 people and 82 elementary school teachers were taken as respondents spread over 10 elementary schools in the Teuku Umar Cluster, Wonosalam District, Demak Regency. The results of this study are: (1) There is an influence of school culture on teacher performance by 38,1%; (2) There is an effect of work motivation on teacher performance by 84,5%; (3) There is an influence of school culture and work motivation on teacher performance in the Wonosalam District Demak Regency by 85,3%. This shows that school culture and work motivation are very influential on teacher performance. However, work motivation has a greater influence on teacher performance than school culture.

Keywords: School, culture, work motivation, teacher, learning.

*** Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Hanif R. Mulyani, Su'ad, Widjanarko M., Sabaz A.T. Influence of School Culture and Work Motivation on Performance of Elementary School Teachers // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 155–168. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.13>

***Cite us correctly:**

Hanif R. Mulyani, Su'ad, Widjanarko M., Sabaz A.T. Influence of School Culture and Work Motivation on Performance of Elementary School Teachers // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 155–168. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.13>

Ханиф Р. Муляни¹, Суад², М. Виджанарко³, А.Т. Сабаз⁴

¹Муриа Кудус университетінің магистранты

(Индонезия, Гондангманис қ.), e-mail: hanz4nief@gmail.com

²Муриа Кудус университетінің докторы

(Индонезия, Гондангманис қ.), e-mail: suad@utm.ac.id

³Муриа Кудус университетінің аға оқытушысы

(Индонезия, Гондангманис қ.), e-mail: m.widjanarko@utm.ac.id

⁴Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің оқытушысы

(Қазақстан, Алматы қ.), e-mail: aigerim.sabaz@mail.ru

Бастауыш сынып мұғалімдерінің жұмысына мектеп мәдениеті мен еңбек мотивациясының әсері

Аңдатпа. Бұл зерттеудің мақсаты (1) мектеп мәдениетінің нәтижеге әсерін табу, (2) жұмыс мотивациясының мұғалімнің жұмысына әсерін табу, (3) Воносалам ауданындағы Воносалам штатындағы бастауыш мектеп мұғалімдерінің жұмысына мектеп мәдениеті мен жұмыс мотивациясының әсерін бірге талдау. Сауалнама арқылы мәліметтер жинау техникасы – бұл зерттеуде экс-постфакто зерттеу түрімен сандық зерттеу әдістерін пайдаланады. Жалпы экспериментке қатысушылар саны 103 адамды құрады және 82 бастауыш сынып мұғалімі респондент ретінде Воносалам ауданы, Демак штатындағы Теуку Умар кластеріндегі 10 бастауыш мектепке таралған. Бұл зерттеудің нәтижелері: (1) Мұғалімнің жұмысына мектеп мәдениетінің әсері 38,1%; (2) Жұмыс мотивациясының мұғалімнің жұмысына әсері 84,5%; (3) Воносалам ауданындағы Демак регенциясында 85,3%-ға мектеп мәдениеті мен жұмыс мотивациясының мұғалімнің жұмысына әсері бар. Бұл мектеп мәдениеті мен еңбек мотивациясының мұғалімнің жұмысына өте әсер ететінін көрсетеді. Дегенмен, мектеп мәдениетіне қарағанда еңбек мотивациясы мұғалімнің жұмысына көбірек әсер етеді.

Кілт сөздер: мектеп, мәдениеті, еңбек мотивациясы, мұғалім, оқу.

Ханиф Р. Муляни¹, Суад², М. Виджанарко³, А.Т. Сабаз⁴

¹магистрант Университета Муриа Кудус

(Индонезия, г. Гондангманис), e-mail: hanz4nief@gmail.com

²доктор Университета Муриа Кудус

(Индонезия, г. Гондангманис), e-mail: suad@utm.ac.id

³старший преподаватель Университета Муриа Кудус

(Индонезия, г. Гондангманис), e-mail: m.widjanarko@utm.ac.id

⁴преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая

(Казахстан, г. Алматы), e-mail: aigerim.sabaz@mail.ru

Влияние школьной культуры и трудовой мотивации на успеваемость учителей начальной школы

Аннотация. Целью данного исследования было (1) выяснить влияние школьной культуры на успеваемость, (2) выявить влияние трудовой мотивации на успеваемость учителя, (3) проанализировать влияние школьной культуры и трудовой мотивации вместе на успеваемость учителей начальной школы округа Воносалам, Регентства Воносалам. В данном исследовании используются количественные методы исследования с типом исследования постфактум. Методы сбора данных с помощью анкеты. Общее количество участвовавших в эксперименте составило 103 человека, и 82 учителя начальной школы были взяты в качестве респондентов, распределенных по 10 начальным школам в кластере Теуку Умар, округ Воносалам, Регентство Демак. Результаты этого исследования: (1) влияние

школьной культуры на успеваемость учителя на 38,1%; (2) влияние трудовой мотивации на эффективность работы учителя на 84,5%; (3) Существует влияние школьной культуры и трудовой мотивации на успеваемость учителей округа Воносалам Демак Ридженси на 85,3%. Это показывает, что школьная культура и трудовая мотивация очень сильно влияют на работу учителя. Однако трудовая мотивация оказывает большее влияние на успеваемость учителя, чем школьная культура.

Ключевые слова: школа, культура, трудовая мотивация, обучение, учитель.

Introduction

One indicator of the progress of a nation can be reflected in a good and quality education sector. As explained by Subiyanti et al. [1] that good and good quality education is education in which it is able to educate the nation's generation to become a smart generation and have good character. Quality education is needed to face today's very tight global competition. For this reason, educators are needed, namely a professional teacher who has quality human resources as well to provide quality education. Listed in Law no. 14 of 2005 concerning Teachers and Lectures, that what is meant by teachers are professional educators with the main task of educating, teaching, guiding, directing, training, assessing and evaluating students in early childhood education through formal education, basic education and secondary education [2].

The form of teacher's professionalism can be seen from the teacher's performance every day. Furthermore, Hasibuan [3] explains that performance is the result of work quantity and quality that can be achieved when someone carries out task according to the responsibilities that have been given. Teacher performance is also in the form of teacher's work which is reflected in the implementation of his duties. Riduwan [4] suggest factors that affect performance, including: education, personality attitudes, training and work experience, leaders, social conditions, individual needs, physical conditions of the workplace, abilities, work culture in the organization and work motivation.

Improving the quality of educators and education is influenced by work habits, work culture and interrelated organizational culture. Without a work culture and organizational culture that leads to a quality work culture, efforts to improve quality will be difficult to achieves as expected [5]. Mulyasa further explained in Dahlan et al. [6] that school culture is a deep patern, symbol, tradition and belief in values that are formed from the series, habits and history of the school, as well as perspectives in solving problems that exist in schools. So, it can be said that school culture is that dominant value in schools that guides school policies towards all elements and components of schools including educational stakeholders, such as how to do work in schools or as a culture in school closely related to the formation of a conducive and quality school atmosphere. If the school atmosphere is conducive, it will encourage the realization of effective schools which have implications for improving the quality of education.

In addition to the work culture that exists in schools, work motivation is also an important factor that can affect the performance of a teacher. Without high work motivation in carrying out tasks, it will be difficult to achieve quality educational goals as expected. Sardiman [7] explains that motivation comes from the word motive which means the driving force that exists within a person to carry out certain activities in order to achieve a goal. For that, a person must have work motivation within himself in order to achieve the goals that have been determined.

Work motivation can be interpreted as an impulse that grows within a person both from within and outside himself [8]. With the work motivation that exists within teacher, it makes the teacher enthusiastic in doing work so that the teacher can use all the skills and abilities he has with the aim of getting the maximum work results as expected [8]. If the work motivation of a teacher is high, quality and quantity of teacher work will be obtained so that it can produce quality education as well. R or work motivation is fairly important factor that can affect the performance of a teacher

[9]. School culture is an important component for developing management strategies and improving teacher and student performance. School culture has a significant influence on teacher work rates. It is very important to evaluate organizational activities to maintain positive performance [10].

From the results of the initial identification in the form of observation and interviews with several teachers, it was found that the performance of teachers in the Wonosalam District, Demak Regency was still not good. This can be seen from the number of teachers who are still reluctant to make their own learning tools. In addition, teachers are not very enthusiastic when attending seminars or educational training for self-improvement, from several seminars or educational training held, the teacher will only attend it if he needs grades to increase his level or is appointed as a school representative. If according to the teacher the value for promotion is sufficient then they are reluctant to attend educational seminars or training. In addition, the lack of intention and interest in a teacher to attend seminars or training by itself also shows the low performance of teachers. Some of the indications that have been described in the Wonosalam District, Demak Regency.

Based on the description above, the author will conduct research on: (1) Is there any influence of school culture on the performance of elementary school teachers in Wonosalam District, Demak regency? (2) Is there an effect of work motivation on the performance of elementary school teachers in Wonosalam district, Demak regency? (3) Is there an influence of school culture and work motivation on the performance of elementary school teachers in Wonosalam District, Demak Regency?

Literature Review

Teacher Performance. Mangkunegara & Waris [11] explains, performance is the result of work in quantity and quality achieved by a person in carrying out tasks according to the responsibilities that have been given. Performance is the result of work in accordance with organizational goals, such as quantity of work, quality of work, efficiency, and other effectiveness criteria.

Teacher performance will not be achieved so easily, but is influenced by certain factors. Barnawi & Arifin [12] mentions that there are 2 factors that affect teacher performance, namely internal factors and external factors, both of which have an impact on teacher performance. Internal factors of teacher performance are factors that come from within the teacher that can affect their performance, for example, skills, personality, abilities, perceptions, field experience, family background and motivation to become teachers [13]. External factors of teacher performance are factors that come from outside the teacher that can affect their performance, these external factors include salaries, facilities and infrastructure, physical work environment, leadership and work culture in schools.

Teachers are expected to have good performance in implementing duties in schools to improve the quality of education, both individually and in groups [14]. Referring to Supardi's opinion [15] the indicators of teacher performance carried out in this study are: (1) the ability to develop plans and learning programs, (2) the ability to carry out learning, (3) the ability to carry out assessments, (4) the ability to carry out follow-up programs.

School Culture. Zamroni [16] explains that school culture is a pattern of values, principles, traditions and habits that are formed in a long journey and developed by school in the long term and become a guide that is believed by all school members so as to encourage the emergence of attitudes an behavior of school residents. The behavior that appears among students is expected to be good, such as behavior that reflects the values of human life, the values of politeness so that it affects the character of children [17].

Oviawe [18] divides the elements of school culture in terms of efforts to improve the quality of education, namely: (1) Positive school culture, which are activities that support improving quality of education, for example cooperation in achieving achievements, award for achievements and commitment to learning. (2) A negative school culture is a culture that is counter to improving the quality of education. For example, students are afraid of being wrong, students are afraid to ask

questions and students rarely cooperate in solving problems. (3) A neutral school culture, namely a culture that does not focus on one side only but also make a positive contribution the development of improving the quality of quality education.

Referring to the opinion of Luthan in Syamsir [19] set indicators in the assessment of this school culture, namely: (1) regularity in acting, (2) norms and rules that exist in schools, (3) values and beliefs owned by school residents to improve school quality (4) habituation activities in schools, and (5) school conditions.

Work Motivation. Teacher work motivation is a process carried out to move teachers so that their behavior can be directed at real efforts to achieve predetermined goals [20].

There are various factors that affect a person's work motivation. Sutrisno [21] expresses his idea that there are 2 factors that influence a person's motivation, namely internal factors and external factors. Internal factors consist of: (1) the desire to live, (2) the desire to be able to live possessing, (3) the desire for appreciation, (4) the desire for recognition, (5) the desire for power. Meanwhile, external factors include (1) working environment conditions, (2) adequate compensation, (3) good supervision, (4) job security, (5) status and responsibility, (6) flexible regulations.

Meanwhile, Uno [20] argues that the indicators of work motivation consist of internal and external dimensions. In the internal dimension there are 7 points that become indicators, namely; (1) the teacher's responsibilities in carrying out the task (2) carry out tasks with clear targets, (3) have clear goals (4) there is feedback on work results, (5) enjoy working, (6) always try to outperform others, (7) prioritizes achievement over what is done. While the external dimension has 4 points that affect work motivation; (1) always trying to meet the needs of life and work needs (2) happy to get praise for what they do, (3) work with the hope of getting incentives, (4) work with the hope of getting attention from friends and superiors.

The hypotheses in this study are: (1) There is a significant influence between school culture on the performance of elementary school teachers in Wonosalam District. (2) There is a significant influence between work motivation on the performance of elementary school teachers in Wonosalam District. (3) There is a significant influence between school culture and work motivation on the performance of elementary school teachers in Wonosalam District.

Research methods

The research method used is quantitative research where the type of research is ex-post facto. The population is all elementary school teachers in the Teuku Umar cluster, Wonosalam District, Demak Regency. Based on data in the Dapodikdasmen of the Ministry of Education and Culture, there were 103 elementary school teachers spread over 10 elementary schools in the Teuku Umar cluster, Wonosalam District, Demak Regency.

The sampling technique used in this study is probability sampling with the type of cluster random sampling. According to Sugiyono's [22] explanation, probability sampling is a sampling technique where each member of the population has the same opportunity to be selected as a sample. While this type of random sampling based on area or region (Cluster Random Sampling) is a sampling technique based on regional groups from members of the research population. In this study, samples were taken randomly based on the area of each elementary school. The research sample obtained a sample of 82 people. Elementary school teachers in the Teuku Umar cluster, Wonosalam District, were taken using the Slovin formula in Riduwan [4].

The data collection technique in this study is a questionnaire method. The questionnaire that will be used is a closed questionnaire, which means that the researcher has provided answers to the questions given and the respondents answered based on their personal opinions. The instrument used in this research is a questionnaire. The questionnaire was divided into 3 parts whose function was to obtain data on school culture, work motivation and teacher performance in the Wonosalam District, Demak Regency.

The variables in the study consisted of 1 dependent variable (Y) namely teacher performance and 2 independent variables, namely school culture (X_1) and work motivation (X_2). The data analysis technique in this study uses multiple regression data analysis techniques with the help of the SPSS For Windows Version 25 program. The stages of implementing the analysis include: (1) descriptive analysis, (2) prerequisite tests, and (3) hypothesis testing.

Results

Data Description

Respondents Perception of Teacher Performance. The results data collection respondents on teacher performance obtained an average score of 80,96. A total of 82 respondents gave responses to the teacher's performance, which was divided into 5 categories very low, low medium, high and very high. As many as 10% or 8 people are in the very low category, 23% or 19 people are in the low category, 28% or 23 people are in the moderate category, 26% or 21 respondents are in the high category and the last one is 13% or 11 people fall into the very high category. While the results of the average acquisition in this study is 80,96 which falls into the medium category. The results can be depicted in the bar chart below (Figure 1):

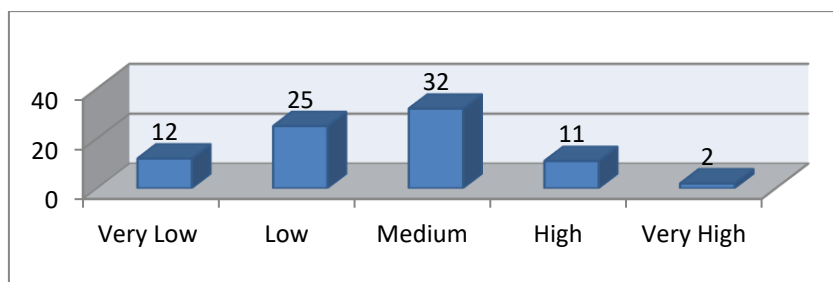


Figure 1 – Respondents perception of teacher performance

Respondents Perception of School Culture. The results of data collection of respondents on school culture obtained an average score 93,38 with a minimum score of 84 and a maximum score of 107. A total of 14% or 3 people fall into the very low category, 10% or 8 people fall into the low category, 34% or 28 people are in the medium category, 35% or 29 respondents are in the high and the last 17% or 14 people are in the very high category. While the results of the average acquisition in this study was 98,38 into the medium category. The results can be depicted in the bar chart below (Figure 2):

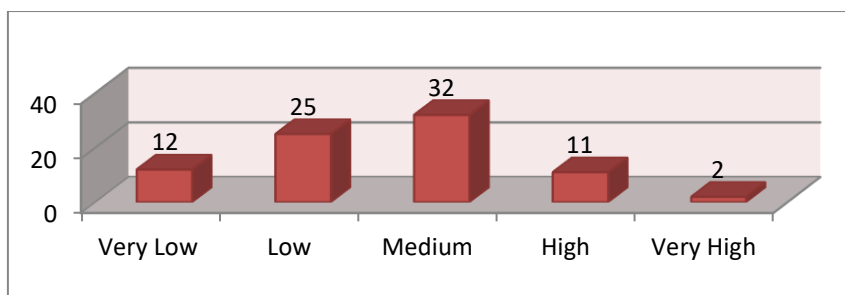


Figure 2 – Respondents perception of school culture

Respondents Perception of Work Motivation. The results of collecting respondent data on teacher work motivation obtained an average score of 130,43 with a minimum score of 115 and maximum score of 150. A total of 15% or 12 people are in the very low category, 30% or 25 people

are in the low category, 13% or 11 respondents are in the high category and the last as many as 2% or 2 people are in the very high category. While the results of the average acquisition in this study was 130,43 which was included in the medium category. The results can be depicted in the bar chart below (Figure 3):

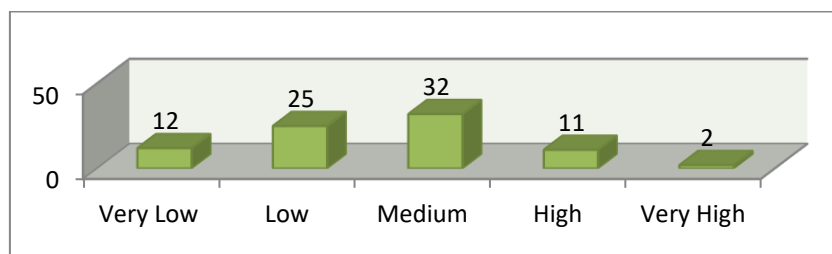


Figure 3 – Respondents perception of work motivation

Hypothesis Test. Before testing the hypothesis assisted by the SPSS version 25 program, a prerequisite analysis test was carried out first. The results of the prerequisite analysis test indicate that the normality test of the data is normal, the data tested all show a linear relationship, there is no multicollinearity in the regression model. The distribution of data shows data there is no heteroscedasticity in the regression model, so the regression model is feasible to use.

Hypothesis Testing 1. The results of the study indicate that school culture has a strong enough influence on teacher performance in the Teuku Umar Cluster, Wonosalam District, Demak Regency. Based on table 1, the t-test results obtained a constant coefficient value = 24,876 with a coefficient of 0,570. So that a simple regression equation can be written $\hat{Y} = 24,876 + 0,570 X_1$. Where every change from the school culture by one unit, the teacher's performance will increase by 0.570 with a note that other independent variables remain. In addition, the value of t-test = 7,011 while t table = 1,990 then $7,011 > 1,990$ because t-test > t table which mean the hypothesis is accepted. It means that there is an influence of school culture on teacher performance (Table 1).

Table 1 – Results of School Culture t-Test on Teacher Performance

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized	Std. Error	Standardized	t	Sig.
		Coefficients				
1	(Constant)	24.876	8.01		3.106	0.003
	School_Culture_X1	0.57	0.081	0.617	7.011	0

Dependent Variable: Teacher_Performance_Y

Table 2 – Results of the R Test (Test of Determination) of School Culture on Teacher Performance

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.617 ^a	0.381	0.373	3.6268

a. Predictors: (Constant), School_Culture_X1
b. Dependent Variable: Teacher_Performance_Y

In table 2 the results of the determination test show the R square value of 0,381. That is, the influence of school culture on teacher performance in this study has a value of 38,1%, while the rest is influenced by other variables. These results explain that school culture has a strong enough influence. The rise and fall of teacher performance can depend on the school culture, the better and higher the school culture, the better the teacher's performance.

Hypothesis Testing 2. The results of the study in table 3 show that teacher work motivation has a strong influence on teacher performance in the Teuku Umar Cluster, Wonosalam District, Demak Regency. Based on table 3, the t-test results obtained a constant coefficient value = 8,002 with a coefficient of 0,559. So that we can write a simple regression equation $\hat{Y} = 8,002 + 0559 X1$. This means that every change in work motivation of one unit, the teacher's performance will increase by 0,559 with other independent variable records remain. The value of t-test = 7,011 while t table = 1,990 then $20,85 > 1,990$ because t-test > t table then the second hypothesis is accepted. It means that there is an effect of work motivation on teacher performance.

Table 3 – T-Test Results of Work Motivation on Teacher Performance

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.
		B		Beta		
1	(Constant)	8.002	3.504		2.283	0.025
	Work_Motivation	0.559	0.027	0.919	20.85	0

a. Dependent Variable: Teacher_Performances_Y

Table 4 – R Test Results (Determination) of Work Motivation on Teacher Performance

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.919 ^a	0.845	0.843	1.81647

a. Predictors: (Constant), Work_Motivation_X2
b. Dependent Variable: Teacher_Performance_Y

In table 4 the results of the determination test show the R square value of 0,845. That is, the effect of work motivation on teacher performance in this study has a value of 84,5%, while the rest is influenced by other variables. These results explain that work motivation has a strong influence. The rise and fall of teacher performance can depend on work motivation, the higher the work motivation, the better the teacher's performance. If the teacher has high work motivation, the teacher will provide good performance as well. The existence of work motivation in a teacher makes teachers able to carry out their duties to the maximum so that the achievement of the learning process runs smoothly, orderly, and conductively according to the goals of education in schools.

Hypothesis Testing 3. The results of the multiple regression in table 5 show the constant coefficient value of 2,917 and the coefficient of the school culture variable of 0,107 and the work motivation variable of 0,518. That way, it can be seen that the multiple regression equation $\hat{Y} = 2,917 + 0,107 X1 + 0,518 X2$. Where every change of work motivation by one unit, the school culture will increase by 0.107 and teacher performance will also increase by 0,518 with a note that other independent variables remain. The t-test value of school culture is 2,160 and work motivation = 15,954 while the t-table value = 1,990. Which means the value of t-test > t table, so the third hypothesis is accepted that there is an influence of school culture and work motivation on teacher performance in the Teuku Umar Cluster, Wonosalam District, Demak Regency (Table 5).

Table 5 – t-test results of school culture and work motivation on teacher performance

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.
		B		Beta		
1	(Constant)	2.917	4.157		0.702	0.485
	School_Culture_X1	0.107	0.049	0.115	2.16	0.034
	Work_Motivation_X2	0.518	0.032	0.851	5.954	0
a. Dependent Variable: Teacher_Performances_Y						

The results of the F test calculation in table 6 obtained the value of F count = 227,606 > F table = 3,96 (N = 82) with a significance level of 0,000 < 0,05, which means the third hypothesis is accepted. Thus, the regression model used in this study is significant, meaning that the variables of school culture and work motivation together have a significant effect on the teacher performance variable (Table 6).

Table 6 – F Test Results of Work Motivation and School Culture and Work Motivation on Teacher Performance

Coefficients ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Regression	1149.625	2	724.826	229.745	.000 ^b
1	Residual	249.238	79	3.155		
Total		1698.89	81			
a. Dependent Variable: Teacher_Performances_Y						

Table 7 – R Test Results (Determination) of Work Motivation and School Culture on Teacher Performance

Model Summary ^b				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.924 ^a	0.853	0.85	1.77621
c. Predictors: (Constant), Work_Motivation_X2, School_Culture_X1				
d. Dependent Variable: Teacher_Performance_Y				

In table 7 the results of the determination test show the R square value of 0,853. This means that the influence of school culture and work motivation on teacher performance has a value of 85,3%. While the remaining 14,7% is influenced by the variable others outside of this study. This shows that school culture and work motivation are very influential on teacher performance. The better the school culture and the higher the work motivation, the better the teacher's performance will be.

Discussion

The Influence of School Culture on Teacher Performance. The results of data collection of respondents on school culture obtained an average score 93,38 with a minimum score of 84 and a maximum score of 107. A total of 14% or 3 people fall into the very low category, 10% or 8 people fall into the low category, 34% or 28 people are in the medium category, 35% or 29 respondents are

in the high and the last 17% or 14 people are in the very high category. While the results of the average acquisition in this study was 98,38 into the medium category.

The simple regression results show the regression equation $\hat{Y} = 24,876 + 0,570 X_1$. While the value of t-test arithmetic = 7,011 while t table = 1,990 then $7,011 \geq 1,990$ because t count > t table then t count > t table then H_0 is rejected and H_a is accepted. It means that there is an influence of school culture on teacher performance. The influence of school culture on teacher performance when viewed from the magnitude of the regression coefficient is 0,570. So, it can be interpreted that every change of the school culture by one unit, the teacher's performance will increase by 0,570 with a note that other independent variables remain. The R test or determination test produces a coefficient of determination (R^2) of 38,1%. This means that work culture affects teacher performance by 38,1%, while the other 61,9% is influenced by other variables.

The results of the above study indicate that school culture has an influence on teacher performance in Wonosalam district, Demak regency. That way, it can be said that the better and higher the school culture the teacher's performance. Nemet [23] states that culture is an abstract idea but can have a big impact on school life. School culture not only affects the performance of teachers, but can affect students and social relations between both teachers and students.

Research that is in line with the results of this study is Purnami et al. [24] in their research entitled «Teacher Performance», explaining that school culture, conflict in management and emotional exhaustion contribute or affect the performance of elementary school teachers by 0,232 or 23,2%. Research conducted by Wibowo & Ari [25] with the title «Intrapreneurship Leadership, School Culture and Teacher Innovation Performance». The results of his research show that there is a significant relationship between school culture (X) and innovation performance (Y) for teachers at public elementary schools in East Jakarta. School culture (X2) has an effect of 78.4% on innovation performance (Y).

The Influence of Work Motivation on Teacher Performance. The results of collecting respondent data on teacher work motivation obtained an average score of 130,43 with a minimum score of 115 and maximum score of 150. A total of 15% or 12 people are in the very low category, 30% or 25 people are in the low category, 13% or 11 respondents are in the high category and the last as many as 2% or 2 people are in the very high category. While the results of the average acquisition in this study was 130,43 which was included in the medium category.

The simple regression results show the regression equation $\hat{Y} = 8,002 + 0,559 X_2$. While the value of t-test is 20,854 with t-table = 1,990 then $20,854 \geq 1,990$ because t count > t table then H_0 is rejected and H_a is accepted. It means that there is an influence of work motivation on teacher performance. The R test (determination test) produced is 0,845, which means the influence of work motivation on teacher performance is 84,5%, while remaining 15,5% is influenced by other variables.

The results of this study explain that work motivation has a very strong influence on the performance of a teacher. The rise and fall of teacher performance depends on work motivation, where the higher the work motivation, the better the teacher's performance. This is reinforced by the opinion of Simarmata [26] which says that with the work motivation of teachers in carrying out their duties, they can maximize the achievement of the learning process that runs smoothly, orderly, and is conducive to achieving quality educational goals in schools.

The results of this study are in accordance with previous research, namely research conducted by Andriani et al. [27] with the title "The Influence of The Transformational Leadership and Work Motivation on Teachers Performance". The results of his research stated that there was a positive and significant effect of work motivation on teacher performance. From the data, the effect of work motivation on teacher performance is 98,7%.

Furthermore, Werang et al. [28] in a study entitled "The Influence of Work Motivation and Morale on Elementary School Teacher Performance in Mindiptana District, Papua". Teacher work motivation has a positive and significant effect on the performance of elementary school teachers in

the Mindiptana district, Papua, which is indicated by the value of $R^2 = 0,864$ with a significance value (p -value) = 0,000. This means that 86,4% of the performance of elementary school teachers in the Mindiptana district, Papua is influenced by teacher work motivation, while the remaining 13,6% is influenced by other variables.

Another appropriate study written by Kholid et al. [29] with the title «Analysis of Principal's Academic Supervision and Teacher's Work Motivation Toward the Performance of State Elementary School Teachers In Undaan District Kudus Regency». His research found teacher's work motivation has a significant effect of 37,40% on the performance of State Elementary School teachers in Undaan District, Kudus regency.

The Influence of School Culture and Work Motivation on Teacher Performance. The results data collection respondents on teacher performance obtained an average score of 80,96. A total of 82 respondents gave responses to the teacher's performance, which was divided into 5 categories very low, low medium, high and very high. As many as 10% or 8 people are in the very low category, 23% or 19 people are in the low category, 28% or 23 people are in the moderate category, 26% or 21 respondents are in the high category and the last one is 13% or 11 people fall into the very high category. While the results of the average acquisition in this study is 80,96 which falls into the medium category.

The results of the multiple regression show the constant coefficient value of 2,917 and the coefficient of the school culture variable of 0,107 and the work motivation variable of 0,518. That way, it can be seen that the multiple regression equation $\hat{Y} = 2,917 + 0,107 X_1 + 0,518 X_2$. Where every change of work motivation by one unit, the school culture will increase by 0.107 and teacher performance will also increase by 0,518 with a note that other independent variables remain. The t -test value of school culture is 2,160 and work motivation = 15,954 while the t -table value = 1,990. Which means the value of t -test > t table, so the third hypothesis is accepted that there is an influence of school culture and work motivation on teacher performance in the Teuku Umar Cluster, Wonosalam District, Demak Regency.

The results of the F test calculation obtained the value of F count = 227,606 > F table = 3,96 ($N = 82$) with a significance level of $0,000 < 0,05$, which means the third hypothesis is accepted. Thus, the regression model used in this study is significant, meaning that the variables of school culture and work motivation together have a significant effect on the teacher performance variable. Meanwhile, the results of the determination test show the R square value of 0,853. This means that the influence of school culture and work motivation on teacher performance has a value of 85,3%. While the remaining 14,7% is influenced by the variable others outside of this study. This shows that school culture and work motivation are very influential on teacher performance. The better the school culture and the higher the work motivation, the better the teacher's performance will be. Teacher performance is the ability shown by a teacher in carrying out his duties or work. Performance is said to be good and satisfying if the results achieved are in accordance with predetermined standards [30]. Increasing motivation also depends on teaching approaches [31, 32].

The results of this study are relevant to the research of Binjei [33] with the title «The Influence of Principal Academic Supervision, School Culture and Motivation on the Performance of Elementary School Teachers in UPT Scope. Department of Education and Culture of Peusangan Bireuen». The results of the study show that, 1). The Academic Supervision treatment carried out by the principal has an effect on teacher performance by 23,15%, 2). School culture factors affect teacher performance, with direct and indirect effects of 10,23%, 3). Teacher work motivation factors can affect teacher performance, both direct and indirect effects of 13,73%, and 4) There is an influence Simultaneously, the principal's academic supervision factor, school culture and teacher work motivation on the performance of elementary school teachers in the UPT area. The Education and Culture Office of Peusangan District, Bireuen Regency, was 47,10%.

Utami & Negara [34] research entitled «Contribution of School Culture and Work Motivation to Teacher Performance» is also relevant to this research. The results showed that there was a

significant contribution of school culture to teacher performance by 54%. There is a significant contribution of work motivation to teacher performance by 54%. Taken together, there is a significant contribution of school culture and work motivation to teacher performance by 68%. The results of this study concluded that school culture and work motivation contributed significantly to the correlation of teacher performance.

Based on the exposure of the research results above, it shows that there is a significant influence between school culture and work motivation on the performance of elementary school teachers in Wonosalam District, Demak Regency.

Conclusions

This study aims to determine the influence of school culture and learning motivation on the performance of elementary school teachers in Wonosalam District, Demak Regency, especially in the Teuku Umar Cluster. Based on the results of the research that has been carried out, the following conclusions can draw:

1. There is a positive and significant influence between school culture on the performance of elementary school teachers in Wonosalam District, Demak Regency by 38,1%.
2. There is a strong, positive and significant influence between work motivation and performance of elementary school teachers in Wonosalam District, Demak Regency of 84,5%.
3. There is a strong, positive and significant influence between school culture and work motivation on teacher performance 85,3%.

Recommendations

Suggestions that can be given by researchers:

1. It is hoped that schools can grow and improve school culture that is strongly attached to the school, for example by making habituation programs in schools, be it daily, weekly, monthly or yearly habituation programs so that they can become identities school and become the school culture of the school.
2. Schools should provide support that fosters teacher work motivation so that teachers feel comfortable and safe working in schools so that they can improve their performance.
3. Teachers certainly understand the importance of improving teacher performance. The creative, interesting and fun learning process is able to provide a sense of comfort to students. Therefore, teachers are expected to always innovative to improve their performance at work.

Acknowledgement. The first author is thankful Dr. Su'ad. M.Pd and Dr. Mochamad Widjanarko, S.Psi, M.Si for their guidance so far. And then, thabk to all the elementary school's teachers in Teuku Umar Cluster, Wonosalam District, Demak regency for their participation as respondents in this study.

REFERENCES

1. Subiyanti, S., Murtono, M., & Suad, S. (2020). Pendidikan Karakter Berbasis Gerakan Literasi Di Sekolah Dasar. [Literacy Movement-Based Character Education in Elementary Schools]. // Refleksi Edukatika: Jurnal Ilmiah Kependidikan, 11(1), 24-34. [in Indonesian]
2. Darmadi, H. (2016). Tugas, peran, kompetensi, dan tanggung jawab menjadi guru profesional. [Duties, roles, competencies, and responsibilities of being a professional teacher] // Edukasi: Jurnal Pendidikan, 13(2), 161-174. [in Indonesian]
3. Hasibuan, M. S. (2011). Manajemen Sumber Daya Manusia Perusahaan. [Company Human Resource Management]. Remaja Rosdakarya. [in Indonesian]
4. Riduwan, R. (2015). Belajar Mudah Penelitian untuk Guru-Karyawan dan Peneliti Pemula. [Easy Learning Research for Teachers-Employees and Beginners Researchers]. (Vol. 10). CV. Alfabeta. [in Indonesian]

5. Suriansyah, A. (2014). Hubungan budaya sekolah, komunikasi, dan komitmen kerja terhadap kinerja guru sekolah dasar negeri. [The relationship of school culture, communication, and work commitment to the performance of public elementary school teachers] // *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 33(3). [in Indonesian]
6. Dahlan, M., Arafat, Y., & Eddy, S. (2020). Pengaruh Budaya Sekolah dan Diklat terhadap Kinerja Guru. [The Influence of School Culture and Education and Training on Teacher Performance] // *Journal of Education Research*, 1(3), 218-225. [in Indonesian]
7. Sardiman, A.M. (2011). Interaksi dan motivasi belajar mengajar. [Interaction and teaching and learning motivation]. Jakarta. Raja Grafindo Persada. [in Indonesian]
8. Riyanto, J., Kuat, T., & Tentama, F. (2020). The Influence Of Work Competence, Learning Motivation, Independence And Discipline On Work Readiness Of Vocational School Students In Cilacap Regency // *Asian Journal of Vocational Education And Humanities*, 1(2), 25-36. <https://doi.org/10.53797/ajvah.v1i2.3.2020>
9. Legowati, Suad, Murtono, & Erik Aditia Ismaya. (2021). Correlation Principal Leadership Style with Teacher Motivation in Online Learning During COVID-19. ANP // *Journal of Social Science and Humanities*, 2(2), 123-127. <https://doi.org/10.53797/anp.jssh.v2i2.17.2021>
10. Niswah, W., & Utaminingsih, S. (2021). The Influence of Academic Supervision and School Culture on Teacher's Pedagogic Competency In Demak District. Inopendas // *Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 4(1), 31-44.
11. Mangkunegara, A. P., & Waris, A. (2015). Effect of training, competence and discipline on employee performance in company (case study in PT. Asuransi Bangun Askrida) // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 211, 1240-1251.
12. Barnawi, M.A., & Arifin, M. (2012). Kinerja guru profesional. [Professional teacher performance]. AR-Ruzz Media, Jogjakarta. [in Indonesian]
13. Anuar, S., Nizar, N., & Ismail, M. A. (2021). The Impact of Using Augmented Reality as Teaching Material on Students' Motivation // *Asian Journal of Vocational Education and Humanities*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.53797/ajvah.v2i1.1.2021>.
14. Sari, W.N., Murtono, M., & Ismaya, E.A. (2021). Peran Guru Dalam Meningkatkan Motivasi Dan Minat Belajar Siswa Kelas V SDN Tambahmulyo 1. [The Role of Teachers in Improving Motivation and Interest in Learning for Class V Students at SDN Tambahmulyo 1] // *Jurnal Inovasi Penelitian*, 1(11), 2255-2262. [in Indonesian]
15. Supardi, S. (2014). Kontribusi supervisi kepala madrasah, iklim kerja, dan pemahaman kurikulum terhadap kinerja guru madrasah aliyah. [The contribution of madrasah principal supervision, work climate, and curriculum understanding to the performance of madrasah aliyah teachers] // *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 20(1), 59-73. [in Indonesian]
16. Zamroni. (2011). Pendidikan demokrasi pada masyarakat multikultural. [Democracy education in multicultural society]. Gavin Kalam Utama. [in Indonesian]
17. Utaminingsih, S., & Zuliana, E. (2019). Efektivitas Manajemen Pembelajaran Karakter Berbasis Finacial Literasi Di Sekolah Dasar. [The Effectiveness of Financial Literacy-Based Character Learning Management in Elementary Schools] // *Jurnal Bidang Pendidikan Dasar*, 3(2), 33-38. [in Indonesian]
18. Oviawe, J. I. (2020). Technical Education Lecturers' Knowledge of Students' Engagement in Application of Interactive Instructional Strategies // *Journal of Technology and Humanities*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.53797/jthkkss.v1i1.1.2020>
19. Syamsir, T. (2013). Organisasi dan Manajemen (Perilaku, Struktur, Budaya, dan Perubahan Organisasi). [Organization and Management (Behavior, Structure, Culture and Organizational Change)]. Bandung: Alfabeta. W442W9753. [in Indonesian]
20. Uno, H.B. (2010). Teori Motivasi & Pengukurannya—Analisis di Bidang Pendidikan. [Motivation Theory & Its Measurement—Analysis in Education]. Jakarta. Penerbit Bumi Aksara. [in Indonesian]

21. Sutrisno, E. (2016). *Manajemen Sumber Daya Manusia*, [Human Resource Management]. Jakarta: Prenada media Group. [in Indonesian]
22. Sugiyono. (2016). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. [Quantitative, Qualitative and R&D Research Methods]. Bandung: Alfabeta. [in Indonesian]
23. Nemet, M. B. (2018). A Correlation between Teachers' Social and Pedagogical Competences and School Culture. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 69(3).
24. Purnami, A. S., Sunarto, S., Purbonuswanto, W., Widiastuti, R., & Ekarisma, A. D. (2020). Teacher Performance. In *Proceedings: The International Conference on Technology, Education, And Science*, 2(1), pp. 102-108.
25. Wibowo, A., & Saptono, A. (2017). Kepemimpinan intrapreneurship, budaya sekolah dan kinerja inovasi guru. [Intrapreneurship leadership, school culture and teacher innovation performance] // *Jurnal Pendidikan Ekonomi Dan Bisnis (JPEB)*, 5(2), 176-193. [in Indonesian]
26. Simarmata, R.H. (2020). Upaya peningkatan motivasi kerja guru sekolah dasar. [Efforts to increase work motivation of elementary school teachers] // *Jurnal Bahana Manajemen Pendidikan*, 2(1), 654-660. [in Indonesian]
27. Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance // *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
28. Werang, B. R., Irianto, O., & Asmaningrum, H. P. (2019). Pengaruh Motivasi dan Semangat Kerja terhadap Kinerja Guru SD di Distrik Mindiptana, Papua. [The Influence of Work Motivation and Morale on Elementary School Teacher Performance in Mindiptana District, Papua] // *Musamus Journal of Primary Education*, 093-103. [in Indonesian]
29. Kholid, K., & Madjdi, A. H. (2020). Analysis Of Principal's Academic Supervision and Teacher's Work Motivation Toward The Performance Of State Elementary School Teachers In Undaan District Kudus Regency. *Refleksi Edukatika // Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 10(2), 257-266.
30. Rachmawati, T. (2020). *Penilaian Kinerja Profesi Guru dan Angka Kreditnya*. [Teacher Professional Performance Assessment and Credit Score]. Yogyakarta: PT Gava Media. [in Indonesian]
31. Pratama H, Azman MNA, Zakaria NA, Khairudin M. The effectiveness of the kit portable PLC on electrical motors course among vocational school students in Aceh, Indonesia. *Kompleksnoe Ispolzovanie Mineralnogo Syria = Complex Use of Mineral Resources*. 2022;320(1): 75-87. <https://doi.org/10.31643/2022/6445.09>
32. Arpentieva M.R., Retnawati H., Akhmetova T.A., Azman M.N.A., Kassymova G.K. (2021). Constructivist approach in pedagogical science // *Challenges of Science*. Issue IV, 2021, pp. 12-17. <https://doi.org/10.31643/2021.02>
33. Binjei, M. (2021). Pengaruh Supervisi Akademik Kepala Sekolah, Budaya Sekolah Dan Motivasi Terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar Lingkup Upt. Dinas Pendidikan Dan Kebudayaan Kecamatan Peusangan Bireuen. [The Influence of Principal Academic Supervision, School Culture and Motivation on the Performance of Elementary School Teachers Scope Upt. Department of Education and Culture, Peusangan Bireuen District] // *Jurnal Kebangsaan*, 10(20), 35-44. [in Indonesian]
34. Utami, G.S., & Negara, I.G.A.O. (2021). Kontribusi Budaya Sekolah dan Motivasi Kerja terhadap Kinerja Guru. [Contribution of School Culture and Work Motivation to Teacher Performance] // *Jurnal Pedagogi dan Pembelajaran*, 4(1), 168-178. [in Indonesian]

Г.Қ. ӘЛІПХАН

*Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің оқытушысы
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: gulzhan.alipkhan@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0001-9450-4274>*

А. БАЙТҰРСЫНОВ МЫСАЛДАРЫНЫҢ ТӘРБИЕЛІК МӘНІ

Аңдатпа. Ахмет Байтұрсынов қазақтың азаматтық тарихы мен рухани-мәдени өмірінде айрықша орны бар нар тұлға. Оның бүкіл өмірі халқының қамын жеп, ұлтына жанкештілікпен қызмет етудің өнегесін танытады. Ол отаршыл өктем елдің қиянаты мен зорлығын бала кезінен көріп, біліп өсті. Қазақ халқының білім алып, ғылым табуда кенже қалып, әлеуметтік-тұрмыстық жағдайының төмен болуы да оны ұлт үшін қызмет ету жолына түсірді. Әуелі Торғайдағы екі кластық орыс-қазақ училищесінде оқыды, сосын Орынбордағы мұғалімдер мектебін бітірді. 1895–1909 жылдары Ақтөбе, Қостанай, Қарқаралы уездерінде қазақ-орыс мектептерінде оқытушы, Қарқаралы қалалық училищесінде меңгеруші қызметін атқарады. Ұстаздық ете жүріп И.А. Крыловтың мысалдарын қазақ тіліне аударумен айналысады. Мысалдары «Қырық мысал» деген атпен Петерборда кітап болып басылып шыққан.

Мақалада А. Байтұрсынов мысалдарының тәрбиелік мән-мазмұны жайында сөз болады. Ақынның И. Крыловтан аударған «Қырық мысалы» – адамды, жалпы адамзатты адамшылыққа тәрбиелейтін айқын ойлы, аса мәнді туынды. А. Байтұрсынов адам мен өмір, қоғам мен заман бойында ұшырасар сан түрлі кемшілік пен қараңғылық, кертартпалықтарды жан-жануарлардың тіршілік, қарым-қатынас әрекеттері арқылы астарлап, перделеп танытады. Ақын халқын сондай сорақылықтардан аулақ болуға, олардан арылуға шақырады. Ақын аудармаларында болсын, төл шығармаларында да қазақты кері тартқан, кесір болған кемшіліктер мен мінез міндерін айқындап, оларды аяусыз сынап, әшкерелеумен болады. Ақын көздеген мақсат-мұрат – халқын надандық пен қараңғылық, кемшілік атаулыдан арылтып ояту, іргелі елдердің қатарына қосу. Мақалада ақын мысалдарының тәрбиелік мән-мазмұны айқындалып талданған.

Кілт сөздер: И.А. Крылов, мысал, А. Байтұрсынов, «Қырық мысал», аударма, тәрбие, адамгершілік, мінез, кемшілік.

G.K. Alipkhan

*Lecturer of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: gulzhan.alipkhan@ayu.edu.kz*

Educational Value of Akhmet Baitursynov's Fables

Abstract. Akhmet Baitursynov is an outstanding personality who occupies a special place in the civil history and spiritual and cultural life of the Kazakh people. His whole life is an example of

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Әліпхан Г.Қ. А. Байтұрсынов мысалдарының тәрбиелік мәні // *Ясауи университетінің хабаршысы.* – 2022. – №2 (124). – Б. 169–181. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.14>

***Cite us correctly:**

Alipkhan G.Q. A. Baitursynov mysaldarynyn tarbielik mani [Educational Value of Akhmet Baitursynov's Fables] // *Iasau universitetinin habarshysy.* – 2022. – №2 (124). – B. 169–181. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.14>

selfless service to his people. He grew up seeing and knowing the cruelty and violence of Tsarist Russia. The fact that the Kazakh people were backward without proper education and science, as well as their low social status prompted the poet to serve for the good of his nation. First, he studied at a two-year Russian-Kazakh school in the city of Turgai, then graduated from a teacher's school in Orenburg. From 1895 to 1909, he worked as a teacher in the Kazakh-Russian schools of Aktobe, Kostanay, Karkaralinsky districts, and then as a director at the Karkaraly city school. Along with teaching, he translates the fables of I.A. Krylov into the Kazakh language. These translated fables of A. Baitursynov were first published in a book in St. Petersburg under the title «Kyryk Mysal». The article deals with the educational meaning of the content of A. Baitursynov's fables. «Forty Fables» by I. Krylov, which the poet translated, is an ingeniously original creation that educates not only Kazakhs for good morals, but all of humanity as a whole. In his translations, A. Baitursynov, exposing, illustrates various shortcomings, ignorance and prejudices of man and society through a description of the relationship and actions of animals. The poet urges people to avoid and get rid of various ignorant actions and habits. In his poems and translations, the poet reveals the shortcomings and flaws of the Kazakh people, criticizes and exposes them. The poet's task is to awaken people from ignorance and darkness, from all kinds of shortcomings and raise their people to the level of educated countries. The article reveals the educational value and content of the fables of A. Baitursynov.

Keywords: I.A. Krylov, fable, A. Baitursynov, «Kyryk Mysal», translation, education, morality, behaviors, disadvantage.

Г.К. Алипхан

*преподаватель Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: gulzhan.alipkhan @ayu.edu.kz*

Воспитательное значение басен Ахмета Байтурсынова

Аннотация. Ахмет Байтурсынов – выдающийся личность, который занимает особое место в гражданской истории и духовной-культурной жизни казахского народа. Вся его жизнь - пример беззаветного служения своему народу. Он вырос, видя и зная жестокость и насилие царской России. Тот факт, что казахский народ был отсталым не имея должного образования и науки, а также их низкий социальный статус побудили поэта служить во благо своей нации. Сначала он учился в двухклассной русско-казахской школе в городе Тургай, затем окончил учительскую школу в Оренбурге. С 1895 по 1909 годы он работал учителем в казахско-русских школах Актюбинского, Костанайского, Каркаралинского уездов, а затем директором в Каркаралинском городском училище. На ряду с преподаванием он переводит на казахский язык басни И.А. Крылова. Эти переведенные басни А. Байтурсынова впервые изданы книгой в Санкт-Петербурге под названием «Қырық мысал». В статье познается воспитательное значение содержания басен А. Байтурсынова. «Сорок басен» И. Крылова, которые поэт перевел – гениально самобытное творение, воспитывающее добрым нравам не только казахов, но и все человечество в целом. В своих переводах А. Байтурсынов разоблачая иллюстрирует различные недостатки, невежество и предрассудки человека и общества через описание взаимоотношения и действия животных. Поэт призывает людей избегать и избавляться от различных невежественных действий и привычек. В своих стихах и переводах поэт выявляет недостатки и изъяны казахского народа, критикует и разоблачает их. Задача поэта – пробудить людей от невежества и тьмы, от всевозможных недостатков и поднять свой народ на уровень образованных стран. В статье выявлено воспитательное значение и содержание басен А. Байтурсынова.

Ключевые слова: И.А. Крылов, басня, А. Байтурсынов, «Қырық мысал», перевод, воспитание, нравственность, поведение, недостаток.

Кіріспе

Ахмет Байтұрсынов – ақын, публицист, мемлекет қайраткері, қазақ елінің еркіндігі мен тәуелсіз ұлт болуы жолында аянбай еңбек еткен алаштың асыл азаматы. Ол қазақтың тілі мен әдебиетін өнер мен ғылым биігіне көтеріп, жалпы ұлт руханиятының жедел дамып, өркендеуіне өлшеусіз үлес қосты. А. Байтұрсынов халқының қамын жеген қамқоршысы, қорғаны болды, барша қазақ ұлтының ұстазына айналды. Ұлт пен мемлекет қуатты, мықты болуы үшін ең әуелі бәрінің бастауы саналатын әр адам білімді, ақылды, иманды болуы тиіс. Елбасы мақаласынан басталған рухани жаңғыру мұраты техникалық, материалдық жетістіктердің бәрінен де биік болмағы керек. Себебі ғылым мен техника, өндіріс пен шаруашылық, білім мен денсаулық, күллі қызмет саласында адам жүреді. Осы адам баласы – ең әуелі ақыл мен адамшылық қасиеттерінің иесі. А. Байтұрсынов мысалдары мен өлеңдері сол әр сала мамандарының адамдығын тәрбиелейтін ем сияқты. Ақын, ұстаз А. Байтұрсыновтың өзі жазғандай, ол – «адамдықтың тұқымын шашып, еккен диханшысы».

Таным мен тәрбие – егіз құбылыс, тығыз байланыстағы рухани сана салалары. Осы орайда биыл жүз елу жылдық мерейтойы өткелі отырған Ахмет Байтұрсыновтың рухани мұрасы берер тәлім-тәрбиелік тағылымы аса зор. Мақаланың мақсаты – ақын аударған мысалдардың заман талғамайтын, қай кезеңге де ортақ танымдық, әсіресе тәрбиелік мәнін таныту. Бұл мақсат ең әуелі А. Байтұрсыновтың қазақ руханияты мен әдебиетінен алар онын айқындай айту міндетін орындаумен жүзеге асады. Тәрбиелік мән-мазмұнды танытуда ақын мұрасының ішінен ол аударған мысалдарды негіздей таңдап алу да – кезекті міндет әрі тақырыпты танытудың бір кезеңі. Мақсатқа жетудегі әсіресе үлкен міндет – ақын мысалдарындағы танымдық, тәлім-тәрбиелік тағылымдарды талдай баяндау кезеңі болып табылады.

Зерттеу әдістері

Мақаланың зерттеу әдістері: А. Байтұрсынов мысалдарының өз заманы мен кейінгі ұрпақ өкілдерін түрлі кемшіліктерден арылып, адамшылық асыл қасиеттерге ие етудегі тәрбиелік мәнін пайымдау, тұжырымдау. Таным мен тәрбие саласындағы талдау (анализ), синтез (тұтастандыру), индукция мен дедукция секілді әмбебап әдістерге сүйену көбірек орын алды.

Талдау мен нәтижелер

Ахмет Байтұрсыновтың ұстаздық болмысын ең әріде М. Әуезов танып мойындаған екен: «Ахаңның қазақ оқушысының ойы мен пікірін тәрбиелеген заманнан бір ай ұзағамыз жоқ. Кешегі күндерге шейін бәріміз де жетегінде келгенбіз» [1, 185-б.]. С. Сейфуллин – Ахмет Байтұрсыновты «ұлтын шын сүйетін шын ұлтшыл» [2, 181-б.] деп бағалаған. 1922 жылы август айында ақын Ташкент қаласына барғанда, Түркістан жұрты оны зор қошеметпен қарсы алады, үлкен залда концерт қойылып, артынан ақын құрметіне дастархан жайылады, сонда Түркістан азаматтары атынан И. Табынбаев тебірене сөйлеп былай депті: «...кеудесінің бар күшін аямай, жанын құрбан қылып, жарыққа қарай өрге сүйреген сүйікті ұстазымыз, қажымайтын қаһарманымыз – Ахмет ағай Байтұрсынов. Ахмет ағай – қазақ халқының бірінші мұғалімі, ұстазы». А. Байтұрсыновтың өзі де сый, құрметтің соңынан сөйлеген сөзінде асыл азаматқа тән кішіпейлдікпен: «Алдымен қошеметтеріңізге рахмет айтамын. Мен бұрын өз жайым туралы өмірімде сөйлеген кісі емеспін. Мен – халық мұғалімімін. Оқуым көп емес, аз. Бірақ сол аз білімімді халық мақсаты үшін жұмсағаным рас...» [3, 193-б., 194-195-б.] деген екен.

Мұғалім, ұстаз Ахмет Байтұрсыновтың әдеби шығармашылығы да қалайда халықты ояту мақсатымен И.А. Крылов (1768-1844) туындыларын аударып, оны «Қырық мысал» деген атпен 1909 жылы Петербургте бастырып шығарумен басталады [4, 17-б.]. Ақын ақталғаннан кейін көп ұзамай-ақ 1989 жылы «Жазушы» баспасынан Ә. Шәріпов,

С. Дәуітовтің құрастыруымен бұрын оның «Қырық мысал» (1909), «Маса» (1911) кітаптарында жарық көрген өлеңдері мен аудармалары және «Әдебиет танытқыш» деп аталатын зерттеу еңбегі қамтылған кітабы [5] жарияланды. Өзі қазіргі Қостанай облысы Жангелдин ауданы Сарытүбек ауылында 1873 жылдың басында дүниеге келіп, алғашқы жинағы – «Қырық мысал» жарық көргенге дейін А. Байтұрсынов 1895-1909 жылдары Ақтөбе, Қостанай, Қарқаралы уездерінде қазақ-орыс мектептерінде оқытушы, Қарқаралы қалалық училищесінде меңгеруші қызметін атқарады. А. Байтұрсыновтың саяси қызмет жолына түсуі 1905 жылға тұспа-тұс келеді [6, 112-б.]. «А. Байтұрсынов өзгелерден өзгереді өзіндік жол тапқан. Бұл – оның тұңғыш жинағының түгелдей аудармалардан тұруы» [7, 74-б.]. Ғалым А. Ісімақова өзінің «Алаш әдебиеттануы» атты кітабында «Қырық мысалдың» үзінділері 1909, 1913, 1922 жылдары баспа бетінде жарияланғанын айта келіп, бұл мәтіндерде «Крыловтан аударылды» деген түсініктемені кездестіргенін жазады [8, 159-б.]. Осы ойы арқылы ол адамзатқа ортақ оқиға мен қарым-қатынастарды мысал етіп жазуда А. Байтұрсыновтың өзіндік үлесі мол екенін байқатқандай болады. Ғалым Ө. Әбдиманұлы да А. Байтұрсынұлының мысалдарын оның өз шығармасы ретінде бағалауға бейім екенін көрсетеді, себебі И. Крыловтан қазақшаланған ақын мысалдары туралы тараушасын ғалым «Тәржімадан туған төл туынды» деп атапты. Ақын өмірі мен шығармашылығы ғалым Ө. Әбдиманұлының «Ахмет Байтұрсынұлы» атты зерттеу-эссесінде [7] жан-жақты толымды танылған. Ғалымның танып түйіндеуі бойынша, «Қырық мысалдағы» шығармаларды тақырыбы жағынан үлкен екі топқа бөлуге болады. Олардың бір тобы оқу-білімге, адамдық-адалдыққа үндеу, еңбекқорлыққа тәрбиелеу, адамдық, азаматтық қасиеттерді сақтау, елді ынтымақ-бірлікке шақыруға негізделсе, келесі тобы елдің елдігін сақтау, езгіде қалған елді азаттыққа, бостандық жолында күресуге үндеу болып келеді [7, 84-б.]. Әдеби туынды өмір, адам, заман шындығын бейнелеп, көркемдеп жеткізуге құрылады және осы үшеуінің (өмір, адам, заман) ішінде адамның алар орны аса зор. Ал адам баласы жақсы жағынан жетіліп дамуымен, бойына асыл, ізгі қасиеттерді дарытып, өнегелі тәрбие алуымен өмірін мәнді етіп, заманының жағымды өкіліне айналады. Ахмет Байтұрсынов қазақшалаған «Қырық мысал» қай заманда да өзекті болған адам болмысы мен мінезінің қыр-сырын танытуымен бірге сан ұрпақ өкілдерін жамандықтан жирентіп, жақсылыққа, адамдыққа тәрбиелеуімен құнды саналады. Ақынмен қатар жүріп бірге қызмет еткен, онымен тағдырлас, мұраттас болған М. Дулатов досы А. Байтұрсынов туралы мақаласында: «Принимаясь перевести басни Крылова, он прежде всего имеет виду великую возможность басен для воспитания детей и взрослых» [9, 298-б.] деп, ол аударған мысалдардың тәрбиелік мәнін аса жоғары бағалаған. «Қырық мысал» – қазақ үшін рухани кеселін емдеп жазатын емшісіндей болғанын ақын туралы зерттеу мақаласын жазған Ж. Ысмағұлов та ерекше атап өтеді: «...айтушысы Крылов болғанда, жеткізушісі Байтұрсынов болғандықтан да «Қырық мысал» қыр еліне қыдыр болып дарып, қазақ санасына қырық түрлі кеселдің даруындай сінді» [10, 414-б.]. Өзі өлеңінде жазғанындай, Ахмет Байтұрсынов – адамдық диқаншысы, қазақтың қамын жеген нағыз алашшыл азамат. Ақын өмірі мен шығармашылығын барлық қырын қамти отырып, кешенді түрде танытқан ғалым Ө. Әбдиманұлының пікірінше, А. Байтұрсынов Крыловты аударуды мақсат тұтпай, ондағы тақырыпты, ой-өзекті ғана алып өзінше еркін жырлауға, қазақ өміріне тығыз байланыстыра отырып, ой айтуға ұмтылған. Ол, әсіресе, қазақ өміріне қатысты ділгір де дертті мәселелерге келгенде өзіндік бағыт ұстанып, негізгі желіні дамыта отырып, жаңғыртып, өз уақытына сай мысалдың өткірлігін арттыра түсуді мақсат еткенін аңғару қиын емес [5, 84-б.].

А. Байтұрсыновтың И. Крыловтан аударған «Қырық мысалы» – адамды, жалпы адамзатты адамшылыққа тәрбиелейтін айқын ойлы, аса мәнді туынды. Аудармалар ақынның оқырмандарына арнап жазған «Замандастарыма» деген өлеңімен басталады. Мұнда орыстың мысалдарын тәржіме етіп жазғанын соншалық кішіпейіл көңілмен айтып жеткізеді. Өзін «бабы жоқ жұмыстағы мен бір арық» деп сипаттайды. Асыл азаматты арық еткен – елінің

қамы мен мүддесі болса керек. «Әйтпесе арық шауып оңдыра ма, жүргенге қамыт басып, қажып-талып» деген ойының астарында елінің бодандық халі жатқандай. Ақын «әзірге қолдан келген осы барым» деумен еңбегін елеусіз санап, кішіпейілдік танытса да, өз заманымен бірге бұл заманның да адамдары ақын аудармалары мен түйіндерін таптырмас рухани қазына көріп келеді.

«Аққу, шортан һәм шаян» мысалы орыс пен қазақта көркем дүние болып беріде пайда болса да, мұнда ертеден елеулі, мәнді болып келе жатқан адамзаттық ақиқат айтылады, ол – ынтымақ пен бірлік жайы. Аққу, шортан, шаян – үшеуі де әрекетсіз емес, алайда ойға алған игі істері орындалмайды: «Жүк бірақ әлі күнге орнында тұр» [5, 48-б.]. Және бітірмек болған істері де қолдан келмес тірлік емес: «Оншама ол жүк артық ауыр емес» [5, 47-б.]. Ақын аударған мысалдың көлемі де көп емес, үш-ақ шумақ. Байқағанымыз, ақын аудармасында да, әр мысалдың соңында берілетін өз түйінінде де айтар ойын айқын, анық, жатық түрде жеткізеді. Оқырман аударманың өзін ғана оқыр болса, ондағы өзекті ойды айна қатесіз ұға алмауы әбден мүмкін. Осы орайда әр аударманың соңынан ақынның өзі ұсынып отыратын ой-түйіннің оқырманға берер көмегі айрықша зор. Шығарма иесінің асыл арманы да – толғанып, толғатып тапқан ойының оқырманына толық әрі өз мазмұнымен жетуі. А. Байтұрсынов – осы орайда оқырманына айтпақ болған ойы түгел жетіп жолы болған ақын. Оның аудармасы соңына қосып берген өз түйіні мынау:

Жігіттер, мұнан ғибрат алмай болмас,
Әуелі бірлік керек болсақ жолдас.
Біріңнің айтқаныңа бірің көнбей,
Істеген ынтымақсыз ісің оңбас [5, 48-б.].

Мысал – ақын ойын алыстан орағытып, сөйте тұра зейінді оқырманға өзекті ойды дәл жеткізетін қолайлы жанр. Театр әркімге де өзі мен айналасының әрекеті мен тартысын, білмей жүрген кемшілігін көз алдына ұсынылған сахналық қойылым арқылы танытса, мысал адамдар әрекеті мен барша ой-ниет, мінез қалпын жан-жануар, жәндіктер болмысына көшіріп барып, солардың адамға ұқсас байланыс, қатынастары арқылы жеткізеді. Біле білген кісіге өмірдегі барша игілікті іс – ынтымақ пен бірліктің жемісі. Бұлар жоқ жерде тау қопарар әрекеттер де қалаулы нәтижеге жеткізбейді. А.Байтұрсынов осылайша адам мен өмір, қоғам мен заман бойында ұшырасар сан түрлі кемшілік мен қараңғылық, кертартпалықтарды жан-жануарлардың тіршілік, қарым-қатынас, әрекеттері арқылы астарлап танытады. Елін, халқын сондай-сондай сорақылықтардан аулақ болуға, олардан арылуға, құтылуға шақырады.

Адамзат өзі танып, өзі мойындап білмесе де, ойы мен бойында біраз кемшіліктер мен мінез міндерін сақтап жүреді. Ақын осындай бейбақ күйде жүрген біздерге «беймәлім» кемшіліктерімізді анықтай, айқындай түсіп, бадырайта көрсетіп, танытып береді. «Шымшық пен көгершін» мысалында даңғойлық пен мақтаншақтық, күншілдік пен келтелік, бұған қоса «адамның басы – Алланың добы» дегендей бейбақтығы мен қауқарсыздығы әшкере етіледі әрі осы шындық ой-санамызда бекітіліп шегелене түседі. «Ат пен есекте» де келтелік пен кеңселік, өзімшілдік пен қайырымсыздық және осылардың кесірінен тап болар мүсәпірлік жағдай сыналады, ащы күлкі етіледі. А. Байтұрсынов бұл аудармасында айтылар ойдың өзегін айқындай түседі. Ондай өзекті ой – адамдарға ғана тән, хас қайырымдылық екенін танимыз. Иесі артқан ауыр жүктен қиналып титықтаған есекке көмек етпеген ат ақырында есек өліп қалып, оның жүгі өзіне артылып, ат алдыңғыдан артық қиындыққа тап болады:

Қайырдың ең абзалы бұл дүниеде:
Біреуге қысылғанда жәрдем бермек!
Кейбіреу зор бейнетке тап болады,
Кей уақыт аз бейнеттен қашамын деп [5, 50-б.].

Есек пен атқа саналы қайырымдылық тән болмаса да, оқырман олардың қарым-қатынасынан адами әрекет пен байланысты танып, олар тап болған жағдайдың себебі –

қайырымсыздық екенін біле түседі. Сол себепті де ақынның қайырымдылықты айрықша бөле айтып дәріптеуін орынды көреміз. «Маймыл» мысалындағы маймыл әрекеті де адамдар тап болып жүретін әурешілікті ойға оралтады. Егін егіп кәсіп еткен қарашекпеннің еңбегі адал, бейнеті пайдалы, игілікті, ал құр томарды «бір көтеріп, бір сүйреткен» маймылдың тірлігі күлкілі. Маймылдың күншілдікке салынып, әрі мақтанды көздеп құр томармен әлектенуі – надандық. «Егіннің бастары» мысалының да берер тағылымы аса зор. Ақын түпнұсқа мазмұнын қазақша баяндап береді де, соңынан өз түйінін ұсынады және бұл түйіні мысал мәнін айқын тануымызға көмектеседі:

Елде көп бұл бидайдай адам, - деді, -
Тәкәшпар, оны халық жаман, - деді, -
Қалпы емес тәкәшпарлық данышпанның,
Тұтынба бұл мінезді, балам, - деді [5, 52-б.].

Ақын жазғандай, бұл бидайдай адам елде көп. Мысалдағы бұл бидайда дәні болмаса, оған ұқсаған адамдарда ақыл мен қайырым жоқ. Ақын дәнсіз бидайдай ақылсыз, тәкәшпар адамдардан баласымен бірге барша адамдарды сақтандыра сөйлейді. «Өгіз бен бақа» мысалы әлін білмей әлек болған, ақырында жарылып өлген бақаның күншілдігін әшкере етеді, өмірде сондай да адамдар болатынын ишаралайды. Мысалдардағы жан-жануар, өсімдіктердің адам таныту мақсатында келетінін ақын «Қасқыр мен тырна» мысалында былайша ашып айтады:

Қысқасы, Қасқыр, Тырна болды тамам,
Мінездес Қасқырменен кейбір адам [5, 56-б.].

Мысалдардағы барлық оқиға мен ондағы кейіпкер жануарлар түпкі ой, мазмұнымен адамдарды білдіреді. Әдебиеттің мақсаты да адам танумен сабақтасады. Өзге құбылыс, зат, нәрсе, жануар, жәндік, өсімдіктің бәрі де адамға қатысты болуымен тілге тиек етіледі. Мысалдардағы жайсыз, жағымсыз жағдайлар мен оқиғалар, ой, мінез көріністері ақылды, жақсы адамдарға кісілер қарым-қатынасының түрлі-түрлі қырларын, қасиет, мінез кемшіліктерін танытса, адасып жүрген ақаулы адамдарға да өздерін танытып пайдалы болады. Соншалық түйсіксіз болмаса, жануарлар әрекеті арқылы бедерленіп айқын көрсетілген мінез міндері мен болмыс бұзылыстары әр адамды да ойлантса керек, ойлантып қана қоймай, дұрыс жол, жақсы болмысқа көшуіне жағдай жасар. Бұлбұлдың өнерін бағалай білмеген есек секілді өмірде де жақсының үстінен үкім жүргізетін шолақ белсенділер ұшырасып қалады:

Есектей қалпы кейбір адамдардың,
Көзі тар, көңілі соқыр жамандардың.
Асылды жасықпенен танымайтын
Сынынан сақта, алла, надандардың [5, 58-б.]!

Мысалдан өзге әдеби көркем шығармаларда кемшілікті, мінді қасиет, мінездер мұншалық ашық, айқын бейнеленбейді және олардағы астарлап, жіңішкелеп жеткізілген адам қасиеті мен мінезінің небір қитұрқыларын көп оқырман байқамай, білмей де қалуы мүмкін. Ал мысалдарда ондай оспадар, жексұрын, жағымсыз ой-ниет, қасиет-мінездер титтей де тартынусыз еркін бейнеленеді. Және кейбір өресі өлшеулі оқырмандар ондай жағымсыз қылықтар мен мінездер мысалдарда сипатталғандай тек жануарларға ғана қатысты айтылған деп ойлап қалуы мүмкін. Я мысалдардағы мазмұнның шын сырын таныған күнде де тікелей, тура айтылмаған сынға аса қинала қоймай жеңіл қабылдауы мүмкін. Қалай болғанда да ақиқатты астарлап, перделеп жеткізетін мысал жанры адам мен қоғам, заман шындығын танытуға зор үлес қосады.

Өмір өрісі түрлі-түрлі жақсы-жаман көріністерге толы. А. Байтұрсынов аударған мысалдардағы оқиғалар мен ондағы жануар кейіпкерлер де осы өмірде орын алып, адам тәнді кейпімен жүріп жатады. «Екі шыбындағы» үзік оқиға да оқырманға салмақты ой салады. Өзгенің үстінен күн көретін, еңбегін де еркін, қысылмай пайдаланатын шыбын

кейіптес адамдар болады өмірде, себебі мысал мазмұнына өзек болған оқиғалар мен мінез көріністері өмірдің өзінен алынған:

Адамды кейбір түрлі алып еске,
Қарасақ ғибрат бар бұл кеңесте.
Біреудің я қайратын, я дәулетін
Өзімсіп жүретіндер бар емес пе [5, 59-б.]?

Мұндай жарасымсыз, лайықсыз әрекетті адамдар ақылын, айла-амалын я қызметін пайдаланып, байқала берместей етіп жасауы мүмкін, ал мысалдағы жануарлар әрекеті арқылы бұлар қасақана қомақтанып, қоюланып көрінеді. Адам баласы Абай ақын жазғандай, ақылы мен қайратына сеніп, мақсат-мұратына жетер болса, оқиғалары жануарлар әрекеті арқылы өрбитін мысалдарда бұл екі адами қасиет - айла, ептілік пен қайрат түрінде көрініс табады. Мысалы, мұны «Емен мен қамыс» және «Арыстан, киік һәм түлкі» мысалдарынан көруге болады:

Болмаса қайратыңа ебің серік,
Опа жоқ құр айласыз мықтылықтан [5, 55-б.].

Тұрсам да сайдың көріп тереңдігін,
Сенемін ебің менен қайратыңа [5, 60-б.].

Амал, айла мен ептілік адамда да бар, алайда бұлардың адам ісінде жақсылық пен жамандыққа қатысты жұмсалыуына қарай жағымды, жағымсыз болып бағаланатыны бар. Ал жануарлар үшін айла мен ептілік – басты қабілет, негізгі тіршілік құралы. Ақынның «Арыстан, киік һәм түлкі» атты аудармасындағы Түлкінің достығы Арыстанның жардан құлап өлуіне себеп болса, адамдар ортасында да түлкі тектес опасыздар арыстандай азаматтарды орға жығады. А.Байтұрсыновтың бұл аударма мысалына жазған түйін сөзі үш шумақ әрі осы мысалдағы оқиға мен кейіпкерлер әрекеті оған қатты әсер етіп толқытқан сыңайлы. Мысалда қашқан Киікті қуып келе жатып жар тұсында кідіріп қалған Арыстанды Түлкі қулықпен қайрап салып, құзға құлатады, сөйтіп өлген досы Арыстанның етін біраз күн азық етеді. Осыған орай ақын жазған түйін сөз мынадай:

Досың көп тірлік пенен амандықта,
Түлкідей сөз беретін жарға жықпа.
Әр іске амандықта қайрап салып,
Мүжитін сүйегінді жамандықта.
Кісіге таза жолдас табу қиын,
Көбін-ақ дос етеді мал мен бұйым:
Досыңнан, дұшпаныңнан бірдей сақтан,
Басыңда, сірә, Ахмет, болса миың.
Ойлама шын достарың мол екен деп,
Сөзіне ере берме жол екен деп.
Досыңды қиын іске қайрап тұрған, -
Білгейсің шын дұшпаның сол екен деп [5, 60-б.].

Ақын жазған түйін сөзде өмірден түйген таным да, өз өміріне қатысты дерек те бар екені байқалады. Мысалы, пенделік өмірде адамдардың мал мен бұйымды есепке алып дос болуы – ащы шындық. Мысалдағы Түлкі Арыстанды қауіпі мол қиын іске оның өлерін біле тұра қайрап салса, өмірде де ақылды, мейірімді саналатын адамзаттың досқа опасыздық жасарын ақын ерте жаста-ақ біліп қойғаны көрінеді.

«Қарға мен түлкі» мысалы оқырманға жақсы таныс. Түлкінің аяр қулығы мен қарғаның даңғой аңқаулығы Абай аудармасынан да белгілі болып қалған. А. Байтұрсынов аудармасының ерекшелігі – әр мысалдың соңынан өз түйінін ұсынуы. Ақын аудармаларындағы тағы бір ерекшелік – ақын ойының айқындығы, тілінің тазалығы, ой

мазмұнын берудегі сөз дәлдігі дер едік. Мысалы, ақынның мына шумағы осы ойымызға айғақ боларлықтай:

Тамаша қарағанға түрің қандай!
Мынау көз, мынау мойын, мұрын қандай!
Гауһардай қанаттарың жарқырайды,
Келісті қалай біткен және маңдай [5, 61-б.]!

Көркемдіктің өзі өмір шындығын сол өмірдегідей айқын қалыпта таныта білу болса керек. Ақын аудармаларын оқи отырып, ондағы айқындылық пен шынайылыққа қайран қала береміз. Ақын өлеңімен суреттеп беретін өмір, заман, адам жайлы шындығын ең әуелі өзі ғажап танып біліп, ақыл-ойы мен жан-жүрегінде әбден бекітіп алатындай көрінеді. Содан да аударма өлеңдері оңай оқылады, ақыл-ойға қона кетіп қабылдануы да жеңіл. Ең бастысы, аудармаларының танымдық мазмұны мен тәрбиелік мәні өте зор.

Өмірде жануарлардан басталып, адамға да өткен тіршілік заңы – күштінің әлсізге жасайтын қиянаты. Қиянатын жасауға күштінің айтар уәжі қашанда дайын. «Қасқыр мен қозы» мысалындағы Қасқырдың әрекетінен осыны танимыз. Ананы айтып, мынаны айтып қисынын келтіре алмай, ақырында Қозыны жеп қиянатын жасауға ақтау етіп әрі сылтау қылып айтқаны мынау Қасқырдың:

Айтайын, білгің келсе, Қозым, саған,
Кінәң сол – жегім кеп тұр қарным ашып [5, 63-б.]

Жануарлар әлемінде күшті Қасқыр әлсіз Қозыға оны жеу әрекетін түсіндіріп жатпайды, жемтігіне бірден кірісіп кетеді. Ал мысалдағы Қасқырдың қойлар әулетінде кеткен есесін біраз айта келіп, қиянатын сол кеткен кегін қайтарғандай болып «қисынды» жасамақ болуын – ақынның айтылар оқиғаны адамдар шындығына жақындатпақ болған әрекеті деп білеміз. Жануарлар әлемі мен адамдар ортасында жасалатын қиянаттың айырмасы – жануар жыртқыштығын табиғи қалыпта ашық жасаса, адамдар қиянатын қулықпен, аярлықпен жүзеге асырады. Жақсылық пен жамандық аралас жүретін өмірде қиянат та қалмай қайырымдылықпен қабаттасып келеді, ақын тіршіліктің осы бір кеселін түйін сөзінде былайша жеткізеді:

Осындай жазықсызды жазғыратын...
Қасқырдың зорлық болды еткен ісі,
Ойлаймын – оны мақтар шықпас кісі.
Нашарды талай адам талап жеп жүр,
Бөріден артық дейміз оның несі [5, 64-б.]

Ақын сөзінен байқайтынымыздай, мысалдардағы жануарлар тіршілігі – адамдар өміріндегі әрекеттердің көрінісі. Және әр жануардың әрекетінен адамдардың ой-ниет, мінез, қасиеті аңғарылып тұрады. Өмір, заман, адамдар болмысындағы кемшіліктерді суреттеуде мысал жанры ақындарға еркіндік пен жеңілдік береді. Шынында да нашарларды, жазықсыз әлсіздерді талай талап жеп жүрген адамдар қиянаты мысалдағы Қасқырдың жыртқыштығынан титтей де кем емес, бөлек те нәрсе емес. Айырмасы – Қасқырдың жыртқыштығы – оның табиғатына тән әрекет болса, адамның қиянаты – болмысына жат нәрсе.

«Шал мен ажал» мысалының берер тәлімі айрықша. А. Байтұрсынов өзі аударған мысалдардағы мән-мазмұнды ақыл-ойы, жан-жүрегіне жақын көргені көрінеді. Мұны түпнұсқа мысалдың мазмұнынан да, ақын түйіндеген ойдан да байқауға болады. Адам баласы жаны-тәні қиналып, қалжырап күйзелген, түнілген сәтте артық ауыз сөз айтып Аллаға асылық танытуы мүмкін. Мысалдағы кейіпкер шал да бір-ақ рет берілетін өмірде «келмейді маған Ажал, - қайда кеткен?» деп өмір игілігінен безінгендей болады. Іздеген, сұраған Ажалы жетіп келе қалғанда, есі кіріп оянғандай күйге еніп мүлде басқаша халде тіл қатады. Адам баласының осындай пенделігін ақын өз тарапынан былайша түйіндейді:

Шал болсын, жасы жетіп жеңген қарттық,

Я жүрген жоқшылықтың зарын тартып,
Сау жер жоқ денесінде ауру да,
Өлімнен өз тірлігін көреді артық.
Кейбіреу көтере алмай жүрсе көнін,
Кейіген сағатында тілейді өлім.
Болады надандықпен зор күнәһар,
Ісінің, құдіреттің сол, білмей жөнін [5, 68-б.].

Байқасақ, ертең өкінетін я айнып шығатын сөзді айту мен әрекетті жасау – ақылдылық емес. Ақынның қалағаны – ақиқатты танып біліп, ақиқатпен өмір сүру. Өмір – қызық, қуаныш, игілік, ал ажал – барлықтың жоққа айналып сөнуі, таусылу, тозу, өлу болғанда, өмір қашан да ыстық, қымбат, құнды. Мұны білмеген адам баласы ақын жазғандай, зор күнәһар.

Ақын аударған мысалдар арқылы адам мен заман болмысын әр қырынан тануға болады. Біздіңше, ақын аудармалары мен өлең, мақалаларын қайта-қайта әрі мән-мазмұнын тани түсіп оқи беру керек. Және әсіресе ақын аудармаларын сананың сергек кезінде асықпай тиянақты оқу керек. Ақын аудармаларында адам баласында болуы мүмкін бірталай кемшілікті жайлар сөз болған. «Қайырымды түлкі» мысалын тақырыбына, атына алданып, түлкінің қайырымдылығын айту арқылы өзге бір кемшілікті әшкерелейтін болар деп ойлап қаламыз. Сөйтсек шынында да бұл – түлкіге тән қайырымдылық жайлы екен, ал қулықтың символы ретінде танылған түлкінің нағыз қайырымды болуы қиын. Мұнда қайырымды қалып көрсете келіп, ақырында өзі жақсылық жасамақ болған үш балапанды тез-ақ жеп қойған түлкінің шектен шыққан аярлығы суреттелген. Мысал оқиғасын ақын былайша түйіндеген:

Жеп қойды құстың жетім балапанын,
Қорықпай-ақ обалынан Түлкі залым.
Қарасақ, ел ішінде аз ба адамдар
Жеп жүрген обалсынбай жетім малын [5, 69-б.]?

Ақын шығармашылығы И. Крылов мысалдарын аударумен басталған және оның тұңғыш жарық көрген кітабы да осы аударма мысалдарының жинағы – «Қырық мысал». Байқасақ, ақын халқының адами, рухани болмысын, адамдығын ерте кезден-ақ түзетуді көздеген екен. Және аударған мысалдары да жануарлар әлемінен алынған оқиғаларды суреттегенімен, И. Крылов та, А. Байтұрсынов та адамдар болмысын жөндеуді, адам мен заман кемшілігін сынап жоюды мақсат еткен. Мысалдардағы жан-жануарлар мен өсімдік, өзге де құбылыстар тікелей адамдар кемшілігін танытуға қызмет етеді. Мұны аударма мысалдардың әр-әр тұсынан ұшыратамыз. «Қарасақ, ел ішінде аз ба адамдар жеп жүрген обалсынбай жетім малын» деп осы мысалда да айтылады адам мен жануар байланысы. Ақын өз түйінінде жетім малын жеп жүрген адамдар аз емесін айтса, мысалдағы «жетім қалған» үш балапанды жеуші – залым Түлкі. Мысалдардағы жануарлар мен өмірдегі солар тектес адамдардың байланысы барын «Қартайған арыстан» мысалының түйін сөзінен де ұшыратамыз:

Айтылған бірдей емес осы аңдар,
Ішінде жақсы, жаман осалы бар.
Арыстан, Жылқы, Өгіз, Есекке ұқсас
Ойласақ, табылмай ма неше адамдар [5, 67-б.].

М. Дулатов ақынның елу жылдық мерейтойы кезінде жазған «Ахмет Байтұрсунович Байтұрсынов» атты өмірбаяндық очеркінде [9, 295-б.] оның туған жылын – 1873 деп көрсетеді. С. Мұқанов та 1932 жылы жарық көрген «XX ғасырдағы қазақ әдебиеті» атты оқулық әрі зерттеу кітабында А. Байтұрсыновты 1873 жылы январьда туған және «Бұл өлеңдерді («Қырық мысалды») Ахметтің аударған мезгілдері 1901 жыл мен 1904 жылдың арасында, ушител болған кезінде болу керек. «Мысалдарды» аударудан бұрын оның өлең

жазған-жазбағанында дерек жоқ. Міржақып Дулатов сықылды Ахметті жақсы білетін адамдар да Ахметтің өмірін жазғанда ол туралы түк айтпаған» [11, 92-б., 95-б.] деп жазады. «Қырық мысал» – А. Байтұрсынов шығармашылығының осылайша бастауы әрі тұңғышы болса да, ақын бұл аудармаларын ақыл тоқтатып әбден толысқан, жетілген, отыздан асқан шағында тәржімелеп дайындағаны көрінеді. Содан да болар ақын қолданған тіл соншалық таза, құнарлы, ойын жеткізер сөздері де мейлінше дәл, анық, толғанып айтқан ойлары да айқын, танымды да тағылымды болып шыққан. Ақынның әрбір мысалы аттап өтіп кетпей, арнайы аялдап, тиянақты талдап тануға лайық аса құнды дүниелер. Мысалы, «Маймыл мен көзілдірікте» парықсыздық пен надандық, «Шал мен жұмыскерде» жақсылықтың қадірін білмеген «көзі тар, көңілі соқыр надандық», «Жарлы байда» қомағайлық пен қанағатсыздық сыналады. Осылайша барлық мысал жиналып келіп, адамзат бойындағы неше түрлі кемшілікті барынша қамтып ащы түрде әшкерелейді.

А. Байтұрсыновтың қай мысалын алсақ та, адамға ой салып, оны жөндеп, түзеп, тәрбиелемек болған ниеті айқын аңғарылып тұрады. Осы орайда «Иттің достығы» туралы мысалының қазақ қана емес, барша адамзатқа айтар өсиет, өнегесі аса зор. Қазақ итті жеті қазынаның бірі санаған. Айуан болса да, ит адамға пайдалы, қорғаушы, күзетуші жақсы болмысымен ерекшеленеді. Содан да болар ақындар достық қасиетін иттер қатынасымен байланыстырып мысалдаған. Иттің достығы аюдың достығындай аңқау, ақымақ болмай, мысалдың басым бөлігінде кісі қызығатындай жайлы, жақсы, опалы болып көрінеді. Мойнақ пен Төрткөз деген екі ит арасында ит болып ырылдасып, таласып та қоятынын еске алып, бұл тірліктеріне қатты өкінетіндері де бар. Алайда достыққа, татулыққа деген көңілдері мен ұмтылыстары тым күшті. Ақын екі иттің достық, татулық туралы ойлары мен қатынастарын соншалық нанымды, жағымды етіп суреттеген. Тіпті екі иттің ортасындағы ғажап достық қарым-қатынас пен ізгі ой-ниетті адамдар арасында болып жатқандай көріп қаламыз:

Сөз қылды жақсылықты, жамандықты,
Жомарттық, мырзалық пен сараңдықты.
Достықтың, дұшпандықтың жайын сөйлеп,
Қолға алды татулық пен араздықты.
...Дүниеде онан артық не нәрсе бар,
Тұрғаннан татулықпен күліп-ойнап [5, 86-б.].

Иесі берген несібеге тойып алып жатқандағы екі иттің айтатын әңгімелері осындай ит өздері түгілі адам қызығатындай жарасымды, жылы, жайлы мазмұнда жалғаса береді. Шынында да иттер достығы арқылы мегзелетін адамдар достығы да осындай опалы, баянды болса игі еді деп ойлап қоясыз. Алайда мұндай арман болған ғажап достық баянды болмайды екен. Бұған дейін қарын тоқта ешнәрсеге мұқтаж болмай тату жатқан екі ит арада біраз уақыт өтіп, алдарына үйден лақтырылған бір омыртқа түсе қалғанда аяқ астынан өзгеріп шыға келеді:

Көрген соң майлы сүйек ит тұрар ма,
Құшағын жазып ала жүгірісті.
Достықты, айтқан сертті былай қойып,
Екеуі бір-біріне салды тісті [5, 88-б.].

Ақын жазғандай, «иттерге таласса да жарасады, әйтпесе әдетінен адасады». Иттерге, барша жан-жануарға тамақ, қорек керек, бұларсыз олардың күні қараң, тіршілігі тоқтайды. Достық, татулық туралы қанша жақсы ой ойлап келіп, тамақ дегенде таласа кететін иттер жайын түсіну қиын емес. Ал осындай күйге дүние-байлық үшін адам түсер болса, оны түсіну анық қиын. Осы ащы шындықты айтумен ақын мысалын түйіндейді:

...Сүйектей арасына нәрсе түссе,
Иттерден олар (адамдар) артық таласады [5, 88-б.].

А. Байтұрсынов аударған мысалдардағы танымдық тапқыр ойлар мен өнегесі аса зор тәлім-тәрбиелік тағылымдарды біршама байыптап білгендейміз. Ақын аударған мысалдар

аталып өткен және талдап тануға тырысқан туындылармен шектелмейді. Біз ақын аударған мысалдардағы танымдық, тәлім-тәрбиелік ойларды мақала аясында ғана тануға талаптандық. Ал «Айна мен Маймыл» мысалының өз мазмұны да, ондағы ақын қосқан түйін сөзі де айрықша көңіл бөлуді керек етеді. Мысалдағы Маймыл айнадан көрген суретіне, ондағы кейіпсіз көрініске қанағаттанбайды, көңілі толмайды. «Мен бұған титтей ғана ұқсас болсам, ішіме пышақ салып өлер едім» деген ойға да барады. Айнадағы сурет өз кейіпі екенін тіпті білмейді, сезбейді де. Жанында отырған Аюдың «...Әуре боп бөлелерің санағанша, абайлап қарашы әуел өзіңе-өзің» деген ақыл сөзі ақымақ, даңғой Маймылдың санасына жетпей жолда, далада қалады. Осы айтылған мысал оқиғасын оқи отырып, орташа ойлы оқырман Маймылдың түпсіз ақымақтығына күліп қынжылуы мүмкін. Алайда Маймылдың тіршілігінде дәл мысалдағыдай адами оқиға мен сұхбат болмасы анық. Осыдан-ақ мысал көздеген мақсаттың адамдарды сынап, әшкерелеп, жөндеп-түзеп, тәрбиелеумен байланысты болатыны көрінеді. Ақынның осы мысалды өзінше қорытып түйіндеуі де өзгеше:

Мысалы, адам – Маймыл, өлең – Айна,
Өлеңді түсінгенге бар көп пайда.
Айтылған өлеңдегі мінін көріп,
Түзейтін мінез-құлқын адам қайда.
Біреудің мінін айтса өлеңшілер,
Мәз болып тыңдағандар, қарқ-қарқ күлер.
Болса да нақ сол міндер өз басында,
Деп айтар «секілді екен пәленшелер» [5, 75-б.].

Ақын «адам – Маймыл, өлең – Айна» деп өте тауып айтқан. Себебі әр мысалда бейнеленген жан-жануар, жәндіктің адамдар ортасында дәл өзіндей ұқсасы бар, бірақ мұны ақын жазғандай, көп адам біле бермейді. Дәл осы мысалдағы айнадан өзін танымай, кейіпсіз бөлелерін көретін Маймылдай-ақ көп адамдар да кемшіліктерді әшкерелеген өлеңдерден өзін емес, өзге «пәленшелерді» тауып отырады. Осыған ұқсас тапқыр ойын ақын «Малшы мен Маса» атты мысалында да керемет қиыстырып айтыпты. Мұнда айтылғандай, Малшы иттеріне сеніп көлеңкелі көк шалғынның үстінде ұйықтап қалады. Осы кезде оған қара жылан шағайын деп жақындай түседі. Сол сәтте Маса жасаған әрекет мынадай:

Малшыны сол уақытта Маса шақты,
Оятып, бұл пәледен қағайын деп [5, 102-б.].

Масаның «бұл пәледен қағайын дегені» - Малшыны жыланнның шағуынан құтқарғаны ғой. Жылан шақса, Малшы мәз болмас еді, өліп те кетер еді. Малшы үшін нағыз пәле – осы өлім болар еді. Алайда Малшы ұйқылы-ояу күйінде өзін шаққан Масаны ұрып өлтіріп қояды. Мысал мазмұнында айтылғандай, ой иесі, сөз авторы «Жыланды малшы көріп болғаннан соң, келмеді бір-біріне жолатқызғым» дейді. Мұндағы Жылан – пәленің басы, шағар болса, Малшыға өлім әкелуші, ал Малшы – қойын бағып жүрген еңбекші. Сонда автор ойы ізгі екені танылады: ол «келмеді бір-біріне жолатқызғым» дейді, яғни Жылан жылжып жетіп Малшыны шақса, Малшы өлер еді, автор осының алдын алып, оларды бір-біріне жолатқысы келмепті. Дәл осы тектес ізгі ой мысал соңындағы түйін сөзде де жалғасады:

Мысалы, қазақ малшы ұйықтап жатқан,
Жыланды пәле делік аңдып баққан.
Пәленің түрін көрген мен – Сарымаса,
Халықты оянсын деп сөзбен шаққан [5, 102-б.].

Ақын айтар түпкі ой, басты мақсат осы. Масаның шағуы жайсыздық пен ауырсынуды туғызады. Есесіне Масаның шағуынан оянып кеткен Малшы пәледен құтылып аман қалады. Малшының аман қалған оқиғасын айтудың ар жағында қазақтың қамын жеу мен халықтық болашағын ойлау бар.

Ақын мысалдарындағы құнарлы мазмұн тек танымдық я көркемдік сипатымен ғана ерекшеленбейді. Адамзат баласы, онда да оның өрелі өкілдері және жалпы қауым тануды

ғана мақсат етумен шектелсе, адамға тән мінез бен қасиет жағынан жетілудің құны қалмас еді. Таным әрекетінің түп мақсаты - білімді-ғылымды, ақылды болудың ар жағындағы адамдық, азаматтық, тұлғалық жағынан қалыптасу мен жетілу. Осы орайда біз мақалада талданған таңдаулы мысалдардың мазмұнындағы тәрбиелік, тағылымдық ойларды баса баяндадық. Ақын көздеген тәрбиелік ойлардың шын сырын, қалтарысты тұстарын танытуға тырыстық.

Қорытынды

Өзін «Сары маса» деп атаған ақын аудармаларында болсын, төл шығармаларында да қазақты кері тартқан, кесір болған кемшіліктер мен мінез міндерін айқындап, оларды аяусыз сынап, әшкерелеумен болады. Ақын көздеген мақсат-мұрат мейлінше ізгі, арманы да асыл, ол – халқын надандық пен қараңғылық, кемшілік атаулыдан арылтып ояту, іргелі елдердің қатарына қосу. Ақын жазған мысалдар өз заманында да, бүгінгі таңда да барша буын өкілдерін түрлі кемшілік, мінді мінез, кеселді қасиеттерден арылтып, күллі қауымды ақылды, арлы, ынсапшыл, еңбекшіл, қайырымды адам болуға үндеген тәрбиелік мәнімен, тағылымдық ойларымен бағалы да құнды.

Жас ұрпаққа білім беру мен ақын жазғандай, жалпы қауымды ағарту, ояту қаншалық маңызды болса, ақын көздеген жолмен жүріп өзгеру, өсу, жетілу соншалық зор талап болмақ. Осы орайда түрлі деңгейдегі оқу-ағарту, тәрбие орындарында А. Байтұрсыновтың тәлім-тәрбиелік ойларын жүйелі түрде насихаттай түскен жөн. Бұлай еткенде біз оның Ұлт Ұстазына айналған асыл болмысын шын мойындап, бағалай түскен боламыз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Әуезов М. Ахаңның елу жылдық тойы. Кітапта: Бес арыс. – Алматы: Жалын, 1992. – 544 б.
2. Сейфуллин С. Ахмет Байтұрсынұлы елуге толды. Кітапта: Бес арыс. – Алматы: Жалын, 1992. – 544 б.
3. Қожакеев Т. Халқымен қайта қауышты қайран ерлер. Кітапта: Бес арыс. – Алматы: Жалын, 1992. – 544 б.
4. Нұрғали Р. Жеті томдық шығармалар жинағы. III том. – Астана: Фолиант, 2005. – 652 б.
5. Байтұрсынов А. Шығармалары: Өлеңдер, аудармалар, зерттеулер. – Алматы: Жазушы, 1989. – 320 б.
6. Қазақ әдебиеті. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: Аруна, 2005. – 576 б.
7. Әбдиманұлы Ө. Ахмет Байтұрсынұлы: Зерттеу-эссе. – Алматы: Арда, 2007. – 296 б.
8. Ісімақова А. Алаш әдебиеттануы. – Алматы: Мектеп, 2009. – 560 б.
9. Дулатов М. Шығармалары: Өлеңдер, қара сөздер, көсемсөз. – Алматы: Жазушы, 1991. – 384 б.
10. 20–30-жылдардағы қазақ әдебиеті. 1-кітап. – Алматы: Ғылым, 1997. – 512 б.
11. Классикалық зерттеулер. Көп томдық. 7-том. Мұқанұлы Сәбит. XX ғасырдағы қазақ әдебиеті. – Алматы: Әдебиет әлемі, 2012. – 420 б.

REFERENCES

1. Auezov M. Ahannyn elu jyldyq toiy [Akhan's fiftieth wedding]. Kitapta: Bes arys. – Almaty: Jalyn, 1992. – 544 b. [in Kazakh]
2. Seifullin S. Ahmet Baitursynuly eluge toldy [Ahmet Baitursynov is fifty years old]. Kitapta: Bes arys. – Almaty: Zhalyn, 1992. – 544 b. [in Kazakh]
3. Qojakeev T. Halqymen qaita qauyshty qairan erler [Good fellows reunited with the people]. Kitapta: Bes arys. – Almaty: Zhalyn, 1992. – 544 b. [in Kazakh]

4. Nurgali R. Jeti tomdyq shygarmalar jinagy [Collection of works in seven volumes]. III tom. – Astana: Foliant, 2005. – 652 b. [in Kazakh]
5. Baitursynov A. Shygarmalary: Olender, audarmalar, zertteuler [Works: Poems, translations, research]. – Almaty: Zhazushy, 1989. – 320 b. [in Kazakh]
6. Qazaq adabietі. Enciklopediialyq anyqtamalyq [Kazakh literature. Encyclopedic reference book]. – Almaty: Aruna, 2005. – 576 b. [in Kazakh]
7. Abdimanuly O. Ahmet Baitursynuly: Zertteu-esse [Ahmet Baitursynuly: Research essay]. – Almaty: Arda, 2007. – 296 b. [in Kazakh]
8. Isimaqova A. Alash adabiettanuy [Alash literary studies]. – Almaty: Mektep, 2009. – 560 b. [in Kazakh]
9. Dulatov M. Shygarmalary: Olender, qara sozder, kosemsoz [Works: poems, words of edification, journalism]. – Almaty: Zhazushy, 1991. – 384 b. [in Kazakh]
10. 20–30-jyldardagy qazaq adabietі [Kazakh literature of the 20-30s.]. 1-kitap. – Almaty: Gylym, 1997. – 512 b. [in Kazakh]
11. Klassikalyq zertteuler. Kop tomdyq. 7-tom. Muqanuly Sabit. XX gasyrdagy qazaq adabietі [Classical research. Multi-volume. Volume 7. Muqanuly Sabit. Kazakh literature of the twentieth century]. – Almaty: Adabiet alemi, 2012. – 420 b. [in Kazakh]

УДК 37.013.46; ГРНТИ 14.07.01

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.15>

И.С. СМАНОВ¹□, Г.Д. СУГИРБАЕВА²

¹доктор педагогических наук, профессор

Южно-Казахстанский государственный педагогический университет
(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: leshan49@mail.ru

²кандидат исторических наук, доцент

Южно-Казахстанский государственный педагогический университет
(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: sugirbaeva@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0003-3375-3757>

ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЖИВОПИСИ В ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДВУЗОВ

Аннотация. В статье актуализируется идея выработки системно-моделирующих подходов к освоению студентами педагогических вузов технологий, обеспечивающих использование произведений отечественной живописи в учебно-воспитательном процессе. В рамках реализуемого проекта «Дидактический потенциал отечественной живописи в реализации программы духовного возрождения нации» проводится исследование, направленное на содержательное и дидактическое обеспечение работы с произведениями казахстанских художников в неукоснительном следовании программе духовного возрождения, методический аспект которой изложен в патриотическом акте «Туған жер». Актуальность работы по внедрению отечественной живописи в учебно-воспитательный процесс продиктована современными требованиями: в ряду научных исследований, посвященных различным видам национального искусства казахов и использованию его потенциала в духовном возрождении нации, обращение к произведениям отечественной живописи рассматривается как действенное средство обучения. Участники проекта объективируют мысль о синкретичном подходе к использованию этого средства: выдвигая на первый план знаниевую парадигму и учитывая возможности живописи как вида искусства, необходимо рассмотреть дидактический аспект использования произведений отечественных художников в учебно-воспитательном процессе.

Научная значимость Проекта «Дидактический потенциал отечественной живописи в реализации программы духовного возрождения нации» заключается в рассмотрении национального духа этого вида отечественного творчества в ряду фольклорного, литературного, театрального, музыкального наследия казахского народа для использования в качестве одной из действенных форм презентации этнокультурологических воззрений казахского народа. Новизна проекта заключается в том, что в нем представлено системно-моделированное описание работы по духовному становлению учащихся общеобразовательных школ через подготовку будущих учителей в условиях современных педагогических вузов. Значимость такого рода подготовки доказывается материалами

***Цитируйте нас правильно:**

Сманов И.С., Сугирбаева Г.Д. Произведения отечественной живописи в освоении образовательных программ педвузов // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 182–193. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.15>

***Cite us correctly:**

Smanov I.S., Sugirbaeva G.D. Proizvedeniia otechestvennoi jivopisi v osvoenii obrazovatelnyh programm pedvuzov [Works of National Painting in the Development of Educational Programs of Pedagogical Specialties] // *Iasaui universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 182–193. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.15>

проводимых экспериментов, в которых принимали участие как заявленные в Проекте исполнители, так и учителя разного типа школ. Отбор, проверка и описание инновационных технологий в работе с произведениями живописи ориентированы и на активизацию эмоционального восприятия обучаемых, и на привитие им навыков творческого анализа произведений живописи, и на обобщение теоретических положений, способствующих освоению духовного наследия народа.

Статья представляет собой аналитическое исследование тех направлений работы, которые должны быть выполнены на втором этапе исследования, определяющего актуальность и особенности формирования навыков работы педагогов с учащимися общеобразовательных школ в рамках программы «Туған жер».

Ключевые слова: духовное возрождение, культурное наследие, произведения живописи, этнокультурологический компонент, современные методы, содержательное наполнение, учебно-методическое обеспечение.

И.С. Сманов¹, Г.Д. Сугирбаева²

*¹педагогика ғылымдарының докторы, профессор
Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті
(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: leshan49@mail.ru*

*²тарих ғылымдарының кандидаты, доцент
Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті
(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: sugirbaeva@mail.ru*

Педагогикалық мамандықтардың білім беру бағдарламаларын игерудегі отандық кескіндеме туындылары

Аңдатпа. Мақалада педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттерінің оқу-тәрбие процесінде отандық кескіндеме туындыларын пайдалануды қамтамасыз ететін технологияларды игерудің жүйелік-модельдеу тәсілдерін жасау идеясы өзекті болып табылады. «Ұлттың рухани жаңғыру бағдарламасын жүзеге асырудағы отандық кескіндеменің дидактикалық әлеуеті» жобасы аясында «Туған жер» патриоттық актісінде баяндалған. Рухани жаңғыру бағдарламасын мүлтіксіз орындаудағы қазақстандық суретшілердің шығармаларымен жұмысты мазмұнды және дидактикалық қамтамасыз етуге бағытталған зерттеу жүргізілуде. Оқу-тәрбие үдерісіне отандық кескіндемені енгізу бойынша жұмыстың өзектілігі қазіргі заманғы талаптардан туындаған: қазақтардың ұлттық өнерінің алуан түрлеріне және оның әлеуетін ұлттың рухани жаңғыруында пайдалануға арналған ғылыми зерттеулер қатарында отандық кескіндеме туындыларына жүгіне оқытудың пәрменді құралы ретінде қарастырылады. Жобаға қатысушылар осы құралды қолдануға синкретикалық көзқарас туралы ойға қарсылық білдіреді: білім парадигмасын алға тартып, кескіндеменің өнер түрі ретінде мүмкіндіктерін ескере отырып, оқу процесінде отандық суретшілердің шығармаларын қолданудың дидактикалық аспектісін қарастыру қажет.

«Ұлттың рухани жаңғыру бағдарламасын жүзеге асырудағы отандық кескіндеменің дидактикалық әлеуеті» жобасының ғылыми маңыздылығы қазақ халқының фольклорлық, әдеби, театрлық, музыкалық мұралары қатарында қазақ халқының этнокультурологиялық көзқарастарын ұсынудың тиімді нысандарының бірі ретінде пайдалану үшін отандық шығармашылықтың осы түрінің ұлттық рухын қарастырудан тұрады. Жобаның жаңашылдығы – қазіргі педагогикалық жоғары оқу орындары жағдайында болашақ мұғалімдерді даярлау арқылы жалпы білім беретін мектеп оқушыларының рухани қалыптасуы жөніндегі жұмыстың жүйелі-модельденген сипаттамасы. Мұндай дайындықтың маңыздылығы жобада мәлімделген орындаушылар да, әртүрлі мектеп мұғалімдері де қатысқан эксперименттердің материалдарымен дәлелденеді. Кескіндеме туындыларымен жұмыс жасаудағы инновациялық технологияларды іріктеу, тексеру және сипаттау студенттердің эмоционалды қабылдауын жандандыруға, кескіндеме туындыларын

шығармашылық талдау дағдыларын қалыптастыруға және халықтың рухани мұрасын игеруге ықпал ететін теориялық ережелерді жалпылауға бағытталған.

Мақала «Туған жер» бағдарламасы шеңберінде жалпы білім беретін мектеп оқушылары мен педагогтардың жұмыс дағдыларын қалыптастырудың өзектілігі мен ерекшеліктерін айқындайтын зерттеудің екінші кезеңінде орындалуы тиіс жұмыс бағыттарына талдамалық зерттеуді білдіреді.

Кілт сөздер: рухани жаңғыру, мәдени мұра, кескіндеме туындылары, этномәдениеттану компоненті, заманауи әдістер, мазмұнды толықтыру, оқу-әдістемелік қамтамасыз ету.

I.S. Smanov¹, G.D. Sugirbayeva²

¹Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

South Kazakhstan State Pedagogical University

(Shymkent, Kazakhstan), e-mail: leshan49@mail.ru

²Candidate of historical sciences, associate professor

South Kazakhstan State Pedagogical University

(Kazakhstan, Shymkent), e-mail: sugirbaeva@mail.ru

Works of National Painting in the Development of Educational Programs of Pedagogical Specialties

Abstract. The article actualizes the idea of developing system-modeling approaches to the development of technologies by students of pedagogical universities that ensure the use of works of domestic painting in the educational process. Within the framework of the project «Didactic potential of national painting in the implementation of the program of spiritual revival of the nation», a study is being conducted aimed at meaningful and didactic provision of work with the works of Kazakhstani artists in strict adherence to the program of spiritual revival, the methodological aspect of which is set out in the patriotic act "Tugan Zher". The relevance of the work on the introduction of national painting into the educational process is dictated by modern requirements in a number of scientific studies devoted to various types of Kazakh national art and the use of its potential in the spiritual revival of the nation, the appeal to the works of national painting is considered as an effective means of teaching. The project participants objectify the idea of a syncretic approach to the use of this tool: putting the knowledge paradigm to the fore and taking into account the possibilities of painting as an art form, it is necessary to consider the didactic aspect of using the works of domestic artists in the educational process.

The scientific significance of the Project «Didactic potential of national painting in the implementation of the program of spiritual revival of the nation» considers the national spirit of this type of national creativity among the folklore, literary, theatrical, musical heritage of the Kazakh people for use as one of the effective forms of presentation of ethno-cultural views of the Kazakh people. The novelty of the project lies in the fact that it presents a system-modeled description of the work on the spiritual formation of secondary school students through the training of future teachers in the conditions of modern pedagogical universities. The importance of this kind of training is proved by the materials of the conducted experiments, in which both the performers declared in the Project and teachers of different types of schools took part. The selection, verification and description of innovative technologies in working with paintings are focused both on activating the emotional perception of students, and on instilling in them the skills of creative analysis of paintings, and on generalizing theoretical provisions that contribute to the development of the spiritual heritage of the people.

The article is an analytical study of those areas of work that should be carried out at the second stage of the study, which determines the relevance and features of the formation of teachers' skills with students of secondary schools within the framework of the «Tugan Zher» program.

Keywords: spiritual revival, cultural heritage, paintings, ethnoculturological component, modern methods, content content, educational and methodological support.

Введение

Новый аспект в разработке путей духовного становления нации ориентирует педагогов страны на такую организацию учебно-воспитательного процесса, которая создает благоприятные условия для творческой познавательной деятельности. О путях культурно-досуговой работы, о ее направлениях и значимости говорится в патриотическом акте «Туған жер». В указанном документе сформулированы задачи и рекомендованы методы, формы и средства, призванные способствовать качественной воспитательной работе на всем образовательном поле, организуемой педагогическими коллективами разных типов школ, ППС вузов, специалистами, системы детского движения, центрами дополнительного образования. В настоящее время изданы методические рекомендации, в которых раскрыта актуальность и определен воспитательный формат работы по духовному возрождению нации. В методических рекомендациях на основе общедидактического принципа единства обучения и воспитания дается представление о содержательном наполнении деятельности педагогов по патриотическому, духовно-нравственному, эстетическому, экологическому, трудовому, физическому становлению личности [1].

В воспитании молодого поколения бесспорна значимость всех указанных направлений, но в Программе «Туған жер» вполне обоснованно в качестве основного выделен патриотический формат, синтезирующий и выводящий на очень важные для современного общества характеристики: *гражданственность, толерантность, интернационализм*. В программе «Туған жер» понятие *патриотизм* интерпретируется и определяется ценностная категория, обоснованная тезисом: «Воспитание у подростков и молодежи чувств истинного патриотизма, духовных и нравственных качеств начинается со школьной скамьи». Обращаясь к своим корням и одновременно овладевая знаниями о ценностях общечеловеческой культуры, школьник приходит к пониманию самобытности своей Родины. В Методических рекомендациях отмечается: «Патриотическое воспитание подрастающего поколения – одна из главных задач нашего современного общества, а молодость – самая благодатная почва для формирования и развития чувства любви к Родине» [2].

Четыре подпрограммы патриотического акта «Туған жер» синтезируются общей целью – становлением духовности. В первой подпрограмме «Тәрбие және білім» говорится о путях воспитания развитой личности, когда в основе – понимание особой роли казахстанского патриотизма. Вторая подпрограмма «Атамекен» направлена на формирование гражданской активности и ответственности за судьбу малой родины. Интересно и весьма важно содержание подпрограммы «Рухани қазына»: оно ориентировано на работу по возрождению этического отношения к традициям, истории и культуре родного края. Что же касается подпрограммы «Ақпарат толқыны», она связана с информированием общества о том, как реализуются задачи разработанной программы.

Определяя значимость каждой из подпрограмм, обратимся к обозначенным в ГОСО образовательным областям и отметим роль искусства в их реализации: используя в учебном процессе национальные художественные шедевры, педагог сможет в полном объеме реализовать цели патриотического, гражданского, нравственно-эстетического воспитания.

Образовательные учреждения страны сегодня ориентированы на неукоснительное выполнение программы духовного возрождения нации, в связи с чем становится актуальной проблема отбора и систематизации этнокультурологического материала, чтобы в полном объеме выполнить требования Государственной образовательной программы (2020-2025 гг.), в которой приоритетным считается высокое качество подготовки педагогических кадров, призванных обеспечить интеллектуальное, духовно-нравственное и физическое развитие обучающихся [3].

Сформулированные выше положения послужили обоснованием для участия группы преподавателей Южно-Казахстанского государственного педагогического университета (г. Шымкент) в конкурсе грантовых научных исследований. Стратегическим направлением в

проекте «Дидактический потенциал отечественной живописи в реализации программы духовного возрождения нации» стала работа по формированию профессиональной компетентности студентов педагогических специальностей, подготовленных к использованию произведений казахстанских художников в качестве действенного средства для решения обучающих и воспитательных задач. Проект нацелен на решение проблемы эффективного использования дидактического потенциала отечественной живописи в подготовке педагогических кадров для формирования их профессиональной компетентности.

Методы исследования

Как обозначено во введении, теоретический метод исследования, с опорой на который был отобран, систематизирован и представлен материал, определил обоснование значимости подготовки педагогических кадров с учетом направлений, сформулированных в подпрограммах. Патриотизм в дидактическом аспекте представляет собой и показатель высокого морального духа общества, и крепкий фундамент, который синтезирует исторические закономерности, высоко ценит культурное наследие страны, обычаи и традиции народа. Культурная самобытность народа соединяется в масштабное целое и превращается в силу, призванную обеспечить эффективное развитие общества. Идет активный процесс разработки современных подходов к представлению значимости региональной истории и культуры. Благодаря их учету определяются пути формирования новой социокультурной среды, обусловленной базовыми принципами и пониманием патриотических ценностей: «Необходимо создавать и развивать личный имидж малой родины, пропагандировать любовь к своему краю» [2].

Выбор форм работы с учащимися, создание современной модели логически стройного и целенаправленного воплощения воспитательных идей в современную школу, вплотную подводит нас к мысли о значимости педагога-наставника, профессиональная компетенция которого включает в качестве обязательного такой методический компонент, как привлечение в учебно-воспитательную работу произведений отечественных и мировых художников. Большую роль в отборе материала для статьи играл метод наблюдений, организованный в различных типах школ г. Шымкента и Туркестанской области. В предпринятом в рамках проекта исследовании определяется содержательное и учебно-методическое наполнение школьных уроков гуманитарного цикла произведениями живописи и эвристикой их представления. В ряде исследований описана специфика образного мышления, оказывающего большое влияние на мышление логическое, критическое, абстрактное, ассоциативное. Посещение уроков учителей-словесников позволяет утверждать: если совмещать прочтение текста с визуальными образами, если научить школьников «вслушиваться» в текст и «всматриваться» в детали, чувствовать внутренний посыл художника (восприятие), то структурирование логических цепочек на уровне осознания создаст условия для понимания роли произведений живописи в освоении образовательной области «Язык и литература».

Наблюдения объективируют тезис о том, что произведения художественного творчества несут в себе информационную значимость, оказывают влияние на социологизацию личности, имеют богатые воспитательные возможности. Интеграция различных видов искусства способствует эстетизации учебной среды. Создавая культурологические модели, ученые определяют такое знаниевое пространство, в котором на основе эмоционально-ценностного отношения к предмету сходятся категории искусства, эстетики, философии. «Познание искусства слова, шедевров мировой культуры, общение с ними должно проходить в особой атмосфере. Успех может быть обеспечен выбором тех форм работы, которые позволяют смоделировать творческий процесс ... Чем больше узнает ученик, проживая и переживая моменты красоты и мудрости, тем выше статус его духовной

культуры, ибо такой процесс познания формирует образовательное пространство, расширяющее культурные горизонты и учителя, и учащихся» [4, 28-с.].

Не вызывает сомнения ценность произведений отечественной живописи для уроков образовательной области «Человек и общество». Учителя истории, обращаясь к содержанию учебников и в поисках способов их совершенствования, приходят к выводу о значимом потенциале отечественной живописи. Изучение творчества казахстанских художников будет способствовать обращению к таким произведениям отечественной живописи, на которых изображены исторические личности и события. Определение тем для использования репродукций, призвано расширить и углубить знания о своей стране, способствовать становлению национального и патриотического духа молодежи. Строится эта работа по определенной модели, включающей: 1. Подбор и описание репродукций картин казахстанских художников для школьного курса истории Казахстана. 2. Определение обучающих и воспитательных возможностей произведений отечественной живописи в качестве иллюстраций к темам из школьного курса истории Казахстана. 3. Выявление перспектив работы над научными проектами с использованием репродукций картин отечественных художников. Знакомство с творчеством казахстанских художников, отбор их произведений для организации проектной деятельности, имеющей выход в реализацию задач духовного становления молодежи, – такое направление исследования созвучно задачам решения образовательных задач, стоящих перед современными школами разных типов.

В современных условиях развитие творчески активной личности, формирование её ценностных ориентиров – приоритет средних общеобразовательных учреждений, где организация учебно-воспитательного процесса ориентирована на содержательное и дидактическое обеспечение уроков, целенаправленное проведение различных форм внеклассной и внешкольной работы. Социально-общественные условия способствуют экстраполяции эстетической культуры в становление и развитие духовно цельной личности, способной к самореализации в аспекте точных представлений о добре и справедливости. Реализация образовательных и воспитательных задач призвана способствовать гармоничному развитию личности, что, в свою очередь, обусловлено воздействием различных видов искусства, благодаря которому формируются эстетические вкусы, идёт процесс нравственного становления. Сформулированный выше тезис объективирует мысль о необходимости разработки новых подходов к подготовке учительских кадров в условиях современного педагогического вуза, и один из них связан с обращением к произведениям отечественной живописи.

Анализ и результаты

Заслуживает пристального внимания и глубокого изучения в историческом, культурологическом, этнопедагогическом аспектах высокий уровень произведений отечественной живописи, где проявление национального духа рождает мощный потенциал, который, став педагогической составляющей государственной программы, призван оказать большое воспитательное воздействие на духовное становление казахстанского общества. С педагогической точки зрения гносеологическая функция отечественной живописи ставит её в исключительное положение, и с дидактической точки зрения позволяет характеризовать как средство обучения с мощным механизмом формирования таких представлений, которые определяют значимость человеческих ценностей.

Труды выдающихся психологов [5] и педагогов [6] определяют методологические подходы к использованию произведений искусства в педагогических целях. Вопросам обращения к произведениям живописи в дидактическом формате посвящены исследования Б.Т. Лихачева [7], учёных-искусствоведов [8]. Методологическую основу включения в учебный процесс произведений отечественных художников составят работы, посвященные истории отечественной живописи, этапам ее развития; полезным будет также освоение

характеристик мирового изобразительного искусства разных эпох, понимание значимости произведений искусства вообще. Не менее важны исследования, содержащие конкретные методические рекомендации по применению репродукций современных художников Казахстана на уроках гуманитарного цикла. На сегодняшний день содержательное и учебно-методическое обеспечение образовательной области «Искусство» не отражает дидактические возможности произведений отечественной живописи и используются гораздо реже, чем, например, репродукции русских художников-передвижников. Проведенный авторами анализ, сделанный в ходе наблюдений, бесед с учителями, знакомства с содержанием действующих учебников позволяет сделать вывод об отсутствии дидактической системы в обращении к *изобразительной наглядности*, как в дидактике именуется этот компонент учебно-методического комплекса (УМК).

А между тем художественно-образное восприятие мира, его индивидуально-эмоциональная интерпретация, понимание того, что центром отраженного в произведении мира является человек, чрезвычайно важный формат деятельности учителя ИЗО. Ведь человек в живописи всегда взят в момент его отношений с действительностью: с окружающими его людьми и вещами. Общение с искусством живописи, таким образом, – это общение с человеком. Художественно обобщённые формы, типические образы, воспроизведенные в живописи, дают зрителю представление о мире и формируют объективное отношение к нему. Конкретные художественные образы обладают этническими, общечеловеческими, национальными и персонизированными чертами и расширяют знания о мире и взаимоотношениях с ним. Юный зритель имеет возможность осознать различные стороны окружающей субъекта действительности, и этот формат определяет живопись как познавательное дидактическое средство. А еще большое значение имеет категория цвета, которая ассоциируется с понятием красоты. Увлекая, притягивая, влияя на настроение, цвет создаёт предпосылки для воспитательного воздействия и способствует развитию образного мышления.

Мера глубины общения с произведением художника различна и обусловлена развитием и способностями индивида. Подобного рода дифференциация также свидетельствует в пользу живописи, обогащающей личность жизненным опытом с учетом ее возраста, индивидуальных особенностей, понимания идеала. Формат идентификации личности зрителя с героями художественного полотна не менее важен, поскольку связан с развитием ассоциативного мышления. Речь идет не о стороннем восприятии, а восприятии «другого через себя» и «себя через другого». Личность, вступившая в общение с произведением живописи, – это субъект исследующий свое «я»: прислушиваясь к своему внутреннему состоянию, зритель находит в своей душе отклик на изображенную на полотне действительность. И это уже не просто общение с создателем картины, это общение с собой, что, в конечном счете, способствует накоплению духовных ценностей, приобретению нравственно-эстетических воззрений, в целом связано с самопознанием. Вот почему одно из направлений проводимого в рамках проекта исследования мы связываем с целым рядом гуманитарных дисциплин.

Восприятие произведения живописи, таким образом, – художественная деятельность, которая содержит в себе и элемент познания, и элемент преобразования, и элемент оценки, и элемент общения. Но к этой деятельности необходимо подготовить школьника, с чем и связаны задачи профессионального художественного образования. А потому занятия на художественно-графическом факультете вуза ориентировано на задачи формирования специальных профессиональных компетенций: возникает необходимость в дидактически грамотном привлечении произведений живописи как в предметную, так и в воспитательную деятельность студентов педагогических вузов, чему, собственно и посвящен выполняемый грантовый проект.

В современной действительности общение с «массовой» культурой приобретает в большей степени развлекательный момент, оттесняет значимость живописи как способа открытия мира в его неповторимом многообразии. К сожалению, в практике вузовской подготовки педагогов использование отечественной живописи в качестве средства общего развития личности еще не стало приоритетным направлением, уступая место другим видам искусства, более распространенным и зрелищным: кино, телевидению, концертным программам и развлекательным шоу. Чтобы обеспечить это направление работы дидактическим материалом современного формата, И.С. Смановым подготовлена и издана в «Медийном агентстве Артёма Шеллера / Artem Scheller Medienagentur» (Германия) монография «Педагогика живописи» (2021 г.). В ней нашли отражение вопросы, касающиеся путей и способов духовно-нравственного становления молодежи на материале изобразительного искусства отечественных художников. Ведущей идеей является мысль о необходимости углублённого изучения теоретических аспектов художественной культуры казахского народа для создания научно обоснованных педагогических технологий и внедрения их учебно-воспитательный процесс вузовской подготовки будущих учителей. Разработанные методические рекомендации ориентируют как на формирование знаний, так и на развитие эстетического вкуса, нравственного совершенствования школьников путём привлечения произведений отечественной живописи. Создание единой системы и определение дидактических условий приобщения школьников к общечеловеческим культурным ценностям позитивно влияет на реализацию задач всех направлений духовно-нравственного воспитания.

В процессе апробации представленных в книге методических рекомендаций подтвердилась гипотеза об эффективности дидактических условий воспитательного воздействия на школьников отечественного изобразительного искусства, которое позиционируется как обязательный компонент учебно-методического обеспечения всех предметов гуманитарного цикла. Научная значимость исследования определяется психолого-педагогическими подходами, призванными помочь студентам воспринять национальный дух этого вида отечественного творчества в ряду фольклорного, литературного, театрального, музыкального наследия как одно из действенных форм презентации эстетических воззрений казахского народа [9].

Опубликованные авторами материалы, результаты многолетних исследований, участие в международных, республиканских и региональных конференциях и высокая оценка его книги «Вечные ценности» (Астана, 2013) на Международной выставке в Париже (2015) могут быть охарактеризованы как действенный вклад в реализацию задач интеграции педагогики и живописи для освоения и использования образовательного потенциала. Содержание целого ряда публикаций отражает основной тезис представляемой книги: использование произведений отечественных художников способствует формированию эстетического отношения казахстанской молодёжи к культуре, развивает её интерес к истории и ценностям своего народа, стимулирует эмоционально-образную самостоятельную творческую и исследовательскую деятельность обучаемых.

Конечный результат исследования, его целевой индикатор заключается в разработке и внедрении программы «Роль отечественной живописи в духовном становлении молодёжи» как обязательного компонента вузовских учебных планов на основе анализа ситуации и научной доказательности педагогической деятельности такого формата. Сбор и обработка системно-моделирующего материала, его публикация, создание методических рекомендаций для преподавателей по организации профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей с учётом принципов интеграции и посредством привлечения произведений отечественной живописи для решения задач духовного становления подрастающего поколения – такой подход обусловлен практической значимостью исследования. В ходе экспериментальной работы объективировалась цель исследования:

использование творческого потенциала изобразительного искусства в духовно-нравственном воспитании студентов, способствует их духовному становлению посредством приобщения к традиционной культуре. Результаты педагогического эксперимента, организованного в школах с помощью учителей истории, самопознания, литературы, подтверждают эффективность разработанных методических рекомендаций и дают представление о направлениях дальнейшего поиска.

Собранный и систематизированный материал уже в период экспериментального обучения был востребован в гуманитарных классах гимназий, использован в работе классных руководителей по направлению «Культурное наследие» в различных типах общеобразовательных школ, а также в деятельности преподавателей педагогических вузов, осуществляющих подготовку учителей социально-гуманитарного профиля.

Значимость произведений живописи как дидактического средства бесспорна: в ней скрыт огромный потенциал для перехода от конкретно-предметного мышления к образному и далее – логическому и ассоциативному. Можно с уверенностью утверждать, что произведениям живописи необходимо придавать особое значение в учебно-воспитательной работе с подрастающим поколением. Наглядность живописи (орнаменталистики, скульптуры, графики) создаёт условия для постепенного перехода от конкретно-реального восприятия к философски-обобщенному пониманию жизни. Получая образование, овладевая знаниями основ наук и совершенствуясь духовно, представители молодого поколения приобретают личностно-ценностные ориентиры, направленные на выполнение социального заказа общества – его гуманитаризацию [10].

В Государственных общеобязательных стандартах образования Республики Казахстан ярко выражен ориентир на совершенствование содержания и качества преподавания предметов гуманитарного цикла. В типовые программы они вводятся не столько для обучения школьников художественному ремеслу, сколько для того, чтобы воспитать в детях образное видение мира, эстетическое отношение к нему. Учебные предметы художественного цикла по своей сути – предметы воспитательной направленности, призванные повлиять на развитие интересов, эстетических вкусов, потребностей. В качестве стимулирующего фактора мы отмечаем введение в современные образовательные программы гимназий элективного курса «Изобразительное искусство Казахстана», а также наличие в воспитательных планах классных руководителей раздела «Культура и мы».

Такая постановка вопроса свидетельствует о необходимости введения в учебные планы вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, элективных курсов дидактической направленности. Ориентированные на знакомство студентов с произведениями живописи, эти курсы призваны способствовать художественному образованию будущих учителей. В свою очередь, знакомство с произведениями живописи в дидактическом аспекте включает в себе огромный потенциал в решении воспитательных задач. Наши наблюдения показали, что такая работа активно проводится на филологических факультетах вузов. Обучая студентов способам структурирования текстов-описаний, преподаватели казахского, русского, английского, немецкого языков обращаются к произведениям А. Кастеева «В предгорьях Алатау», С. Мамбеева «Весна», «В горах», «Откочевка», М. Кенбаева «Беседа», «Ловля лошадей», К. Тельжанова «Жамал», Ж. Шарденова «Березы зимой», И. Квачко «Снежные вершины», «Степь» и др. Названные произведения входят в учебно-методические комплексы элективных курсов и используются преподавателями для реализации обучающих и воспитательных задач [11].

Самобытная, впитавшая в себя национальных дух, отечественная живопись содержит огромный познавательный и воспитательный потенциал. Созданные казахстанскими художниками образы убедительны, правдивы, проникнуты огромной эмоциональной силой. Знакомство с произведениями Ж. Абдрамана, А. Черкасского, С. Романова, А. Исмаилова, Т. Тогузбаева, А. Галимбаевой, К. Шаяхметова и др. поможет выпускникам этого факультета

решать задачи художественного образования как на уроках языка и литературы, так и на тематических классных часах. Понятный, естественный мир, изображенный на полотнах названных художников, поможет детям осознать себя частью своего этноса, будет способствовать формированию патриотических и гражданских чувств.

С целью знакомства молодого поколения с особенностями зарубежной живописи, глубокого понимания ими общности тем и замыслов искусства живописи, расширения знаний по страноведению, в работу по освоению живописи включаются репродукции полотен известных зарубежных мастеров живописи. Отмечаемый психологами интерес и внутреннее волнение при встрече с тем, что еще не знакомо, расширяют представления юных зрителей о мире прекрасного. Привлечение репродукций картин И. Левитана, И. Айвазовского, А. Куприна, П. Кончаловского, А. Куинджи, Б. Кустодиева, К. Юона и др. также призвано способствовать нравственному и эстетическому воспитанию, становлению интернационалистов, формированию таких национальных черт, как открытость и понимание. Изданный сборник репродукций «Вечные ценности снабжен комментариями составителя, оформленными на казахском, русском и английском языках. Комментарии призваны направить мысль зрителя, но ни в коем случае не навязать авторскую точку зрения на восприятие того или иного произведения. В отборе репродукций приоритетным был принцип их развивающей и воспитательной ценности, а основным критерием – возможность обращения к ним на уроках изобразительного искусства, на языковых уроках, на уроках литературы, истории, географии.

Книга адресована преподавателям педагогических специальностей, проектирующих и реализующих модель не просто учителя-предметника современной школы, но учителя-воспитателя. Искренне надеемся, что монография станет важным компонентом учебно-методического обеспечения дисциплин гуманитарного цикла в школе и будет востребован не только учителями, но и всеми, кого волнует и завораживает удивительный мир искусства живописи.

Заключение

Особую значимость приобретает в современном вузе приобщение студентов к богатейшим традициям мировой и отечественной культуры, становится рациональным и эффективным использование произведений изобразительного искусства. В учебно-воспитательном процессе педагогических вузов изобразительная наглядность характеризуется как действенное средство, призванное позитивно влиять на становление личностных качеств, на развитие профессиональной компетентности. Использование произведений художников разных поколений и различных творческих направлений для реализации дидактических задач ориентировано на формирование эстетического отношения студентов к окружающей действительности, на стимулирование их познавательной активности через эмоционально-образную сферу, в основе которой – интерес к национальной и мировой культуре [12].

Содержательное и учебно-методическое обеспечение работы учителей на основе инновационных технологий представления произведений отечественной живописи свидетельствует о важности использования живописи в творческом обобщении опыта прошлого и понимании настоящего. Поиски приёмов обращения к творчеству известных художников в школьном учебно-воспитательном процессе приводят к выводу о том, что живопись играет огромную роль в освоении духовно-нравственных традиций народа, расширяет и углубляет знания о мире и о самой личности. Этот важный тезис чрезвычайно актуален на современном этапе совершенствования образовательной системы, в частности, таких её сфер, как «Искусство», «Человек и общество», «Язык и литература». Обращение к искусству живописи способствует изменению индивида, позитивно влияет на его развитие и духовное становление.

Не менее значим и намеченный участниками проекта конечный результат, который заключается в разработке и внедрении программы «Духовное возрождение нации через отечественную живопись» в качестве одного из компонентов в вузовские учебные планы на основе анализа ситуации и научной доказательности педагогической деятельности такого формата. Сбор и обработка системно-моделирующего материала; его публикация; создание методических рекомендаций для преподавателей по организации профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей с учетом принципов интеграции и посредством привлечения произведений отечественной живописи для решения задач духовного становления подрастающего поколения – такой подход определяет практическую значимость запланированного изыскания. Проект направлен на создание модели подготовки будущих учителей, в полной мере овладевших знаниями и навыками применения произведений отечественной живописи для решения задач духовно-нравственного становления молодежи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концептуальные подходы к реализации программы «Туған жер». Проект. – Астана, 2017. – 30 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://kargoo.gov.kz/>
2. Методические рекомендации по формированию казахстанского патриотизма обучающихся организаций образования через программу «Туған жер». – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 192 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://nao.kz/>
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2020–2025 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://primeminister.kz/ru/gosprogrammy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2020-2025-gody-9114129>
4. Жаданова К.Х. Теория и методика литературного образования учащихся средней школы (культурологический аспект): автореф. ... док. пед. наук. – Алматы, 2003. – 48 с.
5. Выготский П.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 314 с.
6. Щуркова Н.Е. Воспитание детей в школе. – М.: Новая школа, 1998. – 138 с.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика: Учебное пособие. – М.: Юрайт, 2001. – 416 с.
8. Ералин К. Эстетическое воспитание школьников средствами изобразительного искусства Казахстана. – Алма-Ата: РУМЦ, 1978. – 32 с.
9. Сманов И.С. Педагогика живописи. – Дортмунд (Германия): издательство Rediroma, 2021. (Немецкая национальная библиотека): ISBN 978-3-98527-418-5. – 219 с.
10. Сманов И.С. Воспитательные возможности живописи как вида искусства: Методическое пособие. – Шымкент: Жібек жолы, 1999. – 25 с.
11. Собкин В.С., Левин В.А. Художественное образование и эстетическое воспитание // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 24–31.
12. Шпикалова Т.Я., Сокольникова Н.М. Жить в ладу с красотой. – М.: Мозаика-Синтез, 1997. – 248 с.

REFERENCES

1. Konceptualnye podhody k realizacii programmy «Tugan jer». Proekt [Conceptual approaches to the implementation of the Tugan Zher program. Project]. – Astana, 2017. – 30 s. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://kargoo.gov.kz/>
2. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu kazahstanskogo patriotizma obuchayushchihsya organizacii obrazovaniya cherez programmu «Tugan jer» [Methodological recommendations on the formation of Kazakhstani patriotism of students of educational organizations through the

- «Tugan Zher» program]. – Nur-Sultan: NAO imeni I. Altynsarina, 2019. – 192 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://nao.kz/>
3. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazahstan na 2020–2025 gg. [The State program of education development of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025.] [Elektronnyj resurs]. URL: <https://primeminister.kz/ru/gosprogrammy/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-i-nauki-respubliki-kazahstan-na-2020-2025-gody-9114129>
 4. Jadanova K.H. Teoriya i metodika literaturnogo obrazovaniya uchashchihsya srednej shkoly (kulturologicheski aspekt) [Theory and methodology of literary education of secondary school students (cultural aspect)]: avtoref. ... dok. ped. nauk. – Almaty, 2003, 48 s. [in Russian]
 5. Vygotski P.S. Psihologiya iskusstva [Psychology of art]. – M.: Pedagogika, 1987. – 314 s. [in Russian]
 6. Shurkova N.E. Vospitanie detei v shkole [Raising children at school]. – M.: Novaia shkola, 1998. – 138 s. [in Russian]
 7. Lihachev B.T. Pedagogika: Uchebnoe posobie [Pedagogy: Textbook]. – M.: Iurait, 2001. – 416 s. [in Russian]
 8. Eralin K. Esteticheskoe vospitanie shkolnikov sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva Kazahstana [Aesthetic education of schoolchildren by means of fine arts of Kazakhstan]. – Alma-Ata: RUMC, 1978. – 32 s. [in Russian]
 9. Smanov I.S. Pedagogika zhivopisi [Pedagogy of painting]. – Dortmund (Germaniya): izdatelstvo Rediroma, 2021. (Nemeckaya nacionalnaia biblioteka): ISBN 978-3-98527-418-5 – 219 s. [in Russian]
 10. Smanov I.S. Vospitatelnye vozmozhnosti zhivopisi kak vida iskusstva: Metodicheskoe posobie [Educational possibilities of painting as an art form: Methodical manual]. – Shymkent: Jibek joly, 1999. – 25 s. [in Russian]
 11. Sobkin V.S., Levin V.A. Hudozhestvennoe obrazovanie i esteticheskoe vospitanie [Art education and aesthetic education] // Voprosy psichologii. – 1989. – №1. – S. 24–31. [in Russian]
 12. Shpikalova T.Ya., Sokolnikova N.M. Jit v ladu s krasotoi [Live in harmony with beauty]. – M.: Mozaika-Sintez, 1997. – 248 s. [in Russian]

UDC 510; IRSTI 06.81.23

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.16>

S. UTAMININGSIH¹✉, P. ANDI¹, F. IRFAI¹, A.M. KUZMINA²

¹Senior Lecturer of Muria Kudus University
(Indonesia, Gondangmanis)

e-mail: sri.utaminingsih@umk.ac.id
<https://orcid.org/0000-0002-2613-0052>;
e-mail: sri.utaminingsih@umk.ac.id.;
e-mail: irfai.fathurohman@umk.ac.id
<https://orcid.org/0000-0003-1062-8611>

²Master Student of Abai Kazakh National Pedagogical University
(Kazakhstan, Almaty), e-mail: aisholpan2018@mail.ru

DEVELOPMENT OF VIDEO-AIDED STORYBOOKS TO IMPROVE UNDERSTANDING OF MATHEMATICAL CONCEPTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. This study aims to develop a video-assisted picture storybook to improve the understanding of mathematics concepts for fourth-grade elementary school students. The type of research conducted is research and development (R&D). Data collection techniques are used in the form of tests, observations, interviews, and documentation. The data sources or subjects in this study were 76 fourth grade students of Primary School Number Gugus Yos Sudarso, Pulokulon District, Grobogan Regency consisting of 25 fourth grade students of Public Primary School Number 1 Pulokulon as the control class, and 24 fourth grade students of Public Primary School Number 2 Pulokulon, and 27 class students. Public Primary School Number 3 Pulokulon IV as the experimental class. The types of data obtained are quantitative and qualitative data. The data analysis used is descriptive quantitative. The results of this study are video-assisted picture storybooks according to the needs of teachers and students in questionnaire recapitulation that the level of need for video-assisted picture storybooks is high with a student answer score of 84.67%, and a teacher's response of 86.67%. The developed book was tested for feasibility with the results of expert validation being in the appropriate category with details of the average score of linguists of 3.07, material experts of 2.94, and media experts of 3.17. The results of the effectiveness test were tested by an independent t-test in the experimental class and the control class showed a significance of <0.05, i.e. 0.000, thus H_a was accepted and H_0 was rejected, meaning that there were differences in understanding the concept of fractions between students who took part in learning using picture storybooks. video-assisted and students who are not. Based on the results of the study, it was concluded that video-assisted picture books were effectively used to improve the understanding of fractions concepts for fourth-grade elementary school students.

Keywords: picture, storybook, concept, understanding, fractions.

*Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Utaminingsih S., Andi P., Irfai F., Kuzmina A.M. Development of Video-Aided Storybooks to Improve Understanding of Mathematical Concepts in Elementary School // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 194–206. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.16>

*Cite us correctly:

Utaminingsih S., Andi P., Irfai F., Kuzmina A.M. Development of Video-Aided Storybooks to Improve Understanding of Mathematical Concepts in Elementary School // *Iasauı universitetinın habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – Б. 194–206. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.16>

С. Утаминсих¹, П. Анди¹, Ф. Ирфай¹, А.М. Кузьмина²

¹Муриа Кудус университетінің аға оқытушысы

(Индонезия, Гондангманис қ.),

e-mail: sri.utaminingsih@umk.ac.id

e-mail: sri.utaminingsih@umk.ac.id.

e-mail: irfai.fathurohman@umk.ac.id

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің магистранты

(Қазақстан, Алматы қ.), e-mail: aisholpan2018@mail.ru

Бастауыш мектепте математикалық ұғымдарды түсінуді жақсарту үшін видео-кітаптар құрастыру

Аңдатпа. Бұл зерттеу төртінші сынып оқушыларының математикалық ұғымдарды түсінуін жақсарту үшін видео-кітаптар әзірлеуге бағытталған. Жүргізілетін зерттеу түрі – ғылыми-зерттеу және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстар. Деректерді жинау әдістері тестілер, бақылаулар, сұхбаттар және құжаттамалау түрінде қолданылады. Бұл зерттеудегі дереккөздер немесе субъектілер Гробоган Редженси, Пулокулон ауданы, Гугус Йос Сударсо бастауыш мектебінің 76 төртінші сынып оқушысы болды, соның ішінде бақылау сыныбы ретінде №1 Пулокулон мемлекеттік бастауыш мектебінің 25 төртінші сынып оқушысы және №2 Пулокулон Қоғамдық орта мектебінің 24 төртінші сынып оқушысы алынды. №3 Пулокулон IV мемлекеттік бастауыш мектебі эксперименттік топ ретінде қатысты. Алынған мәліметтердің түрлері сандық және сапалық мәліметтер болып табылады. Қолданылатын деректерді талдау сипаттамалық сандық болып табылады. Бұл зерттеудің нәтижелері мұғалімдер мен студенттердің сұраныстарына сәйкес видеолық суретті әңгіме кітаптары болып табылады, қайта жүргізілген сауалнаманы талдауда видеолық суретті әңгіме кітаптарына қажеттілік деңгейі жоғары, студенттердің жауабы 84,67% және мұғалімдердің жауабы 86,67% болды. Әзірленген кітап мақсатқа сәйкестігі бойынша сараптамадан өткізілді, сараптамалық тексеру нәтижелері лингвистердің орташа ұпайы – 3,07, материалтанушылардікі – 2,94 және медиа сарапшылардікі – 3,17 болып, орташа ұпайлары көрсетілген тиісті санатқа жатқызылды. Тиімділік сынағының нәтижелері эксперименттік сыныпта тәуелсіз t-тестімен тексерілді және бақылау сыныбы <0,05, яғни 0,000 мәнділігін көрсетті, осылайша На қабылданды және Н0 қабылданбады, яғни тұжырымдаманы түсінуде айырмашылықтар болды. Зерттеу нәтижелері бойынша бастауыш төртінші сынып оқушыларының бөлшек ұғымын түсінуін жақсарту үшін видеолық суретті кітаптарды пайдалану тиімді деген қорытынды алынды.

Кілт сөздер: сурет, әңгімелер жинағы, ұғым, түсіну, бөлшектер.

С. Утаминсих¹, П. Анди¹, Ф. Ирфай¹, А.М. Кузьмина²

¹старший преподаватель Университета Муриа Кудус

(Индонезия, г. Гондангманис)

e-mail: sri.utaminingsih@umk.ac.id

e-mail: sri.utaminingsih@umk.ac.id.

e-mail: irfai.fathurohman@umk.ac.id

²магистрант Казахского национального педагогического университета имени Абая

(Казахстан, г. Алматы), e-mail: aisholpan2018@mail.ru

Разработка видео-книг для улучшения понимания математических понятий в начальной школе

Аннотация. Это исследование направлено на разработку сборника рассказов с видео с картинками, чтобы улучшить понимание математических концепций для учащихся

четвертого класса начальной школы. Тип проводимых исследований – научные исследования и опытно-конструкторские разработки. Методы сбора данных используются в виде тестов, наблюдений, интервью и документирования. Источниками данных или субъектами в этом исследовании были 76 учеников четвертого класса начальной школы Гугус Йос Сударсо, район Пулокулон, Регентство Гробоган, в том числе 25 учеников четвертого класса государственной начальной школы №1 Пулокулон и 24 ученика четвертого класса государственной школы №2 Пулокулон участвовали в качестве контрольного класса. Государственная начальная школа №3 Пулокулон IV выступила в качестве экспериментального класса. Типы полученных данных являются количественными и качественными данными. Используемый анализ данных является описательным количественным. Результаты этого исследования представляют собой сборники рассказов с видео с картинками в соответствии с потребностями учителей и учащихся, в повторном опросе выявлено, что уровень потребности в сборниках рассказов с видео с картинками высок: оценка ответов учащихся составляет 84,67%, а ответ учителей – 86,67%. Разработанная книга была проверена на целесообразность, и результаты экспертной проверки были отнесены к соответствующей категории с подробным описанием среднего балла лингвистов 3,07, материаловедов 2,94 и медиа-экспертов 3,17. Результаты теста эффективности были проверены с помощью независимого t-критерия в экспериментальном классе, а контрольный класс показал значимость $<0,05$, т.е. 0,000, таким образом, H_0 была принята, а H_1 отклонена, что означает наличие различия в понимании концепции дробей между учащимися, которые принимали участие в обучении с использованием иллюстрированных сборников рассказов, видео-книг и студентами, которые не принимали в этом участие. По результатам исследования был сделан вывод, что использование видеокниг с картинками эффективно влияет на улучшение понимания понятий дробей у учащихся четвертого класса начальной школы.

Ключевые слова: картинки, сборник рассказов, концепция, понимание, дроби.

Introduction

Understanding the concept is very important for students because it is a cognitive part that affects student learning outcomes at school. Concept understanding is also the basis for developing students' thinking skills to a higher level or High Order Thinking Skill (HOTS). Arend & Kilcher [1] states that conceptual understanding can be developed through experience and thought. On the other hand, Mansor et al. [2] emphasized that to provide facilities to students in understanding concepts, teachers can develop the learning process. Based on this opinion, it can be concluded that a good learning process will provide a good learning experience, and will make students able to understand the concept well.

Mathematics is a subject that requires an understanding of concepts. According to Brunner in Pitadjeng [3] and Harun et al. [4], learning mathematics is an activity to study the concepts and structures of mathematics that exist in the material being studied and seek and find the relationship between the concepts and the mathematical structure.

The problem that often occurs in the field is that most students think that mathematics is a scary and difficult subject. According to Schaeffer et al. [5] Many factors influence children's math learning, including the math content students are taught in school, the quality of their instruction, and the math attitudes of students' teachers. Furthermore, the research results of Ciosek & Samborska [6] also concluded that fractions are a difficult material, where many student errors indicate a lack of conceptual understanding of the material. shows that fractions are very difficult for students to understand.

This problem was also found in elementary schools in the Yos Sudarso Cluster, Pulokulon District, Grobogan Regency based on the results of researcher interviews. The fourth-grade teacher

at Public Primary School Number 2 Pulokulon in an interview with the researcher said that most of the students had difficulty developing the concept of fractions they had learned when asked to answer questions in the form of story questions. This was also found in previous research where Suartama in Pujiati, Kanzunnudin & Wanabuliandari [7] stated that there are still many students who have difficulty solving math problems in the form of stories. The low understanding of the concept of fractions based on the results of research by Siegler & Pyke [8] is caused by students only memorizing the rules of the procedure, but not understanding the concepts that correspond to fractions.

Based on this description, the researchers tried to help teachers and elementary school students in the Yos Sudarso Cluster, Pulokulon District, Grobogan Regency by conducting research and development of learning media in the form of video-assisted picture storybooks that were effectively used to improve understanding of fraction concepts for fourth-grade elementary school students.

The study was conducted based on the results of research from Cahyady et al. [9] who concluded that making fractions learning media was able to improve understanding of the concept of fractions. In addition, there are also research results from Nuhidayah & Wangid [10] which conclude that the development of teaching materials for fairy tales is effectively used to help improve understanding of the concepts of mathematics subject matter.

Widyastuti & Pujiastuti [11] argue that conceptual understanding is the ability of students to master the material. This means that every student must have an understanding of concepts that are part of the cognitive domain. Meanwhile, Monfort, Brown & Pullen [12] stated that understanding the concept is very important in learning something. This can be interpreted that understanding the concept must be mastered by students, especially elementary school students because elementary school-age students are at a stage of self-formation to understand the meaning of the message well so that they can construct knowledge perfectly.

Nelson, Burton, & Bennett [13] stated that the fraction comes from the Latin fraction from the form *frangere* which means pause. Novak & Renzo [14] argue that a fraction is a quotient or a representation of a part of a number. While Musser, Burger, & Peterson [15] stated that: (1) fractions as numbers that show part of the whole, (2) fractions as comparisons.

Based on the description above, it can be concluded that understanding the concept of fractions is the process of understanding and constructing ideas or facts related to symbols or objects that are quotient, part of a whole, or comparison. This study aims to design an effective video-assisted picture storybook to improve understanding of fractions concepts for fourth-grade elementary school students, as well as analyze the effectiveness of video-assisted storybooks in improving understanding of fractions concepts for fourth-grade elementary school students.

Research methods

The type of research conducted is research and development. The development model used in the study was adapted from the Borg & Gall development model covering the stages of gathering information and solving problems, collecting data, designing products, validating designs, revising designs, testing products, revising products, and testing usage. The data sources or subjects in this study were 76 fourth grade students of Primary School Gugus Yos Sudarso, Pulokulon District, Grobogan Regency consisting of 25 fourth grade students of Public Primary School Number 1 Pulokulon as the control class, and 24 fourth grade students of Public Primary School Number 2 Pulokulon, and 27 class students. Public Primary School Number 3 Pulokulon IV as the experimental class.

The types of data obtained are quantitative and qualitative data. Data collection techniques used are tests, observations, interviews, and questioner. The instrument used to collect data is a test of understanding the concept of fractions. The instrument has met the validity through the validity test with Pearson's Product Moment where 10 items showed the results of $t\text{-count} > t\text{-table}$ and were

declared valid, and the reliability test with Cronbach's Alpha which showed a result of 0.700, namely 0.936 and declared reliable. In addition, the instruments used are observation sheets, interview instruments, and questionnaires.

The data analysis technique in this study uses quantitative analysis with the following details.

The data from the needs questionnaire was processed into percentages and analyzed by quantitative descriptive techniques. The feasibility of the product was obtained from the results of expert validation consisting of linguists, materials, and media experts, as well as the results of teacher and student response questionnaires. The product feasibility classification can be seen in the following Table 1.

Table 1 – Product Eligibility Score

No	Average Score	Criteria	
		Expert Validation Results	Response Questionnaire Results
1	>3.25 to 4.00	Very Worthy	Very good
2	>2.50 to 3.25	Worthy	Well
3	>1.75 to 2.50	Not worth it	Not good
4	1.00 to 1.75	Not feasible	Not good

The prerequisite test used before conducting the data analysis was the normality test using the Saphiro Wilk technique, and the homogeneity test using the Lavene's Test. To test the effectiveness of the product developed, the data analysis used was paired t-test and independent t-test.

Results. Based on the needs analysis and literature review, it was found that there is a need for the development of teaching materials that can be used by teachers following the challenges of the 21st century, especially for understanding the concept of mathematical content [16]. In addition, it is necessary to use technology in learning. So, it is necessary to develop a video-assisted picture storybook to improve the understanding of the concept of fractions for fourth graders at Gugus Yos Sudarso Elementary School, Pulokulon Regency. This can be seen from the results of the questionnaire recapitulation that the level of need for video-assisted picture storybooks is considered high with a student answer score of 84.67%, and a teacher's response of 86.67%.

The research carried out has three stages, namely planning, book preparation, and evaluation. The planning stage consists of formulating goals, analyzing student characteristics, analyzing curriculum, analyzing the content of character education, collecting material resources. The process consists of compiling the components of the book's content, the intrinsic elements of the story, and the anatomy of the book. The evaluation stage contains a test of understanding the concept of fractions.

Planning is carried out in several steps as follows. 1.) Formulate the purpose of writing this book to improve understanding of concepts and learning outcomes of fractional mathematics. 2) Analysis of student characteristics, namely the analysis of student characteristics is intended to find out what student characters need to be improved. 3) Curriculum analysis. At this stage, the researcher analyzes the curriculum which includes Graduate Competency Standards (SKL), Content Standards, and Process Standards. 4) Analysis of the content of character education, the researcher analyzes the content of character education which aims to determine the direction of developing video-assisted picture storybooks that can facilitate these characters. 5) The collection of material sources is carried out by discussing with class IV teachers, supervisors, illustrators, and colleagues separately and gradually. It is intended that the products developed are following the curriculum and student characteristics. Video-assisted picture storybooks contain material that is packaged in the form of picture stories as reading material for students in literacy activities at school as well as barcode video learning that can be accessed using mobile phones.

The book preparation process consists of 1) The process of compiling the components of the book content which generally consists of 3 components, namely introduction, content, and closing which includes the title page, copyright page, foreword, table of contents, main instructions, character introduction page, story content, message, stories, practice questions, QR code learning videos, math games, and author profiles; 2) Preparation of the intrinsic elements of the story consisting of the theme, title, characters and characterizations, plot, setting, point of view, mandate, and description of the content of the story; 3) Preparation of book anatomy consists of preparation of book covers, book text design, book visual design.

The last stage of designing the development of this video-assisted picture story book is evaluation, namely learning evaluation to determine understanding of the concept of fractions with tests.

The design of developing a video-assisted picture story book in this research and development can be seen in more detail in the following Figure 1.

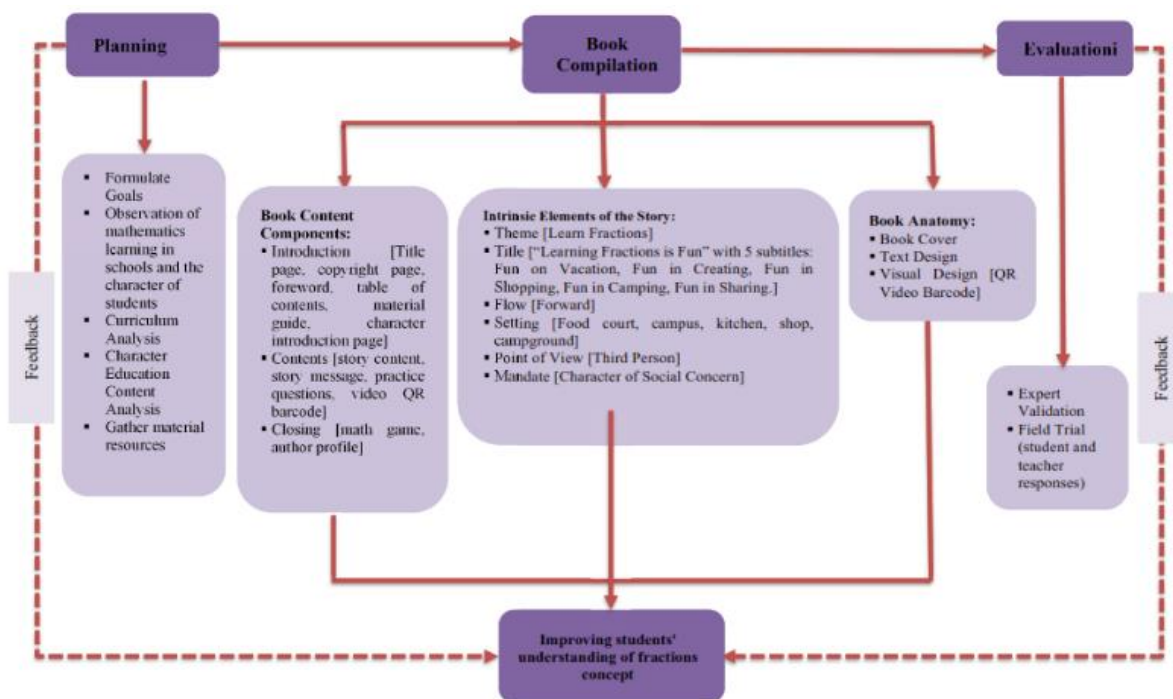


Figure 1 – Design of Video-Assisted Picture Storybook Development

The product that has been developed is then tested for feasibility by asking for validation from expert judgment, namely media experts, linguists, material experts. The results of each assessment from expert judgment can be seen in the following Table 2.

Table 2 – Expert Validation Score Results

Validator Type	Overall Average Score	Criteria
Linguist Validator	3.07	Worthy
Material Expert Validator	2.94	Worthy
Media Expert Validator	3.17	Worthy

Based on the results of the average expert validation in the table above, it can be concluded that the developed book is feasible to be used as teaching material for students with an average score of 3.07 for linguists, 2.94 for material experts, and 3.17 for media experts. After expert

validation has been carried out, product revisions are carried out according to suggestions and input from experts. The results of the revision were then tested to see if the book developed was effective in increasing the understanding of concepts in fractional material.

The Effectiveness of Video-Assisted Picture Storybooks. Data on the effectiveness of the video-assisted picture book developed to improve the understanding of the concept of fractions for fourth-grade students of Primary School Gugus Yos Sudarso, Pulokulon District, were obtained from the results of field tests. The field test was conducted using a quasi-experimental research method. The experimental class selected was class IV at Public Primary School Number 2 Pulokulon with 24 students and class IV at Public Primary School Number 3 Pulokulon with 27 students, while the control class used was class IV at Public Primary School Number 1 Pulokulon with 25 students. The data used to measure the effectiveness of the video-assisted picture book in this study were the pretest and posttest scores of the fraction concept understanding test.

In the experimental class, learning is done by using storybooks with videos. The results of the pretest and posttest in the experimental class can be seen in the appendix. The results of the average pretest and posttest understanding of the concept of fractions in the experimental class can be seen in the following Table 3.

Table 3 – The Average Value of the Experimental Class Fraction Concept Understanding Test

Class	Average score	
	Pre-test	Posttest
Class IV Public Primary School Number 2 Pulokulon	52.88	87.54
Class IV Public Primary School Number 3 Pulokulon	56.33	86.44

In the control class, learning was carried out only by using books provided by the school and not using video-assisted picture storybooks. The summary of the results of the assessment of understanding the concept of fractions in the control class can be seen in the following Table 4.

Table 4 – Summary of Assessment Results In The Control Class

Data Collection Aspect	Average score	
	Before Study	After study
Understand the concept of fractions	55.08	65.24

Prerequisite tests were carried out before analyzing the data, namely normality test and homogeneity test. This test aims to see whether the data is normally distributed and homogeneous or not. The normality test used is the Saphiro Wilk technique with data processing using the Statistical Product and Service Solutions (SPSS 16.0) program with a significance of 0.05. The results of the normality test for understanding the concept of fractions can be seen in the following Table 5.

Table 5 – The Results of the Normality Test for Understanding the Concept of Fractions in The Pretest Data

	Class Type	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Statistics	df	Signature.	Statistics	df	Signature.
Pretest Results	Experiment Class A	.179	24	.055	.949	24	.260
	Class B. Experiment	.091	27	.200*	.985	27	.951
	Control Class	.136	25	.200*	.945	25	.193

Based on the results above, it can be seen that the results of the normality test for understanding the concept of fractions using the Saphiro Wilk technique showed significance values > 0.05 , namely 0.260, 0.951, and 0.193. The decision taken is that H_a is accepted and H_0 is rejected, meaning that the data is normally distributed.

The results of the normality test show that the data is normally distributed, then the data is then tested with parametric statistics. This is following the opinion of Kobylin et al. [17] which states that one of the conditions and assumptions of parametric statistics is data obtained from a population that has a normal distribution pattern.

The homogeneity test used was the Lavene's Test technique with data processing using the Statistical Product and Service Solutions (SPSS 16.0) program with a significance of 0.05. The results of the homogeneity test of understanding the concept of fractions can be seen in the following Table 6.

Table 6. Homogeneity Test Results of Pretest Data Understanding the Concept of Fractions Variance Homogeneity Test

Levene Stats	df1	df2	Signature.
.002	2	73	0.998

The results of the homogeneity test of understanding the concept of fractions using Lavene's Test technique showed a significance value of > 0.05 , which was 0.998. Thus it can be decided that H_a is accepted and H_0 is rejected, meaning that the data comes from a homogeneous population.

After the prerequisite test was carried out, a statistical test was carried out to measure the effectiveness of the video-assisted picture storybook which was developed to improve the understanding of the concept of fractions for fourth graders of Primary School Gugus Yos Sudarso, Pulokulon District. Based on the results of the normality test which shows that the data is normally distributed, the statistical test used is a parametric statistical test, namely paired-sample t-test, and independent t-test.

Paired t-test was conducted on the students' understanding of the experimental class students' understanding of fractions before and after learning by using a video-assisted picture storybook. The results of hypothesis testing conducted using the paired sample t-test on the results of the experimental class understanding of the fractional concept test are as follows (Table 7).

Table 7 – Hypothesis Test Results Data for Understanding the Concept of Fractions in the Experimental Class

		Pair Difference					T	df	Signature. (2-tail)
		Means	Std. Deviation	Std. Mistakes Mean	95% Confidence Interval of Difference				
					Lower	On			
Couple 1	Class A Pretest Class A Posttest	-3.46667E1	8.12225	1.65795	-38.09639	-31.23694	-20.909	23	.000
Couple 2	Class B Pretest Class B Posttest	-3.01111E1	3.43437	.66094	-31.46970	-28.75252	-45.558	26	.000

The results of the paired t-test data on understanding the concept of fractions in the experimental class showed results < 0.05 , namely 0.000. Thus, it can be decided that H_a is accepted and H_0 is rejected, meaning that there are differences in students' understanding of the concept of fractions before and after participating in learning using video-assisted storybooks.

An independent t-test (Independent Sample T-Test) understanding the concept of fractions was also carried out with the help of the SPSS 16.0 program, and the following results were obtained (Table 8).

Table 8 – Independent t-test results for understanding the concept of fractions

Independent Sample Test										
		Levene test for Equation of Variance		t-test for Equality of Means						
		F	Signature.	T	df	Signature. (2-tail)	Difference Means	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of Difference	
									Lower	On
Test results	The same variance is assumed	7,895	.007	12.046	47	.000	22,302	1,851	18,577	26,026
	Equal variance is not assumed			12,151	41,164	.000	22,302	1,835	18,595	26,008
Test results	The same variance is assumed	.278	.601	9.365	50	.000	21,204	2.264	16,657	25,752
	Equal variance is not assumed			9,406	49,944	.000	21,204	2.254	16,676	25,732

Based on these results, it can be seen that the significance value of the independent t-test for understanding the concept of fractions is <0.05 , which is 0.000. Thus, it can be concluded that H_a is accepted and H_0 is rejected, meaning that there are differences in understanding of the concepts of middle-level students who do not use Picture and Picture Video Books with Picture Pictures.

Discussion

This study aims to develop a video-assisted picture storybook to improve understanding of mathematical concepts infractions. The development carried out is based on the results of the analysis of the needs of teachers and students [18]. The results of the needs analysis found that it was necessary to develop a video-assisted picture storybook to improve understanding of the concept of fractions for fourth graders at Gugus Yos Sudarso Elementary School, Pulokulon Regency. 67% and the teacher's response was 86.67%.

Then the illustrated storybook that has been developed is then tested for feasibility with the results of expert validation. The average expert validation results are in the appropriate category with details of the average score of linguists of 3.07, material experts of 2.94, and media experts of 3.17. This is following the principle that in developing learning resources, it is necessary to pay attention to several things, especially by utilizing videos, technology, and so on, which must be adjusted to the level of student needs, student characteristics, and the usefulness of the teaching materials developed. This is following the opinion of Miosga [19]. The thing that a teacher needs to reach is to be able to develop teaching media or teaching materials that are following the level of student development.

After expert validation has been carried out, product revisions are carried out according to suggestions and input from experts. The results of the revision were then tested to see if the book

developed was effective in increasing the understanding of concepts in fractional material. The effectiveness of the product was tested by paired t-test on the pretest and posttest data for understanding the concept of fractions of experimental class students showing a significance of <0.05 , which is 0.000. According to Santoso [20] if the value of sig. (2 tailed) < 0.05 then H_0 is rejected and H_a is accepted, otherwise if the value of sig. (2 tailed) > 0.05 then H_0 is accepted and H_a is rejected. Based on the results of the pretest and posttest above, it can be concluded that H_0 is rejected and H_a is accepted, meaning that there are differences in understanding the concept of fractions and the caring character of students before and after participating in learning using video-assisted picture storybooks.

The results of the t-test for understanding the initial concept of independent data with the SPSS 16.00 program showed a significance of <0.05 , which is 0.000. The decision was taken in the opinion of Wiratna [21] which stated that if the value of sig. (2 tailed) > 0.05 H_0 is accepted and H_a is rejected, whereas if the value of sig. sign. (2 tailed) < 0.05 H_0 is rejected and H_a is accepted. Based on this opinion, the decision taken is that H_0 is rejected and H_a is accepted, meaning that there are differences in understanding of the concepts of students who take lessons using video-assisted storybooks with students who have video-assisted storybooks. story. This also proves that the use of picture storybooks is to improve the understanding of the concepts of fourth-grade elementary school students in the Yos Sudarso Group.

Based on the description above, it can be concluded that video-assisted picture storybooks are effectively used to improve understanding of the concept of fractions in fourth grade students of Primary School Gugus Yos Sudarso, Pulokulon District. This is contrary to the results of previous studies that prove the effectiveness of picture story books, including 1) picture story books are effectively used in learning for fourth grade students of Primary School [22]; 2) illustrated story books are effectively used in language learning [23]; 3) Picture story-based teaching materials are effectively used in learning mathematics [24].

These results are also supported by research conducted by Mei et al. [25] where the use of story books for children is one of the effective methods that can be used for children in learning this because students become more interested so students will become more aware of the material.

Further according to Nisak et al. [26] found that “The comic textbooks can help improve learning outcomes and learning attractiveness”.

Then, the use of technology is also very important considering that we have entered the digital era. This is following the opinion Bus et al. [27] which says that in the digital era, it is now quite clear that apps, digital books, and video streaming services are games change in the learning. the environment of young children to be more interesting.

The use of story-based teaching materials that utilize video also has many benefits. The benefits of learning by using picture story videos were conveyed by Niemi & Niu [28]. Using digital technology in the classroom as a teaching means creates an interesting learning atmosphere for learners and it motives students to learn autonomously [29–31]. The findings found several benefits including Digital storytelling improved students' ability to see math learning as useful. They felt more confident that they could learn math and understand what they had learned. They also felt more confident talking to their classmates about math concepts. Self-efficacy played a twofold role: it supported the students' learning during the project and was reinforced by meaningful math learning experiences.

Based on the results of research and development and supported by previous research, it can be concluded that the use of video-assisted picture storybooks is effective in increasing students' understanding of learning materials. Likewise, in this study, the video-assisted picture book developed in this study was effective in increasing the understanding of the concept of fractions in fourth-grade students of Primary School Gugus Yos Sudarso, Pulokulon District.

Conclusion

Based on the results of preliminary research, the level of teacher and student needs for the development of video-assisted picture books is high. It can be seen from the results of the questionnaire recapitulation that the level of need for video-assisted picture storybooks is considered high with a student answer score of 84.67%, and a teacher's response of 86.67%. The illustrated storybooks that have been developed are then tested for feasibility with expert validation results. The average expert validation results are in the appropriate category with details of the average score of linguists of 3.07, material experts of 2.94, and media experts of 3.17. Based on the results of testing the effectiveness of the video-assisted picture book developed in this study, it was effective in increasing the understanding of the concept of fractions in fourth-grade students of Primary School Gugus Yos Sudarso, Pulokulon District. This can be seen from the results of the paired t-test which gives the result that there is a significant difference in students' understanding of the fraction concept before and after participating in learning using video-assisted picture storybooks. The results of the independent t-test (independent sample t-test) also prove that there is a difference in understanding the concept of fractions between students who take part in learning by using video-assisted picture storybooks and those who do not use video. with the help of picture books. The results of the independent t-test (independent sample t-test) also prove that there is a difference in understanding the concept of fractions between students who take part in learning by using video-assisted picture storybooks and those who do not use video. with the help of picture books. The results of the independent t-test (independent sample t-test) also prove that there is a difference in understanding the concept of fractions between students who take part in learning by using video-assisted picture storybooks and those who do not use video. with the help of picture books.

Recommendations

Some suggestions that the author can convey based on the conclusions above are: 1) The use of books as learning media should pay attention to conformity standards in the form of language, material, and media suitability. Books that meet the appropriate criteria will have a significant impact on the learning objectives to be achieved. 2) Other researchers can use the results of this research and development as a reference in conducting research and development of similar products but with different studies or materials and grade levels.

REFERENCES

1. Arend, R. I., & Kilcher, A. (2010). *Teaching to Learn Students Become Outstanding Teachers*. New York: Taylor & Francis Routledge Group.
2. Mansor, R., Halim, L., & Osman, K. (2010). Teacher knowledge that encourages students' conceptual understanding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1835–1839. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.410>.
3. Pitadjeng, (2006). *Fun Mathematics Learning*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
4. Harun, F., Suparman., Hairun, Y., Machmud, T., & Alhaddad, I. (2021). Improving Students' Mathematical Communication Skills through Interactive Online Learning Media Design. *Journal of Technology and Humanities*, 2(2), 17-23. <https://doi.org/10.53797/jthkkss.v2i2.3.2021>
5. Schaeffer, M.W., Rozek, C.S., Maloney, E.A., Berkowitz, T., Levine, S.C., & Beilock, S.L. (2021). Elementary school teachers' math anxiety and students' math learning: A large scale replication. *Developmental Science*, 24(4), e13080.
6. Ciosek, M., & Samborska, M. (2016). False beliefs about fractions - What is the source? *Journal of Mathematical Behavior*, 42, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.02.001>.

7. Pujiati, P., Kanzunudin, M., & Wanabuliandari, S. (2018). Analysis of Understanding Mathematical Concepts for Fourth Grade Students of SDN 3 Gemulung on Fractions (Analysis of Mathematics Concept Understanding of Fourth Grade Students of SDN 3 Gemulung on Fractions). *ANARGYA: Scientific Journal of Mathematics Education*, 1(1), 37–41. <https://doi.org/10.24176/anargya.v1i1.2278>.
8. Siegler, R.S., & Pyke, A.A. (2013). Developmental and individual differences in understanding fractions. *Developmental Psychology*, 49(10), 1994-2004. <https://doi.org/10.1037/a0031200>.
9. Cahyady, A., Wayan, I., Astawa, P., & Suarsana, IM, Fendy, P. (2020). Development of Fraction Learning Media with Scientific Approach to Support Efforts to Improve Understanding of Fraction Concepts for Class VII Students (Development of Fraction Learning Media with Scientific Approach to Support Efforts to Improve Understanding of Fraction Concepts for Class VII Students). *Journal of Mathematics Education Undiksha*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.23887/jjpm.v11i2.27663>
10. Nurhidayah, I., & Wangid, M.N. (2020). Pengembangan Bahan Ajar Buku Dongeng Berbasis Sainsmatika untuk Meningkatkan Pemahaman Konsep [Development of science-based fairy tale book teaching materials to improve understanding of concepts]. *AKSIOMA // Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika*, 9(2), 259-268. [in Indonesian]
11. Widyastuti, N. S., & Pujiastuti, P. (2014). The Effect of Indonesian PMRI Realistic Mathematics Education on Students' Concept Understanding and Logical Thinking (The Effect of Indonesian PMRI Realistic Mathematics Education on Students' Conceptual Understanding and Logical Thinking) // *Prima Edukasia Journal*, 2(2): 183-193. <https://doi.org/10.21831/jpe.v2i2.2718>.
12. Monfort, D., Brown, S. & Pollock, D. (2009). An Investigation of Students' Conceptual Understanding at Sophomore Associated for a Fraduate-level Engineering and Mechanical Program // *Journal of Technical Education*, 98(2), 111-129. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2009.tb01011.x>.
13. Nelson, T., Burton, L., & Bennett, A. (2010). *Mathematics for elementary teachers: A conceptual approach*. New York: McGraw-Hill.
14. Novak, D., & Renzo, AD (2013). *Twelve math concepts: study guide for ithaca college math placement exam*. New York: University of Ithaca.
15. Musser, G., Burger, W.F., & Peterson, B.E. (2011). *Mathematics for elementary teachers, contemporary approach (9th ed.)*. Hoboken: John & Willey, Inc.
16. Muhamad, A., Murtono, Suad, & Gui, Y. (2021). The Effect of Manipulative PBL Model on The Understanding Mathematic Concepts for Elementary Students // *Asian Pendidikan*, 1(2), 17-22. <https://doi.org/10.53797/aspen.v1i2.3.2021>
17. Kobylin, O.A., Gorokhovatskyi, V.O., Tvoroshenko, I.S., & Peredrii, O.O. (2020). The application of non-parametric statistics methods in image classifiers based on structural description components. *Telecommunications and Radio Engineering*, 79(10).
18. Madaki, U.Y., B.M. Hameed, A.A., & Daya, A.A. (2021). Optimal Solution of Mathematical and Statistical Modelling for The Study of Spread, Transmission and Control of Tuberculosis (TB) in Damaturu, Nguru and Potiskum Major Cities of Yobe State. *ASEANA Science and Education Journal*, 1(2), 15-33. <https://doi.org/10.53797/aseana.v1i2.2.2021>
19. Miosga, C. (2020). Cognitively activating and emotionally attuning interactions: their relevance for language and literacy learning and teaching with digital media. In *International Perspectives on Digital Media and Early Literacy* (pp. 27-49). Routledge.
20. Santoso, S. (2015). AMOS 22 untuk structural equation modelling. [AMOS 22 for structural equation modeling]. Elex Media Komputindo.
21. Wiratna, S. (2014). *Metodologi Penelitian Lengkap, Praktis, dan Mudah Dipahami. [Complete, Practical, and Easy to Understand Research Methodology]*. Yogyakarta: Pustaka Baru. [in Indonesian]

22. Tarigan, N.T. (2018). Development of Picture Storybooks to Increase Reading Interest of Grade IV Elementary School Students // *Curere Journal*, 2(2) <http://dx.doi.org/10.36764/jc.v2i2.157>.
23. Wicaksono, G., Nuryanto, S. (2019). Development of Interactive Picture Storybooks on Students' Ability to Find Story Content. In *JLJ*, 9(4).
24. Pratiwi, S., Komala, E., & Monariska, E. (2020). Development of teaching materials based on math picture stories // *Journal of Analysis*, 6(2), 143–152. <https://doi.org/10.15575/ja.v6i2.9033>.
25. Mei, F., Sidabalok, D.M., Widiaputri, C.L., & Cucus, A. (2020). The Use of Reading Storybook on Children's Vocabulary Mastery. *Beyond Linguistics*, 3(2).
26. Nisak, N., By Arifin, M., Fahyuni, E., & Rahmawati, I. (2021). The Development of Comic Formatted Fiqh Textbook for Islamic Elementary School // *European Journal of Education Studies*, 8(1).
27. Bus, A.G., Neuman, S.B., & Roskos, K. (2020). Screens, Apps, and Digital Books for Young Children: The Promise of Multimedia. *AERA Open*. <https://doi.org/10.1177/2332858420901494>.
28. Niemi, H., & Niu, S.J. (2021). Digital Storytelling Enhancing Chinese Primary School Students' Self-Efficacy in Mathematics Learning // *Journal of Pacific Rim Psychology*. <https://doi.org/10.1177/1834490921991432>
29. Arlinwibowo, J., Retnawati, H., & Kartowagiran, B. (2021). How to Integrate STEM Education in Indonesian Curriculum? A Systematic Review. *Challenges of Science*. Issue IV, 2021, pp. 18-25. <https://doi.org/10.31643/2021.03>
30. Pratama H, Azman MNA, Zakaria NA, Khairudin M. The effectiveness of the kit portable PLC on electrical motors course among vocational school students in Aceh, Indonesia. *Kompleksnoe Ispolzovanie Mineral'nogo Syr'a = Complex Use of Mineral Resources*. 2022; 320(1): 75-87. <https://doi.org/10.31643/2022/6445.09>
31. Kassymova, G.K., Vafazov, F.R., Pertiwi, F.D., Akhmetova, A.I., Begimbetova, G.A. (2021). Upgrading Quality of Learning with E-Learning System. *Challenges of Science*. Issue IV, 2021, pp. 26-34. <https://doi.org/10.31643/2021.04>

ӘОЖ 81:37.016; МҒТАР 16.01.45
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.17>А. РАЕВА¹, Г. ЖЫЛҚЫБАЙ²✉¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің докторанты
(Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.), e-mail: asem_raeva@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0001-7445-8979>²филология ғылымдарының кандидаты, доцент
Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: gulimzhan.zhylkybay@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0002-1950-8686>**«ТІЛ ЖӘНЕ МӘДЕНИЕТ» КОНТЕКСІНДЕ
ТҮРКІ ТІЛДЕРІН ҮЙРЕТУДІҢ МАҢЫЗЫ
(қазақ және түрік тілдерінің оқулықтары бойынша)**

Аңдатпа. Бұл мақалада қазақ және түрік тілдерін оқытуда «тіл және мәдениет» контексінің өзектілігі қарастырылады. Мақаланың негізгі бөлімінде отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері тақырыпқа сай зерделеніп, мәдениет пен тіл арасындағы ажырамас байланыс талқыланады, соның негізінде тіл арқылы мәдениетті, мәдениет арқылы тілді оқытудың маңыздылығы айқындалады. Зерттеу нысаны ретінде қазақ және түрік тілдерінің оқулықтары алынды. Түрік тілдерін үйретуге арналған оқулықтар бойынша тіл үйренушіге ұлттық-мәдени лексиканы, соның ішінде зоонимдік лексиканы оқытудың маңызына, атап айтқанда, зоонимге қатысты мәтін түрлерінің (негізгі, қосымша, түсіндірме) қамтылуы, соған байланысты материалдардың (жаттығулар мен тапсырмалар, талдау, синтездеу, іріктеу және жүйелеуге арналған сұрақтар) берілуі, зоонимге қатысты мәтіндерге берілген тапсырмалардың түрлері (шығармашылық, практикалық, жобалық, практикаға бағдарланған) бойынша статистикалық талдау жасалады. Зоонимдік лексиканы меңгерту арқылы тіл үйренушілердің тілдік дағдысын қалыптастыра отырып, тіл иесінің мәдени өмірін танытудың, меңгерудің әдіс-тәсілдерін талдау, талқылау *зерттеу маңыздылығын* көрсетеді. *Зерттеу нәтижесінде* түркі халықтарының лексикалық қорындағы жан-жануарлар атауына қатысты ұғым-түсініктерді меңгерту, үйрету кезінде ұлт өмірінің мәдени дерегімен бірге қарастырылуы маңызды деген тұжырым жасалды. Статистикалық талдау нәтижесіне сәйкес, қазақ және түрік тілдерін үйретуге арналған оқулықтарда жануарлар әлеміне қатысты мәдени танымдық мәтіндер және мәтін бойынша тапсырмалар көбірек берілсе деген ұсыныс жасалды. «Тіл және мәдениет» сабақтастығы негізінде қазақ және түрік тілдерін оқыту бүгінгі білім беру парадигмаларына лайық деп танылды.

Кілт сөздер: лингвомәдениеттану, лингвомәдени танымдық оқыту, зоонимдік лексика, зоонимдік код.

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Раева А., Жылқыбай Г. «Тіл және мәдениет» контексінде түркі тілдерін үйретудің маңызы (қазақ және түрік тілдерінің оқулықтары бойынша) // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 207–220. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.17>

***Cite us correctly:**

Raeva A., Jylqybai G. «Til jane madeniet» konteksinde turki tilderin uiretudin manyzy (qazaq jane turik tilderinin oqulyqtary boiyinsha) [The Importance of Teaching Turkic Languages in the Context of «Language and Culture» (According to Textbooks of Kazakh, Turkish)] // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 207–220. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.17>

A. Rayeva¹, G. Zhylkybay²

¹*PhD Doctoral Student of L.N. Gumilyov Eurasian National University
(Kazakhstan, Nur-Sultan), e-mail: asem_raeva@mail.ru,*

²*Candidate of Philological Sciences, Professor
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: gulimzhan.zhylkybay@ayu.edu.kz*

The Importance of Teaching Turkic Languages in the Context of «Language and Culture» (According to Textbooks of Kazakh, Turkish)

Abstract. This article examines the relevance of the context «language and culture» in teaching the Kazakh and Turkish languages. The main part of the article examines the works of domestic and foreign scientists on the topic, discusses the inextricable link between culture and language, on the basis of which the importance of teaching culture through language, language through culture is determined. Textbooks of the Kazakh and Turkish languages have been taken as objects of research. According to textbooks for teaching the Turkic languages, a statistical analysis of the significance of teaching national and cultural vocabulary, including zoonymic vocabulary, has been carried out, in particular, the content of texts (basic, additional, explanatory) related to zoonyms, the availability of related materials (exercises and tasks, analysis, synthesis, selection and questions for systematization), types of tasks for texts (creative, practical, project, practice-oriented) related to zoonyms. The analysis and discussion of ways of expressing and studying the cultural life of a native speaker forming language skills in language learners through the development of zoonymic vocabulary shows the importance of the research. As a result of this research, the conclusion is made about the importance of taking into account the cultural life of the nation when studying concepts related to animal names in the lexical fund of the Turkic peoples. According to the results of statistical analysis, it is proposed that textbooks for teaching the Kazakh and Turkish languages include more culturological texts and text tasks related to the animal world. Teaching Kazakh and Turkish languages on the basis of the relationship between «language and culture» is recognized as worthy of today's educational paradigms.

Keywords: linguoculturology, the science of culture, zoonymic vocabulary, zoonymic code.

А. Раева¹, Г. Жылкыбай²

¹*PhD докторант Евразийского Национального университета имени Л.Н. Гумилева
(Казakhstan, г. Нур-Султан), e-mail: asem_raeva@mail.ru*

²*кандидат филологических наук, доцент
Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казakhstan, г. Туркестан), e-mail: gulimzhan.zhylkybay@ayu.edu.kz*

Значение преподавания тюркских языков в контексте «языка и культуры» (по учебникам казахского, турецкого языков)

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность контекста «язык и культура» в обучении казахскому и турецкому языкам. В основной части статьи исследуются работы отечественных и зарубежных ученых по теме, обсуждается неразрывная связь между культурой и языком, на основании чего определяется важность обучения культуре через язык, языку через культуру. В качестве *объектов исследования* были взяты учебники казахского и турецкого языков. По учебникам для преподавания тюркских языков был проведен статистический анализ значительности обучения национально-культурной лексике, в том числе зоонимической лексике, в частности, содержание текстов (основных, дополнительных, пояснительных), связанных с зоонимами, обеспеченность сопутствующими материалами (упражнения и задания, анализ, синтез, отбор и вопросы для систематизации),

типы заданий к текстам (творческих, практических, проектных, практико-ориентированных), связанным с зоонимами. Анализ и обсуждение способов выражения и изучения культурной жизни носителя языка формируя языковые навыки у изучающих язык посредством освоения зоонимической лексики показывает *важность исследования. В результате исследования* сделан вывод о важности учета культурной жизни нации при изучении понятий, связанных с названиями животных в лексическом фонде тюркских народов. По результатам статистического анализа предложено, чтобы учебники для обучения казахскому и турецкому языкам включали больше культурологических текстов и текстовых заданий, связанных с животным миром. Преподавание казахского и турецкого языков на основе взаимосвязи «языка и культуры» признано достойным сегодняшних образовательных парадигм.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультуроведение, зоонимическая лексика, зоонимический код.

Кіріспе

XXI ғасырда тілді оқыту бағыты өзгеруде. Тілді оның мәдениетімен бірге зерделеудің теориялық және әдістемелік негізі ғалымдардың зерттеу нысанына алынып, тіл білімінде лингвомәдениеттану және лингвомәдениеттанымдық оқыту салалары қалыптасты. Кез келген тілді оның мәдениеті арқылы оқыту лингвомәдени бағыттың негізі ретінде тұжырымдалды. Бұдан бұрын тілдің грамматикалық құрылымын, сөздік қорын игеру маңызды болса, бүгінгі күні тіл үйренушілердің қызығушылықтарын ояту, тілді меңгерудің ұтымды әдіс-тәсілдерін қолдана отырып, лингвистика мен мәдениеттану бірлігінде қатысымдық бағдарлы оқыту мәселесі алдыңғы қатарға шықты. Сәйкесінше лингвомәдени бағытта тілді оқыту бүгінгі қоғам талаптарына сай келіп, мәдени білім негізінде тілдік білім мен коммуникативтік дағдыларды да игеруге болатындығы анықталуда.

Кез келген оқулықта мәдениет екінші тілді үйрену мен оқытудың аса маңызды құрамдас бөлігі ретінде толығымен қамтылуы тиіс. Жаңа бір тілді еркін әрі тиімді меңгерудің бірде-бір жолы ретінде сол тілде сөйлейтін халықтың мәдени өмірімен, оның ішінде күнделікті тұрмыс-тіршілігі, салт-санасы, әдет-ғұрпы, т.с.с. мәліметтерімен таныстыра отырып, екінші тілді меңгеруде жетістікке жетуге болатыны мойындалып отыр. Екінші тілді үйретуде оқытушыға артылатын жауапкершілік те зор. Себебі оқытушы алдымен мәдениеттердің алуан түрлілігіне мән бере отырып, оқу бағдарламасына сәйкес тапсырмалар құруда әрбір аспекті бойынша мәдени элементтерді нақтылап, тіл үйренушінің мәдени кедергілерді жеңуіне көмектесуі қажет, осы орайда оқу іс-әрекетінде оқытушы алдымен тиісті оқыту стратегиясын айқындап, қолдануы қажет. Тіл мен мәдениеттің өзара қатынасы кез келген тілді оқытуда маңызды рөл атқарады. Мәселен, қазақ тілінде төрт түлік мал атаулары және олардың төлдері жасына, жынысына қарай түрлі атаулармен аталатындығы белгілі. Ал енді осы атауларды қазақ тілін екінші тіл ретінде үйренушілерге жай ғана үйретіп қою мүмкін емес, себебі әрбір атаудың өзіндік мәні, мағынасы, оның астарында жатқан мәдени дерегі бар. Дәл осы сипат түрік тілін оқытуға да қатысты. Жалпы кез келген тілдің аса маңызды қызметінің бірі мәдениетті сақтап, оны ұрпақтан-ұрпаққа жеткізуі болып табылады. Демек, тіл жеке адамның, этникалық топтың, халықтың, ұлттың ұлттық мінезін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Зерттеу мақсаты – түркі тілдерін оқыту контексінде мәдениет компонентінің өзектілігін айқындау, соған сәйкес қазақ және түрік тілдерінің оқулықтарына талдау жасау. Зерттеу барысында түркі тілдерін үйретуге арналған оқулықтар бойынша тіл үйренушіге ұлттық-мәдени лексиканы, соның ішінде зоонимдік лексиканы оқыту, оқулықта аталған бағыттағы мәтіндердің және тілдік дағдыны дамытуға арналған тапсырмалар мен жаттығулардың берілуі талданды, нәтижесі бойынша статистикалық талдаулар да көрсетілді. Зоонимдік лексиканы меңгерту арқылы тіл үйренушілердің тілдік дағдысын қалыптастыра

отырып, тіл иесінің мәдени өмірін танытудың, меңгертудің әдіс-тәсілдерін талдау, талқылау зерттеу маңыздылығын көрсетеді. *Зерттеу нәтижесінде* түркі халықтарының лексикалық қорындағы жан-жануарлар атауына қатысты ұғым-түсініктерді меңгерту, үйрету кезінде ұлт өмірінің мәдени дерегімен бірге қарастырылуы маңызды деген тұжырым жасалды.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Қазақ және түрік тілдерін оқыту бойынша неліктен зоонимдік лексика алынды? Зоонимдік лексиканы оқыту арқылы тіл үйренушілерге қандай әдіс-тәсілдер арқылы лингвомәдени ақпарат беруге болады деген мәселелер қарастырылды, сонымен қатар оқулықтарда зоонимдік лексика бойынша тілдік дағдыны қалыптастыру материалдары қалай беріледі, қандай тапсырмалар қамтылады деген сұрақтарға басты назар аударылды. Осы мақсатта қазақ және түрік тілдерін екінші тіл ретінде үйрету оқулықтары талдауға алынды. Атап айтқанда, Абнасырова Р.Ж., Нұрманова Г.Н., Дүйсебекова Ж.М. қазақ тілі және түрік тілі бойынша *Yedi İklim Türkçe* (Йеди Иклим Түрікше С1) оқулықтарының материалдары салыстырылып, талданады. Осыған сәйкес мақалада деректерді жүйелеу, салыстыру, статистикалық талдау тәсілдері қолданылады. Зерттеу барысында жасалған статистикалық талдауға сүйене отырып, зоонимдік лексиканың түркі тілдерін үйретуге бағытталған оқулықтарда қамтылу деңгейі шығарылды, сәйкесінше зерттеу нәтижесіне сай ұсыныстар жасалды.

Тіл мен мәдениет бір қарағанда екі түрлі бағыт сияқты көрінеді, бірақ олар бір-бірімен тығыз байланысты, бір-біріне әсер етеді деген ғалым Глисон тілдер тек мәдениеттердің өнімі ғана емес, сонымен қатар мәдениеттердің символы екенін атап өтті [1]. Осы бір пікірге сүйенсек, тілдің дамуы көбінесе мәдениетке байланысты әсер етеді, ал таным мен әдет-ғұрыптың модельдері көбінесе тілде нақты кодталады.

Зерттеуші Тансоулс: екінші тілді меңгеру бірқатар түрлі аспектілерді қамтиды, соның ішінде грамматикалық құзырет, коммуникативтік құзыреттілік, тілді меңгеру және мәдени түсіністік дегендерді атап, тіл меңгеруде «мәдени түсіністік» (мәдени түсіну) ұғымдарының маңызды екендігін ерекше атап өтеді [2]. Демек, екінші тілді оқыту бұл тек синтаксистік құрылымдарды немесе жаңа лексиканы үйрену ғана емес, сонымен қатар мәдени элементтерді де қоса меңгеру. Осы тұрғыдан келгенде оқулықтарда оқу мәтінінің мазмұнын байыту үшін мәдени деректер барынша қамтылу қажет, яғни тіл үйренушінің тілдік құзыреттілігін қалыптастырумен қатар мәдени құзыреттілігі де даму қажет. Осы орайда, тілді оқытудағы мәденитанымдық бағыт дегенміз не, тіл мен мәдениеттің сабақтастығы қаншалықты маңызды деген мәселеге тоқталған жөн.

Мәденитанымдық аспекті бағытындағы оқыту пәнінің негізі туралы ғалым Қ. Қадашева «үйретілетін тілдің мәденитанымдық тақырыптарын іріктеп, оқу үдерісінде осы тілде қарым-қатынасқа түсу мүмкіндігін шешуге арналған білім беру», - деп тұжырымдайды [3, 55-б.]. Сонымен қатар тіл үйренушінің мәденитанымдық материалдарды өз ана тіліндегі материалдармен салыстыруы тілді тез үйрену және түсіну нәтижесіне жеткізетіндігін атап өтеді. Ғалымның тұжырымдауы бойынша мәденитанымдық бағытта оқыту дегеніміз – тілді оқыту үдерісінде арнайы іріктелген тілдік мәліметтер арқылы сол тілді тұтынушы халықтың тарихы, салт-дәстүрі мен мәдениеті, рухани құндылықтары жайлы мәлімет бере отырып, тілді қатысымдық бағытта оқыту әдістемесі [3, 10-б.]. Яғни, үйретілетін тілде қарым-қатынас құзыреттілігін қалыптастыру, ұсынылған тақырып аясында тілді қарым-қатынас құралы ретінде пайдалануға қажетті дағдыларды игерту.

Қазақ тілін оқыту үдерісінде мәденитанымдық бағытта оқытудың әдістемелік негіздерінің анықталуы аса маңызды. Білім берудің мәденитанымдық бағытта оқытудың әдістемелік негіздері – әлеуметтің мәдени негіздерінің бір саласы болып табылады. Сонда мәдениеттану ұстанымдары мен заңдылықтары білім беру саласына да тән болып келетінін байқаймыз. Жаңа тілді үйренуші өзіне дейін жинақталған мәдени мұраны игеруге ұмтылады.

«Тіл және мәдениет» бағытының теориялық және әдістемелік негіздерін анықтауда шетелдік және отандық ғалымдардың, атап айтқанда Н.Г. Комлев, О.С. Ахманова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Т.Д. Томахиннің, қазақ тіл білімі бойынша Н. Уәли, Г. Сағидолда, А. Ислам, Г. Смағұлова, Р. Авакова, Қ. Қадашева, т.б. еңбектерінің маңызы зор.

Е.И. Пассов «мәдениет тіл арқылы, тіл мәдениет арқылы» деген жаңа концепция ұсынды. Бұл тілді мәдениетпен байланыстыра оқытудың өте тиімді, пайдалы екендігін көрсетеді [4, 17–18-бб.].

Г. Смағұлова «лингвомәдени рема», А. Алдашева «лингвокультурема» деп атаған компоненттер – қазақ сөздерінің бойындағы қазақ мәдениетін білдіреді десек, олардың қазақ тілін оқыту әдістемесінде де қолдануға болады деп ойлаймыз. Мәдениет тілін меңгере отырып, кез келген адам сол аксиологиялық жүйенің ғана емес, этномәдени қоғамдастықтың да мүшесіне айналады, өйткені академик Ә. Қайдар: «Мәдениет жеке адамның басына тән қасиеттен басталып, бүкіл ұлттық менталитетті, ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық сана, дүниетаным, салт-дәстүр, рухани материалдық байлықтың бәрін түгел қамтитын өте күрделі ұғым», - деген [5, 219-б.].

Р. Авакова: «Бір этностың мәдениеті екінші этносқа оның тілі арқылы танылады. Ал тілдік таңбалар рухани және материалдық мәдениетті сипаттаушы таңбалар жиынтығы. Тілдегі бірліктер халықтың дүниетанымы, болмысы, рухани мәдениеті, сол халықтың тіршілігінен, өмір сүрген ортасынан, менталитетінен, психологиясы мен әлеуметтік саяси көзқарасынан мағлұмат беретін ұлттық құбылыс болып табылады», - деп тұжырымдайды [6, 11-б.].

Мәдениет, ұлттық менталитет құндылықтарының түп негізі тіл қасиетінде көрініс табады. Тілдің құдыретімен бейнеленіп, шынайылықты танытады. Осы тұрғыда әр халық тілінде өзі жасаған және табиғат дарытқан ұлттық мәдениеттің ізі бар деуге болады. Бұл тіл мен мәдениеттің тоғысуы жолын көздеген лингвомәдениеттану пәнінің негізі болмақ. Тіл тек мәдениетті танушы құрал ғана емес, тілдің бойында оның (мәдениеттің) арқауын құрап, негізін қалайтын ұлттық рухтың ізін айқындап тұратын ұлы күш анықталады. Тіл рухының ұлы күші халықтың ой танымына, мінез құлқына сай табиғатын қалыптастыруы, өз танымына сай өмір салтын қалыптастыруы тұтастай бір мәдениеттің дүниеге келуінің үлкен себепшісінің бірі [7, 8-б.].

Әр халықтың ұлттық дамуын, оның тіршілігін тіл ғана айшықты көрсетеді. Әрбір тіл – халық мәдениетінің қазынасы. Ол мәдени құндылықтарды лексикасында, грамматикасында, мақалдары мен қанатты сөздерінде және т.б. сақтайды. Сонымен бірге тіл осы ұлттық құндылықтарды жеткізуші және сақтаушы. Тіл – мәдениеттің қаруы және құралы. Бүгінде заман ағымына қарай «тіл және мәдениет» деп аталатын жаңа бағыт қалыптасты. Тілді мәдениеттен бөліп оқытудың мүмкін емес екендігі өзінен-өзі түсінікті. Тіл қарым-қатынас құралы болса, қарым-қатынас тілі – сол тілді қолданушының мәдениетін, мәдени білімін танытатын құрал болып табылады [3, 56-б.].

Тілді оның мәдениеті арқылы оқыту бойынша жоғарыда атап өткен ғалымдардың пікірі түрік ғалымдарының да тұжырымдарымен сабақтасып жатқандығын байқауға болады. Тілді оқытудың жаңа бір бағытын мәдениетаралық тәсіл деп таныған ғалым Н. Тапан: «Шет тілдерін үйрену тек сөздердің мағынасын немесе таным ережелерін зерттеу ғана емес. Шет тілін үйрену дегеніміз – түсіну, әлеммен және басқа адамдардың мәдениетімен танысу. Бейтаныс нәрсені түсінуге және шешуге тырысу оқушыға білім мен ойдың байлығын береді және оның әлемге деген көзқарасын кеңейтеді», - деп тұжырымдайды [8, 156-б.]. Осыған ұқсас пікірді ғалым Исчанның келесі пікірінен байқауға болады: «шетелдіктерге түрік тілін оқыту түрік мәдениетін үйрету мақсатын көздейді. Себебі тіл – мәдениеттің берілуі. Түрік тілі шет тілі ретінде, ана тілі ретінде оқытудың күрделі аспектісімен ерекшеленеді, өйткені

түрік тілін үйренетін шетелдіктер түркі мәдениетінен алыс. Шет тілін үйренетін адам осы тілдің мәдениетіне енеді» деп тұжырымдайды [9, 32-б.].

Түрік тілін шет тілі ретінде оқытудағы мәдениет тұжырымдамасы туралы зерттеуші Байюрттың пікірі мынадай: «Шет тілдерін оқытудағы мәдениет тұжырымдамасының орны мен маңыздылығын түсіндіру үшін осы салада тиімді екі негізгі пікірді қарастыру және зерттеу қажет. Бірінші пікір: шет тілдерін оқытуда оқытылатын шет тілі мәдениеті де шет тілдерін оқытудың бір бөлігі болып табылады. Мәдениетті шет тілдер класына қосуды қамтитын екінші пікір, осы тілді үйренушілердің талаптарын, жергілікті мәдениетті, лингвистикалық сәйкестікті және тілді үйрену шарттарын ескере отырып, оқытылатын шет тілінің мазмұнына сыни қарау керек пе деген пікірді ұстанады [10, 32–33-б.].

«Тіл және мәдениет» бірлігінде тілді оқытуға, меңгертуге байланысты әр түрлі елдердегі ғалымдардың зерттеу жұмыстары арналған. Жоғарыда атап өткен еңбектердің барлығы шет тілін оқытуды мәдениетпен сабақтастырудың нәтижелі жетістігін мойындайды, яғни лингвистика мен мәдениеттану тоғысында білім беру, шет тілін үйрету бойынша ғалымдардың пікірі бір-бірімен үндесім тауып жатыр. Алайда, бүгінгі күні әдістемелік тұрғыдан қарастырсақ, тілді шет тілі ретінде үйретудің деңгейлік оқулықтары бойынша мәдени білім берудің деңгейі, соған сәйкес тапсырмалардың құрылымы, көлемі, жүйесі, тілдік және мәдени құзыреттілік қалыптастыру әлі де зерделей түсуді қажет етеді деп ойлаймыз.

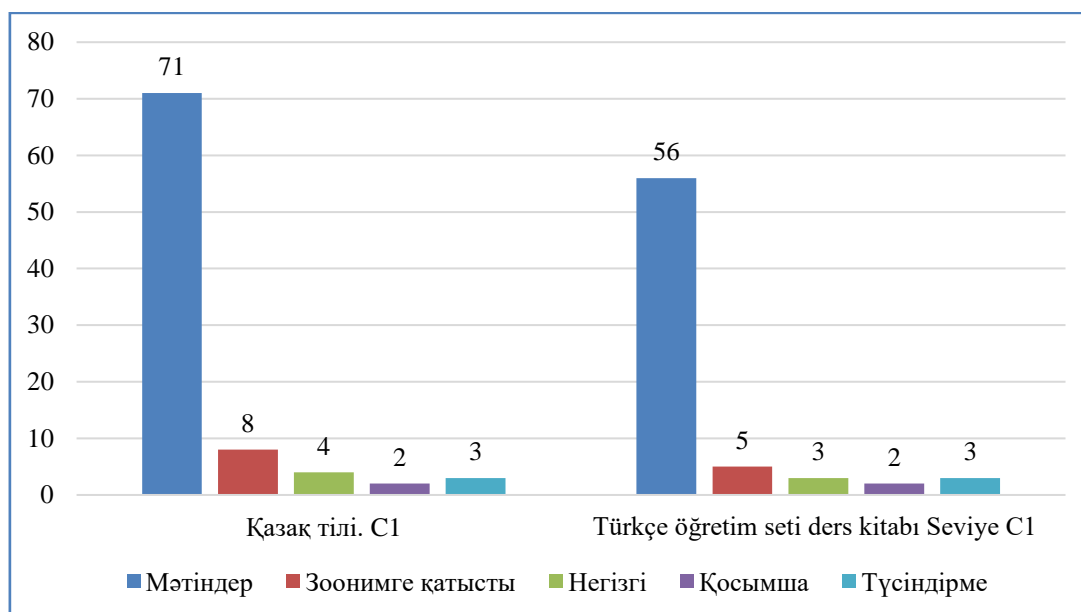
Талдау мен нәтижелер

Түрік зерттеушісі Барын мәтіннің тілдік және мәдени қызметі туралы: «мәдениетті әртүрлі материалдар арқылы беруге болатынын айтады. Түрік тілін шет тілі ретінде оқытуда қолданылатын мәтіндер мәдениетті берудің маңызды құралдарының бірі болып табылады. Сөздер бос таңбалар емес, олардың фонында мәдени әлем бар. Бұл мәдени әлем белгісіз болғанға дейін сөздерді толық түсіну мүмкін емес, осыған байланысты шетелдіктерге түрік тілін оқытудың негізгі қағидаларының бірі-мәдениетті тілмен бірге беру», - деп тұжырымдайды [11, 46-б.]. Мәтіннің мәдениеттанушылық бағытта талдау бойынша Л.А. Ходякова лингвомәдени талдау секілді түрін қалыптастырды. Оны автор «мәтінді тіл мен мәдениеттің өзара байланысына қарай талдау: мәтіннің семантикалық-құрылымдық элементтерін, барлық деңгейдегі тілдік бірліктерді анықтау; мәтіннің коммуникативті, әлеуметтік-мәдени, кумулятивті және эстетикалық функцияларын анықтау, мәтіннен мәдени лексикада бейнеленген тарихи-мәдени ақпаратты алу» деген анықтамамен түсіндіреді [12, 5-б.].

Мәдени танымдық мәтіндер оқу материалдарының негізін құрайды, ал тілдік тұлға осы мәтін ақпараты арқылы тілдік фактілерді бақылап, байқап, оны интерпретациялайды. Мәтінді тірек ету арқылы лингвистикалық, қатысымдық және мәдени танымдық құзыреттерді қалыптастыру және тілдің құрылымын тіл дамыту мен танымдық жүйенің бірлігін қамтамасыз етеді [3, 67-б.].

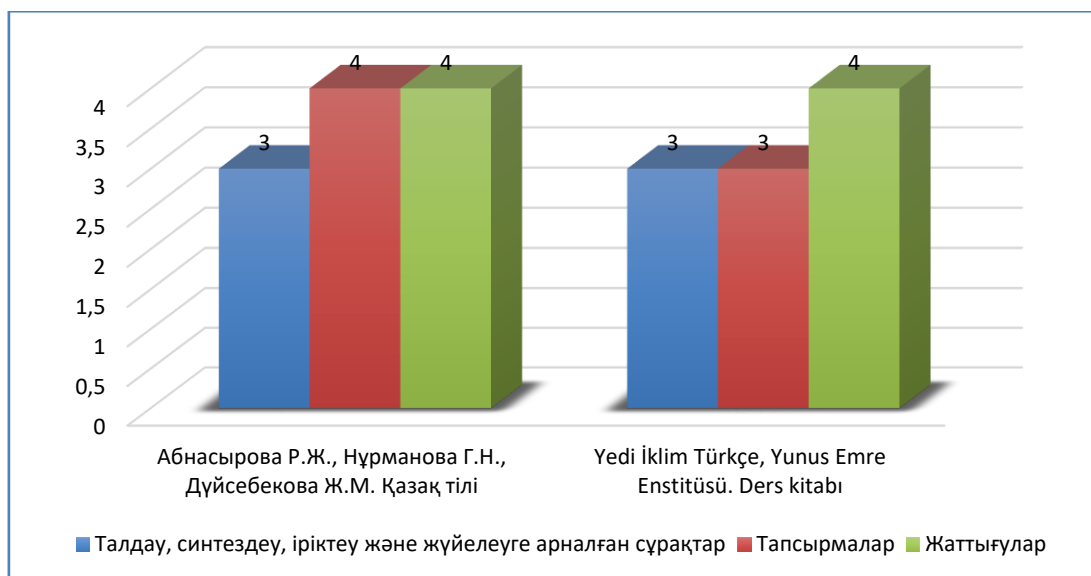
Тіл және мәдениет сабақтастығы негізінде тілді оқыту әдістемесі бүгінде барынша қарастырылып келеді. Соған сәйкес кез келген тілді (ана тілі болсын, шет тілі болсын) оқытудың лингвомәдени сипаты, лингвомәдени құзыреттілікті, мәдени тұлғаны қалыптастыру жолдары, тілдік дағдыны дамытумен қатар зерделеп отырған тіл иесінің мәдени өмірін танып-білу негізінде үйретудің тиімді жолдары ұсынылуда. Мақсатты тіл үйренуге арналған кез келген оқулықтың материалдарынан мәдениет компонентін кездестіре аламыз. Оларды өз ішінде тақырыптық топтарға бөліп те қарастыруға болады. Мақаланың зерттеу нысанына сәйкес қазақ және түрік тілінің деңгейлік оқулықтарындағы білім мазмұны, материалдардың берілуі «тіл және мәдениет» бірлігіне негізделу мәселесі зоонимдік лексика негізінде талданады. Алдымен, қазақ және түрік тілдерінің оқулықтары

бойынша зоонимдік лексиканың оқулықтарда қамтылуы деңгейіне және зоонимге қатысты мәтін түрлеріне назар аударайық (1, 2-суреттер).



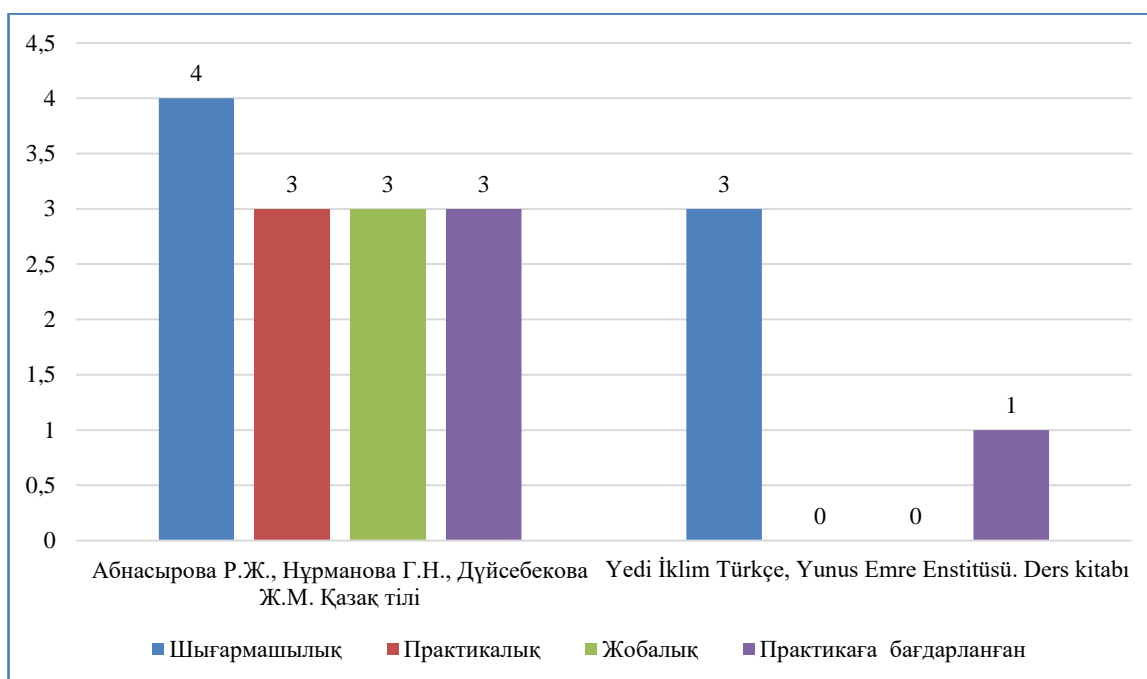
1-сурет – Зоонимдік лексиканың оқулықтарда қамтылуы деңгейі және зоонимге қатысты мәтін түрлері

Тіл үйренушіге мәдени-тілдік құзыреттіліктерін қалыптастыруда мәтіннің қызметі ерекше. Алайда, түркі тілдерінің деңгейлік оқулықтарында жануарлар әлеміне байланысты ұлттық, мәдениеттанымдық мәтіндер және мәтіннің түрлері бойынша (негізгі, қосымша және түсіндірме мәтіндері) статистикалық талдау нәтижесінен тілді оның мәдениеті арқылы оқытуда жануарлар әлеміне қатысты мәтін түрлерінің оқулықта қамтылу деңгейі төмен екендігіне көз жеткізуге болады. Жануарларға байланысты фольклорлық мәтіндер (аңыз-әңгімелер, ертегілер, мақал-мәтелдер мен фразеологиялық тіркестер) тілді оқытуға арналған оқулықтарда өте аз қамтылу мәселесі ғалымдар тарапынан да айтылуда.



2-сурет – Зоонимге қатысты материалдардың берілуі

Түркі халықтарының қай-қайсысында да жануарлар атауы «мәдениет элементі» қызметін атқарады десек те, олардың оқулықтарда белгілі бір грамматикалық тақырыпты игеруге, сол арқылы тілдік дағдыны қалыптастыруға, лексикалық қорын байытуға арналған мәтіндер және соларға сәйкес берілген жаттығулар, сөйлеу әрекетін дамытуға арналған қатысымдық тапсырмалар да аз қамтылған. Жан-жануарлар дүниесіне қатысты материалдардың берілуін талдау, синтездеу, іріктеу және жүйелеуге арналған сұрақтар, тапсырмалар мен жаттығулар деп топтастырып, оқулықтағы пайыздық деңгейін көрсеттік (3 диаграмма). Зоонимдерге қатысты мәтіндерге берілген тапсырмаларды да шығармашылық, практикалық, жобалық және практикаға бағдарланған деп қарастыра отырып, статистикалық талдау нәтижесі төмендегідей:



3-сурет – Зоонимге қатысты мәтіндерге берілген тапсырма түрлері

Демек, жоғарыда көрсетілген статистикалық талдаулардан шығатын қорытынды: қазақ және түрік тілдерінің оқулықтарында жануарлар әлеміне байланысты ұлттық, мәдениетанымдық бағыттағы оқу мәтіндері және соларға сәйкес орындалатын тіл дамыту тапсырмаларының да үлес салмағы төменгі көрсеткішті көрсетіп отыр. Талдауға алынған түркі тілдерінің оқулықтары бойынша зоонимге қатысты материалдардың берілуі бойынша екі тілдің көрсеткіші негізінде бірдей. Қазақ және түрік тілдерінің оқулықтарында жануарлар әлеміне байланысты ұлттық, мәдениетанымдық бағыттағы оқу мәтіндері және соларға сәйкес орындалатын тіл дамыту тапсырмаларының үлес салмағын көтеру мақсатында жұмыстар жүргізу керек деген ойдамыз.

Ендігі кезекте оқулықтағы мәтіндерге тоқталып өткенді жөн санадық. Мәселен, Абнасырова Р.Ж., Нұрманова Г.Н., Дүйсебекова Ж.М. авторлығымен жарияланған «Қазақ тілі» оқулығының 21-бөлімі *Өсімдіктер, жануарлар әлемі* деп аталады. Осы бөлімде оқылым дағдысын қалыптастыруға бағытталған Б. Момышұлының «Ұшқан ұя» шығармасынан үзінді берілген. Мәтінде автор сөзі, төл сөз, төлеу сөздер қамтылған. Осыған орай оқылым мәтінін рөлге бөліп оқытуға да болады. Мәтін мазмұнымен танысу арқылы қазақша жыл қайыру туралы ақпарат алады. Мәтіндегі *қу түлкі, маңғаз түйе* ұғымдарымен танысады. Берілген үзінді арқылы *«Түйе бойына сеніп, жылдан құр қалыпты»* деген мақалдың шығу тегін таниды, сонымен қатар қазақтың *«түйедей бойың болса да, тышқандай ақылың жоқ»* деген

тәмсіл сөзінің мәнін ұғынады. Мәтін арқылы келесі тәлім-тәрбиелік өсиет беріледі: «*бойыңа сенбе, ойыңа сен, мақтан сөзге ерме, мағыналы тірлікке ер. Түйеге ұқсап орынсыз түксіе берме*», яғни бұл жерде қазақтың танымына сәйкес түйедегі қасиетті адамның мінез-құлқымен салыстырылып, түйеге ұқсамау туралы өсиет беріледі.

Мәтінмен жұмыс жасау барысында мәтіннің негізгі ойы қандай? Қазақша жыл қайыру дегеніміз не? Сіздің қазақша жыл санау бойынша жылыңыз қандай? Биыл қандай жыл? деген сауалдарға жауап береді [13, 101-б.]. Оқытушы осындай танымдық сұрақтар қоя отырып, тіл үйренушіні тілдік қатысымға бағыттайды. Сонымен қатар бұл жерде оқытушы тарапынан *мүшел* туралы, қазақтың *мүшел жас* деген лингвомәдени ұғымдары қосымша түсіндіруді қажет етеді.

Жазылым дағдысын қалыптастыру бойынша келесідей тапсырма берілген: *Өзіңіздің жылыңызды таңдап алып, сол жыл туралы жинақы мәтін дайындаңыз. Мәтін мазмұнында қамтылуы тиіс: сол жылдың қазақ тарихындағы орны; сол жылда дүниеге келген тұлғалар* [13, 102-б.]. Жануарлар мен өсімдіктер әлемі бойынша берілетін жазба жұмыстардың барлығында дерлік мәденитанымдық деректің қамтылуы сөз болады. Мәселен, келесі жазба жұмыстарының орындалу критерийлеріне назар аударайық: *Өз туған жеріңізде немесе тұратын жеріңізде ерекше ағаштар, таулар, табиғат құбылыстары бар ма? Түрлі ақпарат көздерін пайдаланып, «Әлемде талай қызық бар...» тақырыбында презентация дайындаңыздар. Презентация мазмұнында қамтылуы тиіс: ерекше өсімдіктер мен жануарлар, таулар мен өзендер; ерекше болуының себептері; орналасқан аймағы; халық танымындағы орны.*

Осы бөлімдегі келесі жазылым тапсырмасы: *Берілген ұғымдарға қатысты тұрақты сөз тіркестері, мақал-мәтелдер жазыңыз және мағынасын түсіндіріңіз.* Берілген сөздер: *қасқыр, аю, ағаш, түлкі, қой, жылқы, гүл* [13, 104-б.]. Осы тапсырма бойынша оқытушының бағыт-бағдар, үлгі көрсетуін маңызды деп санаймыз. Қасқырға байланысты тілімізде қалыптасқан мақал-мәтелдер мен фразеологизмдер өте көп. Сонымен қатар оның түркі халықтары үшін қасқырдың киелі, тотемдік аң болу себебін де түсіндіріп өтуіміз керек. Неліктен қазақтар қасқырды тура атамай, *бөрі, шибөрі, итқұс*, т.б. деп атаған. Соған сәйкес тілімізде қалыптасқан тілдік бірліктердің мән-мағынасы қандай деген сауалдарды қойып, мәденитанымдық ақпарат берілуі қажет. Қажет болған жағдайда, қасқырға байланысты тұрақты сөз тіркестері мен мақалдардан мысалдар келтіре отырып, оның астарындағы этномәдени кодты ашуымыз керек. Түркі тілдерінің лексика фразеологиялық паремиологиялық қорын меңгертудің ең тиімді жолы олардың «тарихи мәдени кодына талдау жасау» деген ғалымдардың пікіріне сүйене отырып, зоонимдік фразеологизмді түсіндіргенде тілдік таңбалар арқылы кодқа салынған ақпараттар және оларды барынша ашу қажет.

Осындай тапсырмалардан кейін оқулықта берілген қосымша мәтіндердің тіл үйренушінің лексикалық қорын қалыптастыру, тіл байлығын дамыту мәтіндерінің маңызы зор. Мәселен, жоғарыда аталған тапсырмаларда қасқырға байланысты мақал, сөз тіркестерін жазу берілген болса, «*Біле жүріңіз*» айдарымен берілген мәтінде қасқырдың ерекшелігі, оның қасиетіне байланысты халқымыздың танымдық көзқарасты сипатталады. Мәтінді оқыған тіл үйренуші *қасқыр* атауымен қалыптасқан халықтың мәдени түсінігін таниды. Мәтін мазмұны төмендегідей:

Бір қызығы, Қызыл кітапқа енген алғашқы жануар – қасқыр. Бұл жарлық Германияда қабылданды. Қасекең тәкаппар, кербез һәм дербестікті сүйеді. Қасқыр ең алдымен көзсіз батырлықтың символы. Кез келген айқаста қасқыр не жеңгенше, не өлгенше алысады. Қасқыр өлексе жемейді. Өз бойын, ағзасын таза ұстайды. Қасқырдың бөрісі үйір ішінде темір тәртіп орнататын, өзіне тиесілі аймақты жан-тәнімен қорғайтын, қол астындағы шабуылдаушысы бар жауынгерлерді бір мақсатқа жұмылдыра білетін, бөлтіріктер мен әртүрлі шаруаға міндетті ірілі-ұсақ қасқырларды әділ басқаратын – Қаған. Сондықтан

біздің текті бабаларымыз қасқыр табиғатын жақсы білгендіктен, өз тайпаларындағы өмірді бөрінің басқару стиліне ұқсастырып отыруға тырысқан деп ойласақ қателеспейміз. Тағы бір штрих. Қасқыр ешқашан үрмеиді. Ол тек ұлиды. Ал оның ұлуы нені білдіретінін ғылым сан саққа жориды [13, 108-б.].

Осы мәтінді оқу арқылы тіл үйренуші түркі халықтары үшін *қасқыр* - батырлықтың символы екендігін таниды. Сонымен қатар мәтінде берілген қасқырға қатысты басқа да *бөрі*, *бөлтірік* атауымен танысады.

Жоғарыда атап өткен «Қазақ тілі» оқулығындағы «Жануарлар әлемі» деген тақырып бойынша түрік тілінің оқулығындағы тапсырмаларды қарастырайық. Түрік тілінің Yedi İklim Türkçe C1 оқулығы бойынша 4-тарау *Canlılar Alemi* (Жандылар әлемі) деп аталады. Осы бөлім бойынша «*Hayvanlar Alemi*» (Жануарлар әлемі) деп аталатын оқылым мәтіні беріледі. Жалпы мәтін мазмұны жануарлардың ерекшеліктеріне арналады. Мәтінмен танысқаннан кейін сұрақтар берілген [14, 74–75-бб.]. Тыңдалым дағдысын қалыптастыру жұмысы бойынша «*Hayvan Davranışların İnsandaki Görünümleri*» деп аталатын мәтін тыңдалады, тыңдалым мәтіні бойынша жануарларға тән қасиеттер беріледі, соның қандай жануарға тән екенін жазу қажет (бұл жерде түрік халқының жануарларды тануы), сонымен қатар тыңдалым мәтіні бойынша фразеологизмдерді жазу. Жануарлардың атауының тірек болуымен түрік тілінде қалыптасқан зоофразеологизмдердің жағымды және жағымсыз мағынада қолдануын ажыратып жазу.

Жазылым дағдысын қалыптастыру мақсатында қысқаша мәтін жазу бойынша тапсырма. Бұл жерде тірек сөздер беріледі, яғни жануарларға тән қасиеттерді көрсете отырып, мәтін құрастыру қажет [14, 76-б.].

Сөйлеу дағдысын қалыптастыру бойынша осы бөлімде «*Aslan payı*» деп аталатын мәтін тыңдалады. *Aslan payı* – бұл тұрақты тіркес. Сондай-ақ зоофразеологизмдер беріледі, тіл үйренушілер тыңдалған мәтін бойынша мағынасын жазып, өздерінің ана тілінен де осындай тұрақты тіркестерден мысалдар айтуы қажет (салыстыру).

Тапсырма: *Aşağıdaki deyimlerin anlamını dinleme metnine göre açıklayınız. Siz de kendi dilinizin deyimlerinden örnekler veriniz:*

Dört ayak üstüne düşmek

Aslan payını almak

Maymun iştahlı olmak

Koyun gibi davranmak [14, 77-б.].

«*Bunları biliyor muydunuz* айдары» бойынша *Van kedisi*, *Kelaynak* туралы ақпараттық мәтін беріледі және *Aptal Puma sendromu* атты түсіндірме мәтіні беріледі. Жануарлар әлемі бойынша түрік тілін оқытуда берілген мәтіндер жануарлар әлемінің ерекшелігін танытуға бағытталған. Олар ақпараттық, мәдени, танымдық негіздерден тұрады. Сонымен қатар жазылым, тыңдалым дағдысын, коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру бойынша да тапсырмалар қамтылған және түрік халқының жануарларға қатысты қолданылатын фразеологизмдері мен мақал-мәтелдерін таныту, мағынасын түсіндіру бойынша да көптеген тіл дамыту, мәдени құзыреттілікті қалыптастыру бойынша біршама жазба жұмыстар да берілген.

Қазақ тілінің оқулығында «*Біле жүріңіз*» айдары бойынша *қасқырға* байланысты мәтін берілсе, түрік тілі оқулығында *tau жолбарысы* туралы мәтін берілген. Мәтін тақырыбы фразеологизмге құрылған яғни *Aptal Puma Sendromu* (сөзбе-сөз аударсақ, ақылсыз пума синдромы). Мәтін түрік тілінде аталған тіркестің мәні және ол адамның қандай қасиетін сипаттау барысында айтылғандығын түсіндіреді. Жануардағы қасиет пен адам қасиеті салыстырылып, тіркестің қалыптасу мотивін танытады. Мәтін мазмұны төмендегідей:

Pumayı bilirsiniz. Hani vahşi kedilerin uzak atalarından. Yaklaşık iki metre uzunluğundaki banekli yurtıcı. Birçok özelliği ile ünlüdür bu ormanların harika kedisi. Ama en çok da hızlı ve kıvrak koşusu ile tanınır. Avının peşine düştüğü andan itibaren giderek hızlanan, vücudunun tüm

eklem ve kaslarını ortaya koyan pumayı seyretmek ayrı bir heyecan verir. Bu ölüm koşusu bazen pumanın, bazen de hayatı için koşan kurbanın zaferi ile sonuçlanır.

Peki bir puma, avının peşinden ne kadar koşar? İşte ormanların vahşi avcısını, uygarlıkların kurucusu insana örnek yapacak olsın da pumanın bu özelliğidir. Puma, avının peşinden sürdürdüğü «ölüm koşusu»nu her zaman, avının cüssesine göre ayarlar. Yani bir ceylanı avlamak için koştuğu süre ile bir tavşanı yakalamak için harcadığı süre asla aynı değildir. Çünkü puma akıllı bir hayvandır va koşarken harcadığı enerji miktarı, avdan elde edeceği enerji miktarını aştığı anda puma koşmaktan vazgeçer. Yenilgiyi kabul edip başka bir av arar. Bu nedenle ceylanın peşinden fazla, tavşanın peşinden çok daha az koşar.

İşte «Aptal Puma Sendromu», bunun tersini yapan insanların ruh halini ifade etmek için, yani bir tavşanın peşinden yıllarca koşan, sonra da yakaladığı avı bir öğünde bitiren akılsızlar için kullanılır. Başarının sırrı pumalıktan, yani «harcanan ekmeğe – ulaşılan sonuç» ilişkisini dengelemekten geçiyor [14, 90-б.].

Мәтінде түрік тілінде басқа да жануарлар атауы берілген, яғни *tavşan, ceylan. Tay жолбарысының* қасиетін сипаттай отырып, жануардың бойындағы қасиеттің теріс көрінісін жасаған адам бойындағы қасиет салыстырылады. Нәтижесінде түрік халқындағы «*harcanan ekmeğe – ulaşılan sonuç*» (*еткен еңбек – қол жеткізген нәтиже мағынасында*) мақалының мәні ашылады.

Түркі зоонимдерін лингвомәдени аспектіде оқыту, тіл үйренуде қолданудың басты мақсаты мәдени-тілдік ерекшеліктерді таныту, айқындау, сол арқылы тіл үйренуші зерделеп отырған тіл иесінің мәдениетімен танысу.

Жануарлар дүниесіне байланысты лингвомәденитанымдық мәтінмен жүргізілетін жұмыс түрлерін тиімді ұйымдастыру тіл үйренушілердің ауызекі сөйлеу тілін дамытуға, ой-өрісі мен дүниетанымын жетілдіруге, алған теориялық білімдерін іс жүзінде пайдалануға мүмкіндік береді, сонымен қатар үйреніп отырған тіл арқылы сол елдің мәдениеті жөнінде білім қорын қалыптастырады. Жаңа бір тілді үйрену кезінде мәтін және мәтінмен бірге орындалатын тапсырмалар, жаттығулардың маңызы ерекше. Мақсатты тіл үйренушілердің деңгейіне сәйкес түркі тілдерін оқып үйрету оқулықтарындағы жануарлар әлеміне байланысты мәтіндер, тілдік дағды мен мәдени құзыреттілікті қалыптастыру қатар жүретін үрдіс болуы қажет. Біз талдаған оқулықтарда, зоонимдерге байланысты лингвомәденитанымдық мәтіндер және оларға құрылған тапсырмалар мен жаттығулар өте аз болды. Сондықтан тілді меңгеру деңгейіне сәйкес келесі мәтін түрлерінің түркі тілдерін үйрету оқулықтарында қамтылуын жөн санаймыз:

- *Жануарлар әлеміне байланысты ертегілер, аңыздар;*
- *Ұлт өмірінің мәдениетімен байланысты танымдық әңгімелер, ақпараттық мәтіндер;*
- *Жануарларға байланысты түркі халықтарының наным-сенімдері, салт-дәстүрлері бейнеленген түсіндірме мәтіндер;*
- *Жануарлар атауының тірек болуымен тілде қалыптасқан нақыл сөздер, мақал-мәтелдер мен тұрақты сөз тіркестері және олардың мағынасын ашу, тілдік таңбалар арқылы кодқа салынған ақпаратты айқындау*

Осы аталған мәтіндерге қатысты тапсырмалар мен жаттығу жұмыстарын қатысымдық дағды қалыптастыруға бағыттау қажет.

Кез келген тілді оқытудағы мақсат тілді дамыту, меңгерту, жүйелі үйрену болып табылады, соңғы жылдары тіл үйретудің әдістемесінде белгілі бір тілді сол тілдің сөздік қорында сақталған тілдік бірліктері арқылы тіл иесін танып-білуге, мәдени өмірімен танысуға бағыттап оқыту қарқын алды, яғни тіл арқылы мәдениет, мәдениет арқылы тілді оқыту. Тіл үйренушілерге этномәдени лекиска (сөздер, сөз тіркестері, фразеологизмдер, мақал-мәтелдер, ұлттық, танымдық, мәдени мәтіндер, т.б.) арқылы тілдік код пен мәдени

кодқа талдау жасай отырып, тілді меңгерту екінші тілді оқыту әдістемесінде жетістікке, нәтижеге бағыттайтын ең ұтымды тәсіл болар еді.

Қазақ тілі де, түрік тілі еуропалық тілдік оқыту стандарты негізінде деңгейлеп оқытуға арналып дайындалған. Сонымен қатар тілді оқытуда мәденитанымдық бағыт басты назарға алынуда. Тіл үйренушіге ұлттық мәдени лексиканы, соның ішінде зоонимдік лексиканы оқыту бойынша келесі әдістемелік ұстанымдар негізге алынған: *коммуникативтік бағыт, мәденитанымдық ұстаным; интеграциялық.*

Демек, түркі тілдерін оқыту кезінде лингвомәдени бірлік ретінде зоонимдік лексиканы оқытудың маңыздылығы:

- Тіл үйренушінің лингвомәдени құзыреттілігін арттырады;
- Сөйлеу дағдысын қалыптастырады;
- Грамматикалық білімді меңгереді;
- Лексикалық қорды байытады;
- Өз тілінің мәдени дерегімен салыстырады;
- Ұлттың мәдени өмірі туралы білім қорын қалыптастырады.

Бұл пікірімізге жоғарыда талданған оқылым, жазылым, тыңдалым, айтылым дағдыларын қалыптастыруға бағытталған материалдар негіз болды.

Қорытынды

Жануарлар дүниесіне байланысты лингвомәденитанымдық мәтінмен жүргізілетін жұмыс түрлерін тиімді ұйымдастыру тіл үйренушілердің ауызекі, сөйлеу тілін, жазылым дағдысын дамытуға, ой-өрісі мен дүниетанымын жетілдіруге, алған теориялық білімдерін іс жүзінде пайдалануға мүмкіндік береді, сонымен қатар үйреніп отырған тіл арқылы сол елдің мәдениеті жөнінде білім қорын қалыптастырады. Барлық мәдени құндылықтар мәтіннен табылады. Сондықтан, түркі тілдерінің лексикалық қоры бойынша зоонимдік лексика тіл үйрету оқулықтарында барынша мол қамтылуы қажет. Біз талдаған оқулықтарда және оның тысында басқа да деңгейлік оқулықтарды қарастырғанымызда жануарлар әлеміне қатысты ұлттық, мәденитанымдық, тәлім-тәрбиелік, жалпы ұлт өмірінің кез келген сипатын таныту тұрғысында оқу мәтіндерінің, соған сәйкес тілдік дағдыны меңгерту жаттығулары мен тапсырмаларының өте аз қамтылғанына көз жеткіздік. Деңгейлік оқулықтар бойынша білім мазмұнына сәйкес зоонимдік лексика және соған сәйкес тапсырмалар да мәденитанымдық бағытта құрыла отырып, түркі тілдерін оқыту, үйрету оқулықтарында көбірек қамтылса деген ұсыныс білдіреміз. Себебі біздің тарихымыз, мәдениетіміз, салт-дәстүріміз, әдет-ғұрыптарымыз, жалпы күнделікті тіршілігіміз жан-жануарлар дүниесімен тығыз байланыста өрбіді. Көшпелі мәдениет, мал шаруашылығы, тотемдік аңдар, оған байланысты наным-сенімдер бұлардың барлығы зоонимдік кодтың негізін құрайтын лингвомәдени ақпарат. Лингвомәденитанымдық бағытта тілді оқыту дегеніміз тілдік таңбалар арқылы кодқа салынған ақпараттар және оларды ашу болып табылады.

Қорыта айтқанда, түркі тілдерін оқыту әдістемесінде зоонимдік лексиканың маңызы зор, себебі жануарлар әлемімен байланысты түркі тілдерінде қалыптасқан әрбір сөз, сөз тіркесі, тақырыпқа сай мәтіндер түркілік мәдениет семантикасының көрсеткіші, яғни «мәдениет элементі» қызметін атқарады. Сондықтан жануарлар дүниесіне қатысты әрбір лексикалық бірлікті үйрету, тіл және мәдениет бірлігі тұрғысында оқыту тіл үйренушінің лексикалық қорын дамытумен қатар ұлттың мәдени өмірі туралы білім қорын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Бұл бір жағынан мәдениет арқылы тілді оқыту болса, екінші бір жағынан құндылыққа бағдарланған білім беру мазмұнына да сәйкес келеді.

Мақала ҚР БҒМ-інің 2020–2022 жылдарға арналған (№ АР08856398) «XXI ғасырдағы түркі әлемінің интеграциясы: қыпшақтық фактордың лингвистикалық аспектілері» гранттық жобасы аясында дайындалған.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Gleason H.S. An Introduction to Descriptive Linguistics. Printed in the United States of America. Henry Holt and company New York, 1961. – 389 p.
2. Thanasoulas D. The importance of teaching culture in the foreign language classroom // Radical Pedagogy, 2001 [Electronic resource]. URL: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html
3. Қадашева Қ., Асанова, У.О., Ашиқбаева, Б.Г. Қазақ тілін туыс тіл ретінде оқыту әдістемесі (түркі тілдерінде сөйлейтіндер үшін). – Алматы: Кантана-пресс, 2012. – 400 б.
4. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур. – М.: Просвещение, 2000. – 161 с.
5. Қайдар Ә. Қазақ тілінің өзекті мәселелері. – Алматы: Ана тілі, 1998. -304 б.
6. Авакова Р.Ә. Фразеологиялық семантика. – Алматы: Қазақ университеті, 2002. – 152 б.
7. Асыллова Р.О. Аңшылық пен саятшылыққа қатысты атаулардың лингвомәдени мазмұны: ф.ғ.к. ... дисс. автореф. – Алматы, 2009. – 24 б.
8. Tapan N. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim-Odaklı Yaklaşım // Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, 1995. – S.149–167.
9. İşcan A. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi // Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2011, S.2(4). – S. 29–36.
10. Bayyurt Y. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması Yaylı D ve Bayyurt Y (Ed.). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler. – Ankara: Anı Yayıncılık, 2014.
11. Varın E. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler // Türk Yurdu, 286, 2011. – S. 44–47.
12. Ходякова Л.А. Лингвокультуроведческий анализ текста на уроке-проекте // Русский язык в школе. – 2012. – №4. – С. 3–10.
13. Абнасырова Р.Ж., Нұрманова Г.Н., Дүйсебекова Ж.М. Қазақ тілі. – Алматы: Үш қиян, 2018. – 182 б.
14. İbrahim Gültekin, Mahir Kalfa, İbrahim Atabey, Filiz Mete, Aydan Eryiğit, Uğur Kılıç Yedi İklim Türkçe C1, Yunus Emre Enstitüsü. Ders kitabı. – Ankara, 2015. – 203 s.

REFERENCES

1. Gleason H.S. An Introduction to Descriptive Linguistics. Printed in the United States of America. Henry Holt and company New York, 1961. – 389 p.
2. Thanasoulas D. The importance of teaching culture in the foreign language classroom // Radical Pedagogy, 2001 [Electronic resource]. URL: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html
3. Kadashova K., Asanova U.O., Ashikbaieva B.G. Kazak tilin tuys til retinde okuty adistemesi (turki tilderinde soileitinder ushin) [Methods of teaching Kazakh as a relative language (for speakers of Turkic languages)]. – Almaty: Kantana-press, 2012. – 400 b. [In Kazakh]
4. Passov E.I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie kak razvitie individualnosti v dialoge kultur [Communicative foreign language education as the development of individuality in the dialogue of cultures]. – M.: Prosveshenie, 2000. – 161 s. [In Russian]
5. Kaidar A. Qazaq tilinin ozekti maseleleri [Actual problems of the Kazakh language]. – Almaty: Ana tili, 1998. – 304 b. [In Kazakh]
6. Avakova R.A. Fraseologialyq semantika [Phraseological semantics]. – Almaty: Qazaq universiteti, 2002. – 152 b. [In Kazakh]
7. Asylova R.O. Anshylyq pen saiatshylyqqa qatysty ataulardyn lingvomadeni mazmyny [Linguistic and cultural content of names related to hunting and hunting]: f.g.k. diss. avtoref. – Almaty, 2009. – 24 b. [In Kazakh]

8. Tapan N. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim-Odaklı Yaklaşım [A New Direction in Teaching German as a Foreign Language: An Intercultural-Communicative-Oriented Approach] // Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. – 1995. – S. 149–167. [In Turkish]
9. İşcan A. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi [The Importance of Turkish as a Foreign Language] // Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. – 2011. S. 2(4). – S. 29–36. [In Turkish]
10. Bayyurt Y., Yaylı D. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması [The Concept of Culture and its Reflection in the Classroom Environment in the Teaching of Turkish as a Foreign Language] // Yabancılarla Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler. – Ankara: Anı Yayıncılık, 2014. [In Turkish]
11. Barın E. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler [Principles of Teaching Turkish to Foreigners] // Türk Yurdu 286, 2011. – S. 44–47. [In Turkish]
12. Hodiyaqova L.A. Lingvokulturovedcheskii analiz teksta na uroke-proekte [Linguistic and cultural analysis of the text in the lesson-project] // Ruskii yazik v shkole. – 2012. – №4. – S. 3–10. [In Russian]
13. Abnasyrova R.J., Nurmanova G.H., Duisebekova J.M. Qazaq tili [Kazakh language]. – Almaty: Ush kiyan, 2018. – 182 b. [In Kazakh]
14. İbrahim Gültekin, Mahir Kalfa, İbrahim Atabey, Filiz Mete, Aydan Eryiğit, Uğur Kılıç (2015) Yedi İklim Türkçe C1 [Yedi İklim Turkish C1], Yunus Emre Enstitüsü. Ders kitabı. – Ankara, 2015. – 203 s. [In Turkish]

Ш.Е. АЛТЫНБЕКОВ¹, Н.К. АШИРБАЕВ², М. БЕКБОЛАТ³

¹М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің PhD докторанты
(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: altynbekov_shadiar@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-5531-8652>

²физика-математика ғылымдарының докторы, профессор
М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті
(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: ank_56@mail.ru

³Назарбаев университетінің оқытушысы
(Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.), e-mail: marzhan.bekbolat@nu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0002-5474-6348>

**МАТЕМАТИКАДАН ОЛИМПИАДАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАРДЫ ШЕШУДЕ
ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ДАҒДЫСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ**

Аңдатпа. Мақала математикадан олимпиадалық есептерді шешуді оқытуда оқушылардың зерттеушілік дағдысын қалыптастыру мәселесіне арналған. Олимпиадалық тапсырманың ерекшелігі – оның стандартты емес, пән бойынша оқу тапсырмасымен сырттай ғана ұқсас болуы әрі логика мен зерттеуді талап етуі. Осыған орай, математикадағы олимпиадалық есепті шешу графикалық және физикалық моделін құру, өзара әрекеттесетін объектілердің күйін сипаттау үшін теңдеулер құру, типтік емес жағдайда математикалық аппаратты меңгеру зерттеу дағдыларын қажет етеді. Сонымен қатар, зерттеу тақырыбының өзектілігін айқындауға Google платформасы арқылы сауалнама жүргізілді, оған қатысушылар ЖОО-да «Математика мұғалімі даярлау» білім беру бағдарламасы бойынша білім алушылар мен орта мектепте жұмыс жасайтын жас мамандардан алынды. Нәтижесінде, заманауи талаптарға сай болу үшін зерттеушілік дағдының қалыптасуына бірден бір жылдам ықпал ететін ситуациялық есептер мен критикалық жағдайлар екені анықталды. Сәйкесінше үйреншікті ойлау жүйесінен ажырап, жаңаша ізденуге олимпиадалық есептердің көмегі болатыны талданды. Тарихи мәліметтер негізінде олимпиадаға қатысатын оқушылардың IQ дәрежесі жоғары болатыны көпшілікке мәлім. Және де PISA нәтижелеріне сүйенсек, мектеп оқушыларының интеллектуалдық дамуына зерттеушілік дағдының қалыптасуы маңызды.

Мұндай дағдыларды қалыптастыру және нәтижесінде жеке тұлғаның танымдық тәуелсіздігі үшін математиканың әр тақырыбын зерделеу кезінде оқушыларды олимпиадалық есептерді шешуге қосу ұсынылады.

Математикалық олимпиадалық тапсырмаларды дайындау кезінде оларды ескере отырып жасалған тапсырмалар жүйесінің мысалы келтірілген.

Кілт сөздер: олимпиадалық тапсырмалар, математиканы оқыту, зерттеушілік дағдылары, олимпиадалық тапсырмалар жүйесі.

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Алтынбеков Ш.Е., Аширбаев Н.К., Бекболат М. Математикадан олимпиадалық тапсырмаларды шешуде оқушылардың зерттеушілік дағдысын қалыптастыру // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 221–232. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.18>

***Cite us correctly:**

Altynbekov Sh.E., Ashirbaev N.K., Bekbolat M. Matematikadan olimpiadalyq tapsyrmalardy sheshude oqushylardyn zertteushilik dagdysyn qalyptastyru [Formation of Students' Research Skills in Solving Olympiad Tasks in Mathematics] // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – Б. 221–232. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.18>

Sh.E. Altynbekov¹, N.K. Ashirbayev², M. Bekbolat³

¹*PhD Doctoral Student of M. Auezov South-Kazakhstan University
(Kazakhstan, Shymkent), e-mail: altynbekov_shadiar@mail.ru*

²*Doctor of Physical-mathematical Sciences, Professor
M. Auezov South-Kazakhstan University*

(Kazakhstan, Shymkent) e-mail: ank_56@mail.ru

³*Lecturer of Nazarbayev University*

(Kazakhstan, Nur-Sultan), e-mail: marzhan.bekbolat@nu.edu.kz

Formation of Students' Research Skills in Solving Olympiad Tasks in Mathematics

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of students' research skills when learning to solve Olympiad problems in mathematics. The peculiarity of the Olympiad task is that it is non-standard, outwardly similar to the academic task on the subject and requires logic and research. In this regard, the solution of the Olympiad problem in mathematics requires research skills in constructing a graphical and physical model, drawing up equations to describe the state of interacting objects, mastering the mathematical apparatus in atypical conditions. In addition, to determine the relevance of the research topic, a questionnaire was conducted through the Google platform, the participants of which were received from students of the educational program «training of a mathematics teacher» at a university and young professionals working in high school. As a result, situational tasks and critical situations were identified, which instantly contribute to the formation of research skills to meet modern requirements. Accordingly, it was analyzed that Olympiad tasks will help to break away from the usual system of thinking and look for new things. Based on historical data, it is known that students participating in the Olympiad have a high IQ. And, judging by the PISA results, the formation of research skills is important for the intellectual development of schoolchildren.

For the formation of such skills and, as a consequence, cognitive independence of the individual when studying each topic of mathematics, it is recommended to include students in solving Olympiad problems.

An example of a task system developed taking them into account in the preparation of mathematical Olympiad tasks is given.

Keywords: Olympiad tasks, teaching mathematics, research skills, system of Olympiad tasks.

Ш.Е. Алтынбеков¹, Н.К. Аширбаев², М. Бекболат³

¹*PhD докторант Южно-Казахстанского университета имени М. Ауезова
(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: altynbekov_shadiar@mail.ru*

²*доктор физико-математических наук, профессор
Южно-Казахстанский университет имени М. Ауезова*

(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: ank_56@mail.ru

³*преподаватель Назарбаев университета*

(Казахстан, г. Нур-Султан), e-mail: marzhan.bekbolat@nu.edu.kz

Формирование исследовательских навыков учащихся при решении олимпиадных заданий по математике

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования исследовательских навыков учащихся при обучении решению олимпиадных задач по математике. Особенность олимпиадного задания в том, что оно нестандартное, внешне схожее с учебным заданием по предмету и требует логики и исследования. В связи с этим решение олимпиадной задачи по математике требует исследовательских навыков в построении графической и физической модели, составлении уравнений для описания состояния взаимодействующих объектов,

овладении математическим аппаратом в нетипичных условиях. Кроме того, на определение актуальности темы исследования было проведено анкетирование через платформу Google, участники которого были получены от обучающихся по образовательной программе «Подготовка учителя математики» в вузе и молодых специалистов, работающих в средней школе. В результате были выявлены ситуационные задачи и критические ситуации, которые мгновенно способствуют формированию исследовательских навыков для соответствия современным требованиям. Соответственно, было проанализировано, что олимпиадные задачи помогут оторваться от привычной системы мышления и искать новое. На основе исторических данных известно, что учащиеся, участвующие в Олимпиаде, имеют высокий IQ. И, судя по результатам PISA, для интеллектуального развития школьников важно формирование исследовательских навыков.

Для формирования таких навыков и, как следствие, познавательной самостоятельности личности при изучении каждой темы математики рекомендуется включать учащихся в решение олимпиадных задач.

Приведен пример системы заданий, разработанной с учетом их при подготовке математических олимпиадных заданий.

Ключевые слова: олимпиадные задания, обучение математике, исследовательские навыки, система олимпиадных заданий.

Кіріспе

Ел экономикасының қазіргі даму кезеңі жаратылыстану-ғылыми білімге сүйене отырып, инновациялық технологияларды іске асыруға қабілетті ғылыми және инженерлік кадрларға қажеттілікпен сипатталады. Бұл заманауи кезеңде оқуға, шығармашылық ойлауға, қиын жағдайларда стандартты емес шешімдер табуға қабілетті, сыни ойлау дағдыларын меңгерген бастамашыл тұлғаларды дайындауға арналған қазіргі заманғы мектеп білімінің трендтерін өзгертеді.

Негізгі жалпы білім беру бағдарламаларын іске асыратын Қазақстан Республикасының Білім беру ұйымдарында «Математика» оқу пәнін оқыту тұжырымдамасы осы мақсатқа жетудің мынадай бағыттарын ұсынады: «оқу жетістіктерін бағалауға әрекеттік тәсілді іске асыру, сапалы міндеттердің ролін күшейту, практикаға бағдарланған сипаттағы тапсырмалардың үлесін арттыру...» [1]. Оқу қабілетін қалыптастыруға, белсенді танымдық іс-әрекетке дайындыққа оқытудағы іс-әрекет тәсілінің бағыты оқушыларды математикадан олимпиадалық есептерді шешуге дайындаудың мазмұнына сәйкес келеді. Олимпиадалық міндет деп біз жаңашылдығы мен өзіндік ерекшелігі бар, күрделілігі жоғары стандартты емес тапсырманы түсінеміз, оның негізінде әртүрлі тәсілдермен шешуге болатын ғылыми мәселелердің модельдері сипатталған.

Зерттеудің мақсаты математикадан олимпиадалық есептерді шешу процесінде оқушылардың зерттеушілік дағдысын қалыптастыру әдісін жасау болып табылады.

Зерттеу әдістері

Математикадан олимпиадалық есептерді шешуге оқытудан бұрын, оқушылардың зерттеушілік дағдысын анықтау мақсатында жалпы дидактикалық әдістер қолданылды. Сабақ жүргізу барысында негізі ғылыми әдістер қолданылды, олар: индукция және дедукция, талдау және синтез, жалпылау және абстракция, бақылау, сауалнама және тәжірибе (эксперимент), салыстыру, ұқсастықты анықтау.

Мектепте математика пәні білім беру процесінің ажырамас бөлігі болғандықтан, зерттеудің ғылыми әдістерін, олардың математиканы оқытудағы орны мен маңыздылығын анықтадық. Зерттеу тақырыбының өзектілігін айқындау мақсатында, ЖОО-да «Математика мұғалімін даярлау» білім беру бағдарламасы бойынша білім алушылар мен орта мектептерде

жұмыс жасайтын жас мамандардан GOOGLE платформасы арқылы сауалнама жүргізілді. Сауалнама қатысушылары ЖОО-да «Математика мұғалімін даярлау» білім беру бағдарламасы бойынша білім алушылар мен орта мектепте жұмыс жасайтын жас мамандардан алынды. Алынған жауаптарды зерделей келе, заманауи талаптарға сай болу үшін зерттеушілік дағдының қалыптасуына бірден бір жылдам ықпал ететін ситуациялық есептер мен критикалық жағдайлар екені анықталды. Сәйкесінше үйреншікті ойлау жүйесінен ажырап, жаңаша ізденуге олимпиадалық есептердің көмегі болатыны талданды. Тарихи мәліметтер негізінде олимпиадаға қатысатын оқушылардың IQ дәрежесі жоғары болатыны көпшілікке мәлім. Және де PISA нәтижелеріне [2] сүйенсек, мектеп оқушыларының интеллектуалдық дамуына зерттеушілік дағдының қалыптасуы маңызды.

Осыған орай, математиканы оқытуда білім алушылардың зерттеушілік дағдысын қалыптастыру үшін білім беру процесіндегі инновациялық педагогикалық құралдар мен әдістерді талдауды қажет етеді. Белсенді ізденуді қалыптастыратын педагогикалық әдістемелерді мектеп жасынан бастап жақсы ұйымдастырылуы өте маңызды, өйткені оқушылардың белсенді, шығармашылық және өз бетінше әрекет етуінің білім, білік және дағдылары, талдау, синтез және бағалау әдістерінің негізін қалау ерте жастан басталады.

Ғылыми-зерттеу жұмысы даму барысында туындаған мәселені шешудің маңызды жолдарының бірі болып табылады. Оқушыларды «зерттеуші» жағдайына қоятын мұндай іс-әрекет қазіргі дамыта оқыту жүйесінде жетекші орын алады.

Оқушылардың зерттеушілік әрекеті – бұл мақсат қоюмен, белсенділікпен, объективтілікпен, ынталанумен және саналылықпен сипатталатын оқушылардың арнайы ұйымдастырылған, танымдық шығармашылық іс-әрекеті, оның нәтижесі оқушылардың танымдық дамуын, зерттеушілік дағдыларын, субъективті жаңа білім мен әрекет әдістерін қалыптастыру болып табылады.

Орта мектепте оқушылардың зерттеушілік қабілетін дамыту үшін мұғалім белгілі бір жағдай жасауы қажет. Яғни, жағдай жасау келесі компоненттерден құралады:

1. Мақсат қою және жүйелі әрекет. Зерттеу дағдыларын дамыту жұмыстары сабақта да, сабақтан тыс жұмыстарда да жүргізілуі керек.

2. Ынталандыру (мотивация). Оқушылар өздерінің дарындылығын, қабілетін және мүмкіндігін жүзеге асыра алатындай шығармашылық дербес әрекетінің мәнін көруі керек.

3. Жас ерекшеліктерін есепке алу. Зерттеу қол жетімді, қызықты және пайдалы болуы керек. Ғылыми-зерттеу жұмысының барлық кезеңдері оқушы үшін қолжетімді деңгейге негізделуі керек.

4. Психологиялық жайлылық. Мұғалім әрбір балаға өзіне сенуге, жақсы жағын көрсетуге, есеп шықпай жатқанда, қолдау көрсетуге, көмектесуге мүмкіндік беруі керек.

5. Мұғалімнің жеке тұлғасы. Ғылыми-зерттеу жұмысының нәтижелі болуы үшін өз ісіне шығармашылықпен қарайтын, жаңаша, озық бағытқа ұмтылатын жоғары білімді ұстаз қажет.

6. Шығармашылық орта. Мұғалім шығармашылық жұмыс атмосферасын құруға ықпал етеді.

Оқушыларға ғылыми-зерттеу жұмыстарына үйрету келесі аспектілерді қамтамасыз етуге арналған:

- зерттеу әдістерін меңгеру және оларды мектеп курсының кез келген пәндерінің тақырыптарын меңгеруде пайдалану мүмкіндігі;

- белгілі бір мектеп пәндеріне және қоршаған әлемді, жалпы шындықты тану процесіне қызығушылықтарды дамыту мүмкіндігі;

- алған білімдері мен дағдыларын өз идеялары мен қызығушылықтарын жүзеге асыруда қолдану мүмкіндігі.

Оқушыларды ғылыми-зерттеу әрекетіне баулу бірнеше мәселелерді шешеді, яғни, дербестікті дамытады, пәнге деген қызығушылықты оятады; қолда бар ақпаратты сыни тұрғыдан түсінуге, оны бағалауға дамытады.

Сонымен, зерттеушілік дағдыларды қалыптастыру бойынша жұмыс жүйесі оқушының ғылымға «бейімделуіне» мүмкіндік береді және оқушының қабілетін дамытудың бастамасы бола алады.

Талдау мен нәтижелер

Сабақта зерттеушілік дағдыларды дамытудың негізгі жолы – оқытуда проблемалық әдісті қолдану. Проблемалық жағдаяттарды жүйелі түрде құру оқушылардың танымдық ізденіс әрекетін ынталандырады. Мұның нәтижесі стандартты емес есептерді өз бетінше шешу, салыстырмалы талдау және оқушының жалпылау қорытынды жасауы болып табылады. Сонымен бірге мәселені өз бетімен шешу қабілеті оқушыларды шабыттандырады, олардың ерік-жігерін тұрақты етіп, танымдық процесті тартымды және тұлғалық маңызды етеді.

Зерттеудің стандартты емес жағдайлары оқушылардың белсенділігін арттырады, тұлғаның дербестік, жүйелі ойлау, пайымдау тәуелсіздігі, икемділік, сыншылдық сияқты шығармашылық қасиеттерін қалыптастырады. Зерттеу жағдаяттарын тарту зейіні тұрақсыз және пәнге қызығушылығы төмен оқушылар басым болатын сабақтарда ең үлкен нәтиже береді. Білім алушылардың ғылыми-зерттеу әрекеті оқу-тәрбие жұмысына жан-жақты қарап, шаршауды басады, зейінді, тапқырлықты, өзара көмекті дамытады; оқушылардың дүниетанымдық ұстанымын қалыптастыруға ықпал етеді.

Оқушылардың ғылыми зерттеушілік дағдысын дамытудың тағы бір жолы – стандартты емес есептер шығарту, критикалық ситуация туындатып, зерттеушілік тапсырмаларды орындау. Яғни, зерттеушілік дағдыларын дамытуға, танымдық қызығушылықты қалыптастыруға стандартты емес ізденіс-зерттеу сипатындағы математикалық есептер сәтті әсер етеді. Ізденімпаздық, зерттеушілік әрекет дағдыларын дамыту құралдарының бірі стереотиптік емес тапсырмаларды шешу болып табылады, оны шешу кезінде зеректік, тапқырлық және басқа да қасиеттер қалыптасады. Ондай есептер олимпиадалық тапсырмалардың жүйесінен орын алғаны көпшілікке мәлім. Мектеп оқушыларын математикалық олимпиада есептерін шығаруға үйрету қазіргі заманның талабы болып отыр. Енді математикалық олимпиада есептеріне талдау жүргізіп көрейік.

Математикадан олимпиадалардың әртүрлі деңгейлері мен түрлерінде оқушыларға ұсынылатын олимпиадалық тапсырмалардың мазмұнын талдауда барлық олимпиадалық есептер, олимпиада деңгейіне қарамастан, мектептің типтік есептерінен ерекшеленетінін анықтауға мүмкіндік береді. Математикадан олимпиадалық тапсырмалардың басты ерекшелігі – стандартты емес, дегенмен мұндай тапсырмаларды шешу үшін мектептегі математика курстарының көлемінде білімді қолдану қажет. Сонымен қатар, олимпиадалық есептерді шешу модельдерді құруды, заңдарды терең түсінуді, оларды әртүрлі жағдайларда өз бетінше қолдана білуді, сондай-ақ математикалық аппаратты еркін меңгеруді талап етеді [3]. Оқушылардың математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындығын қалыптастыру оларды нақты тақырыптарды зерделеу кезінде стандартты емес есептеу және эксперименттік мәселелерді шешуге жүйелі түрде оқытумен ғана мүмкін болады. Ол үшін математика сабақтарында және арнайы ұйымдастырылған білім беру алаңдарында (Университет жанындағы лицей сыныптары, курстар, олимпиадалық есептерді шешуге дайындық элективті курстары) білім алушылар нақты берілген тапсырмаларды ғана емес, сонымен қатар тапсырма шарттарына барабар математикалық модельді өз бетінше құруды білдіретін міндеттерді шешуді үйренеді, өз бетінше жоспарлау және эксперименттер жүргізу әдістерін меңгереді.

Математиканы оқыту процесінің ажырамас бөлігі «әртүрлі мәселелерді шешуде ғылыми көзқарасты игеруге, гипотезаларды тұжырымдауға, құрастыруға, алынған нәтижелерді бағалауға мүмкіндік беретін есептерді шешу сияқты қызмет түрі» болып табылады [4].

Есептерді шешу кезінде оқушылардың жеке білім диапазоны дамиды, оқуға ынтасы, танымдық дербестік, еңбекқорлық, мақсатқа қол жеткізу үшін табандылық тәрбиеленеді.

Мектептегі математикалық тапсырмаларды күрделілік дәрежесі бойынша оқу, зерттеу және олимпиадалық деп жіктеуге болады. Олимпиадалық және зерттеу міндеттері, оқу тапсырмаларынан айырмашылығы, стандартты емес, өйткені оларды шешудің нақты әдісі жоқ. Әрбір тапсырма тәуелсіз теориялық немесе эмпирикалық зерттеуді қамтитын белгілі бір проблема болып табылады.

Олимпиадалық есептерді шеше білу оқушылардың жоғары сапалы білімін сипаттайды. Сонымен қатар, олимпиадалық міндет – жеке тұлғаның танымдық тәуелсіздігінің қалыптасу деңгейін анықтау құралы.

Н.А. Половникованың пікірінше, танымдық дербестік «мақсатты танымдық іс-әрекетті өз күшімен жүргізуге дайындық (қабілет пен ұмтылыс)» болып табылады, ол оқушының қолда бар біліміне және іс-әрекетті орындау тәсілдерін меңгеруіне сүйенеді [5]. Т.И. Шамова танымдық дербестікті оқуға деген оң мотивтерді тәрбиелеу, білім жүйесін қалыптастыру және оларды қолдану және жаңаларын алу бойынша іс-әрекет тәсілдері тұрғысынан қарастырады [6]. И.Я. Лернер танымдық дербестік оқушылардың мақсатты шығармашылық ізденіс процесінде білуге деген ұмтылысы мен қабілетін көрсетеді. Оны байқау формасы – оқушылардың проблеманы білдіретін мәселені шешуі, оны өз бетінше шешу жаңа білім мен шешім қабылдауға әкеледі [7].

Көптеген жылдар бойы жүргізілген отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, жеке тұлғаның танымдық дербестігі стандартты емес, шығармашылық тапсырмаларды орындау кезінде қалыптасады деп қорытынды жасауға болады [8–10]. Осылайша, оқушылардың олимпиадалық мәселелерді шешуге қатысуы олардың танымдық дербестігінің жоғары деңгейін қалыптастыруға мүмкіндік береді деп айтуға болады.

Оқушылардың танымдық дербестігін қалыптастыру үшін белгілі бір талаптарға жауап беретін олимпиадалық тапсырмаларды таңдау қажет:

- олимпиадалық тапсырмалар жүйесі стандартты емес жағдайларда математикалық білімді өз бетінше қолдану арқылы логикалық ойлауды дамытуға ықпал етуі керек. Тапсырмалар оқушының пәндік білімінің сапасын арттырып, жаңаларын қалыптастыруы қажет;

- олимпиадалық тапсырмалар жүйесі олардың жүйелі орындалуын, білім алушылардың әр түрлі іс-әрекетін қамтамасыз етуі және зерттелетін материалға сәйкес келуі керек. Тапсырмалар жүйесін әзірлеу кезінде алдыңғы тапсырма келесі тапсырманы орындау үшін негіз болуы керек. Тапсырмалар қарапайымнан күрделіге дейін құрылуы керек. Әр тапсырма белгілі бір шеберлікті қалыптастырады, жалпы тапсырмалар жүйесі оқушылардың шеберлік жүйесіне бағытталған;

- олимпиадалық тапсырмалар жүйесі өз бетінше зерттеуді, мәселені шешу әдісін таңдауды, мәселені шешу әдісін әзірлеуді ынталандыруы керек;

- оқушылардың танымдық дербестігін қалыптастыратын олимпиадалық тапсырмалар жүйесі оқушыны шығармашылықпен дамытуы тиіс;

- олимпиадалық тапсырмалар жүйесіне міндетті түрде эксперименттік тапсырмалар кіруі тиіс [10]. Мұндай тапсырманың қарапайым нұсқасы зертханалық жұмыс болуы мүмкін, оны орындау кезінде белгілі бір жабдықты қолдана отырып, белгілі бір шаманы өлшеу қажет. Бұл жағдайда оқушы экспериментті өз бетінше жоспарлауы, өлшеулер жүргізуі, алынған эксперименттік мәліметтерді өңдеуі және алынған нәтижелердің дәлдігін бағалауы керек.

Оқушылардың танымдық дербестігін қалыптастыруға ықпал ететін олимпиадалық тапсырмалар жүйесін құру кезінде оқушының өз бетінше ойлау, шешім қабылдау қажеттілігіне әкелетін тапсырмалар таңдалады.

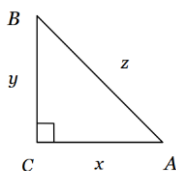
Оқушылардың олимпиадасының аймақтық және соңғы кезеңдері тек 9–11-сыныптар үшін өткізілетініне қарамастан, мектеп оқушыларын олимпиадалық мәселелерді шешуге жүйелі түрде дайындауды 7-сыныптан бастаған жөн.

7-ші сыныптағы математика курсына оқылған материалды талдау оқушыларға математикадан бастап олимпиадалық тапсырмаларды шешу жолдарын үйретуге мүмкіндік берді. Жоғарыда аталған талаптарға сәйкес келетін 7–9-сынып оқушыларына арналған олимпиадалық тапсырмалар жүйесін қарастырамыз.

Әр жылдардағы математика бойынша оқушылардың олимпиадасының әртүрлі кезеңдерінде ұсынылған тапсырмаларды талдау негізінде біз оқушылардың танымдық дербестігінің жоғары деңгейін қалыптастыруға мүмкіндік беретін олимпиадалық тапсырмалар жүйесін жасадық және сынап көрдік. Әрекет теориясына сәйкес, шешім әдісін игеру оны әртүрлі жағдайларда бірнеше рет (7-8 рет) қолданған кезде пайда болады [11]. Сондықтан ұсынылған тапсырмалар жүйесі 7 тапсырманы қамтиды, олардың бір бөлігі (1–3 тапсырмалар) логиканы қолдануды талап етеді. Тапсырмаларды күрделілігі жоғары деңгейдегі математика бойынша есептер жинақтарынан [12], интернетте орналастырылған математика бойынша оқушылардың олимпиадасының әртүрлі кезеңдерінің тапсырмаларынан, оқушыларды есептерді дәстүрлі емес тәсілдермен шешу әдістеріне оқытуға арналған мақалалардан таңдауға болады [13]. Оқушыларды олимпиадалық есептерді шешуге дайындау қажеттілігі – тапсырмалар жүйесін эксперименттен алынған нәтижеден құрастырауды талап етеді. Біз осындай тапсырманы тұжырымдауға мысал келтіреміз:

Есеп 1.

Тікбұрышты үшбұрыштың 1-ге көбейтілген екі катеті де, гипотенузасы да сәйкесінше басқа тікбұрышты үшбұрыштың катеті мен гипотенузасы болатын тікбұрышты үшбұрыш болуы мүмкін бе?



Шешімі. x, y, z , сәйкесінше, ABC тікбұрышты үшбұрышының катеттері мен гипотенузасын белгілейміз (суретті қараңыз).

Шарт бойынша теңдеулер жүйесінің шешімінің болуын зерттеу қажет:

$$\begin{cases} x^2 + y^2 = z^2 \\ (x + 1)^2 + (y + 1)^2 = (z + 1)^2 \end{cases} \quad (1)$$

$0 < x \leq y < z$ шарты орындалғанда.

$x = a > 0$ параметр ретінде қарай отырып, (1) жүйесін y, z қатысты шешеміз:

$$\begin{cases} a^2 + y^2 = z^2 \\ (a + 1)^2 + (y + 1)^2 = (z + 1)^2 \end{cases}$$

Элементар түрлендіруден соң эквивалентті жүйені аламыз:

$$\begin{cases} a^2 + y^2 = z^2 \\ z = a + y + \frac{1}{2} \end{cases} \quad (2)$$

$z = a + y + \frac{1}{2}$ жүйенің бірінші теңдігіне қоямыз:

$$a^2 + y^2 = a^2 + 2ay + y^2 + a + y + \frac{1}{4}$$

Мұндағы

$$y = -\frac{a + \frac{1}{4}}{2a + 1} \quad (3)$$

$a = x > 0$ кезінде (3) оң жағы теріс, $y > 0$ болғандықтан мүмкін емес.

Жауабы. Аталған қасиетке ие тікбұрышты үшбұрыш болуы мүмкін емес.

Талдауы. Қарапайым математикадағы бұл есеп Пифагордың классикалық мектеп геометриялық теоремасын теңдеулер мен теңсіздіктердің мазмұндық сызығымен (параметрге шектеулермен параметрлеу идеясымен толықтырылған) және мектеп математика курсының мазмұндық сандық сызығымен сәтті үйлестіреді.

Жауабы сол және оң жақтағы белгімен жоғарыдағы теңдеуді алуға болады, осылайша қатысушылар «жүйені» дәлелдеу шеберлігін көрсетуге мүмкіндік алады.

Есеп 2.

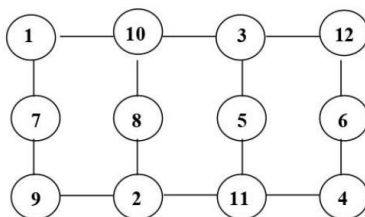
3×4 өлшемді кесілген шахмат тақтасының кейбір торынан бастап, барлық ұяшықтарды бір-бірден айналып өтіп, шахмат аты (конь) бастапқы ұяшыққа жақын жерге оралуы мүмкін бе? Егер мұндай тор болса, олардың барлығын көрсетіңіз.

3	К			
2				
1				
	a	b	c	d

Шешімі. Мұндай торлардың бар екенін көрсетеміз. Ыңғайлы болу үшін біз тақтадағы шахмат атының қозғалысын сипаттайтын график саламыз. Тақтаның барлық торын кезекпен нөмірлейміз.

3	1	2	3	4
2	5	6	7	8
1	9	10	11	12
	a	b	c	d

Мысалы, суретте көрсетілгендей 1 тордан (А3 тор) бастап, аттың қозғалысы бойынша торды байланыстыра отырып, біз график аламыз:



Енді тақтадағы шахмат атының қозғалысын қарастыру графиктің байланыстырылған шындарын жүйелі түрде айналып өтуге тең болғандықтан, есеп жағдайына сәйкес келетін жұп ұяшықтарды құру қиын емес. Бұл торлар:

- 5 – 1 (a_2-a_3), жолы 5–11–4–6–12–3–10–8–2–9–7–1;
- 5 – 9 (a_2-a_1), жолы 5–3–12–6–4–11–2–8–10–1–7–9;
- 8 – 4 (d_2-d_3), жолы 8–10–1–7–9–2–11–5–3–12–6–4;
- 8 – 12 (d_2-d_1), жолы 8–2–9–7–1–10–3–5–11–4–6–12

Жауабы: Тор шарттарына жауап береді: 5 – 1 (a_2-a_3); 5 – 9 (a_2-a_1); 8 – 4 (d_2-d_3); 8 – 12 (d_2-d_1)

Талдау: Бұл тапсырма шахмат тақтасындағы тапсырмалар класына жатады. Мәселені қарапайым математика арқылы шешуге болатынына қарамастан, оны жоғары математикаға жатқызу керек, өйткені мәселені саналы түрде шешу үшін оқушылар дискретті математиканың жүйелі курсына, атап айтқанда графикалық теорияны үйренуі керек. Графикалық теория – дискретті, оның ішінде онтайландыру мәселелерін қосымша шектеулермен шешудің заманауи қуатты құралдарының бірі. Тапсырма математика мен информатиканың пәнаралық байланысын көрсетеді.

Келесі есептердің шартын ұсынамыз:

Есеп 1.

Тиыны бар 11 қап және екі кесеге ие таразы бар, ол таразы қаптың қайсысы ауыр екенін көрсетеді. Бір қапта барлық тиын жалған, ал қалғандарында барлық тиындар шынайы болатыны белгілі. Барлық шынайы монеталардың да, жалған монеталардың да салмағы бірдей, бірақ жалған монета мен шынайы монета салмағы бір бірінен ерекшеленеді. Қандай қапта жалған монеталар бар екенін анықтау үшін таразылаудың аз санын анықтауға болады.

Есеп 2.

Қара және ақ текшелер ұяшықтардың $n \times n$ өлшеміндегі дойбы қағаз парағына орналастырылады және әрбір текше дәл бір ұяшықты алады. Текшелердің бірінші қабаты ерікті түрде орналастырылды, содан кейін әрбір қара текше ақтардың жұп санымен, ал әрбір ақ текше қаралардың тақ санымен шекараласуы керек екендігін есіне түсірді. Текшелер екінші қабатқа бірінші қабаттағы барлық текшелер үшін бұл шарт орындалатындай етіп орналастырылады. Егер бұл шарт екінші қабаттың барлық текшелері үшін орындалған болса, онда артық текшелер қойылмайды, егер орындалмаса, үшінші қабат пен екінші қабаттың барлық текшелері үшін осы шарт орындалатындай етіп орналастырылады және т.б. Бұл процесс ешқашан аяқталмайтындай бірінші қабаттың текшелерінің осылай орналасуы мүмкін бе?

Есеп 3.

Үлкен жәшікте екі кішігірім жәшік бар, олардың әрқайсысында тағы екі жәшіктен, ары қарай n жәшіктен орналастырылған. Әрбір 2^n шағын жәшіктің әрқайсысында тиын бар, кейбіреуі елтаңба бетімен, ал біреуі төңкерілген бетімен. Бір жүрісте ішінде бар болған барлық затымен бірге төңкеруге рұқсат етіледі. Елтаңба бетімен жатқан тиын мен кері бетте жатқан тиын саны тең етіп жәшіктерді n жүрістен артық емес төңкеруге болатынын дәлелдеңіз.

Олимпиадалық тапсырмаларды шешудің жалпыланған әдісін игеру үшін оқушылар оны күрделене түскен кезде құрылған нақты мәселелерді шешу үшін бірнеше рет қолдануы керек. Біздің олимпиада жүйесіндегі нақты берілген есептерге жасаған талдауымыз - танымдық дербестіктің жоғары деңгейін, яғни зерттеушілік дағдыны қалыптастыруға бағытталған.

Оқушыларды олимпиадалық тапсырмалардың дамыған жүйелерін шешу әдістерімен іс-әрекеттерді дәйекті түрде пысықтау арқылы оқыту оқушыларға танымдық дербестікті дамыта отырып, математика мазмұнын дәйекті және терең игеруге мүмкіндік береді. Бұл

жұмыстың нәтижесі оқушылардың үлгерімін арттыру, олимпиадалық қозғалысқа деген ынтаны дамыту болып табылады. Оқушылар әртүрлі деңгейдегі олимпиадаларға қатысудан қорқуды тоқтатады. Мақала авторлары көп жылдар бойы оқушыларды олимпиадаларға дайындау жұмыстарын ұйымдастырып келеді М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті өткізетін оқушылардың математика пәні бойынша Шымкент қалалық олимпиадасының тапсырмаларын құрастырып, оқушыларды білім беру процесіне көптеп тарта бастады.

Қорытынды

Оқушыларды олимпиадалық мәселелерді шешуге дайындау дарынды балаларды анықтап қана қоймай, сонымен бірге олардың танымдық дербестігінің жоғары деңгейін, ойлау қабілеттерін, шешудің оңтайлы жолын таңдай білуін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Әрине, олимпиадалық тапсырмаларды сабақтың контекстіне қосуға болады, бірақ мұны пәнді оқытуға бөлінген сағат ішінде жасау өте қиын. Танымдық дербестікті сәтті қалыптастыру үшін оқушылар қосымша жаттығулар жасап, олимпиадалық тапсырмаларды шешуді үйренуі керек. Осыған байланысты оқушылардың математиканы тереңдетіп оқуға деген ынтасын дамытуға, танымдық дербестігін қалыптастыруға бағытталған қосымша жалпы дамыту бағдарламаларын, факультативтерді, элективті курстарды енгізу қажет. Олимпиадалық есептерді шешу практикумын оқу процесіне қосу оқушылардың танымдық дербестігінің жоғары деңгейін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Тапсырмалардың күрделілік деңгейін қарапайымнан күрделіге дейін көтеру, мектеп бағдарламасынан тыс шығу оқушының көкжиегін біртіндеп кеңейтуге және оны проблемаларды шешуге өз бетінше іздеуге ынталандыруға, академиялық жетістіктерге жеке қажеттілікті қалыптастыруға мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования. Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2018 года №895 [Электронды ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080>
2. Pisa -2018 нәтижесі [Электронды ресурс]. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=KAZ&treshold=10&topic=PI>
3. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі №319 Заңы. [Электронды ресурс]. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_
4. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 988 қаулысы. [Электронды ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>
5. Половникова Н.А. Воспитание познавательной самостоятельности. – Казань: А-пресс, 1968. – 204 с.
6. Шамова Т.И. Дидактическая система средств активизации учения школьников // Советская педагогика. 1979. № 3. С. 11–17.
7. Әбілқасымов А.Е., Майкотов Н.Р., Қаңлыбаев Қ.И., Абылайханов Т.Т. Алгебра, 9-кл. оқулығы Математика есептері. – 1999. – №4. – Б. 34–38.
8. Gallagher S.A The role of problem-based learning in developing creative expertise. // Asia Pacific Education Review. 2015. Vol. 16. P. 225–235. DOI: 10.1007/s12564-015-9367-8.
9. Рабинович Е.М. Математика (задачи и упражнения на готовых чертежах) 7-9 классы. – Москва: ИЛЕКСА, 2012. – 189 б.

10. Фам Тхи Т.Х., Шаронова Н.В. Задания по физике для формирования познавательной самостоятельности учащихся средней школы Вьетнама // Школа будущего. – 2019. – №5. – С. 254–262.
11. Крутова И.А., Булычева М.Д., Исмухамбетова А.С. Методика организации деятельности школьников по овладению координатным методом решения физических задач // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №3. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26406> (дата обращения: 20.10.2020).
12. Порхун В.И., Левина Т.В., Гурулев Д.Н., Палаткина Л.В. Решаем задачи по повышенной сложности. – Волгоград: ВолгГТУ, 2018. – 40 с.
13. Рустюмова И.П., Рустюмова С.Т. Математикадан бірыңғай ұлттық тестілеуге дайындалуға арналған тренажер. – Алматы: Атамұра, 2013. – 187 б.

REFERENCES

1. Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obsheobyazatel'nykh standartov obrazovaniya sootvetstvuyushikh urovney obrazovaniya. Postanovleniye Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 27 dekabrya 2018 goda №895 [On the approval of state compulsory education standards for the corresponding levels of education. Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2018 No. 895]// [Electronic resource]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080> [in Russian]
2. Pisa-2018 natizhesi [The result of PISA-2018]//[Electronic resource]. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=KAZ&treshold=10&topic=PI>
3. Bilim turaly Kazakstan Respublikasynyn 2007 zhylgy 27 shildedegi №319 Zany [Law of the Republic of Kazakhstan on Education of July 27, 2007 №319] // [Electronic resource]. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_ [in Kazakh]
4. Kazakstan Respublikasynda bilim beruddi zhane gylymdy damytudyn 2020-2025 zhyldarga arналган мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы Kazakstan Respublikasy Ukimetyнын 2019 zhylgy 27 zheltoksandagy №988 kaulysy [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 № 988 on approval of the State Program for the Development of Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025]// [Electronic resource]. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>[in Kazakh]
5. Polovnikova N.A. Vospitaniye poznavatel'noy samostoyatel'nosti [Education of cognitive independence]// Kazan': A-press, 1968. – 204 p. [in Russian]
6. Shamova T.I. Didacticheskaya sistema sredstv aktivizatsii ucheniya shkol'nikov [Didactic system of means of activating the teaching of schoolchildren] // Soviet pedagogy. 1979. № 3. p. 11-17. [in Russian]
7. Abylkassymova A.E., Maykotov N.R., Kanlybayev K.I., Abylaykhanov T.T. Algebra, 9 kl. okulygy Matematika eseptery [Algebra, 9th grade. textbook] // 1999. – №4. – p. 34–38. [in Kazakh]
8. Gallagher S.A The role of problem-based learning in developing creative expertise. // Asia Pacific Education Review. 2015. Vol. 16. P. 225–235. DOI: 10.1007/s12564-015-9367-8.
9. Rabinovich E.M. Matematika (zadachi I uprazhneniya na gotovykh chertezhakh) 7-9 klassy [Mathematics (tasks and exercises on ready-made drawings) Grades 7-9]// Moscow: ILEKSA, 2012. -189p. [in Russian]
10. Fam Tkhi T.Kh., Sharonova N.V. Zadaniya po fizike dlya formirovaniya poznavatel'noy samostoyatel'nosti uchashchikhsya sredney shkoly V'etnama [Physics tasks for the formation of cognitive independence of secondary school students in Vietnam]// Shkola budushego. – 2019. – №5. – p. 254–262. [in Russian]
11. Krutova I.A., Bulycheva M.D., Ismukhambetova A.S. Metodika organizatsii deyatel'nosti shkol'nikov po ovladeniyu koordinatnym metodom resheniya fizicheskikh zadach

[Methodology for organizing the activities of schoolchildren in mastering the coordinate method for solving physical problems]// *Sovremenniy problem nauki I obrazovaniya*. – 2017. – №3. [Electronic resource]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26406> (data obraseniya: 20.10.2020). [in Russian]

12. Porkhun V.I., Levina T.V., Gurulev D.N., Palatkina L.V. Reshaem zadachi po povyshennoy slozhnosti [solve problems of increased complexity] // Volgograd: VolGTU, 2018. – 40 p. [in Russian]

13. Rustyumova I.P., Rustyumova S.T. Matematikadan biringay ulttyk testileuge daiyndaluga arналған trenazher [Simulator for preparation for the Unified National Test in Mathematics]// Almaty: Atamura. - 2013. – 187p. [in Kazakh]

UDC 372.8 ; IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.19>**M. SEITOVA¹✉, Z. ZHUMATAYEVA²**

¹PhD, Acting Associate Professor of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Kazakhstan, Turkistan), e-mail: meruyert.seitova@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0002-0735-2469>

²Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor of Nazarbayev University (Kazakhstan, Nur-Sultan), e-mail: zzhumatayeva@nu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0003-4666-4868>

TEACHING ENGLISH DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract. On account of the worldwide Covid-19 pandemic, the move online learning amid the quarantine has different negative impacts on teachers and learners. On the point of the failure to adjust bodily instruction strategies to remove instruction, and the incapacity to plan modern teaching forms has led to pressure and tension being exerted on learning experience; this rings true for students. The present research focuses on exploring the challenges and opportunities of online education while learning English as a Foreign Language (EFL). In consequence, historical process of online education and importance of online education while learning EFL are briefly summarized, and challenges and opportunities of online education, possible security problems faced by online learners and purposes of learners' use of social media are discussed in this research. A questionnaire adapted from Becker (2019), titled 'E-learning Questionnaire' was used in the study. 87 students studying at Foreign Languages Teaching department at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University in Kazakhstan participated in the study. The results of this study show that all participants have been using the Internet for years. Most of the participants improve their English language skills through the Internet, and they mostly prefer portable digital technologies to access the Internet. Easy access to updated English resources, learning at one's personal space, flexibility, and eliminating travel and accommodation costs are among the opportunities of e-learning mostly agreed by the participants. The main challenges of online education are social isolation, not getting instant feedback, negative attitudes towards online education, planning difficulties as a result of lack of self-study habits, and fear of using digital technologies resulting from lack of technical training and support.

Keywords: Online education, challenges and opportunities of online education, isolation, instant feedback, misinformation.

М. Сейтова, З. Жұматаева

¹PhD, Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің қауымдастырылған профессор м.а.

(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: meruyert.seitova@ayu.edu.kz

²педагогика ғылымдарының кандидаты,

Назарбаев Университетінің қауымдастырылған профессор м.а.

(Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.), e-mail: zzhumatayeva@nu.edu.kz

* Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Seitova M., Zhumatayeva Z. Teaching English during the Covid-19 Pandemic // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 233–242. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.19>

*Cite us correctly:

Seitova M., Zhumatayeva Z. Teaching English during the Covid-19 Pandemic // Iasaui universitetinin habarshysy. – 2022. – №2 (124). – Б. 233–242. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.19>

Ковид-19 пандемиясы кезінде ағылшын тілін оқыту

Аңдатпа. Дүниежүзілік Covid-19 пандемиясына байланысты карантин кезінде онлайн оқытуға көшу оқытушылар мен студенттерге әртүрлі теріс әсер етті. Қазіргі заманғы оқыту формаларын жоспарлау қабілетсіздігі оқу тәжірибесіне қысым мен шиеленіс туғызды, бұл студенттерге де қатысты. Бұл зерттеу ағылшын тілін шет тілі (EFL) ретінде үйрену кезінде онлайн білім берудің қиындықтары мен мүмкіндіктерін зерттеуге бағытталған. Нәтижесінде, бұл зерттеуде онлайн білім берудің тарихи процесі және EFL оқу кезінде онлайн білім берудің маңыздылығы қысқаша қорытындыланады, сонымен қатар, онлайн білім берудің қиындықтары мен мүмкіндіктері, онлайн білім алушылар кездесетін ықтимал қауіпсіздік мәселелері және студенттердің әлеуметтік медианы пайдалану мақсаттары талқыланады. Зерттеуде Беккердің (2019) қысқартылған «Электрондық оқыту сауалнамасы» атты сауалнамасы пайдаланылды. Зерттеуге Қазақстандағы Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің педагогикалық шетел тілдері кафедрасында оқитын 87 студент қатысты. Бұл зерттеу нәтижелері көрсеткендей, барлық қатысушылар интернетті жылдар бойы пайдаланады. Қатысушылардың көпшілігі ағылшын тілін интернет арқылы жетілдіреді және интернетке кіру үшін көбінесе портативті цифрлық технологияларды қолданады. Жаңартылған ағылшын ресурстарына оңай қол жеткізу, жеке кеңістікте үйрену, икемділік, жол жүру және тұру шығындарын жою – қатысушылар негізінен келісетін электрондық оқыту мүмкіндіктерінің түрлері болып табылды. Онлайн білім берудің негізгі қиындықтары – әлеуметтік оқшаулану, бірден кері байланыс алмау, онлайн білім беруге теріс көзқарас, өздігінен оқу әдеттерінің болмауынан жоспарлау қиындықтары және техникалық дайындық пен қолдаудың жоқтығынан цифрлық технологияларды пайдаланудан қорқу.

Кілт сөздер: онлайн білім беру, онлайн білім берудің қиындықтары мен мүмкіндіктері, оқшаулану, кері байланыс, жалған ақпарат.

М. Сейтова¹, З. Жуматаева²

¹PhD, и.о. ассоциированного профессора

*Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: meruyert.seitova@ayu.edu.kz*

*²кандидат педагогических наук, и.о. ассоциированного профессора Назарбаев Университета
(Казахстан, г. Нур-Султан), e-mail: zzhumatayeva@nu.edu.kz*

Преподавание английского языка во время пандемии Covid-19

Аннотация. Из-за всемирной пандемии Covid-19 переход в онлайн-обучение в условиях карантина имеет различные негативные последствия для учителей и учащихся. Что касается неспособности скорректировать стратегии телесного обучения, чтобы исключить обучение, и неспособности планировать современные формы обучения привели к давлению и напряжению, оказываемым на учебный опыт; это звучит верно для студентов. Настоящее исследование посвящено изучению проблем и возможностей онлайн-образования при изучении английского языка как иностранного (EFL). Следовательно, исторический процесс онлайн-обучения и важность онлайн-обучения при изучении иностранного языка кратко суммируются, а в этом исследовании обсуждаются проблемы и возможности онлайн-обучения, возможные проблемы безопасности, с которыми сталкиваются онлайн-учащиеся, и цели использования учащимися социальных сетей. В исследовании использовалась адаптированная анкета Becker (2019) под названием «Опросник электронного обучения». В исследовании приняли участие 87 студентов, обучающихся на кафедре педагогических иностранных языков Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи

Ахмета Ясави в Казахстане. Результаты этого исследования показывают, что все участники пользуются Интернетом в течение многих лет. Большинство участников совершенствуют свои знания английского языка через Интернет, и для выхода в Интернет они в основном предпочитают портативные цифровые технологии. Легкий доступ к обновленным англоязычным ресурсам, обучение в личном пространстве, гибкость и устранение затрат на проезд и проживание — вот те возможности электронного обучения, которые в основном согласовали участники. Основными проблемами онлайн-образования являются социальная изоляция, отсутствие мгновенной обратной связи, негативное отношение к онлайн-образованию, трудности с планированием из-за отсутствия привычки к самостоятельному обучению и боязнь использования цифровых технологий из-за отсутствия технической подготовки и поддержки.

Ключевые слова: онлайн-образование, вызовы и возможности онлайн-образования, изоляция, мгновенная обратная связь, дезинформация.

Introduction

In late 2019, the COVID-19 pandemic hit our world, and cleared out an permanent impression. In Kazakhstan, the primary cases were recognized in March 2020, this was at that point taken after by a basic isolation period in which everybody was set beneath strict isolate rules. All academic establishments round the world are closed and that they have switched to online education. As a result, the construct of e-learning or online education has gained importance. Due to the variety of the technologies, online education has unfold on a bigger space.

This study aims to determine challenges and opportunities of online education from the perspectives of the university students studying English Language Teaching at Khoja Akhmet Yassawi International Kazak-Turkish University in Kazakhstan and make some recommendations to raise awareness of these students of how to overcome the challenges of online education on the basis of the findings of the questionnaire. The questionnaire of this study is based on that of Becker, titled 'E-learning questionnaire'. In the context of the purpose, the following research question need to be answered by the end of the study:

What are the challenges and opportunities of online education while learning EFL?

In February 1922, New Zealand created a historical move towards the accessibility of education by declaring that they had opened correspondence categories for 107 children formally under an institute, the New Zealand correspondence school (Bewly and North, 1996) [1]. One of the first steps they took enclosed lectures on records to distance learners. In the same year, Pennsylvania State University was the pioneer university to broadcast courses over the radio. So far, long before that amount, the primary encounter with distance learning is accepted to be the efforts of Charles Toussaint and Gustav Langenscheidt, to teach language by correspondence in 1856. This effort was made on the other continents of the world. Through those years, the distance education system was generally supported one way communication, from supply to the receiver, as an information transference. From the early 2000's, computers with internet connections began to make their way to people's homes. And this was not only the case for businesses and adults, but for learners and the academic sector too. A few academic establishments trialed in person education with online modules through "blended learning".

Online education can be asynchronous and synchronous. Asynchronous learning is commonly offered on a CD-ROM, and/or it is web-based version of computer-based training. Course content is open access twenty-four hours per day and all the week, and accessible from any computer or device connected to the Internet or to Intranet of the organisation (Fallon & Brown, 2016) [2] basically explained it as "an interactive learning community that is not restricted by place, time or the constraints of a classroom". And, Synchronous learning, usually supported by the mediums like videoconferencing, teleconferencing and/or chat. The method can be effective on the teams that

wish to support information progress. The communication can be handled healthies with synchronous e-learning as the feedback is less effective if it is not real time and delayed. With the increasing trend of synchronous online learning with Massive Open Online Courses (MOOCs), the majority have access to the web currently ready to learn a range of skills with none dependence on any establishments. Following distance education methods, with new opportunities provided through digitalization, MOOC and LMS systems are evaluated through studies that concentrate on global and local examples.

Apart from, MOOCs are an alternate learning medium to in personal learning with the supply of reaching the content asynchronously, for not solely in universities but for companies that care for their staff development. The MOOC suppliers like LinkedIn Learning, Coursera and Udacity have additionally complete the demand therein space, and developed enterprise choices and corporate LMS alternatives for companies that want to produce training to their staff in a scalable and manageable way. Studying a foreign language is a long term process. It requires time and effort.

Shishkovskaya, Bakalo and Grigoryev (2015) [3] made an experimental study of the pedagogical integration of Internet technologies into the EFL teaching process in the e-learning environment. The results of this study indicated that whether the Web 2.0 tools worked or not in the e-learning process, they increase EFL learners' motivation and the level of their foreign language proficiency. Soliman (2014) [4] claimed that e-learning should be used to support the EFL classroom activities and to encourage the students to improve language skills outside the classroom. She indicated that e-learning offered several activities and resources, and if it is used by the learners under the supervision of their teachers, it will help the learners enhance their language proficiency and independent learning. Mohammadi, Ghorbani and Hamidi (2011) mentioned that e-learning tools such as television, computer, smartphones, etc. were attractive as they consisted of sounds, actions and visual elements.

According to Mohammadi, Ghorbani and Hamidi (2011), "When children are attracted by the actions, sounds and pictures of television, they try to imitate them at first and imitation can be considered as the first step in learning for children" [5, p.466]. They also indicated that blogs, online games, chat rooms, websites, online English learning magazines, etc. which can be reached through the Internet were powerful learning environments because these tools help foreign language learners to be selfconfident and discuss on various topics and express themselves freely and achieve meaningful learning.

Mohamad, Rashid and Mohamad (2017) [6] carried a research on the pros and cons of using electronic dictionaries (e-dictionaries) in learning English. The findings revealed that using e-dictionaries had some benefits such as portability, visual features, saving time, ease of use and access, and word pronunciation. However, there are significant drawbacks to adopting e-dictionaries, including limited internet connectivity, insufficient definitions and credibility, and classroom or student distraction. Hubackova (2015) [7] performed a survey to determine the efficiency of ICT in language education and the frequency with which students utilized ICT to study foreign languages. The results of the study demonstrated that most of the learners liked working with audio and video recordings, and they considered that blended learning was the most suitable method for foreign language learning.

Research methods

Participants

Participants of the study are 87 respondents, 12 of whom are male and 75 of whom are female. They studied Foreign Languages Teaching Department at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University in Kazakhstan at the academic year of 2020-2021.

Data collection instrument and data analysis

A questionnaire was used to gather information about the problems and potential of online education while studying English as a foreign language. Google Docs, a web-based office suite

provided by Google, was used to create the questionnaire. Students from universities took part in the study. In the questionnaire, the names of the participants were not asked; therefore, they would feel comfortable to answer the questions honestly. Some parts of the questionnaire cover a 3-point Likert Scale: agree, undecided and disagree while the other parts of the questionnaire have two options: agree and disagree. As the data analysis tool the SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) program was used.

The questionnaire was prepared and used as a part of this research. During the preparation of the questionnaire, a comprehensive review of literature was done and the measurement tools developed for measuring e-learning processes were compiled and evaluated for suitability for the research. A questionnaire form developed by an e-learning researcher named Bettina Becker at PAVS (Pembrokeshire Association of Voluntary Services) [8] for the general population was reached in the literature review. When the items in the questionnaire were examined, it was determined that 4 items could be taken as they were. The link of the questionnaire was sent to students by WhatsApp.

Results

Challenges of online education

This part of the questionnaire focuses on gathering information about challenges of online education. It is important to find out what learners think about challenges of online education and whether they think that online education has some disadvantages or not.

It is quite clear that self-study constitutes the success key of e-learning. The learners who have a discipline of working alone have no problem with planning their daily schedules. 80.9% of the respondents 'agree' that individuals who do not have a habit of self-study and have not developed this ability have planning difficulties in language learning. 19.1% of them claim that they are 'undecided'. There is nobody who 'disagrees'. In learning a foreign language, it is important to get instant feedback because the earlier learners notice their mistakes and correct them, the more false learning decreases. 70% of the respondents think that in e-learning, learning difficulties encountered in foreign language learning process cannot be solved instantly and this affects foreign language learning negatively. While 27 % of the respondents are 'undecided', only 3% of them 'disagree'. People may experience health problems such as cervical discalhernia, backache, visual disorder, etc. when they are involved in computer or other technological tools for a long time. Sometimes e-learning requires learners to use technological tools for hours. 72.2% of the respondents state that in e-learning, students and lecturers may experience health problems due to prolonged computer use. Some respondents 11.2% are 'undecided' and the rest of them (10.6%) 'disagree'. Another item of the questionnaire evaluates whether learners can do group work through e-learning or not. Most of the respondents (45.5%) indicate that in e-learning, like in formal education system, students cannot do group work. Although the figures are close, 25.8% of respondents are 'undecided,' while 28.8% disagree. Providing learners and instructors with technical training and support will increase their motivation and self-confidence. 63.6% of the respondents 'agree' that technical training and support for students and instructors are also among the limitations of elearning. 27.3% of them claim that they are 'undecided' and 9.1% of them 'disagree'. In e-learning, learners should know how to learn a foreign language effectively. If they do not have enough information about it, they will waste their time. Therefore, it is stated that learners need to know how to learn a language effectively through e-learning; otherwise, this situation turns into a disadvantage. The majority of the respondents (81.8%) 'agree', 15.2% of them are 'undecided' and only 3% of them 'disagree'. All learners can face technical problems when they learn online.

At this point, it is important to know how to deal with these technical problems and not to lose motivation. 82.2% of the respondents 'agree' that technical problems that may occur with the Internet or computer can have deterrent effect for the person who learns foreign languages. Still, there are some respondents (15.2%) who 'disagree', and 3.6% of them are 'undecided'. In item 28,

it is investigated whether lack of knowledge on e-learning and course selection is a disadvantage or not. The vast majority of the respondents (73.3%) 'agree' that it is a disadvantage that a foreign language learner has a lack of knowledge on topics such as e-learning and course selection. 20.6% of them are 'undecided' and 6.1% of them 'disagree'. Based upon these results, it can be said that learners who learn online should have information about e-learning and course selection. Another item that evaluates learners' use of technological tools is: 'It is a disadvantage that a person learning a foreign language does not have the ability to use computers'. 77.3% of the respondents 'agree' that EFL learners should have the ability to use technological tools. 13.6% of them claim that they 'disagree' this idea. 9.1% of them are 'undecided'. Some learners abstain from using technological tools because of their fear. The vast majority of the respondents (76.7%) 'agree' that a foreign language learner's fear of using technological tools (computer, smart phone, tablet, etc.) is a disadvantage. 6.1% of them are 'undecided' and 10.6% of them 'disagree'.

Based on these data, it can be stated that an EFL learner's fear of using technological tools is a significant barrier to e-learning success. It is widely known that technological tools are expensive. This causes learners to spend a lot of money to take advantage of e-learning. 60.6% of the respondents state that for a person who learns a foreign language, costs of technological equipment and the Internet connection are disadvantages. The choices 'undecided' and 'disagree' have the same percentages 19.7. The next item of the questionnaire evaluates the thoughts of the learners about social isolation. Most of the respondents (62.1%) 'agree' that the fact that people learning a foreign language in e-learning perform their education on their own without communicating with other people may create a perception of social isolation, and consequently, they can lose their ability to socialise with people. The percentages of the choices 'undecided' (19.7) and 'disagree' (18.2) are close to each other. Learners can learn a foreign language through the Internet for free. Also, they have another option: signing up for a fee-paying online course. 60.6% of the respondents indicate that online course fee is a disadvantage. 18.2% of them are 'undecided' and 21.2% of them 'disagree'. Learning styles can vary from one person to another. Some learners may think that use of technological tools is not suitable for them. 77.3% of the respondents 'agree' that it is a disadvantage that learning style of a person learning a foreign language may not be suitable for computer use. 16.7% of them mark 'undecided' and only 6.1% of them 'disagree'. Learners' attitudes shape their learning. If a learner has a positive attitude, his/her learning proceeds in a positive way. On the other hand, if a learner has a negative attitude, s/he can have learning difficulties or cannot learn. As a result, the learners' attitudes have great importance in learning. While the vast majority of the respondents (73.3%) 'agree' that it is a disadvantage that a foreign language learner has a negative attitude towards e-learning, only 4.5% of them 'disagree'. Also, some respondents (22.2%) are 'undecided'. After getting information about cons of e-learning, we will evaluate security problems that online learners face.

Opportunities of online education

As time goes on, information resources change and develop. The first item of this part of the questionnaire evaluates whether the learners can reach updated information resources or not. 81.2% of the participants 'agree' that they can easily access updated English resources through the Internet while 10.6% of them 'disagree'. Also, some participants (8.2%) are 'undecided'. E-learning requires self-study. For this reason, the participants are asked whether they can learn English on their own without needing anyone or not. The majority of the participants (45.5%) are 'undecided'. 28.8% of the participants indicate that they 'agree' and the rest of them (25.8%) 'disagree'. Based on these findings, it can be said that the participants who are 'undecided' should be encouraged to discover the ability of selfstudy inside them in order to benefit from e-learning. Self-paced learning is also one of the most important e-learning features because the learners have unlimited time to learn something completely in e-learning in accordance with their own learning speed.

The majority of respondents (65.2 percent) 'agree' that having limitless time in e-learning permits learners to continue their English learning activities at their own pace is one of the

challenges of e-learning. Still, there are some respondents (27.3%) who are 'undecided' and some of them (7.6%) 'disagree'. When learning a foreign language, it is important to communicate with the target language native speakers in order to have an acquaintance with their culture. Language and culture of a country are closely associated with each other. 77.3% of the respondents 'agree' that e-learning eliminates geographical and regional obstacles as a result of being independent of place; therefore, they can have the opportunity to speak with native speakers without going abroad. While 13.6% of the respondents are 'undecided', 9.1% of them 'disagree'.

69.7% of the participants 'agree' that they can learn English anytime and anywhere through e-learning. Both 'undecided' and 'disagree' responses have the same percentages (15.2%). Based on these data, it can be stated that the majority of respondents are aware that e-learning allows them to learn at any time and from any location. Another item was used to get information about the learners' planning ability. If a learner plans his/her time properly, s/he can have time to do other daily activities. Most of the respondents (62.1%) 'agree' that they can learn English through e-learning while they are doing their other daily activities. 31.8% of the respondents are 'undecided' and only 6.1% of them choose 'disagree'. It is difficult for the learners to have to go to a city for educational purposes other than the city they live in because travel and accommodation are both time and money consuming. Therefore, the majority of the respondents (78.8%) 'agree' that since there are no expenses such as travel expenses and accommodation costs in e-learning, it significantly reduces language learning costs. Some of the respondents (16.7%) state that they are 'undecided' and only 4.5% of them 'disagree'. Learners can access whatever material they want with e-learning at any time as long as they have access to the Internet. E-learning, according to 80% of respondents, provides 24/7 access to a language learning environment. Only 3% of respondents are 'disagreeing,' while 17 percent are 'undecided.' Learners can use the Internet to improve their language skills such as listening, writing, speaking, and reading. A high percentage (87.9%) of the respondents 'agree' that while learning English, they can practise reading, listening, speaking and writing through the Internet. Very few of them (12.1%) are 'undecided' and there is no one who 'disagrees'.

The last item of this part of the questionnaire aims to provide information about online course options. With a percentage of 53 (agree), most of the respondents think that there are a lot of course options for language learning in e-learning. Few of the respondents (12.1%) say that they 'disagree' while 34.8% of them are 'undecided'. Based on these findings, if we evaluate the percentages of those who choose 'disagree' (12.1%) and 'undecided' (34.8%) together, it can be concluded that almost half of the respondents (46.9%) are not conscious of online course diversity. To sum up, this part of the questionnaire evaluates whether learners are aware of the challenges of e-learning or not. Being aware of the challenges of e-learning motivates learners to learn English through e-learning. Based upon the overall results of this part of the questionnaire, it can be said that the majority of the respondents can benefit from e-learning effectively. After we have information about challenges of e-learning, we will evaluate cons of e-learning.

Discussion

One of the major goals of this study is to explore online education challenges and opportunities from the perspectives of EFL learners studying at Foreign Languages Teaching Department at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University in Kazakhstan. Challenges and opportunities of online education while learning EFL are analysed through a questionnaire. The items in the third, fourth and sixth parts of the questionnaire may determine challenges and opportunities of online education following findings were obtained through the analysis of the data collected by using these items: 65.2% of the respondents 'agree' that unlimited time in elearning allows them to continue their English learning activities in accordance with their own learning speed. 87.9% of the respondents 'agree' that they can practise reading, listening, speaking and writing through the Internet. 34.8% of the respondents are 'undecided' while 53% of

them 'agree' that there are a lot of course options for language learning in e-learning. On the basis of these findings, it can be stated that the majority of learners are aware of the benefits of e-learning and use it to improve their foreign language skills. Providing the most updated and easily accessible resources, learning anywhere and anytime, and eliminating travel and accommodation expenses are the advantages of e-learning mostly agreed by the participants. The most important requirement of effective e-learning is that a learner has an ability or a habit of studying on his/her own. Nedeva, Dimova and Dineva (2010) [9] stated that learners should be highly motivated and aware of their responsibility to study on their own. Most of the learners (45.5%) are undecided that they can learn English on their own through e-learning. It may be due to the fact that they are used to guidance of a teacher in traditional education. Cons of e-learning were also explored through various items. These findings of the questionnaire show that the majority of the learners have information about the e-learning drawbacks. Learners' awareness of the e-learning drawbacks may lead learners about how to overcome them. Perception of social isolation may be the most critical disadvantage of e-learning. Another problem in e-learning is that learners cannot always get feedback immediately. Not getting instant feedback may cause learning difficulties and deficiencies.

Lack of information about technical problems and fear of using technological tools are among the most frequently encountered difficulties in e-learning. Because of these difficulties, learners have a negative attitude towards e-learning. It can be said that one disadvantage causes another one. 66.7% of the participants accept that they can chat with people who are native English speakers, make video calls and communicate with them easily via social media tools (Facebook, Twitter, Instagram, etc.). 48.5% of the participants refuse while 51.5% of them accept that they spend a lot of time on their social media accounts and it affects their lives in a negative way. 47% of the participants indicate that they follow English language instructors who are from various countries on social media and they participate in their live broadcasts to improve their English pronunciation and speaking ability. 53% of the participants state that they do not improve their English pronunciation and speaking ability by following English language instructors on social media. The vast majority (90.1%) accept that information spreads faster via social media. 18.2% of the participants claim that they get thread messages from some people on social media. 81.8% of them state that they are not afraid of using social media and they do not get thread messages. Based on these data, it can be concluded that some learners use social media as a foreign language learning tool, and that having real-life conversations with native speakers is a significant benefit for them.

Alnujaidi (2017) [10] stated that Social Network Sites increased learners' communication skills, foreign language skills, knowledge and motivation of learning. However, SNSs have some drawbacks as well. Alnujaidi (2017) stressed that one of the disadvantages that was often discussed was privacy violation. After learners get used to communicating with other people through SNSs, they gradually start talking about their own private lives. This may cause personal data theft. What Are the Attitudes of the Learners Towards Technology Use? Various items were utilized in the questionnaire to determine the learners' views toward technology use. These items mainly aimed to explore how long they have been using the Internet, which tools they use to access the Internet, the average daily Internet usage time of them, the average time they spend on the Internet for foreign language learning, their e-learning experience, e-learning activities they have done, what they do when spend time online and their thoughts about ICT. Based upon the findings there is no one who does not use the Internet among the participants. It can be said that almost all of them are users of the Internet for a long time and their lives have become increasingly reliant on the Internet. Also, the findings show that although most of the learners spend their time online for many hours, they spend very little of this time for language learning. The most used tools by the learners to access the Internet are smart phone (98.5%) and laptop computers (65.2%). That's the reason why these two tools are chosen mostly to access the Internet is that both of them are portable. Learners can reach all kinds of information anytime and anywhere through portable tools with the Internet connection. These tools provide ease of use. 80.3% of the respondents state that they have done e-learning

activities before. Based upon the findings the mostly chosen e-learning activities are as follows: using mobile phone or laptop, using e-mail/the Internet, TV, using the Internet discussion forums, digital TV services, online language courses and video tapes. These findings show that the mostly chosen e-learning activities constitute learners' daily routine.

Conclusion

The findings of the study showed that the opportunities on which most participants agreed were easy access to updated English resources, learning at one's own space, time and location flexibility, and eliminating travel and accommodation costs. Most participants stated that they could improve reading, listening, writing and speaking skills through the Internet. But most of them expressed that they could not learn autonomously through the Internet. It can be said that they cannot develop self-study habits. In addition, these findings showed that most of the participants were unaware of the diversity in online courses. According to the results of the study, the most critical disadvantages of e-learning were social isolation, not getting instant feedback, negative attitudes towards e-learning, planning difficulties as a result of lack of self-study habits, and fear of using digital technologies. Fear of using digital technologies mostly results from lack of technical training and support. In the fifth part of the questionnaire, possible security problems online learners face were discussed. Deliberate misinformation, deletion of information, personal data theft, malware and viruses, and unwanted pages and advertisements were seen as serious threats to e-learning by almost all of the participants. In the last part of the questionnaire, EFL learners' social media usage was explored. The results of the study revealed that most of the participants stated that they used social media to communicate with native English speakers to improve their English language skills. Also, there were those who thought that social media was time-consuming.

This study focused on analysing challenges and opportunities of online education while learning EFL at a department of one university. A more detailed research can be done among all EFL learners in collaboration with researchers at other universities in Kazakhstan in the following years.

“The work was carried out with the financial support of the Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan in the framework of the scientific project AR09261132”.

REFERENCES

1. Bewly, D., North, P. Distance Education in New Zealand: An Historical Sketch // Journal of Distance Learning. – 1996. Vol.2, No. 1, (c) Distance Education Association of New Zealand.
2. Fallon, C., & Brown, S. E-learning standards: a guide to purchasing, developing, and deploying standards-conformant e-learning. CRC Press. 2016. – 272 p.
3. Shishkovskaya, J., Bakalo, D., & Grigoryev, A. EFL Teaching in the E-learning Environment: Updated Principles and Methods // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. Vol. 206. – P. 199–204. doi:10.1016/j.sbspro.2015.10.007
4. Soliman, N.A. Using E-learning to Develop EFL Students' Language Skills and Activate Their Independent Learning // Creative Education. – 2014. Vol. 5, No10. – P. 752–757. doi:10.4236/ce.2014.510088
5. Mohammadi, N., Ghorbani, V., & Hamidi, F. Effects of E-learning on Language Learning // Procedia Computer Science. – 2011. Vol. 3. – P. 464–468. doi:10.1016/j.procs.2010.12.07
6. Mohamad, M., Rashid, N., & Mohamad, W.N.W. The advantages and disadvantages of e-dictionaries to enhance vocabulary learning of ESL learners. // The Asian Conference on Education & International Development. – 2017. Official Conference Proceedings Retrieved from: www.iafor.org

7. Hubackova, S. E-learning in English and German Language Teaching // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015, August. Vol. 199. – P. 525–529. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.542\
8. Becker, B. E-learning questionnaire. Retrieved May 12, 2019. [Electronic Resource]. URL: <http://www.pavs.org.uk/documents/snapQuestionnaire.pdf>
9. Nedeva, V., & Dimova, E. Some Advantages of E-learning in English Language Training // *Trakia Journal of Sciences*. – 2010. Vol. 8 (3). – P. 21–28.
10. Alnujaidi, S. Social Network Sites As ESL/EFL Learning and Teaching Tools: A Critical Review // *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. – 2017. Vol. 8(3). – P. 34–42.

ӘОЖ 372.851:51-7:514; МҒТАР 14.35.09
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.20>**Н.С. УТЕУЛИЕВ¹*, Н.К. МАДИЯРОВ²**¹М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің докторанты
(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: nurgali_u@mail.ru.²педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті
(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: madnur69@mail.ru.**СТУДЕНТТЕРГЕ ГЕОМЕТРИЯ КУРСЫН ОҚЫТУДА ЖАҢА ЦИФРЛЫҚ
ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ**

Аңдатпа. Берілген мақалада цифрлық білім беру ресурстары оның ішінде виртуалды және толықтырылған шындық технологияларын (VR/AR) болашақ математика мұғалімдеріне геометрия курсына оқыту процесінде қолдану мүмкіндіктері қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде студенттердің тиімді білім алуы үшін алдымен жаңа білімді меңгеруге деген қызығушылығын тудыру қажет, сонда ғана жаңа материалды ұзақ мерзімді есте сақтауға мүмкіндік туады. Ал ХХІ ғасыр жастарын бейнетаспа, презентация, суреттермен қызықтыру мүмкін емес. Сондықтан да оқыту процесінде VR/AR технологияларын қолданудың болашағы зор. Авторлар берілген мақалада зерттеу тақырыбы бойынша мемлекеттік бағдарламалар мен тұжырымдамаларға талдау, зерттеу тақырыбы бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектеріне талдау, студенттермен жүргізілген онлайн-сауалнама мен әңгіме нәтижелеріне талдау жүргізген. Сонымен қатар берілген мақалада практикалық сабақ жүргізу кезінде «Айналу денелері» тарауын AR технологиясын қолдана отырып жүргізілген бірнеше тапсырмалар мен олардың цифрлық орындалу үлгілері келтірілген. Математика білім беру бағдарламасында білім алушы 54 студентпен VR/AR технологияларымен таныстығы және оларды қаншалықты қолданатындығын анықтау мақсатында сауалнама жүргізіп, нәтижелері толық көрсетілген. Сауалнама нәтижелері бойынша AR технологияларының геометрия курсына арналған қосымшалары мен бағдарламаларының мүмкіндіктерін меңгермегендігі және осы салада білімдерін әдістемелік және психологиялық-педагогикалық тұрғыдан жетілдіру керек екендігі анықталды. Авторлар болашақ математика мұғалімдеріне толықтырылған шындық технологияларын геометрия сабақтарында пайдалануды үйрету, студенттердің визуализациялау процесін ынталандырып, білім алушылардың шығармашылық, ақпараттық-білім беру ортасын қалыптастырады деп есептейді.

Кілт сөздер: виртуалды шындық, толықтырылған шындық, геометрияны оқыту, цифрлық білім беру ресурстары, болашақ математика мұғалімі.

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Утеулиев Н.С., Мадияров Н.К. Студенттерге геометрия курсына оқытуда жаңа цифрлық технологияларды қолданудың мүмкіндіктері // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 243–255. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.20>

***Cite us correctly:**

Uteuliev N.S., Madiarov N.K. Studentterge geometriia kursyn oqytuda jana cifrlyq tehnologiialardy qoldanudyn mumkindikteri [The Possibilities of Using New Digital Technologies in Teaching Students the Course of Geometry] // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – Б. 243–255. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.20>

N.S. Uteuliev¹, N.K. Madyarov²

¹*PhD Doctoral Student of M. Auezov South Kazakhstan University
(Kazakhstan, Shymkent), e-mail: nurgali_u@mail.ru*

²*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
M. Auezov South Kazakhstan University
(Kazakhstan, Shymkent), e-mail: madnur69@mail.ru*

The Possibilities of Using New Digital Technologies in Teaching Students the Course of Geometry

Abstract. This article discusses the possibilities of using digital educational resources, including virtual and augmented reality (VR/AR) technologies in the process of teaching geometry to future mathematics teachers. In the modern education system, in order for students to receive an effective education, they must first arouse their interest in learning new knowledge, and only then will the new material move into long-term memory. And it is impossible to interest the youth of the 21st century with videos, presentations, pictures. Therefore, the use of VR/AR technologies in the learning process is considered promising. The authors of the article analyzed the state programs and concepts on the research topic, analyzed the work of domestic and foreign scientists on the research topic, conducted online surveys and conversations with students, and analyzed the results. . In addition, the article presents a number of tasks performed by the use of technology in augmented reality, and examples of their digital performance in the chapter "Rotating body" in the course of practical training. As part of the math education program, 54 students were surveyed to find out how well students are familiar with VR/AR technologies and how they use them, and the results of the survey are presented in detail. According to the results of the survey, it was found that students do not know the possibilities of applications and programs of VR/AR technology in the course of geometry and need to improve their knowledge in this area from a methodological and psychological-pedagogical point of view. The authors believe that teaching future mathematics teachers to use augmented reality technologies in geometry lessons will stimulate the process of visualization and create a creative, informational and educational environment for students.

Keywords: virtual reality, augmented reality, teaching geometry, digital educational resources, future mathematics teacher.

Н.С. Утеулиев¹, Н.К. Мадияров²

¹*докторант Южно-Казахстанского университета имени М. Ауезова
(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: nurgali_u@mail.ru*

²*кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Казахстанский университет имени М. Ауезова
(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: madnur69@mail.ru*

Возможности применения новых цифровых технологий при обучении студентов курсу геометрии

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования цифровых образовательных ресурсов, в том числе технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR) в процессе обучения геометрии будущих учителей математики. В современной системе образования для того, чтобы учащиеся могли получить эффективное образование, необходимо сначала вызвать у них интерес к усвоению новых знаний, и только тогда новый материал перейдет в долгосрочную память. А увлечь молодежь XXI века видео, презентациями, картинками невозможно. Поэтому использование технологий VR/AR в процессе обучения считается перспективным. Авторы статьи проанализировали государственные программы и концепции по теме исследования, проанализировали работы

отечественных и зарубежных ученых по теме исследования, провели онлайн-опросы и беседы со студентами, проанализировали полученные результаты. Кроме того, в статье представлен ряд задач, выполняемых с использованием технологии дополненной реальности, и примеры их цифрового исполнения в главе «Вращающиеся тела» в ходе практического занятия. В рамках образовательной программы по математике было опрошено 54 студентов, чтобы узнать насколько хорошо студенты знакомы с технологиями VR/AR и определить, как они их используют, и подробно представлены результаты опроса. По результатам опроса установлено, что студенты не знают возможности приложений и программ технологии VR/AR по курсу геометрии и нуждаются в совершенствовании своих знаний в этой области с методологической и психолого-педагогической точек зрения. Авторы считают, что обучение будущих учителей математики использованию технологий дополненной реальности на уроках геометрии будет стимулировать процесс визуализации и создавать творческую, информационно-образовательную среду для учащихся.

Ключевые слова: виртуальная реальность, дополненная реальность, преподавания геометрии, цифровые образовательные ресурсы, будущий учитель математики.

Кіріспе

Білім беруді цифрландыруды дамытудың белсенді кезеңі 2017–2018 жылдары Мемлекет басшысының Жолдауын орындау және «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын қабылдаудан басталды. Бағдарламаның «Адами капиталды дамыту» туралы тармағында «Кадрлар біліктілігі саласында, бағдарламада қойылған мақсаттарға қол жеткізу үшін білім беру жүйесі ең үздік әлемдік тәжірибелерге сәйкес толығымен жаңартылатын болады. Жаңа білім беру деректер мен формулаларды жаттап алуға емес, ең алдымен ақпаратты талдау дағдылары мен креативті ойлаудың дамуына екіпін қойып, цифрлық экономиканың қажеттіліктеріне жауап беретін болады» делінген [1].

Сондай ақ, жалпы орта, кәсіптік-техникалық және жоғары білім беруде цифрлық сауаттылықты арттыру, 5–11 сыныптардың бағдарламалары, ең алдымен STEM-элементтердің (робототехника, виртуалды шындық, 3D-принтинг және басқалары) қосылуын ескере отырып, бағдарламалау тілдерін қайта қарау бөлігінде өзектендірілетіндігі туралы айтылған [1].

Әлемді дүр сілкіндірген пандемия әсерінен онлайн оқуға көшу, еліміздегі білім беру саласындағы бірқатар олқылықтарды ашып көрсетті. Қазіргі таңда пән мұғалімдерінің өз пәндерін жетік меңгеруден бөлек психология-педагогикалық жағынан сауатты болуын, цифрлық білім беру ресурстарын толық меңгеруі тиіс екендігін көрсетті. Математиканы оқытуда инновациялық, педагогикалық, цифрлық білім беру ресурстарын пайдалана отырып, әр оқушыны өзінің қабілетіне, ыңғайына, бейімділігіне қарай оқыту, тәрбиелеу мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынасын жаңаша ұйымдастыру - өмір талабынан туындайтын үрдіс [2].

Цифрлық білім беру ресурстарына (ЦБР) – пән бойынша типтік оқу бағдарламасына сай, нақты оқу тақырыбына арналған оқу үдерісін ұйымдастыруға қажетті сандық формада көрсетілген фотосуреттер, көркем үзінділер, статикалық және динамикалық модельдер, виртуалды шындық пен интерактивті модельдеудің объектілері, картографиялық материалдар, дыбыс жазбалары, таңбалық объектілер мен іскерлік графика, мәтіндік құжаттар мен басқа да дидактикалық материалдары жатады.

Осы орайда геометрия курсына оқытуға арналған цифрлық білім беру ресурстарына талдау жасай келе, жалпы виртуалды және толықтырылған шындық (VR/AR) технологиясы және оның геометрияны оқыту үдерісінде қолданылуы туралы отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерін қарастырамыз.

VR/AR технологиясы заманауи ақпараттық технологиялардың жетекші тенденциясы болып табылады, олар барлық салаларда қолданыла бастады және осы технологияларды қолданудың өсу перспективалары өте жоғары. 2020 жылдан бастап Б.Алтынсарин атындағы Ұлттық Білім академиясында, «Жалпы білім беретін мектептің оқу үдерісінде виртуалды және толықтырылған шындықты қолданудың әдістемелік, психологиялық, педагогикалық және технологиялық аспектілері» ғылыми жобасы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі Ғылым комитетінің 2020–2022 жылдарға арналған гранттық қаржыландыруымен жүзеге асырылуда [3].

1990 жылдардың соңынан бастап VR технологияларды зерттеумен айналысып келген Стэнфорд университетінің коммуникация профессоры Джереми Байленсонның пікірі бойынша, VR технологиялар сабақтарды алмастыра алмайды, тек білім беру барысында қосымша құрал ретінде пайдалануға тиімді. «VR технологияларды сабақ барысында қолдану күнделікті дәстүрлі білім беру жүйесіне аздаған өзгерістер енгізуді қажет етеді. Дегенмен, виртуалды әлемге саяхат жасау оқушыларға пайдалы болар еді» деп есептейді. Профессордың айтуы бойынша, VR технологияларды кез келген сабақ барысында пайдалану мүмкін емес. «Мысалы, етістіктер туралы сабақ барысында мұндай технологияны пайдалана алмаймыз. Ол үшін сыныпта тақтаның болуы жеткілікті. Ал басқа жерге бармай-ақ көрсетуге тұрарлық дүниелер болса, ол үшін, әрине, виртуалды шындық технологиясы қажет» деп есептейді профессор [4].

М.В. Дербуштың пікірінше AR технологиясы олардың үстіне қойылған виртуалды кескіндермен біріктірілген нақты объектілерді көруге мүмкіндік береді, бұл қолданушының алынған объектімен бір шынайылықта жүргендей әсер тудырады. Берілген технология негізінде жасалған арнайы бағдарламалар мен қосымшаларды математиканы оқыту процесіне, атап айтқанда, стереометрияны (оның ішінде 5–6 сыныптарда пропедевтикалық кезеңде де) оқытуда қолдану айтарлықтай үлес қоса алады. Стереометрияны оқытуда ақпараттық технология құралдары бұрыннан сабақтың негізгі қажетті құралы болып табылады. Мұғалімдер оқушыларға оқытылатын геометриялық фигуралар мен оның элементтерін жан-жақты, әсіресе динамикада көрсету үшін әртүрлі мүмкіндіктерді іздейді. Себебі, стереометрия курсы оқушылардың кеңістіктік ойлауын дамытуды жүзеге асатын бірден-бір курс болып табылады. Ол үшін «Live Geometry», Maple, «Stereoconstructor» және т.б. сияқты танымал бағдарламаларды пайдалану ұсынылады [5].

Е.Р. Садыкова, О.В. Разумованың еңбектерінде «Жазықтықтағы және кеңістіктегі геометриялық конструкциялар» курсының аясында оқытылатын тақырыптар бойынша: мультимедиялық сабақтар, уақыт таспасы, QR-кодтар, интеллект карталар, инфографика, үш өлшемді графика, VR/AR сияқты визуализация құралдары пайдаланыла отырып құрастырылды. Сабақта визуализация құралдарын қолдана отырып оқытудың белсенді формаларын пайдалану, жобалық және зерттеу жұмыстарын жүргізу, оқу тапсырмаларын сәтті орындауға, танымдылық белсенділіктері мен өз бетінше жұмыс жасау қабілеттіліктерін дамытуға ықпал еткендігі айтылған [6].

Геометрия саласындағы AR технологиясын қолданудың жарқын мысалына Construct3D қосымшасы жатады, ол үш өлшемді геометриялық құрылымдарды тұрғызуға арналған құрал болып табылады. Бұл қолданба басына орнатылған стереоскопиялық дисплейлер мен жеке интерактивті панельдерді пайдаланады. Construct3D қосымшасы бірнеше адамға бір кеңістікте жұмыс істеуге және нақты әлемге салынған әртүрлі геометриялық модельдерді құруға мүмкіндік береді [7].

AR технологиясының дамуы стереометриялық объектілерді зерттеудің жаңа бейнесін ашады. О.П. Белова мен А.А. Казнин [8] стереометриялық объектілерді визуализациялау үшін Construct3D қосымшасын қолданудың мүмкіндіктері туралы айтып, оқушылардың кеңістіктік ойлауын дамыту үшін бұл конструктордың ерекше маңыздылығын атап көрсетеді.

AR технологиясы геометрияны оқытуда кеңінен қолданылады, бірақ геометриялық объектілерді қарапайым визуализациялаумен шектелмейді, ол оқушының нақты ортада виртуалды объектілермен әрекеттесуіне жағдай жасайды. Толықтырылған шындық технологиясы виртуалды және аралас шындық технологияларын «таяу онжылдықтың негізгі білім беру технологиялары» деп атайды [9].

Л.В. Шелевердің пікірі бойынша AR технологиясын математикаға енгізудің өзектілігі мынада: мұндай инновациялық құралды пайдалану білім алушылардың стереометрияны оқып-үйренуге деген ынтасын, сонымен қатар ақпаратты көрсетудің әртүрлі формаларын синтездеу арқылы меңгеру деңгейін арттыруға ықпал етеді. AR технологиясын стереометрияда қолданудың үлкен артықшылығы оның анықтығы, ақпараттың толықтығы мен интерактивтілігі болып табылады, бұл студенттердің бейнелі ойлауын және кеңістіктік түсініктері мен елестетуін дамытуға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, математиканы оқытудың негізгі міндеттерінің бірі – оқушылардың абстрактілі ойлауын дамыту болғандықтан, бұл мақсат көрнекі құралдарды пайдалану арқылы айтарлықтай жеңілдетіледі [10].

Сондықтан стереометрияны оқытуда заманауи виртуалды оқыту құралдарын пайдалану білім алушылардың кеңістіктік елестетуін дамытудың негізгі шарттарының бірі болып табылады, ол 3D модельдеудің интерактивтілігі мен толықтырылған шындық әсерін қолданудан тұрады. Қолымызда қағаз бетіне басылған кескін үлгілері жинағы болатын болса Л.В. Шелевердің айтуынша, біз кез келген уақытта оқу нысанының тек көлемін ғана емес, сонымен қатар онымен бірқатар манипуляцияларды жасай аламыз, яғни оған «бүйірден» немесе «жоғарыдан» қарай аламыз [10].

З.К. Калкабаева, Н.Т. Шындалиев сияқты отандық ғалымдардың пікірі бойынша оқу процесінде қолданысқа енгізілген VR/AR қосымшаларын цифрлық ресурс ретінде сабақта пайдаланудың тиімділігін сенімді түрде айтуға болады. Сандық ресурстар арқылы оқу материалдарын меңгеруде білім алушының есте сақтау қабілетінің арта түсетінін бақылап, зерттеу жұмыстарында Vuforia және Unity 3D бағдарламалық жабдықтарын пайдаланудың тиімділігіне көз жеткізген. Сонымен қатар, ғалымдардың жүргізген сауалнама нәтижелері бойынша білім алушылардың VR/AR құрылғыларын сабақта қолданғысы келетіндігі, VR/AR қосымшаларын құруды үйренуге деген қызығушылықтарының артқандығын көрсеткен [11].

Ю.В. Корнилов, М.У. Мұқашева, С.М. Сарсымбаеваның VR/AR технологияларын қандай пәндерді (бірнеше таңдау мүмкіндігі бар сұрақ) оқытуда қолданған дұрыс болатындығы туралы білім алушылардың пікірін білу барысында жүргізген зерттеулерінде, респонденттердің 93%-дан астамы жаратылыстану-ғылыми пәндерін оқытуда, жартысы математикалық және гуманитарлық пәндерді оқуды қалайтынын айтса, ал респонденттердің тек 10% ғана VR/AR технологияларын пайдалана отырып дене шынықтырумен айналысқысы келетіндіктерін айтқан, бұны ғалымдар ең алдымен, виртуалды орта жағдайында физикалық белсенділік кезінде жарақат алу қаупімен және спортпен шұғылданғандағы толықтырылған шындықтың тиімділігінің төмендігімен түсіндіреді [12].

Сонымен қатар, толықтырылған шындықты қолдану студенттердің визуализация, сыни ойлау дағдылары мен мәселелерді шешу және қарым-қатынас дағдыларын жақсартуға көмектесетінін көрсететін зерттеулер бар [13].

Толықтырылған шындық технологиясын геометрияны оқыту процесінде қолдануды зерттеулерге арналған мақалаларға шолу Игнатъев С., Третьякова З. еңбектерінде кеңінен келтірілген [14].

Зерттеу әдістері

Болашақ математика мұғалімдеріне геометрия курсы оқытуда VR/AR технологиялары туралы жалпы түсініктері мен геометрияны оқытуда қолданылатын қосымшалармен таныстығын анықтау мақсатында М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті «Математика» кафедрасының базасында тәжірибелік зерттеу жұмыстары жүргізілді.

Зерттеу жұмыстарын жүргізу үшін төмендегідей әдістер қолданылды:

- зерттеу тақырыбы бойынша мемлекеттік бағдарламалар мен тұжырымдамаларға талдау жасау;
 - зерттеу тақырыбы бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектеріне талдау жасау;
 - студенттермен жүргізілген онлайн-сауалнама мен сұхбат, нәтижелерін талдау;
- Тәжірибеге 6B01510 – Математика білім беру бағдарламасында білім алатын 2 курстың 54 студенті қатысты.

Талдау мен нәтижелер

Студенттерден VR/AR технологиялары туралы және оларды қолдану деңгейін анықтау мақсатында онлайн-сауалнамамен сұхбат алынды.

Қатысушылардан VR/AR технологиясымен қаншалықты таныс екендігін анықтауға арналған сауалнаманы талдау келесі нәтижелерді көрсетті: студенттердің 76%-ы технологиямен таныс екендігін, ал 11%-ы бұл технологиямен таныс емес екендігін, ал респонденттердің 13%-ы тек ақпарат көздерінен естігендіктерін көрсетті (1-сурет – VR және AR технологиясымен қаншалықты таныс екендігін анықтауға арналған сауалнамама нәтижесі).



1-сурет – VR және AR технологиясымен қаншалықты таныс екендігін анықтауға арналған сауалнамама нәтижесі

Сауалнама нәтижелерінен студенттердің басым бөлігінің VR/AR технологиясы туралы жалпы түсініктерінің бар екендігін байқауға болады.

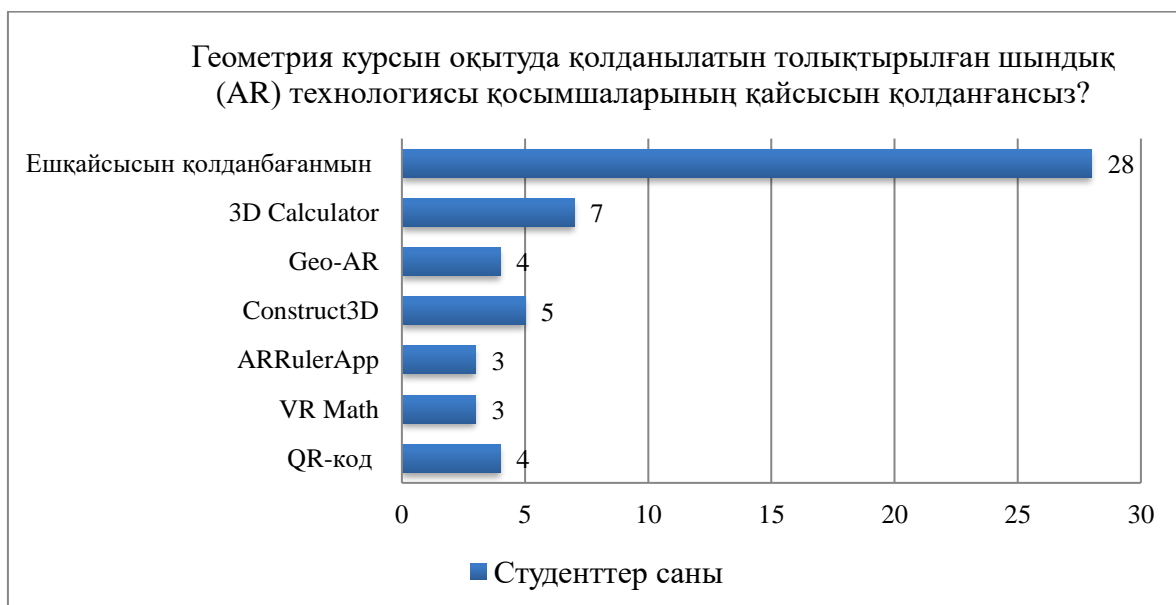
Сауалнамаға жауап берушілердің VR/AR технологияларын геометрия пәнін оқытуда қолдануға болатындығын білесіз бе? деген сұрақтың нәтижесі төмендегі суретте бейнеленген (2-сурет – VR және AR технологияларын геометрия пәнін оқытуда қолдану көрсеткіші). Студенттердің 78%-ы «жоқ, білмеймін» деп жауап берсе, 22%-ы «иә, білемін және басқа салада қолданғанмын» деп жауап берген.

Сауалнама нәтижесінен студенттердің көпшілігі VR/AR технологияларын басқа салада қолданып көргендігін көруге болады. Демек геометрия курсын оқытуда VR/AR технологияларын қолдануға арналған білімдерін дамыту қажет деген тұжырымға келдік.



2-сурет – VR және AR технологияларын геометрия пәнін оқытуда қолдану көрсеткіші.

Сауалнамаға қатысушылардан геометрия курсын оқытуда қолданылатын AR технологиясы қосымшаларын қолдану деңгейін анықтауға арналған сауалнаманы талдау келесі нәтижелерді көрсетті (3-сурет – Геометрия курсын оқытуда қолданылатын AR технологиясы қосымшалары туралы сұрақтың нәтижесі).



3-сурет – Геометрия курсын оқытуда қолданылатын AR технологиясы қосымшалары туралы сұрақтың нәтижесі

Студенттердің 25-і (46%) мүлдем ешқайсысын қолданбағандығын, ал 4-і (7%) геометрия курсын оқытуда QR-код визуализациялау құралымен жұмыс істеу тәжірибесінің бар екендігін, ал респонденттердің 3-і (6%) VR Math қосымшасымен таныс екендігін, 3 студент (6%) ARRulerApp қосымшасын білетіндігін, 5 студент (9%) Construct3D қосымшасымен жұмыс істеу тәжірибесінің бар екендігін, Geo-AR қосымшасын 4 студент

(7%) қолданып көргендігін, 3D Calculator геометриялық фигураларды салу қосымшасын 10 студент (19%) қолданып көргендігін көрсетті

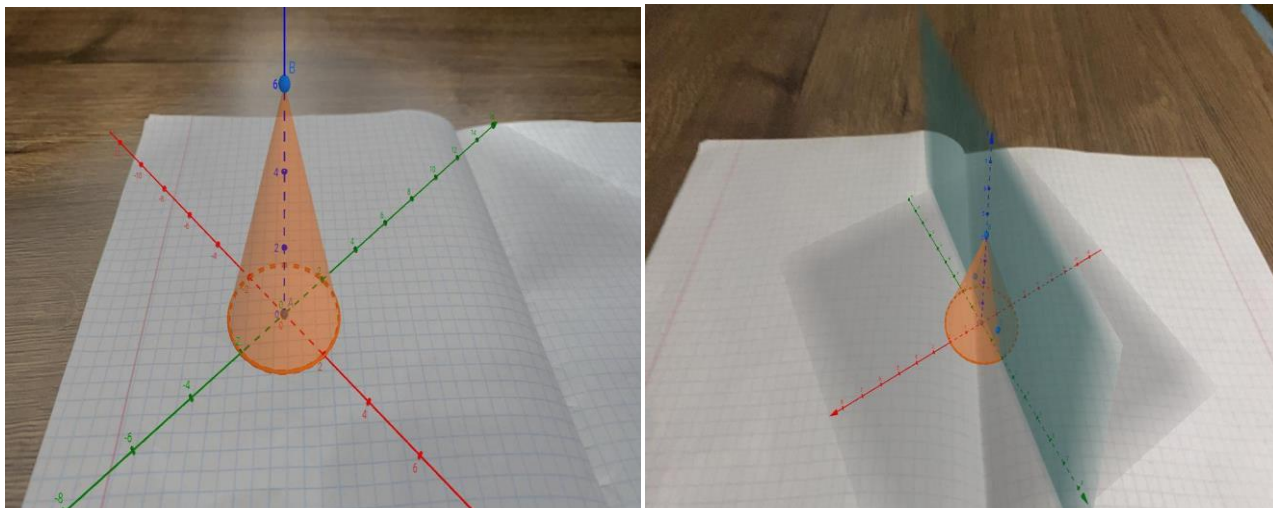
Зерттеу барысында болашақ математика мұғалімдерінің геометрия курсын оқытуға арналған AR технологиясы қосымшаларын басым бөлігі ешқайсысын қолданып көрмегендігін байқауға болады. Осыған орай, геометрия курсын оқытуға арналған AR технологиясы қосымшалары туралы білімдерін әдістемелік тұрғыда жетілдіру мәселесіне назар аудару қажет екендігін көрсетті.

Осылайша алынған деректер болашақ математика мұғалімдерінің VR/AR технологиялары туралы жалпылама түсініктерінің бар екендігін, VR/AR технологиясы құралдарымен басқа да салаларда (кино, ойын және т.б) қолдану тәжірибесінің бар екендігін, алайда геометрия сабағында қолдануға болатындығын, қосымшалары мен бағдарламаларының мүмкіндіктерін меңгермегендігі және осы салада білімдерін әдістемелік және психологиялық-педагогикалық тұрғыдан жетілдіру керек екендігі байқалды.

Сондай-ақ, студенттермен жеке әңгімелесу барысында, біз олардың геометрия курсын оқытуда AR технологияларын оқу үдерісінде қолдануға қызығушылығының жоғары екендігін анықтадық. Осыған орай, «Геометрияны оқытудағы цифрлық білім беру ресурстары» курсының мазмұнына сәйкес практикалық сабақтарды өту кезінде «Айналу денелері» тарауының «Цилиндр», «Конус», «Шар» және т.б. тақырыптарындағы тапсырмаларды орындауда AR технологиясы қолдана отырып оқытылды.

Студенттерге практикалық сабақ жүргізу кезінде «Айналу денелері» тарауын AR технологиясын қолдана отырып өту барысында жүргізілген бірнеше тапсырмалар мен олардың цифрлық орындалу үлгілері беріліп отыр.

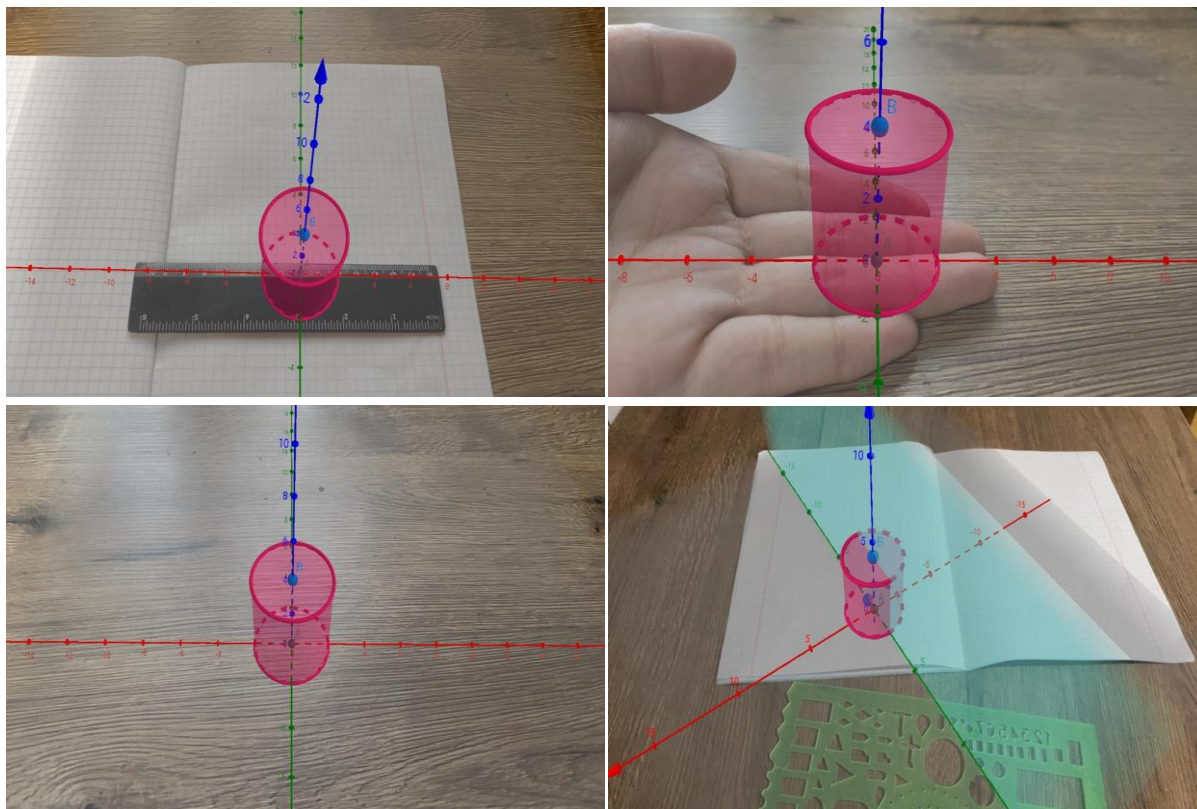
Тапсырма 1. Радиусы 2-ге, биіктігі 6-ға тең конустың кескінін және остік қимасын салу (4-сурет – AR технологиясы арқылы салынған конус).



4-сурет – AR технологиясы арқылы салынған конус.

AR технологиясын қоланып тапсырманы орындау барысында студенттердің конустың қозғалмалы моделі арқылы төбесінен, табанынан, бүйірінен көру арқылы тапсырманы орындауға деген қызығушылығының артқандығы және кеңістіктік түсініктерінің дамуы байқалды.

Тапсырма 2. Радиусы 2-ге, биіктігі 4-ке тең цилиндрдің кескінін және осьтік қимасын салу (5-сурет - AR технологиясы арқылы салынған цилиндр).



5-сурет – AR технологиясы арқылы салынған цилиндр.

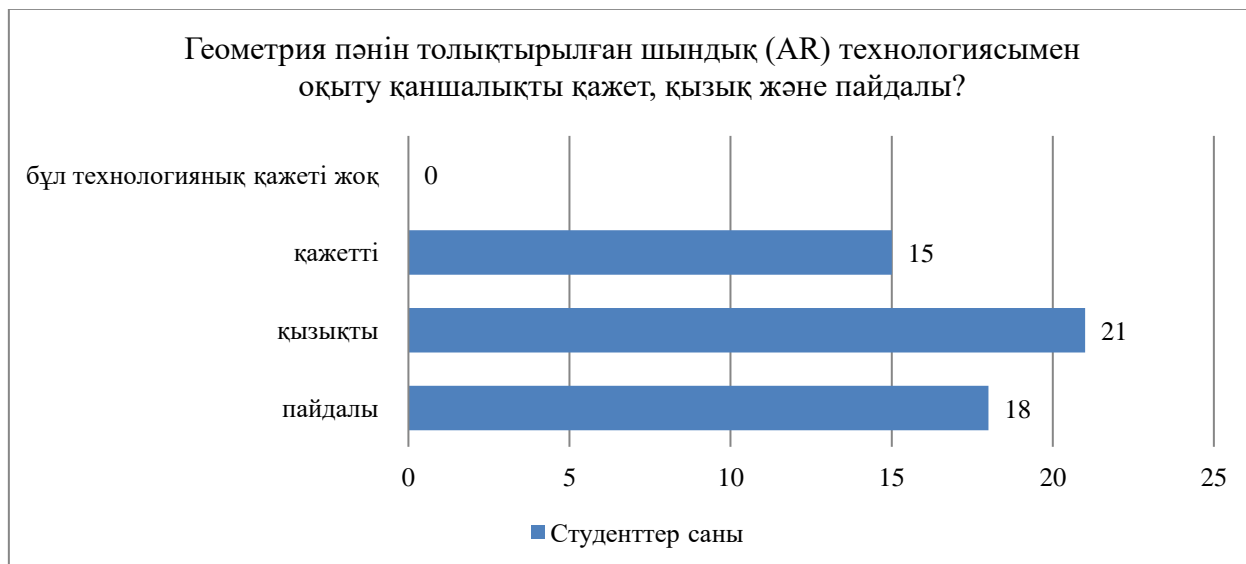
Студенттер тапсырманы орындау барысында сызбалардың 3D нұсқасы және AR технологиясын қолану арқылы цилиндр және цилиндрдің қималары туралы ұғыммен танысты және олардың салу әдістерін меңгерді.

AR технологиясын қолану арқылы салынған кеңістік фигураларының кескіндерін қозғап әртүрлі қырынан қарап көру негізінде талдау жасалып, фигуралар кескініне қойылатын талаптар бойынша әдістемелік жұмыстар жүргізілді. Атап айтқанда, алынған кескіндерді қозғай отырып әртүрлі қырынан қарағанда, алынған кескіндердің барлығының дұрыс кескін болатындығы (фигура кескінінің дұрыс болуы, яғни түпнұсқаның параллель проекциясынан алынуы, шартының орындалуы). Дегенмен, қай қырынан қарағанда кескін көрнекі болып көрінетіндігі талданды (фигура кескінінің көрнекі болуы шарты); Сонымен қатар, 3D нұсқасы қозғай отырып, позициялық толық кескінді алу жағдайларына тоқталып өттік. Осы жасалған талдауларды қорытындылай келе, болашақ математика мұғалімдеріне геометриялық фигураларды кескіндеудің әдістемелік мәселелері нақтыланды.

Зерттеу нәтижесін алу мақсатында тарау аяқталғаннан кейін студенттерден қайта сауалнама алынды. Сауалнама нәтижесі студенттердің геометрия сабағында AR технологиясын қолданып оқытуға деген оң көзқараста екендігін байқатты. Студенттер геометрия сабағында AR технологиясын қолданып оқытуды қажет, қызықты және пайдалы деп санады. Олардың пікірінше, AR технологиясын қолдану – геометриялық фигураларды тақтаға, дәптерге кескіндеу кезінде жіберілетін қателердің себептерін саналы түрде түсінуіне мүмкіндік берген. Геометрияны оқытуда AR технологиясын қолдану жайлы студенттердің пікірі бұған дәлел болды.

Сауалнамаға қатысушылардан геометрия пәнін оқытуда AR технологиясымен оқыту қаншалықты қажет, қызық және пайдалы екендігін талдау, келесі нәтижелерді көрсетті: Сауалнамаға қатысушылардың 18-і (33%) қажетті деп жауап берді, ал 21-і (39%) бұл технологиямен оқыту қызықты деп жауап берсе, респонденттердің 15-і (28%) геометрия

пәнін оқытуға қажетті технология екендігін көрсетті және студенттердің ешқайсысы AR технологиясына қарсы екендіктерін көрсетпеді (6-сурет – VR/AR технологиясын қолданып геометрияны оқыту жайлы студенттердің пікірі).



6-сурет – VR/AR технологиясын қолданып геометрияны оқыту жайлы студенттердің пікірі

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу нәтижелері көрсеткендей болашақ математика мұғалімдеріне AR технологияларын сабақта пайдалануды үйрету, студенттердің визуализациялау процесін ынталандырып, білім алушылардың шығармашылық, ақпараттық-білім беру ортасын қалыптастырады. Студенттердің геометрия сабақтарында ЦБР қолданғандағы өзіндік белсенділіктері берілген есептер мен тапсырмаларды орындауы арқылы олардың қызығушылықтарын, шығармашылық белсенділіктері мен оқуға деген ынта-жігерінің, есте сақтау, өз бетімен жұмыс жасай білу қабілеттерінің артуына алып келеді.

VR/AR технологиясына жасалған шолу толығымен келтірілген жоқ, тақырып аясындағы зерттеу жұмыстары әлі де жалғасуда. Себебі, AR технологиясын қолдана отырып оқытудың және оны геометрияда қолданудың айқын қажеттілігіне қарамастан, AR қосымшаларын сабақта қолдануға қатысты толық зерттеуден өткен, оқу бағдарламасының, сондай-ақ оқу материалдарының әлі де жоқ екендігін көрсетті.

Осыған орай болашақ математика мұғалімдерін оқытуда бірінші кезекте өз пәнін жетік меңгерген және қосымша цифрлық білім беру ресурстарынкөмекші құрал ретінде әдістемелік және психологиялық-педагогикалық тұрғыдан пайдалана алатын мамандарды даярлау заман талабы екендігі айқын. Қазіргі жастардың түрлі гаджеттер мен смартфондарды, цифрлық технологияларды игеру қабілетінің жоғары екендігін ескеретін болсақ, мұғалім өзінің цифрлық сауаттылығын әрдайым арттырып отыру керектігі белгілі.

Айта кету керек, мұғалімдер өз сабақтарын тек AR технологиялары бойынша құрмай, олар қосымша көрнекі құрал ретінде мұғалімге қолдау көрсете отырып, сабақтың бір бөлігіне айналуы керек. Біздің пікіріміз толықтырылған шындық аясында жүргізген басқа да ғалымдардың пікірімен толық сай келеді, цифрлық білім ресурстары мұғалімді алмастыра алмайды, бірақ болашақ математика мұғалімдерін цифрлық білім беру ресурстарын пайдалануға әдістемелік даярлау заман талабы, объективті қажеттілік деп айтуға болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. «Цифрлы Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы (Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы.) [Электронды ресурс]. URL: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827>.
2. Мадияров Н.К., Дробышев Ю.А., Утеулиев Н.С. Болашақ математика мұғалімдерін даярлауға цифрлық білім беру ресурстарының маңызы және оларды қолдану ерекшеліктері // «Әуезов оқулары-19: Тәуелсіз Қазақстанға-30» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясының еңбектері. – Шымкент, 2021. – Б. 104–107.
3. Оқытудағы виртуалды шындық: зерттеудің алғашқы нәтижелері. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық Білім академиясы. – Нұр-Сұлтан, 2022. [Электронды ресурс]. URL: <https://uba.edu.kz/qaz/nauka/1>.
4. Виртуалды шындық білім беру саласына қалай әсер етеді. 2018. [Электронды ресурс]. URL: <https://kznews.kz/zhanalyqtar/virtualdy-shyndyq-bilim-beru-salasy-na-qalaj-aser-etedi>.
5. Дербуш М.В., Скарбич С.Н. Инновационные подходы к использованию информационных технологий в процессе обучения математике // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). doi: 10.15393/j5.art.2020.5689.
6. Садыкова Е.Р., Разумова О.В. Использование средств визуализации в процессе обучения геометрии // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIV международной научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 1-5 марта 2021 г. - Екатеринбург: Издательство РГПУ, 2021. – С. 378–386.
7. Kaufmann H., Schmalstieg D. Construct 3D – An Augmented Reality System for Mathematics and Geometry Education. 2017. [Электронды ресурс]. URL: <https://www.ims.tuwien.ac.at/projects/construct3d>.
8. Белова О.П., Казнин А.А. Применение технологии дополненной реальности для графической визуализации учебных задач пространственной геометрии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3521–3525. [Электронды ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/971031.htm>.
9. Becker S.A., Brown M., Dahlstrom E., Davis A., DePaul K., Diaz V., Pomerantz J. NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition. EDUCAUSE: Louisville, KY, USA, 2018. ISBN: 978-1-933046-01-3.
10. Шелевер Л.В. Повышение мотивации учащихся при изучении стереометрии через использование элементов дополненной реальности // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». – Минск, 2018. Выпуск 24. – С. 84–86.
11. Калкабаева З.К., Шындалиев Н.Т. Виртуалды және толықтырылған шындық технологияларын оқу процесінде қолданудың практикалық негізі // С. Торайғыров университетінің хабаршысы. Педагогикалық сериясы. – 2021. – №3. – С. 95–105.
12. Корнилов Ю.В., Мұқашева М.У., Сарсымбаева С.М. Внедрение иммерсивных технологий в контексте цифровой трансформации образования // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. – 2021. – № 2(135). – С. 118–131.
13. Cai S. et al. Tablet based AR technology: Impacts on students' conceptions and approaches to learning mathematics according to their self-efficacy // British Journal of Educational Technology. – 2019. – Vol. 50. No.1. – P. 248–263. doi:10.1111/bjet.12718
14. Ignatiev S., Tretyakova Z., Voronina M. Augmented Reality in Descriptive Geometry // Geometry & Graphics. – 2020, Vol. 8, No. 2. – P. 41–50. doi:10.12737/2308-4898-2020-41-50.

REFERENCES

1. «Cifrlı Qazakstan» memlekettik bagdarlamasyn bekitu turaly (Qazakstan Respublikasy Ukimetinin 2017 jylgy 12 jeltoqsandagy № 827 qaulysy.) [On the approval of the state program «Digital Kazakhstan» (Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 12, 2017 No. 827)] [Elektronıy resurs]. URL: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827>. [in Kazakh]
2. Madiyarov N.K., Drobyshev Yu.A., Uteuliev N.S. Bolashak matematika mugalimderin dayarlauga cifrlyk bilim beru resurstarynyn manyzy jane olardy qoldanu erekshelikteri [The importance of digital educational resources for the training of future mathematics teachers and features of their use] // «Auezov oqlary-19: Tauelsiz Qazaqstanga-30» atty halyqaralyq gylymi-tajiribelik konferenciya synyn enbekteri. – Shymkent, 2021. – B. 104–107. [in Kazakh]
3. Oqytudagy virtualdy shyndyq: zertteudin algashqy natijeleri [Virtual reality in learning: the first results of research]. Y. Altynsarin atyndagy Ulıtyq Bilim akademiya sy. – Nur-Sultan, 2022. [Elektronıy resurs]. URL: <https://uba.edu.kz/qaz/nauka/1>. [in Kazakh]
4. Virtualdy shyndyk bilim beru salasyna qalai aser etedi [How virtual reality affects education]. 2018. [Elektronıy resurs]. URL: <https://kznews.kz/zhanalyqtar/virtualdy-shyndyk-bilim-beru-salasyna-qalaj-aser-etedi>. [in Kazakh]
5. Derbush M.V., Skarbich S.N. Innovacionnye podhody k ispolzovaniyu informacionnyh tekhnologi v processe obucheniia matematike [Innovative approaches to the use of information technologies in the process of teaching mathematics] / Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. – 2020. – Vyp. 2 (30). – doi: 10.15393/j5.art.2020.5689. [in Russian]
6. Sadykova E.R., Razumova O.V. Ispolzovanie sredstv vizualizacii v processe obucheniya geometrii [Using visualization tools in the process of learning geometry] // Nauka. Informatizaciya. Tekhnologii. Obrazovanie: materialy XIV mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii, g. Ekaterinburg, 1-5 marta 2021 g. – Ekaterinburg: Izdatelstvo RGGPU, 2021. – S. 378–386. [in Russian]
7. Kaufmann H., Schmalstieg D. Construct 3D – An Augmented Reality System for Mathematics and Geometry Education. 2017. [Elektronıy resurs]. URL: <https://www.ims.tuwien.ac.at/projects/construct3d>.
8. Belova O.P., Kaznin A.A. Primenenie tekhnologii dopolnennoi realnosti dlya graficheskoi vizualizacii uchebnyh zadach prostranstvennoi geometrii [Application of augmented reality technology for graphic visualization of educational tasks of spatial geometry] // Nauchno-metodicheski elektronnyi jurnal «Koncept». – 2017. – T. 39. – S. 3521–3525. [Elektronıy resurs]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/971031.htm>. [in Russian]
9. Becker S.A., Brown M., Dahlstrom E., Davis A., DePaul K., Diaz V., Pomerantz J. NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition. EDUCAUSE: Louisville, KY, USA, 2018. ISBN: 978-1-933046-01-3.
10. Shelever L.V. Povyshenie motivacii uchaschihsya pri izuchenii stereometrii cherez ispolzovanie elementov dopolnennoi realnosti [Increasing the motivation of students in the study of stereometry through the use of augmented reality elements] // Molodejnyi sbornik nauchnyh statei «Nauchnye stremleniya». – Minsk, 2018. Vypusk 24. – S. 84–86. [in Russian]
11. Kalkabaeva Z.K., Shyndaliev N.T. Virtualdy jane tolyqtyrylgan shyndyk tekhnologiyalaryn oqu procesinde qoldanudyn praktikalyq negizi [Practical basis for using virtual and augmented reality technologies in the educational process] // S. Torajgyrov universitetinin habarshysy. Pedagogikalyq seriyasy. – 2021. – № 3. – S. 95–105. [in Kazakh]
12. Kornilov Yu.V., Mukasheva M.U., Sarsymbaeva S.M. Vnedrenie immersivnyh tekhnologi v kontekste cifrovoi transformacii obrazovaniia [Introduction of intensive technologies in the context of digital transformation of education] // Vestnik Evraziiskogo nacionalnogo

- universiteta imeni L.N. Gumilieva. Seriya Pedagogika. Psihologiya. Sociologiya. – 2021. – №2(135). – S118–131. [in Russian]
13. Cai S., et al. Tablet based AR technology: Impacts on students' conceptions and approaches to learning mathematics according to their self-efficacy // *British Journal o Educational Technology*. – 2019. – Vol. 50. No.1. – P. 248–263. doi:10.1111/bjet.12718
 14. Ignatiev S., Tretyakova Z., Voronina M. Augmented Reality in Descriptive Geometry // *Geometry & Graphics*. – 2020, Vol. 8, No. 2. – P. 41–50. doi:10.12737/2308-4898-2020-41-50.

B. YERMAKHANOV^{1✉}, B. BAIMUKHANBETOV²

¹*Dr., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi kademli öğretim üyesi
(Kazakistan, Türkistan), e-mail: baglan0989@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1203-2280>*

²*Doç.Dr.
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
(Kazakistan, Türkistan), e-mail: bagdat.baimukhanbetov@ayu.edu.kz*

WHO YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ KISA FORMUNUN (WHOQOL-BREF) ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNE KAZAKÇA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Özet. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) yaşam kalitesini; bireylerin yaşamdaki konumlarını yaşadıkları kültür ve değer sistemleri bağlamında, hedefleri, beklentileri, standartları ve ilgileri ile bağlantılı olarak algılaması olarak tanımlamaktadır. Araştırmaların çoğunda yaşam kalitesi; mutluluk, doyum, uyum olarak tanımlanmıştır ve yaşam kalitesi kavramı; yaşam doyumunu, yaşam memnuniyeti ve mutluluk ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun (WHOQOL-Bref) Kazakça versiyonunun geçerliliği ve güvenilirliğini sınamaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya 208'i erkek (%40.9), 301'i kadın (%59.1) olmak üzere toplam 509 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Ölçek 27 madde ve 5 alt boyuttan (Genel Sağlık, Fiziksel Sağlık, Psikolojik Sağlık, Sosyal İlişkiler, Çevre) oluşmaktadır.

Verilerin analizinde envanterin yapı geçerliliğine ilişkin olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi iç tutarlılığın belirlenmesi için ise, Cronbach Alfa güvenilirlik analizi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarında, uyum iyiliği indeks değerleri, $x^2/sd(x^2=936.08, sd=289)=3.23$, GFI=0.88, CFI=0.86, NFI=0.80, RMSEA=0.66, SRMR=0.52, RMR=0.47, olarak belirlenmiştir. Envanterin iç tutarlılık kat sayılarının ise, 0.60 ile 0.90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, 'WHO yaşam kalitesi ölçeği kısa formunun (WHOQOL-Bref)' üniversite öğrencileri için Kazakça versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Kazakistan, Dünya Sağlık Örgütü, üniversite, öğrenci, yaşam kalitesi, geçerlik, güvenilirlik.

Б. Ермаханов¹, Б. Баймуханбетов²

¹*PhD, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің аға оқытушысы
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: baglan0989@gmail.com*

²*PhD, Қожа Ахмет Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік университетінің доценті
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: bagdat.baimukhanbetov@ayu.edu.kz*

*Bize doğru alıntı yapınız:

Yermakhanov B., Baimukhanbetov B. WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun (WHOQOL-Bref) Üniversite Öğrencilerine Kazakça Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 256–265. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.21>

*Cite us correctly:

Yermakhanov B., Baimukhanbetov B. WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun (WHOQOL-Bref) Üniversite Öğrencilerine Kazakça Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması [Determination of the Validity and Reliability of the World Health Organization's Healthy Lifestyle Scale in the Kazakh Version based for University Students] // Jasaui universitetinin habarshysy. – 2022. – №2 (124). – Б. 256–265. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.21>

ДДСҰ салауатты өмір салты шкаласының қысқаша түрін ЖОО студенттеріне негізделген қазақша нұсқадағы валидтілігі мен сенімділігін анықтау

Аңдатпа. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы (ДДСҰ) өмір сүру сапасын адамдардың мақсаттары, үміттері, стандарттары мен мүдделеріне байланысты олар өмір сүретін мәдени жүйелер мен құндылықтар контексіндегі өмірдегі орнын қабылдау ретінде анықтайды. Көптеген зерттеулерде өмір сүру сапасы – бақыт, қанағаттану, үйлесімділік ретінде анықталады. Сонымен қатар аталмыш ұғым өмірге ризашылық, өмірден қанағаттану, және бақыттың синонимі ретінде қолданылады.

Бұл зерттеудің мақсаты – Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы өмір сүру сапасы шкаласының (WHOQOL-Bref) қысқаша формасын қазақ тіліндегі нұсқасының валидтілік (жарамдылық) мен сенімділігін анықтау. Осы мақсатта зерттеуге 509 студент өз еркімен қатысты, оның ішінде 208 ер адам (40,9%) және 301 әйел (59,1%). Шкала 27 сұрақтан және 5 қосалқы өлшемнен (жалпы денсаулық, физикалық жағдай, психологиялық жағдай, әлеуметтік қатынастар, қоршаған орта) тұрады.

Мәліметтерді талдау барысында шкаланың құрылымы үшін дәлелдеуші фактор анализі, сәйкестігін анықтау мақсатында Альфа Кронбах сенімділікті анықтау анализі қолданылады. Дәлелдеуші фактор анализінің қорытындысында, сәйкестік индексінің мәндері $\chi^2/sd(\chi^2=936.08, sd=289)=3.23$, GFI=0.88, CFI=0.86, NFI=0.80, RMSEA=0.66, SRMR=0.52, RMR=0.47 ретінде анықталды. Ішкі сәйкестік коэффициенттері 0,60 пен 0,90 аралығында өзгеретіні анықталды.

Ғылыми зерттеу нәтижесінде, Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы салауатты өмір салты шкаласының қысқаша түрінің (WHOQOL-Bref) қазақша нұсқасы өлшеудің жарамды әрі сенімді құралы ретінде анықталғандығын айтуға болады.

Кілт сөздер: Қазақстан, Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы, жоғары оқу орны, студент, салауатты өмір салты, валидтілік (жарамдылық), сенімділік.

B. Yermakhanov¹, B. Baimukhanbetov²

¹PhD, Senior Lecturer of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University

(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: baglan0989@gmail.com

²PhD, Associate Professor of

Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University

(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: bagdat.baimukhanbetov@ayu.edu.kz

Determination of the Validity and Reliability of the World Health Organization's Healthy Lifestyle Scale in the Kazakh Version based for University Students

Abstract. The World Health Organization defines quality of life as people's perception of their position in life in the context of their cultural, value system in relation to their goals, expectations, standards and interests (World Health Organization, 1997). In many studies, quality of life has been defined as happiness, contentment, and stability, and the concept of quality of life has been used as a synonym for life satisfaction, content of life, and happiness. Nevertheless, life satisfaction, which is one of the most important determinants of quality of life, is individualistic in nature.

The aim of the current study is to verify the validity and reliability of the WHO short form of quality of life (WHOQOL – Bref) in the Kazakh language. In this context, a total of 509 students, 208 men (40.9%) and 301 women (59.1) volunteered for the study. The scale consisted of 27 items and 5 smaller criteria (general health, physical health, psychological health, social relationships, and the environment).

In the analysis of the study, a confirmatory factor analysis was used regarding the structural suitability of the inventory, and Cronbach Alpha reliability analysis was used to determine internal compliance.

In conclusion, we can say that the «WHO brief form of quality of life (WHOQOL-Bref) in Kazakh» is a valid and reliable assessment tool.

Keywords: Kazakhstan, World Health Organization, university, student, life quality, validity, reliability.

Б. Ермаханов¹, Б. Баймуханбетов²

¹PhD, старший преподаватель

*Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: baglan0989@gmail.com*

²PhD, доцент Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: bagdat.baimukhanbetov@ayu.edu.kz

Определение валидности и достоверности шкалы здорового образа жизни Всемирной организации здравоохранения в казахском варианте, основанный для студентов вузов

Аннотация. Всемирная организация здравоохранения определяет качество жизни как восприятие людьми своего положения в жизненном контексте их культуры, системы ценностей в соответствии с их целями, ожиданиями, стандартами и интересами (Всемирная организация здравоохранения, 1997). Во многих исследованиях качество жизни определялось как счастье, удовлетворенность и стабильность, а понятие качества жизни использовалось как синоним удовлетворенности жизнью, содержания жизни и счастья. Тем не менее удовлетворенность жизнью, которая является одним из важнейших факторов, определяющих качество жизни, носит индивидуалистический характер.

Целью текущего исследования является проверка достоверности и надежности краткой формы качества жизни ВОЗ (WHOQOL-Bref) на казахском языке. В этом контексте в общей сложности 509 студентов, 208 мужского пола (40,9%) и 301 женского пола (59,1%) добровольно приняли участие в исследовании. Шкала состояла из 27 пунктов и 5 меньших критериев (общее состояние здоровья, физическое здоровье, психологическое здоровье, социальные отношения и окружающая среда).

При анализе исследования был использован подтверждающий факторный анализ в отношении структурной пригодности инвентаря, а для определения внутреннего соответствия использовался анализ надежности Кронбаха Альфа. В результатах подтверждающего факторного анализа значения индекса соответствия были определены как $\chi^2/sd(\chi^2=936,08, sd=289)=3,23$, GFI=0,88, CFI=0,86, NFI=0,80, RMSEA=0,66, SRMR=0,52, RMR=0,47. Числа внутренних коэффициентов соответствия были определены как 0,60 и 0,90.

В заключении мы можем сказать, что «Краткая форма качества жизни ВОЗ (WHOQOL-Bref) на казахском языке» является действительным и надежным инструментом оценки.

Ключевые слова: Казахстан, Всемирная организация здравоохранения, университет, студент, качество жизни, обоснованность, надежность.

Giriş

Kaliteli yaşam ya da yaşam kalitesi, antik dönemlerden günümüze kadar sürekli üzerinde tartışılan önemli bir konu olmuştur [1, 137-s]. Yaşam kalitesine dolaylı da olsa ilk değinen kişi ise Aristo olmuştur. Aristo, insanların hayattaki en son amacını “Eudamania” olarak adlandırmış ve bu anlayışını, “iyi bir ruh ve enerjiyle kutsanmak ve bu şekilde yaşamaya başlamak” olarak açıklamıştır. Yaşam kalitesi ifadesi ise terim olarak ilk, Long (1960)’un Medical Times’ta yayınlanmış olan “on the quantity and quality of life” isimli makalesinde geçmektedir [2, 613–619-

s]. Ayrıca, Elkinton (1966)'un "medicine and quality of life" makalesi ile birlikte yaşam kalitesinin sağlıktaki yeri ve önemi tartışılmaya başlanmıştır [3, 5–10-s].

Yaşam kalitesine yönelik alanyazında birçok tanımlama bulunmasına rağmen, herkes tarafından kabul gören bir tanımlama mevcut değildir. Bu tanımların bir kısmı yaşam kalitesini çevresel özelliklerle, bir kısmı ekonomik özelliklerle açıklarken, bir kısmı ise yaşam kalitesini sosyolojik ve psikolojik özelliklerle açıklamaktadır [4, 158-s]. Yaşam kalitesi kişinin subjektif iyilik hali ile ilgilidir. Patric ve Erickson yaşam kalitesini; ölüm ve yaşam süresi, özürllülük, fonksiyonel durum, sosyal, psikolojik veya fiziksel sağlığın algılanması ve sosyal-kültürel dezavantajları içeren temel bir kavram olarak açıklamaktadır. Calman, yaşam kalitesini bireylerin beklentileriyle elde ettikleri arasındaki açık (gap theory) şeklinde tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise yaşam kalitesi, kişinin kendi yaşam ortamında barınma, okul, iş gibi temel ihtiyaçları ile alakalı olarak hedeflere ulaşma ve bunları gerçekleştirme konusunda başkalarıyla aynı fırsatlara sahip olması şeklinde ifade edilmektedir [5, 6-s]. Ancak yaşam kalitesinin en önemli belirleyicilerinden biri olan yaşam memnuniyeti bireyseldir. Yaşam kalitesi daha geniş bir kavramdır. Yaşam kalitesi kavramının boyutları, çalışmalara göre farklılık göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından geliştirilmiş olan "Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu (WHOQOL)"nın Kazakça versiyonunun geçerliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Birçok dilde etkin bir biçimde kullanılan bu ölçeğin Kazakça versiyonunun bugüne kadar geliştirilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak belirlenmiş olup bu araştırmanın ileride yapılacak diğer araştırmalar için de önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Conrad ve arkadaşlarının Almanya'da 60-96 yaş aralığında 1133 bireye yaptıkları çalışmada, WHOQOL-OLD ölçeğinin psikometrik özellikleri incelenmiş ve ileri yaştaki bireylerin ihtiyaçlarını ve isteklerini tanımlamak için uygun bir araç olduğu sonucu bulunmuştur [6, 1–15-s].

Al-Fayez ve Ohaeri, lise öğrencilerinin yaşam kalitesi ile ebeveyn ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 14–23 yaş arası 4467 öğrenciye WHOQOL-Bref ölçeğini uygulamıştır [7, 1–12-s]. Arabistan'da yapılan bu çalışmanın sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla yaşam kalitesi puanları yüksek bulunmuştur. Ebeveyn ile ilişkiler olumlu bulunmuş, boşanma ve babanın sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması yaşam kalitesini olumsuz etkilediği sonucu bulunmuştur.

Hasanah, Naing ve Rahman, Malezya'da iki yıldan uzun bir süredir tedavi gören hastalara WHOQOL-Bref ölçeğini uygulamış, ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda WHOQOL-Bref ölçeği Malezya için geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur [8, 79–88-s].

Izutsu ve arkadaşları, Bangladeş ülkesinde WHOQOL-Bref ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmışlardır. 187 erkek (yaş ortalaması 14,6) ve 137 kız öğrencide (yaş ortalaması 15,2) ölçek uygulanmış, sonuç olarak erkek öğrencilerin ilişki boyutu, fiziksel ve psikolojik alanlarda puanları daha yüksek bulunmuştur [9, 1783–1789-s]. WHOQOL-Bref Bangladeş'teki ergenlerin yaşam kalitesini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Berlim, Pavanello, Caldieraro ve Fleck, Brezilya'da WHOQOL-Bref versiyonunun psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla depresif hastalığı bulunan 89 yetişkin üzerinde çalışma yapmıştır [10, 561–564-s]. Sonuç olarak, WHOQOL-Bref, psikometrik özellikleri ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Chien ve arkadaşları, iki haftalık süre içinde rastgele seçilen Çince okuyabilen ve Tayvanca bilen 53 bireye Tayvan ve Çince WHOQOL-Bref versiyonlarını uygulamışlardır. Her iki versiyon arasında 28 ögenin 17'sinde ve 4 alanın 3'ünde orta dereceli farklılıklar bulunmuştur [11, 164–169]. 3 alanda Tayvancanın puanı Çince'den yüksek bulunmuştur.

Noerholm ve arkadaşları, Danimarka'da WHOQOL-Bref'in geçerlilik ve güvenilirliğini araştırmak amacıyla 578 kadın 519 erkek 1101 katılımcı ile çalışma yapmışlardır [12, 531–540]. Danimarka popülasyonunun yaşam kalitesi puanı hesaplanmaya çalışılmış, kadınların puanı erkeklerden yüksek bulunmuştur.

Jahanlou ve Karami İran'da diyabet hastası 387 bireye WHOQOL-Bref ve IRDQOL ölçeklerinin karşılaştırmasını yapmıştır. Sosyal ve Çevresel alan benzer sonuçlar gösterirken, fiziksel alan WHOQOL-Bref ölçeğinde yüksek bulunmuştur.

Bauman ve arkadaşları, WHOQOL-Bref ölçeğinin fiziksel, sağlık, psikolojik ve sosyal ilişkiler boyutları için Fransız referans değerlerini belirlemek amacıyla rastgele örnek modeliyle seçilen 16.450 kişi üzerinde çalışma yapmışlardır. WHOQOL-Bref ölçeğinin referans değerleri hastaların yaşam kalitesi üzerindeki etkisini değerlendirmek için klinik çalışmalarda kullanılabilir sonucu bulunmuştur.

Saxena, Chandiramani ve Bhargava, Hindistan'da 304 yetişkin üzerinde yaptıkları çalışmada WHOQOL-Bref ölçeğinin, yaşam kalitesini kapsamlı bir şekilde ölçmek için uygun araç olarak değerlendirmişlerdir [13, 160-165-s].

Trompenaars ve arkadaşları WHOQOL-Bref ölçeğinin psikometrik özelliklerinin geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek amacıyla 553 Hollandalı yetişkin ile çalışma yapmışlardır. Sonuç olarak psikiyatri polikliniğindeki yetişkinler için yaşam kalitesi değerlendirilmiş ve 26 sorunun 25'inde iyi puanlar bulunmuştur [14, 151-160-s].

Leung ve arkadaşlarının Hong Kong'da hastalığı bulunan 369 bireyle sağlıklı 113 bireye WHOQOL-Bref ölçeğini uygulamışlardır. Yüz yüze görüşme yapılan değerler ile telefon görüşmesi yapılan değerler benzerlik göstermiştir. Sonuç olarak telefon ya da yüz yüze görüşme modu uygulanabilir bir seçenek olarak sunulmuştur [15, 1413-1419-s].

Nedjat ve arkadaşları, İran'da WHOQOL-Bref ölçeğini geliştirmek ve geçerlilik güvenilirliğini ölçmek amacıyla yaş ortalaması 36,6 olan 1164 bireye uygulamışlardır. Sonuç olarak sosyal ilişkiler alanı hariç tüm alanlarda olumlu sonuç alınmıştır [16, 1-7-s].

Lucas-Carrasco, Laidlaw ve Powe, WHOQOL-Bref ölçeğini psikometrik özelliklerini incelemek amacıyla İspanya'da 60 yaş üstü 286 bireye uygulamışlardır. Eğitim seviyesi, sağlık durumları, bakıcısı olan ve olmayanlar arasında skorlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur [17, 595-604-s].

Carpiniello ve arkadaşlarının İtalya'da yaptıkları çalışmada, psikiyatri polikliniğindeki ilk aşamada 229, ikinci aşamada 236 bireye WHOQOL-Bref ölçeği uygulanmıştır. Her iki grupta da kadınlarda daha yüksek puan bulunmuştur. Yaşam kalitesi puanlarında cinsiyet ve medeni durum açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır [18, 228-232-s].

Kalfossi, Low ve Molzahn, Kanada'da WHOQOL-Bref ölçeğini yaşlı bireyler üzerinde geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmek amacıyla çalışma yapmışlardır. Kanada'dan 192, Norveç'ten 469 bireye ölçek uygulayarak iki ülkenin karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuç olarak iki ülkede de sosyal açıdan en yüksek değer bulunmuştur [19, 77-89-s].

Min ve arkadaşları, WHOQOL-Bref ölçeğinin Kore versiyonunu geliştirmek için geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla çalışmalar yapmıştır. 171 medikal hasta ve 367 sağlıklı bireyden oluşan toplam 538 kişi çalışmaya katılmıştır. Fiziksel alan en yüksek puanı alırken onu, psikolojik ve çevresel alan izlemiştir. Sonuç olarak WHOQOL-Bref ölçeğinin Kore versiyonu yaşam kalitesini değerlendirmek için güvenilir ve uygun bir test olarak görülmektedir [20, 571-579].

Colbourn, Masache ve Skordis-Worrall, Malawi ülkesinde WHOQOL-Bref ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla 309 birey ile çalışma yapmıştır. Yüksek eğitim seviyesi olan bireylerin yaşam kalitesi seviyesi daha yüksek bulunmuştur. Evli veya bekar olanların yaşam kalitesi puanları dul olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak, WHOQOL-Bref ölçeği Malawi'deki katılımcılar için anlaşılabilir, geçerli ve güvenilir bulunmuştur [21, 1-11-s].

Hanestad ve arkadaşları WHOQOL-Bref ölçeğini Norveç popülasyonuna uygulayarak psikometrik özelliklerini incelemişlerdir. 19-81 yaş arası rastgele seçilmiş 4.000 Norveç vatandaşına gönderilen ölçeğin % 48,5'i cevaplanmıştır. Sonuç olarak ölçek, Norveç ülkesi için geçerli ve güvenilir bir araç olarak bulunmuştur [22, 147-s].

Jaracz ve arkadaşlarının Polonya'da WHOQOL-Bref ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini inceledikleri çalışmaya, 470 hastalığı olan 438 de sağlıklı toplamda 908 birey katılmıştır. Çalışma

sonucunda sağlıklı ve sağlıksız bireyler arasında en ayırt edici alan fiziksel alan bulunmuştur [23, 251–260-s].

Fleck ve arkadaşlarının Portekiz’de WHOQOL-Bref ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaya, 300 birey katılmıştır. Sonuç olarak, WHOQOL-Bref ölçeğinin psikometrik alan ölçümü yaşam kalitesini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalarda kullanılması faydalı bir alternatif olarak sunulmuştur [24, 178–183-s].

Akinpelu, Maruf ve Adegoke, Yoruba’da daha önce felç geçirmiş olan 24 erkek 14 kadın ile çalışma yaparak Nijerya’da felç geçirmiş hastaların yaşam kalitesini ölçmek için WHOQOL-Bref ölçeğinin kullanabileceği sonucunu bulmuşlardır [25, 417–424].

Krageloh ve arkadaşları Yeni Zelanda’da 808 birey ile çalışma yaparak WHOQOL-Bref ölçeğinin dört farklı alan ve psikometrik özelliklerini incelemiştir. Sonuç olarak, ölçeğin kısa formunun Yeni Zelanda için geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur [26, 1451–1457-s].

Literatürdeki çalışmalara benzer olarak, Kazakistan’da WHOQOL-Bref ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliğini ölçmeyi amaçladığımız çalışmamızda, 208’i erkek 301’i kadın toplam 509 öğrenci örneklem grubunu oluşturmaktadır. Sonuç olarak, “WHO yaşam kalitesi ölçeği kısa formunun (WHOQOL-Bref)” üniversite öğrencileri için Kazakça versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir. Literatürde WHOQOL-Bref ölçeğinin Kazakça versiyonu ile ilgili yapılmış çalışma olmadığı için, bu araştırma gelecek çalışmalara kaynak oluşturması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Grubu. Araştırmaya yaşları 18–23 arasında değişen 208’i erkek (%40,9), 301’i kadın (%59,1) olmak üzere toplam 509 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu (WHOQOL-Bref). Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu, bireyin yaşam kalitesini nasıl algıladığını değerlendirmek için hazırlanmış olan 100 soruluk World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL) ölçeğinin 26 soruya indirgenerek kısaltılmış şeklidir. Kapalı uçlu sorular içeren ölçek genel sağlık durumu, fiziksel, sosyal, çevresel ve psikolojik alan olmak üzere dört alt alandan oluşmaktadır. Genel sağlık, 1., 2., Fiziksel alan, 3., 4., 10., 15., 16., 17., ve 18. sorulardan; psikolojik alan, 5., 6., 7., 11., 19. ve 26. sorulardan; sosyal alan, 20., 21., 22., sorulardan; çevresel alan, 8., 9., 12., 13., 14., 23., 24., 25. sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin tam bir puanı yoktur ve puan artışı yaşam kalitesinin iyileştiğini ifade etmektedir [26].

Kişisel Bilgi Formu. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve medeni durumuyla ilgili demografik bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

İşlem

Uygulama Aşaması. Ölçekler öğrencilere dağıtılmadan önce, ilk olarak kendilerine araştırmanın amacı konusunda bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda ders öncesinde öğretmenlerinden gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır.

Çeviri Aşaması. Ölçeğin çevrilme sürecinde Brislin (1986) tarafından önerilen standart çeviri-geri çeviri (back translation) yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin İngilizce orijinali, önce araştırmacılar tarafından daha sonra da akademik olarak İngilizce eğitim görmüş iki uzman psikolog, spor bilimleri alanında uzman üç kişi tarafından incelenip Kazakçaya çevrilmiştir. Çeviri yapılırken ölçeğin Türkçe ile Rusça versiyonları da dikkate alınmıştır.

Elde edilen ölçekteki maddeler birbiri ile karşılaştırılmış ve aynı çeviriye sahip maddeler belirlenmiştir. Aynı çeviriye sahip maddeler ve farklı çeviriye sahip maddelerin her bir çeviri şekli yeniden farklı uzmanlara verilerek tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çevirisi yapılan ölçek maddeleri, orijinal envanter maddeleri ile karşılaştırılmış, farklılıklar ve hatalar tespit edilmiştir. İngilizce çeviri orijinal envanter ile karşılaştırılarak birbirine en yakın çeviriler ile Kazakça envanter

son şeklini almıştır. Envanterin Kazakçaya çevrilmesi sürecinde dilden kaynaklı herhangi bir yetersizlik olmadığı düşünüldüğünden orijinal maddelerin içeriğine bütünüyle bağlı kalınmıştır.

Sonuçlar ve tartışmalar **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için SPSS 20 ve Lisrel 8.7 paket programları kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak analizlerin uygunluğu ve varsayımların kontrolü için boş verilerin değerlendirilmesi, normallik testi ve uç değerlerin belirlenmesi işlemleri yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda, araştırmaya katılan toplam 509 sporcudan gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda özgün ölçeğin geliştirilmesindeki yaklaşıma uygun olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (confirmatory factor analysis) kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplam güvenilirliği için Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının, Kazak öğrenciler ile yürütülen bu çalışmada doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmış ve ki-kare uyum değeri (χ^2/sd), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Standardize edilmiş ortalama hataların karekökü (Standardized Root Mean Square Residual SRMR) ve Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Yapılan çalışmada uyum indeks değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1 – WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Değerler	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Whoqol-Bref
χ^2/sd	<2	<5	3.23
GFI	>0.95	>0.90	0.88
CFI	>0.95	>0.90	0.86
NFI	>0.95	>0.90	0.80
RMSA	<0.05	<0.08	0.66
SRMR	<0.05	<0.08	0.52
RMR	<0.05	<0.08	0.42

(Hu ve Bentler, 1999; Moosbrugger ve Müller 2003; Kline, 2005).

Tablo 1'de Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 26 maddelik WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun 5 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ve modelin iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Bir ölçeğin yapı geçerliliğine kanıt sağlamak için önerilen diğer bir yol ise o ölçeği oluşturan alt boyutlar arası korelasyonların hesaplanmasıdır [28, 17-s]. Bu amaçla, WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun alt boyutları arasındaki korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine göre; tüm alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$).

Tablo 2 – WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

N=509		Genel Sağlık	Fiziksel Sağlık	Psikolojik Sağlık	Sosyal İlişkiler	Çevre
Genel Sağlık	R	1	,504**	,510**	,455**	,570**
	P		,000	,000	,000	,000
Fiziksel Sağlık	R	,504**	1	,610**	,527**	,645**
	P	,000		,000	,000	,000
Psikolojik Sağlık	R	,510**	,610**	1	,563**	,621**
	P	,000	,000		,000	,000
Sosyal İlişkiler	R	,455**	,527**	,563**	1	,623**
	P	,000	,000	,000		,000
Çevre	R	,570**	,645**	,621**	,623**	1
	P	,000	,000	,000	,000	

Ölçeğin Güvenirliği

Envanteri oluşturacak maddeleri ve envanterin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, madde toplam test korelasyonu ve Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Faktör analizi sonrası elde edilen 5 alt boyut için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 – WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun Alt Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha (α)
Genel Sağlık	.60
Fiziksel Sağlık	.72
Psikolojik Sağlık	.74
Sosyal İlişkiler	.64
Çevre	.80
Ölçeğin Genel İç Tutarlılık Katsayısı	.91

Tablo 3'te araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin 60 olduğu [28] dikkate alınır, alt boyutların ve envanterin genel iç tutarlılık katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada, Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun (26 madde) World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL) Kazakça geçerlilik ve güvenilirliğinin yapılması amaçlanmıştır. Öncelikle ölçeğin dil geçerliliğini sağlamak üzere İngilizce, psikoloji ve spor bilimi alanlarında deneyimli beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra son şekli verilen ölçek formu üzerinde uygulama yapılmıştır.

Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu faktör yapısı DFA ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 26 madde ve beş faktörden oluşan ölçeğin model uyumunun anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2/sd(sd=164)=3,23$ GFI=0.88, CFI=0.86, NFI=0.80, RMSEA=0.66, SRMR=0.52, RMR=0.42). Bu sonuçlara göre ölçeğin model uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir [29, 55–65]. Envanterin yapı geçerliliğine kanıt sağlamak için elde edilen bir diğer bulgu ise, envanterin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin tüm alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı çıkmasıdır.

Envanterin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak iç tutarlık katsayısı sonuçları incelendiğinde bu değerlerin genel sağlık, ($\alpha=.60$), fiziksel sağlık, ($\alpha=.72$), psikolojik sağlık, ($\alpha=.74$), sosyal ilişkiler, ($\alpha=.64$), çevre, ($\alpha=.80$), ve ölçek geneli için ($\alpha=.91$) olarak belirlenmiştir. Envanter geneli ve beş alt boyut için de elde edilen güvenilirlik katsayıları Alpar [30] tarafından oldukça güvenilir olarak ifade edilen 0.60-0.80 değerleri arasında yer almaktadır.

REFERENCES

1. Aydın Boylu, A. ve Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri [Quality of life and its indicators]. // *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 8(15), 137–150. [in Turkish]
2. Long P.H. (1960). On the quantity and quality of life. // *Medical Times*. 88, 613-619.
3. Pınar Bölüktaş, R. (4 Mayıs 2012). Türkiye’de Hemşirelik Alanında Yaşam Kalitesi [Quality of Life in the Field of Nursing in Turkey]. // *Cerrahi Bakım ve Yaşam Kalitesi Sempozyumu*, Manisa. 5-10. [in Turkish]
4. Tekkanat, Ç. (2008). Öğretmenlik Bölümünde Okuyan Öğrencilerde Yaşam Kalitesi ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri [Quality of Life and Physical Activity Levels of Students Studying in the Teaching Department]. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli. 158. [in Turkish]
5. Eyili, M. Ç. (2017). Kadınlarda Fiziksel Aktivitenin Yaşam Kalitesi ve Sağlık Üzerine Etkisi [The Effect of Physical Activity on Quality of Life and Health in Women]. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 25-26. [in Turkish]
6. Conrad İ., Matschinger H., Riedel-Heller S., Gottberg C. and Kilian R. (2014). The psychometric properties of the German version of the WHOQOL-OLD in the German population aged 60 and older. // *Health and Quality of Life Outcomes*, 12 (1), 1-15.
7. Al-Fayez G. and Ohaeri J.U. (2011). Profile of subjective quality of life and its correlates in a nation-wide sample of high school students in an Arab setting using the WHOQOL-Bref. // *BMC Psychiatry*, 11:71. 1-12.
8. Hasanah C.İ., Naing L. and Rahman A. (2003). World Health Organization Quality of Life Assessment: Brief Version in Bahasa Malaysia. // *The Medical journal of Malaysia*, 58:1. 79-88.
9. Izutsu T., Tsutsumi A., Islam A., Matsuo Y., Yamada H.S., Kurita H. and Wakai, S. (2005). Validity and reliability of the Bangla version of WHOQOL-BREF on an adolescent population in Bangladesh. // *Quality of Life Research*, 14: 1783-1789.
10. Berlim M.T., Pavanello D.P., Caldieraro A.K. and Fleck P.A. (2005). Reliability and validity of the WHOQOL BREF in a sample of Brazilian outpatients with major depression. // *Qual Life Res*, 14: 561-564.
11. Chien C., Wang J., Yao G., Hsueh İ. and Hsieh C. (2009). Agreement Between the WHOQOL-BREF Chinese and Taiwanese Versions in the Elderly. // *Formos Med Assoc*, 108:2. 164-169.
12. Noerholm V., Groenvold M., Watt T., Bjorner J.B., Rasmussen N.A. and Bech P. (2004). Quality of life in the Danish general population-normative data and validity of WHOQOL-BREF using Rasch and item response theory models. // *Quality of Life Research* 13: 531-540.
13. Saxena S., Chandiramani K. and R. Bhargava R. (1198). WHOQOL-Hindi: A questionnaire for assessing quality of life in health care settings in India. // *The National Medical Journal Of India*, 11:4. 160-165.
14. Trompenaars F. J., Masthoff E.D., Van Heck G.L., Hodiament P.P. and Vries J.D. (2005). Content validity, construct validity, and reliability of the WHOQOL-Bref in a population of Dutch adult psychiatric outpatients. // *Qual Life Res*, 14: 151–160.

15. Leung K.F., Wong W.W., Tay M.S.M., Chu M.M.L. and Ng S.S.W. (2005). Development and validation of the interview version of the Hong Kong Chinese WHOQOL-BREF. // *Quality of Life Research*, 14: 1413-1419.
16. Nedjat S., Montazeri A., Holakouie K., Mohammad K. and Majdzadeh R. (2008). Psychometric properties of the Iranian interview-administered version of the World Health Organization's Quality of Life Questionnaire (WHOQOL-BREF): A population-based study. // *BMC Health Services Research*, 8:61. 1-7.
17. Lucas-Carrasco R., Laidlaw K. and Power M.J. (2011). Suitability of the WHOQOL-BREF and WHOQOLOLD for Spanish older adults. // *Aging & Mental Health*, 15:5, 595-604.
18. Carpinello B., Pinna M., Carta M.G. and Orru M.G. (2011). Reliability, validity and acceptability of the WHOQOL-Bref in a sample of Italian psychiatric outpatients. // *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15:3. 228-232.
19. Kalfoss M.H., Low G. and Molzahn A.E. (2008). The suitability of the WHOQOL-BREF for Canadian and Norwegian older adults. // *Eur J Ageing*, 5:77-89.
20. Min S.K., Lee C.I., Kim K.I., Suh S.Y. and Kim D.K. (2000). WHO Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Kore Versiyonunun Geliştirilmesi Kısaltılmış Versiyon (WHOQOL-BREF) [Development of the Korean Version of the WHO Quality of Life Scale Abbreviated Version (WHOQOL-BREF)] // *Kore Nöropsikiyatri Assoc*, 39 (3): 571-579. [in Turkish]
21. Colbourn T., Masache G. and Skordis-Worrall J. (2012). Development, reliability and validity of the Chichewa WHOQOL-BREF in adults in Lilongwe, Malawi // *Colbourn et al. BMC Research Notes*, 5:346. 1-11.
22. Hanestad B.R., Rustoen T., Knudsen O.J., Lerdal A. ve Wahl A.K. (2004). Norveç genel nüfusu için WHOQOL-BREF anketinin psikometrik özellikleri [Psychometric properties of the WHOQOL-BREF questionnaire for the general population of Norway] // *J Nurs Ölçümü*, 12 (2): 147-59. [in Turkish]
23. Jaracz K., Kalfoss M., Goma K. and Baczyk G. (2006). Quality of life in Polish respondents: psychometric properties of the Polish WHOQOL-Bref. // *Scand J Caring Sci*, 20; 251-260.
24. Fleck M.P., Chachamovich S.L., Vieira G., Santos L. ve Pinzon V. (2000). "WHOQOL-bref" yaşam kalitesinin kısaltılmış aracının Portekizce versiyonunun uygulanması. [Application of the Portuguese version of the abbreviated tool of «WHOQOL-bref» quality of life]. // *Halk Sağlığı Dergisi*, 34:2. 178-83. [in Turkish]
25. Akinpelu A.O., Maruf F.A., Adegoke B.O. (2006). Dünya Sağlık Örgütü'nün yaşam kalitesi ölçeğinin Yoruba çevirisinin geçerliliği - Güneybatı Nijerya'da inme mağdurları arasında kısa biçim [The World Health Organization quality of life scale, the validity of the Yoruba translation - stroke victims in southwestern Nigeria between short format]. // *Afrika Tıp ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 35 (4): 417-424. [in Turkish]
26. Krageloh C.U., Kersten P., Billington D.R., Hsu P.H., Shepherd D., Landon J. and Feng X.J. (2013). Validation of the WHOQOL-BREF quality of life questionnaire for general use in New Zealand: confirmatory factor analysis and Rasch analysis. // *Qual Life Res*, 22:1451-1457.
27. World Health Organization. (1997). The world health organization quality of life instruments (The whoqol-100 and the whoqol-bref). Whoqol Measuring Quality of Life, Programme on Mental Health Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse. 1-15.
28. Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik [Reliability and Validity of Social and Behavioral Measurements]. // Ankara: Seçkin Yayınları. S 17. [in Turkish]
29. Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structural Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. // *Structural Equation Modeling*, 6, 55-65.
30. Alpar R. (2001). Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik [Applied Statistics in Sports Sciences]. (2. Baskı). // Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. [in Turkish]

Э.А. ТУРСЫНКУЛОВА¹✉, Р.Е. ПРАЛИЕВА²

¹М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің докторанты
(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: etursynkulova@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-9431-9340>

²Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің аға оқытушысы
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: rabiga.pralieva@ayu.edu.kz

МЕКТЕП ГЕОМЕТРИЯ КУРСЫНДА САЛУ ЕСЕПТЕРІН ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Салуға берілген есептер – геометрия курсының негізгі материалдарының бірі. Геометрия курсындағы салу есептері теориялық материалды оқытуда үлкен маңызға ие, өйткені олар оқушыларға геометриялық образдар арасындағы қатынастарды терең түсінуге мүмкіндік береді. Анықтамаларды тұжырымдау, теоремаларды дәлелдеу кезінде, мүмкін болған жағдайда, геометриялық салуларды қолдану – бүкіл сыныптың белсенділігін арттырып, материалды игерудің саналылығы мен беріктігін қамтамасыз етеді.

Салу есептерін шығару үдерісінде оқушылардың кеңістіктік түсініктері мен конструктивтік дағдылары дамиды, яғни қандай да бір берілген элементтері бойынша ізделінді геометриялық фигураны салу жолдарын жан-жақты талқылай отырып, осы фигураны салу бойынша ойша конструктивті операциялар жүргізе алу дағдылары қалыптасады. Сондай-ақ, әрбір есептің шығарылуы геометриялық фигураларды салумен қатар, оны алдын-ала талдау, есеп шешімінің дұрыстығын дәлелдеу және шешімін зерттеу кезеңдерінен тұратындықтан, оқушылардың білімдерін жүйелеу мен тиянақтауда үлкен рөл атқарады.

Дегенмен, мектепте геометрия курсы оқытуда салу есептерін оқытудың қажеттілігі мен оның оқу-әдістемелік әдебиеттер, дидактикалық материалдар, қолданбалы ақпараттық ресурстар және т.б. жеткіліксіз қамтамасыз етілуі арасында қарама-қайшылықтың болуы, геометриялық салу есептерін оқыту мәселесінің өзектілігін анықтайды.

Бұл мақалада планиметрия курсындағы салу есептерін оқыту үдерісінде кездесетін мәселелерді анықтай отырып, оларды шешудің ғылыми-әдістемелік ұсыныстары берілген.

Кілт сөздер: мектеп геометриясы, геометрияны оқыту әдістемесі, салу есептерін шығару әдістері, есеп шығару кезеңдері.

Е.А. Tursynkulova¹, R.E. Praliyeva²

¹PhD Doctoral Student of M. Auezov South-Kazakhstan University
(Kazakhstan, Shymkent), e-mail: etursynkulova@mail.ru

²Senior Lecturer of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: rabiga.pralieva@ayu.edu.kz

*Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Турсынкулова Э.А., Пралиева Р.Е. Мектеп геометрия курсына салу есептерін оқытудың әдістемелік ерекшеліктері // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 266–278.
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.22>

*Cite us correctly:

Tursynkulova E.A., Praliyeva R.E. Mektep geometriia kursynda salu esepтерin oqytudyn adistemelik erekshelikleri [Methodological Features of Teaching Construction Tasks in the Course of School Geometry] // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 266–278.
<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.22>

Methodological Features of Teaching Construction Tasks in the Course of School Geometry

Abstract. Construction tasks are one of the main materials of the geometry course. Construction tasks in a geometry course are of great importance when teaching theoretical material, as they allow students to better understand the relationship between geometric shapes. The formulation of definitions, the use, if possible, of geometric constructions in proving theorems - increases the activity of the whole class and ensures the awareness and strength of the material.

In the process of solving construction problems, students develop spatial representations and constructive skills, that is, the ability to perform mental and constructive operations to construct a given figure, with a detailed discussion of how to construct a geometric figure sought for certain elements. In addition, the solution of each problem, in addition to constructing geometric shapes, plays an important role in the systematization and consolidation of students' knowledge, as it consists of the stages of preliminary analysis, proof of the solution of the problem and research of the solution.

However, the need to teach construction tasks when teaching geometry at school and its educational and methodological literature, didactic materials, applied information resources, etc. The presence of contradictions between insufficient support determines the relevance of the problem of teaching geometric construction tasks.

This article provides scientific and methodological recommendations for solving problems, identifying problems that arise in the process of teaching construction tasks in the course of planimetry.

Keywords: school geometry, methods of teaching geometry, methods for solving building problems, stages of problem solving.

Э.А. Турсынкулова¹, Р.Е. Пралиева²

*¹докторант Южно-Казахстанского университета имени М. Ауезова
(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: etursynkulova@mail.ru*

*²старший преподаватель Международного казахско-турецкого университета
имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: rabiga.pralieva@ayu.edu.kz*

Методические особенности преподавания задач на построение в курсе школьной геометрии

Аннотация. Задачи на построение являются одним из основных материалов курса геометрии. Задачи на построение в курсе геометрии имеют большое значение при преподавании теоретического материала, так как позволяют учащимся глубже понять взаимосвязь между геометрическими фигурами. Формулировка определений, использование по возможности геометрических построений при доказательстве теорем – повышает активность всего класса и обеспечивает осознанность и прочность материала.

В процессе решения задач на построение у учащихся вырабатываются пространственные представления и конструктивные умения, то есть умение производить мысленно-конструктивные операции по построению данной фигуры, с подробным обсуждением способов построения искомой для тех или иных элементов геометрической фигуры. Кроме того, решение каждой задачи, помимо построения геометрических фигур, играет важную роль в систематизации и закреплении знаний учащихся, так как состоит из этапов предварительного анализа, доказательства решения задачи и исследования решения.

Однако необходимость преподавания задач построения при обучении геометрии в школе и ее учебно-методической литературы, дидактических материалов, прикладных информационных ресурсов и др., наличие противоречий между недостаточным

обеспечением определяет актуальность проблемы обучения задачам геометрического построения.

В данной статье даны научно-методические рекомендации по решению задач, выявлению проблем, возникающих в процессе обучения задач на построение в курсе планиметрии.

Ключевые слова: школьная геометрия, методика обучения геометрии, методы решения задач на построение, этапы решения задач.

Кіріспе

Жаңартылған білім мазмұнындағы геометриялық білім берудің негізгі міндеті – оқытудың заманауи әдістерін қолдану негізінде, оқушылардың жеке қабілеттері мен икемділіктеріне сәйкес әрбір оқушының математикалық зияткерлігін, шығармашылық қабілеттерін дамытуға, математиканың қазіргі замандағы алатын орны мен рөлі туралы түсінігін қалыптастыруға бағыттап ұйымдастыру болып табылады. Геометрия курсы – аксиоматикалық негізде құрылған, ұғымдары өзара тығыз логикалық байланыста болатындығымен ерекшеленетін пән. Геометрияның мектептегі математикалық білім беруде маңыздылығы жоғары, геометриялық білім оқушылардың кеңістіктік елестету қабілеттерін қалыптастырып, ең алдымен логикалық ойлау, алгоритмдік ойлау, конструктивтілік, сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін де дамытады. Математикалық қабілеттерін дамытуда конструктивті геометрияның оқыту үдерісінде алатын орны ерекше. Конструктивті геометрияның негізгі түсінігі геометриялық фигураларды салу, ол салу есептері арқылы іске асырылады. Салу есептері сызу құралдары көмегімен орындалады. Фигураны салу мен есеп шешілді деуге болмайды. Есепті шешу үшін есептің мазмұнын мұқият түсініп, берілген және салынатын фигуралардың арасындағы байланысты ескере отырып, фигураны қалай салуға болатынын біліп алу керек. Б.з.д. IV ғасырдың өзінде-ақ ежелгі грек геометрлері біз қазіргі кезге дейін пайдаланатын салу есептерін шығарудың жалпы схемасын құрастырған. Салу есептерін шығару үдерісі 4 кезеңге бөлінеді: талдау, салу, дәлелдеу және зерттеу. Бірақ әрбір есепті шығару кезінде бұл сызбаны пайдалану міндетті емес. Алайда бұл схема оқушылардың ой қорытуларын мақсатты бағыттауға мүмкіндік береді.

Зерттеу әдістері

Зерттеу мақсаты мен міндеттеріне сәйкес әртүрлі ғылыми-педагогикалық зерттеу әдістері қолданылды. Ғылыми-әдістемелік тұрғыдан геометриялық салу есептерін оқыту бойынша әдістемелік әдебиеттер мен мектеп оқулықтарына талдау жасалынды, мектеп математика мұғалімдері мен оқушылардан сауалнама алынды, әңгіме-сұхбат жүргізілді, оқу үдерісіне педагогикалық бақылау мен диагностика жасалды. Өзіміздің ұсынған әдістердің тиімділігін тексеру мақсатында педагогикалық эксперимент жұмыстары жүргізілді. Ғылыми әдебиеттерге шолу жасалынды, тәжірибелі ғалым педагогтардың еңбектерінен мәліметтер алынып, мақаланың мазмұны толықтырылды.

Талдау мен нәтижелер

Көптеген ғалымдар мен педагог-математиктер (А.П. Киселев, А.Д. Александров, Л.С. Атанасян, А.В. Погорелов, Н.М. Бескин, В.А. Гусев және т.б.) геометрияның мектеп пен ЖОО-ның оқу пәні ретінде қалыптасуына маңызды үлес қосты. Олардың геометрияны оқытудағы идеялары мен көзқарастары бүгінгі күнге дейін өзекті болып табылады.

Геометрия салу есептерін шешудің теориясымен және әдістерімен шұғылданған көптеген математиктердің еңбектері мен кітаптары жарық көрген. Олардың қатарына Александров А.Д., Четверухин Н.Ф., Стражевский А.А., Мазаник А.А., Рахымбек Д., Мадияров Н.К., Кенеш Ә.С. және т.б. көптеген авторлардың кітаптары мен мақалалары

кіреді. Бұл кітаптар мен мақалалар геометриялық салу есептерін шығаруды оқытуда мұғалімнің басты көмекші құралы болып табылады, яғни мұғалім бұл еңбектерден құнды мәліметтер таба алады. Мысалы: Стражевский А.А. кітабында, автор нүктелердің геометриялық орны есептерін шешудің әдістеріне, оқыту әдістемесіне жан-жақты талдау жасаған. Рахымбек Д., Мадияров Н.К. авторлығындағы «Геометриялық салу есептері» оқу құралында – жазықтықтағы және кеңістіктегі салу есептерін шығарудың теориялық негіздері мен әдістері баяндалған. Бұл еңбектер геометрия курсына салу есептерін шығару туралы құнды еңбектердің бірі болып табылады.

Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2018 жылғы 24 шілдедегі №460 қаулысымен бекітілген Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016–2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын сәйкес, орта білім беру жүйесі жаңартылған білім беру мазмұнына көшті [1, 2]. Жаңартылған мазмұндағы мемлекеттік жалпыға міндетті орта білім берудің (бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім беру) стандарттары, оқу бағдарламалары оқушылардың функционалдық сауаттылығының бұрынғымен салыстырғанда жоғарғы деңгейін қалыптастыруды және дамытуды көздейді [3].

«Геометрия» оқу пәнінің 2013 жылғы қолданыстағы және 2017 жылғы жаңартылған мазмұндағы оқу бағдарламаларының білім мазмұнын салыстырмалы талдаулар жасау негізінде жаңартылған білім мазмұнында түбегейлі өзгерістер болмаса да, толықтырулар енгізілгені анықталды. Негізгі орта білім беру деңгейінің 7–9-сыныптарда «Геометрия» пәнін оқытуда пәннің практикалық бағыттылығы күшейтілген. Жалпы білім беретін орта мектепке арналған математика бағдарламасы бойынша V–VI сыныптарда сызғыш, бұрыштама, транспортир, циркуль құралдарымен танысу, берілген өлшемдегі кесінді мен бұрыштарды салу, түзуге перпендикуляр жүргізу, параллель түзу жүргізу, VII–IX сыныптарда циркуль мен сызғыш көмегімен қарапайым салу есептерін шығару, X–XI сыныптарда кеңістіктегі салулар берілген.

7–9-сыныптардағы геометрия курсы оқу барысында оқушылардың бойында жазықтықтағы геометриялық фигуралар туралы білімдері қалыптасып, тереңдетіледі және жүйеленеді; есептеуге, дәлелдеуге және салуға арналған геометриялық есептерді шешу біліктігі мен дағдылары қалыптасады және дамиды; жазықтықтағы түрлендірулер арқылы алынған жазық фигуралардың бейнелерін салу біліктігі қалыптасады және дамиды; логикалық және бейнелік ойлауы дамиды [4].

Салу есептерін шығару оқушылардың конструктивтік ойлауын және шығармашылық қабілеттерін дамытудың маңызды құралы болып табылады. Салуға берілген кез келген есепті шығаруда, оқушылар мыналарды анықтап алуы керек:

- 1) берілген элементтер мен олардың сипаттамаларын (есептің шартын);
- 2) ізделінді фигураны салуды (есепті шығаруды) орындауға қажетті құралдарды;
- 3) есеп шартын қанағаттандыратын ізделінді фигураны (немесе олардың жиынтығын).

Мектеп геометрия курсына геометриялық салуларды оқыту екі негізгі функцияны атқарады. Салу есептерін шығару, оқушылардың конструктивтік дағдыларын қалыптастыруды және фигуралар мен олардың қасиеттерін қолдануға негізделген геометриялық білімді дамытады. Қазіргі қолданыстағы Ә.Н. Шыныбеков пен В.А. Смирновтың оқулықтарында IV тарауда «Шеңбер және салу есептері» деп берілген. Геометриялық салулардың негізгі тірек есептері оқулықтарда «қарапайым салу есептері» деп аталған.

Ә.Н. Шыныбеков пен В.А. Смирновтың оқулықтарында қарапайым ұғымы бірінші мағынасында алынған, есептер деңгейі бойынша «А» тобында 22 есеп, «В» тобында 16 есеп, «С» тобында 4 есеп берілген. Яғни, салу есептерін оқыту үдерісіндегі оқу материалының күрделілігі, қажетті ақпарат көлемінің ауқымдылығы мен геометрия пәнінде осы тақырыпқа берілген сағат саны аз берілуіне байланысты оқушылар өз беттерімен салу есептерін орындауда қиыншылықтарға кездеседі [5, 72-б.; 6].

Бұл мақалада геометрияны оқыту үдерісінде оқушылардың практикалық біліктілігін қалыптастыру, салу есептер шығару жолдарын айқындау және оларды қолданудың әдістемелік ерекшеліктерін қарастырамыз.

1. Салу есебін шығару әдісін таңдау. Геометриялық салу есептері – геометрияның тәуелсіз бөлек тарауы емес, сондықтан біз салу есептерін геометрияның негізгі теориялық курсының мазмұнымен тығыз байланыста қарастырамыз және олар оқушылардың нақты геометриялық түсініктерін қалыптастыру құралы болып табылады. Яғни, конструктивті есептерді шығару әдістері, осы әдістердің негізін құраушы (нүктелердің геометриялық орындары, осьтік және центрлік симметрия, параллель көшіру, бұру, ұқсас түрлендіру) сәйкес геометриялық ұғымдарды практикада қолдануға үйретудің құралдарының бірі болады. Бұл геометрия курсына салу есептерін шығарудың арнайы әдістерін оқытудың мақсаты мен міндеттерін анықтайды.

Олай болса, планиметрия курсына салу есептерін оқытуда пән мұғалімі мына мәселелерге назар аударуы қажет:

1) Геометрия курсына салу есептерін шығару әдісінің (сәйкес геометриялық ұғымның маңыздылығына қарай) мазмұнына сәйкес, оған бөлінетін оқу сағатының көлемін нақтылау;

2) Оқу материалдарын дайындау мен ұсынуда геометриялық ұғымның қай тақырыптардан кейін оқытылатындығын ескере отырып, бірізділік пен жүйелілік қағидаттарын сақтау;

3) Сабақта оқытылатын ұғымның мазмұны мен қолданылатын әдістің мәнін нақты ашатын жаттығулар ұсыну.

Салу есептерін оқыту барысында оқушыларды әдістермен таныстырып және берілген есептерді сол әдістердің қайсысымен шығаруға болатынын анықтауды үйрету керек. Ол үшін қандай да бір әдіспен шығарылатын есептердің өзіндік белгілерін ажырата білу қажет. Бұл белгілер әдістің мазмұнымен анықталады.

Егер берілген есеп шартын екі бөлікке бөлуге, яғни бірі фигура формасын ұқсастыққа дейінгі дәлдікте анықтайтын, ал екінші бөлігі фигура өлшемдерін анықтайтын болса, онда бұл есеп ұқсас түрлендіру әдісімен шығарылады.

Сол сияқты геометриялық орындар әдісі, салу есебі шартының бір бөлігі бір геометриялық фигураны, екінші бөлігі екінші фигураны анықтап, ал олардың қиылысуы ізделінді нүкте (фигура) болатын есептерді шығаруда пайдаланылады.

Параллель көшіру әдісімен көбіне, талдау кезеңінде ізделінді фигураны салуға мүмкіндік беретін, берілген элементтер арасындағы тәуелділікті табу қиын болатын есептер (берілген элементтер бір-бірінен алыстатылған) шығарылады; яғни фигураны толығымен немесе оның белгілі бір бөлігін қандай да бір бағытта белгілі бір қашықтыққа параллель көшіретін болсақ, онда салу оңай болатын қосымша фигураны аламыз. Көшірудің бағыты мен қашықтығы көмекші фигураға берілгендердің көп бөлігі кіретіндей етіп анықталады.

Өстік немесе центрлік симметрия әдісімен шығарылатын есептердің ортақ белгілерін көрсету қиынға соғады. Күрделі есептерді шығару кезінде есеп шартында сынық сызықтың бөліктерінің қосындысы немесе айырмасы бар болғанда сынық сызықтарды түзу сызықтарға түзулейтін осьтік симметрия әдісі қолданылады.

Есеп шартында берілген фигура элементтерінің бөліктерінің осьтік симметриясы болып табылатын түзу көрсетілген жағдайда осьтік симметрия әдісін пайдаланған тиімді деп нұсқау беруге болады. Мұндай түзуді берілген фигураның қасиеттері бойынша оңай анықтауға болады. Егер есеп берілгендерінің бір бөлігі қандай да бір түзудің бір жағында, ал қалған бөлігі екінші жағында орналасатын есептерді осы әдіспен шығару ыңғайлы болады. Центрлік симметрия әдісін, есеп шартындағы қандай да бір нүкте ізделінді фигураның немесе қандай да бір көмекші фигураның центрі болып келген жағдайда пайдаланған тиімді.

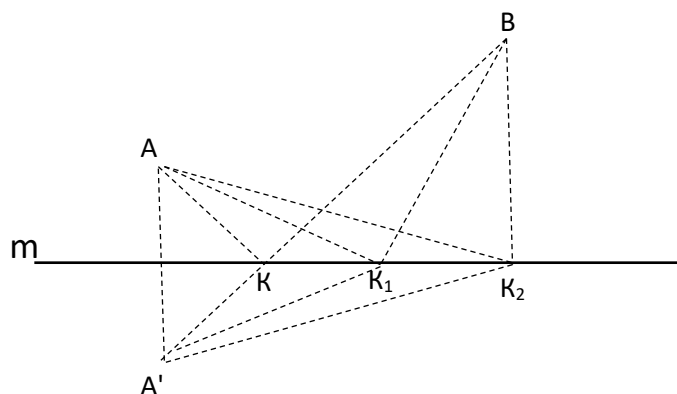
Ә.Н. Шыныбековтың 9-сынып «Геометрия» оқулығындағы 2-бөлім «Жазықтықтағы түрлендіру» тарауының «Өстік симметрия» тақырыбына берілген 2.23-есепінің шығарылу жолы көрсетілді [5, 79-б.].

2.23. A және B нүктелері m түзуінің бір жағында орналасқан. $AK+AB$ қосындысы ең кіші мән қабылдайтындай етіп, m түзуі бойынан K нүктесін белгілеңдер.

Талдау. Ізделінді K нүктесі табылды деп есептеп, оны m түзуінің бойынан кез-келген жерінен белгілеп аламыз. K нүктесін A және B нүктелерімен кесінділермен қосып, алынған үш жағдайға жеке-жеке тоқталамыз.

Салу. $K(K_1, K_2)$ нүктесі m түзуінде жататын кез-келген нүкте болсын. A' нүктесі m түзуіне қарағанда A нүктесіне симметриялы нүкте болса, $A'K=AK$ болады және $AK+KB=AK_1+KB$ теңдігі орындалады (1-сурет). $AK+KB$ мәні ең кіші болу үшін $A'K+KB$ ең кіші болуы қажетті және жеткілікті. $A'K+KB$ қосындысының мәні ең кіші болу үшін K нүктесі $A'B$ түзуіне тиісті болуы керек. Демек, ізделінді K нүктесі m түзуінің $A'B$ түзуімен қиылысу нүктесі болады.

Осы шарттардан соң K нүктесін табу үшін берілген екі нүктенің біреуіне m өсіне симметриялы нүктесі табылып, оны берілген екінші нүктемен қосып, алынған кесіндінің m түзуімен қиылысатын нүктесі табылса жеткілікті.



1-сурет – 2.23-есептің сызбасы

Салу есептерін шығару әдістерін оқыту кезінде олардың сол әдісті сипаттайтын осындай ерекшеліктерін атап көрсеткен дұрыс. Мысалы, сыныпта ұқсас түрлендіру әдісіне есеп шығару кезінде немесе үй тапсырмаларын талдау барысында оқушыларға мынадай сұрақтар қоюға болады: есеп шартында фигураны ұқсастық дәлдікке дейін не анықтайды? Ізделінді фигураның өлшемін не анықтайды? Осыған ұқсас жұмыстар басқа да әдістерді оқып-үйрену барысында жүргізіледі.

2. Есептерді бірнеше әдіспен шығару мүмкіндігі. Мысалы, «ДиAGONALІ мен қабырғасының қосындысы бойынша квадрат салу» есебін жалпы сызба бойынша нақты бір әдісті пайдаланбай шығаруға, сондай-ақ геометриялық орындар әдісін, ұқсас түрлендіру әдісін және алгебралық әдісті пайдалана отырып шығаруға болады. Мұндай есептер қайталау кезінде, яғни есептерді әртүрлі әдістермен шығару және оның ішіндегі ең тиімдісін анықтауда пайдалы. Ал нақты бір әдісті оқып-үйрену кезінде керісінше осы әдіспен ғана шығатын, басқа әдістермен шығару өте қиын немесе тіпті мүмкін болмайтын есептерді таңдаған дұрыс.

VIII сыныпта оқу жылының соңында оқушыларға мынадай есеп ұсынылды: «Екі бұрышы және сырттай сызылған шеңбердің радиусы бойынша үшбұрыш салу». Екі бұрышы ұқсастық дәлігіне дейін үшбұрышты анықтаса, ал сырттай сызылған шеңбердің радиусы үшбұрыштың өлшемін анықтайтын болғандықтан, оқушылар, бұл есепті ұқсас түрлендіру

әдісімен шығарды. Жүргізілген эксперимент барысында оқушылардың ешқайсысы оны басқа әдіспен шығарған жоқ. IX сынып оқушыларына осы есепті ұсынып көргенде, есеп шартын талдай отырып, оларда ұқсас түрлендіру әдісін таңдады. Ешкім де есеп берілгендерін талдай отырып, қосымша сызба орындамады. Бұл мысалдар есеп шартында оқытылып отырған әдістің белгілері анық өрнектелсе, басқа шешімдерді қабылдайтын есептің әдісін түсіндіру мүмкіндігін де көрсетеді. Мысалы, мына есептің шартында ұқсастық әдісімен шығарылатын белгілер айқын көрінеді: «екі бұрышы мен периметрі бойынша үшбұрыш салу» есебінде, екі бұрышы үшбұрыш формасын, ал периметрі – оның өлшемдерін береді. Дегенмен, бұл есепті ұқсастық әдісінен басқа «көмекші үшбұрыш», «түзулеу», «бұру», «геометриялық орындар» әдістерімен де шығаруға болады. Бірақ оқушылар көп жағдайда сол кездегі өткен тақырыпта айтылған әдіспен шығаруға әрекеттенеді [7].

Осылайша, шығару тәсілін таңдауға қазір оқытылып жатқан материал мен салу есептерін шығаруда алған білімдер ықпал етеді. Әрине, уақыт өтуімен оқушылар материалды ұмытады, дағдылары ұмытылады, алайда бұл материал қаншалықты жақсы меңгерілсе және дағдылар қаншалықты мықты қалыптасса, соншалықты оқушылар жадында ұзақ сақталатын болады.

3. Көмекші сызба салу. Салу есептерін әртүрлі әдістермен шығару кезінде жалпы сызбаны қолдану өзгереді. Бірінші кезекте берілген есеп қай әдіспен шығарылатындығы анықталады. Мұндай талдаудан кейін көмекші сызбаны салу әрқашан қажет бола бермейді. Егер, мысалы есептерді «параллель көшіру» әдісімен шығарғанда сызба қай фигураларды, қай бағытта және қандай қашықтыққа көшіру қажет екендігін анықтауға көмектесетін болса, қарапайым есептерді «ұқсастық» немесе «геометриялық орындар» әдісімен шешу кезінде есеп шартында сәйкес әдістің белгілері айқын өрнектелген кезде қосымша сызбаны салу барлық уақытта міндетті емес [8, 34-б., 9]. Мысалдар келтірейік:

1) Бір қабырғасына іргелес екі бұрышы мен қалған екі қабырғасының айырмасы бойынша үшбұрыш салу.

Екі бұрыш үшбұрыштың пішінін, ал екі қабырғасының айырымы – оның өлшемдерін анықтайды, яғни есепті ұқсастық әдісімен шығаруға болады. Үшбұрышты екі бұрышы арқылы саламыз да, сәйкес екі қабырғасының айырымын табамыз. Берілген айырымның біз тапқан айырымға қатынасы ізделінді үшбұрышты табуға мүмкіндік беретін ұқсастық коэффициентін анықтайды. Бұл есепті талдау үшін барлық берілген элементтері белгіленген көмекші сызба салсақ, басты назар берілген элементтер арасында тәуелділіктерді орнату мен сызбаны зерттеуге аударылады. Бұл жағдайда көмекші сызба күрделі шешімге алып келуі мүмкін.

2) Берілген бұрыштың қабырғаларын жанайтын және оның ішінде қабырғаларының бірін берілген нүктеде жанайтын шеңбер салу.

Ізделінді шеңберді салу үшін шеңбердің центрін анықтау жеткілікті. Ал есеп шартында бұрыш қабырғаларын жанайтын шексіз көп шеңберлер центрлерінің геометриялық орындарының, бұрыш қабырғасындағы берілген нүктеден тұрғызылған перпендикулярмен қиылысуы шеңбер центрінің орналасуын анықтайтынын көруге болады. Бұрыш қабырғаларына жанасатын шеңберлер центрлерінің геометриялық орындарын салуды орындаған соң (осы бұрыш биссектрисасы) және оның қабырғасының бірінің бойындағы берілген нүктеде жанасатын ізделінді шеңберді оңай сала аламыз.

Бұл есепті шығару жолын талдау барысында қосымша сызбаны салу, оқушыларға шығару жоспарын құруға көмектеспейді, себебі есеп шартына сәйкес келетін сызбаны салу үшін алдымен кез келген шеңбер салып, оның сыртына бұрыш салып алулары қажет, яғни қосымша салу есепті шығаруға қажет ретке кері ретпен орындалады.

4. Есептерді шығаруда ұқсас түрлендіру әдісін қолдану. Есептерді ұқсас түрлендіру әдісі немесе геометриялық орындар әдісімен шығару кезінде қосымша сызба салу қажет болмайды деп санау қате. Егер «табаны, бүйір қабырғасы мен табанына жүргізілген биіктігі

бойынша үшбұрыш салу» есебін алатын болсақ, 7 сыныптың оқушылары үшін үшбұрыштың үшінші төбесі табанынан биіктікке тең және табанының бір төбесінен оның бүйір қабырғасына тең қашықтықта жататынын көру үшін сызба сызып алу пайдалы. Ал: «Берілген шеңберді және түзуді оның берілген нүктесінде жанайтын шеңбер салу» есебін шығару кезінде оқушылар қосымша сызбасыз есеп шешімін түсінбейді [10, 75-б.].

Талдау үшін қосымша сызба қажет болатын ұқсас түрлендіру әдісімен шығарылатын есептерді көптеп келтіруге болады. Бір мысалмен шектелік: «Табаны AD, бүйір қабырғасы CD мен h биіктігі арасындағы қатынас $AD:CD:h = m:n:p$ түрінде өрнектелсе және A сүйір бұрыш пен $AC=d$ диагоналі берілген ABCD трапециясын салу» есебін ұқсас түрлендіру әдісімен шығару мүмкіндігі болғанымен, көмекші сызбасыз оқушыларға салу жоспарын құру қиын болады.

5. Талдауды салумен біріктіру. Көптеген есептерді, әсіресе геометриялық орындар әдісімен шығару кезінде талдау мен салуды бөлшектеп орындап, оларды біріктірген (үйлестірген) дұрыс. Есеп қаншалықты қиын болса, бұл жол соншалықты тиімді. Мектепте талдау мен салуды біріктіру қажеттілігін тудыратын келесі екі себепті атап көрсетуге болады.

Біріншіден, көптеген оқушыларға, солардың ішінде 7–8-сынып оқушыларына талдауды соңына дейін жеткізу қиын. Геометриялық орындардың бірін сала отырып, бірақ бұл есепті шығару үшін жеткіліксіз екендігін көріп, есеп шартын мұқият зерделеп, шарттардың қайсысы ескерілмей қалғандығын анықтайды.

Екіншіден, салудың орындалған бөлігі шығарудың жолын көрсете отырып талдауды жеңілдетеді. Мысалы: берілген шеңберді жанайтын және берілген түзуді берілген нүктеде жанайтын шеңбер салу керек болсын. Бір геометриялық орынды (берілген түзуге оның бойында берілген нүкте арқылы тұрғызылған перпендикуляр) табу оңай, бірақ әрі қарай шығарудың жолы көптеген оқушылар үшін қиындық туғызады. Сонда осы перпендикулярды салуды ұсынамыз. Сызбада ізделінді шеңбердің берілген түзумен жанасу нүктесі және центрі белгілі шеңбер бар. Изделінді шеңбердің центрі салынған перпендикулярдың бойында жатуы керек және ізделінді шеңбер берілген шеңбермен жанасып, берілген нүкте арқылы өтуі, яғни центр жанасу нүктелерінен бірдей қашықтықта болуы керек. Шеңбер бойында жанасу нүктесі белгісіз, тек оның шеңберлердің жанасу нүктесінен ізделінді шеңбер центрінен берілген шеңбер радиусының шамасына тең қашықтықта орналасқан центрі ғана белгілі. Сондықтан түзу бойындағы нүктені берілген ізделінді центрден берілген нүктеге қарағанда берілген шеңбер радиусындай қашықтықта жататын нүктемен алмастырған дұрыс. Әрі қарай есепті шығару қиындық туғызбайды [11, 182-б.].

Талдау мен салудың бірігуі арнайы әдістерді қолдануды талап етпейтін есептерді де шығаруға көмектеседі. Оқушылар есеп шартында бар берілгендерді есепті шығаруға қажетті берілгендермен сәйкестендіруге үйренеді, нәтижеде оқушыларда өз бетінше есеп шығару кезінде де дұрыс талдау жүргізу дағдысы дамиды.

Ә.Н. Шыныбековтың 9-сынып «Геометрия» оқулығынан 2-бөлім «Жазықтықтағы түрлендіру» тарауының «Паралель көшіру» тақырыбына берілген 2.39-есебінің шығарылу жолы көрсетілді.

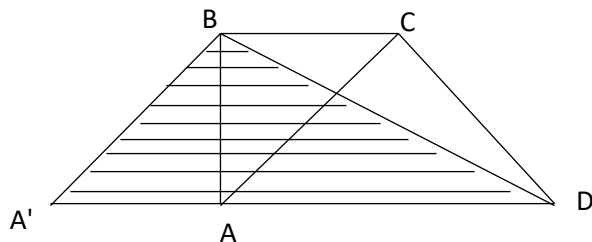
2.39. Табандары мен диагональдары бойынша трапеция салыңдар [5, 83-б., 11, 201-б.].

Талдау. Изделінді трапеция 2-суреттегі ABCD трапеция болсын дейік. Оның берілген элементтері бойынша, бірден ізделінді трапецияны салу мүмкін болмайды. Олай болса, трапецияның берілген элементтерін параллель көшіру арқылы, салуға болатын фигура алуды қарастырамыз. Яғни, AC диагоналын CB табаны арқылы параллель көшіріп, оны A'B кесіндісіне келтіреміз және BC табанын CA бағытында параллель көшіріп, A'A-кесіндісін аламыз. Пайда болған A'BD үшбұрышы көмекші фигура. Бұл үшбұрышты берілген элементтері бойынша салуға болады.

Салу.

1) $\triangle A'BD$ үшбұрышын үш қабырғасы бойынша саламыз. Мұндағы $A'B=AC$, $A'D=AA'+AD=BC+AD$ болады.

2) $\triangle A'BD$ үшбұрышынан ізделінді $ABCD$ трапециясын алу үшін, A және C төбелерін табамыз. Бұл үшін, үшбұрыштың $A'B$ қабырғасын $A'A=BC$ кесіндісі арқылы параллель көшу жеткілікті. Немесе AD табандарынан берілген BC кесіндісіне тең $A'A$ кесіндісін өлшеп салу арқылы A төбесін анықтаймыз. C төбесін анықтау үшін, B төбесін центр етіп алып $r=BC$ және A нүктесін центр етіп $r=A'B$ шеңберлерінің доғаларын саламыз. Олар C нүктесінде қиылысады.



2-сурет – 2.39-есептің сызбасы

6. Геометриялық салу есептерін шығаруда дәлелдеуді қолдану.

А) Көптеген есептерді ұқсас түрлендіру әдісімен шығару кезінде де дәлелдеулерді толық жазуды талап ету дұрыс емес.

Мысалы: екі бұрышы мен биіктігі бойынша үшбұрыш салу керек болсын. Екі бұрышы бойынша кез келген үшбұрыш салып, оған үшбұрыш төбесінен ізделінді үшбұрыштың биіктігі болып табылатын берілген кесіндіні саламыз да, үшбұрыштың биіктік түсірілген қабырғасына параллель түзу жүргіземіз. Бастапқы салынған үшбұрышты ұқсастық центрі ретінде биіктік жүргізілген төбені ала отырып, осылай ізделінді үшбұрышқа дейін түрлендіреміз. Жасалған ұқсас түрлендіру салынған үшбұрыш бұрыштарының есеп шартында берілген бұрыштарға теңдігін, ал үшбұрыш биіктігі салу бойынша берілген кесіндіге тең болатындығын қамтамасыз етеді (сондықтан да, дәлелдеуді толық жазуды қажет етпейді).

Күрделірек мысал қарастырайық: «Берілген үшбұрышқа екі төбесі табанында, ал қалған екеуі бүйір қабырғаларында жататындай етіп іштей шаршы салу қажет». Екі төбесі табанында жататын, ал бірі бүйір қабырғасында жататындай етіп көмекші шаршы салып, оны төртінші төбесі екінші бүйір қабырғасында орналасатындай етіп ұқсас түрлендіреміз. Бірақ шаршыға ұқсас кез-келген төртбұрыш – шаршы болып табылады және бұл жағдайдағы ұқсас түрлендіру шешімнің дұрыстығын қамтамасыз етеді, сондықтан оқушылардан талдау кезінде жүргізілген дәлелдеуді талап етудің қажеті жоқ.

Б) Есептерді геометриялық орындар әдісімен шығару кезінде де дәлелдеуді арнайы ерекшеленудің қажеті жоқ. Талдау кезінде ізделінді фигура қанағаттандыратын қажетті шарттарды анықтаймыз, ал дәлелдеу кезінде бұл шарттар жеткілікті болатынын көрсетеміз. Мысалы, берілген бұрыш қабырғаларынан бірдей қашықтықтағы нүктелердің геометриялық орны осы бұрыштың биссектрисасы болады, демек бұрыштың қабырғаларынан бірдей қашықтықтағы нүкте осы бұрыш биссектрисасында жатуы қажет және керісінше, егер нүкте бұрыштың биссектрисасының бойында жатса, бұл нүкте бұрыштың қабырғаларынан бірдей қашықтықта жатады деп тұжырымдауға жеткілікті екендігін түсінеміз.

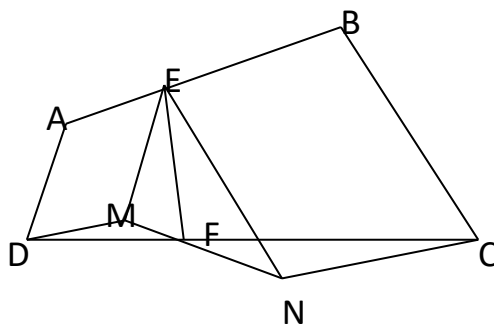
Егер алдыңғы жағдайларда дұрыс орындалған салу салынған фигураның ізделінді болатынына сенім тудыратын болса, геометриялық орындар әдісін қолдану кезінде салынған фигураның есеп шарттарының бәрін қанағаттандыруына сәйкес келуі жүргізілген талдаудың дұрыстығымен қамтамасыз етіледі. Бастапқы кезде дәлелдеуді нүктелердің геометриялық орындарының тұжырымдамасын бекіту және нүктелердің геометриялық орны түсінігінің

мәнін түсіндіру мақсатында жүргізетін болсақ, одан әрі қарай дәлелдеу орындалмауы да мүмкін.

7. Геометриялық салу есептерін шығаруда зерттеуді қолдану.

А) Арнайы әдістермен шығарылатын есептерді зерттеу кезінде қолданылатын әдістердің болмысынан шығатын кейбір ерекшеліктерді ескеруге тура келеді. Олардың негізгілерін әр әдіс үшін жеке-жеке қарастырып өтейік. Қозғалыстардың түрлерімен байланысты әдістерді қолданғанда берілген есепті шығару қандай да бір көмекші фигураны салуға келтіріледі. Шығару мүмкіндігі де, шешімдер саны да осы көмекші фигураны салу нәтижелеріне тәуелді болатыны анық. Бірақ көмекші фигураны салудың қажетті және жеткілікті шарттары әрқашан ізделінді фигураны салудың да қажетті және жеткілікті шарттары бола бермейді.

Мысалы-1: «қабырғалары мен қарама-қарсы қабырғаларының орталарын қосатын EF кесіндісі бойынша ABCD төртбұрышын салу» есебін қарастырайық. Төртбұрышты салуды үш көмекші үшбұрыш: MEN, MDF және NCF салуға келтіруге болады және сонымен бірге $\triangle MDF$ үшбұрышын салудан $\triangle NCF$ үшбұрышын салу мүмкіндігі және керісінше шығады (3-сурет). Көмекші үшбұрыштарды салуға қажетті шарттар төртбұрышты салу үшін жеткіліксіз. Мысалы, берілгендердің белгілі таңдауында көмекші үшбұрыштардың бірде-бірін салу мүмкін емес болады, алайда төртбұрыштың (параллелограмм) өзін салуға болады және шексіз көп түрде салуға болады [10, 85-б.]. Мұндай жағдайды $d=b=l$, $AB=a$, $BC=b$, $CD=c$, $AD=d$, $EF=l$ болғанда ала аламыз.



3-сурет – 1-мысалдың сызбасы

Бұл қосымша үшбұрыштардың бар болуы ізделінді төртбұрышты салу үшін де жеткілікті емес болып табылады.

Мысалы: $a=8\text{см}$, $b=5\text{см}$, $c=12\text{см}$, $d=3\text{см}$, $l=1,5\text{см}$ деп ала отырып барлық көмекші үшбұрышты сала аламыз, бірақ дөңес төртбұрыш емес, қарапайым төртбұрышты да ала алмаймыз. Шешімдер санын есептеу кезінде метрикалық және салу есептері үшін әртүрлі ережелер бар екендігін ескеріп отыру керек. Бірінші түрдегі есепті екінші түрдегі есеппен алмастыру орындалғандығын тексеру қажет. Қандай да бір түрдегі есеп басқа дәл сол түрдегі есептің шешілуіне келтірілсе де, оны шығаруда мұқият болу керек.

Ә) Есептерді геометриялық орындар әдісімен шығару кезінде салынған геометриялық орындардың қанша ортақ нүктелері болса, сонша шешім болады деп есептеу қажет. Бұл тұжырым тек есепте қандай да бір нүктені табу талап етілсе немесе шығарылатын есеп салу есебі болып табылса, онда ізделінді нүктені тапқан соң келесі салу орындалады және ол бірмәнді орындалады. Мысалы: «Үшбұрыш қабырғаларынан бірдей қашықтықта орналасқан нүктені табу» есебінде, есептің шарты бойынша нүктенің орналасуын табу қажет [8, 39-б., 11, 213-б.].

«Берілген түзумен және берілген шеңбермен жанасатын, радиусы берілген шеңбер салу» есебін қарастырайық. Бұл салу есебін шығару қандай да бір нүктені (ізделінді шеңбер центрін) табуға келтіріледі. Бұл есептің шешімін табу – сәйкес геометриялық орындардың

ортақ нүктелерінің бар болуымен қамтамасыз етіледі. Өйткені центрі белгілі, берілген радиусты шеңберді салу әрқашан орындалады және бірімәнді болады, ал шешімдер саны табылған ортақ нүктелер санына сәйкес келеді. Егер геометриялық орындар әдісін метрикалық есептерді шығару үшін қолданылатын болса, онда бұл жағдайда салынған геометриялық орындардың ортақ нүктелерінің саны шешімдер санымен сәйкес келмеуі де мүмкін. Мысалы, «а табаны, m_a медианасы мен h_a биіктігі бойынша үшбұрыш салу» есебін қарастырайық. Бұл есепті геометриялық орындар әдісімен шығарғанда нүктелердің сәйкес геометриялық орындарының ортақ 4 нүктесін алуға болады, бірақ дәл осы есепте барлық алынатын үшбұрыштар өзара тең болып шығатындықтан, тек бір ғана шешім аламыз [12].

Екінші жағынан салынған геометриялық орындардың ортақ нүктелерінің бар болуы әрқашан шешімнің бар екендігін білдірмейді. Геометриялық орындар әдісімен орындалатын көмекші фигураны салуға келтірілетін есептерді шешу кезінде, көмекші фигураны сала отырып бастапқы есептің шешімін ала алмауымыз да мүмкін. Мысалы, «а табаны, А төбесіндегі бұрышы мен бүйір қабырғаларының S қосындысы бойынша үшбұрыш салу». Бұл есептің шешімі геометриялық орындар әдісімен шығарылатын а табаны, берілген бұрыштың жартысына тең қарама-қарсы бұрыш және S бүйір қабырғасы бойынша үшбұрыш салуға келтіріледі. Егер $S \geq a$ деп алсақ, нүктелердің сәйкес геометриялық орындарының ортақ нүктесі болады да, көмекші үшбұрышты сала аламыз, бірақ ізделінді үшбұрышты салу мүмкін емес.

Б) Ұқсас түрлендіру әдісімен шығарылатын салу есептерін зерттеу кезінде кесінділердің қатынасымен байланысты тағы бір ерекшелік пайда болады. Егер бізге мысалы, екі кесіндісінің қатынасы $a:b=m:n$ (m, n – натурал сандар) қатынасы берілсін, онда а және b кесінділерінің ұзындығын еркін түрде берілген қатынасқа сәйкес таңдап аламыз. Ал m, n – кесінділер болса, онда а және b кесінділерінің ұзындығын сәйкесінше km, kn түрінде аламыз, мұндағы k – қандайда бір натурал сан. Сонымен қатар берілген кесінділердің кейбір таңдауында көмекші фигураны салуға болса, ал кейбір таңдауында салуға болмайтындығын да ескеру қажет.

В) Салу есептерін алгебралық әдіспен шығару кезінде кесінділер қандай да бір нақты сандармен, ал оларға қолданылатын амалдар қандай да бір алгебралық өрнектермен алмастырылады. Бірақ мұндағы орнатылған сәйкестік, яғни өзара бір мәнді болады. Сондықтан алынған формула есеп шартын қанағаттандырады ма екендігі алдын-ала зерттеледі.

Фигуралардың тең болуына байланысты алынған шешімдерді теңестіруге тура келеді. Мысалы, «ДиAGONALІ d және периметрі 2p бойынша тіктөртбұрыш салу». Тіктөртбұрыштың бір қабырғасын x арқылы белгілеп, $x^2 + (p - x)^2 = d^2$ теңдеуін аламыз. Бұл теңдеуді шешіп

$$x = \frac{p \pm \sqrt{2d^2 - p^2}}{2} \text{ аламыз.}$$

$p > d\sqrt{2}$ болғанда теңдеулердің нақты шешімдері болмайды, $p = d\sqrt{2}$ болса бір шешім, ал $p < d\sqrt{2}$ болғанда екі нақты шешімі болады:

$$x_1 = \frac{p + \sqrt{2d^2 - p^2}}{2} \quad x_2 = \frac{p - \sqrt{2d^2 - p^2}}{2}$$

Бірақ есеп шарты бойынша $x, 0 < x < p$ екі жақты теңсіздігін қанағаттандыруы керек және оны ескере отырып $p > d$ теңсіздігінің орындалуының қажеттілігін көреміз. Осылайша, алгебралық жолмен келесі қорытынды аламыз: $p > d\sqrt{2}$ болса есептің шешімі жоқ; $p = d\sqrt{2}$ - бір шешім, $d < p < d\sqrt{2}$ - екі шешімі; $p \leq d$ есептің шешімі болмайды. Алайда $d < p < d\sqrt{2}$ жағдайында да бір ғана төртбұрыш салуға болады, себебі $x_2 = p - x_1$, яғни белгісіз қабырғаның екінші мәні ізделінді төртбұрыштың екінші қабырғасы болып табылады [13].

Дәл осы жағдаймен алгебралық есептерді шығаруда кездесеміз. Мысалы: «Қандай да бір жұмысты екі жұмысшы біріге отырып 12 күнде бітіре алатын еді. Егер алдымен олардың тек біреуі ғана жұмыс істеп, барлық жұмыстың жартысын бітірген соң оны екінші жұмысшы жалғастырса (алмастырса) онда тапсырма 25 күнде аяқталады. Әр жұмысшы жеке жұмыс істесе, жұмыс қанша күнде орындалып бітетін еді?». Бір жұмысшыға x күнге тең бүкіл тапсырманы орындауға қажет уақытты есептеп, $x_1 = 30$ және $x_2 = 20$ күн екендігін табамыз. Ал есептің бір ғана жауабын аламыз: бірінші жұмысшы 30 күн, ал екіншісіне 20 күн қажет, себебі екінші жауабы: біріншісіне 20, екіншісіне 30 күн қажет деген жауап біріншінің қайталануы болып табылады.

Біз әрқашан дерлік белгілеулер енгізу арқылы белгісіздер ретінде оң сандармен өрнектелетін кесінділер ұзындықтарын аламыз. Бірақ бұл белгісіздің кез келген теріс мәні шешімі болмайтын жағдай ретінде алып тасталуы керек деген сөз емес. Есептерді шығару кезінде біз кесіндінің ұзындығын ғана емес, оның бағытын да ескереміз. Сондықтан алгебралық есептерді зерттеудегі сияқты есеп шарты бойынша ізделінді кесіндіні қарама-қарсы бағытталған немесе нүктеге айналатын басқа кесіндімен ауыстыру мүмкін немесе мүмкін еместігін қарастыру керек.

Г) Есептің шешімі мен зерттеуді жүргізу, қай кесіндіні белгісіз ретінде қабылдауымызға да тәуелді, сондықтан оқушыларға есепті шығару және есеп шешімін зерттеуді жеңілдету үшін қайсы кесіндіні белгісіз ретінде алған тиімді болатындығын айтып отырған дұрыс.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, көптеген мектеп оқушылары геометриялық салу есептерін шығаруда әртүрлі қиындықтарға кездеседі. Оқушыларға жалпы сызбаны меңгеру тек салу есептерін шығаруда ғана маңызды емес. Әдістемелік тұрғыдан алғанда арифметикалық есептерді және теңдеу құруға берілген есептерді шығару кезінде де салу есептерін шығарудағы төрт кезеңнің пайдаланылатындығын көреміз. Есептеуге берілген есептерді шығару үдерісінде, оны шығарудың мұндай нақты реті көрсетілмейді. Сонда да, егер бұл үдерістің түбіріне тереңірек үңілер болсақ, мәндері сандық және параметрлік болатын есептеуге берілген есептерді шығарғанда да, осы салу есептерін шығарудың классикалық кезеңдерін ұстанатынын немесе оны ұстану тиімді екендігін аңғарамыз.

Салу есептерін шығарудың кезеңдерін пайдалана отырып, оны қандай әдіспен шығарған тиімді болатындығын анықтауға үйретуге болады. Ол үшін оқушыларды:

- салу есептерін шығарудың арнайы әдістерімен таныстыру;
- берілген есептерді сол әдістердің қайсысымен шығаруға болатынын анықтауды үйрету;
- қандай да бір әдіспен шығарылатын есептердің өзіндік белгілерін ажырата білуге үйрету болады.

Ал осы аталған міндеттерді орындау үшін қажетті материалдарды мектеп оқушыларына түсінікті әрі қызықты етіп баяндай алу, есептерді шығаруда көрсетілген ерекшеліктерді ескере отырып оқыту қажеттігі анықталды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы // Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы желтоқсандағы №988 қаулысымен бекітілген. [Электронды ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>
2. Негізгі орта білім беру деңгейінің 7–9-сыныптарына арналған «Геометрия» пәнінен үлгілік оқу бағдарламасы // Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2017 жылғы 25 қазандағы № 545 бұйрығымен бекітілген. [Электронды ресурс]. URL: https://ziatker.kz/docx/negizgi_orta_bilim_beru_denggeiining_7_9_synypтарына_arnalghan_geometriya_paninen_ulgilik_oqu_bagdarlamasy_289.html

3. Білім берудің барлық деңгейінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары // Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 31 қазандағы № 604 бұйрығымен бекітілген. [Электронды ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017669>
4. Әбілқасымова А.Е., Ардабаева А.К. Орта мектептегі геометриялық білім беру мазмұнының кейбір аспектілері // ПМУ хабаршысы, Педагогикалық сериясы. – 2020. – №2. – Б. 27–37.
5. Шыныбеков Ә.Н., Шыныбеков Д.Ә., Жұмабаев Р.Н. Геометрия. – Алматы: Атамұра, 2019. – 176 б.
6. Смирнов В.А., Тұяқов Е.А. Геометрия. – Алматы: Мектеп, 2019. – 185 б.
7. Солтан Г.Н., Солтан А.Е., Жумадилова А.Ж. Геометрия. – Кокшетау: Геометрия, 2019. – 239 б.
8. Мазаник А.А. Задачи на построение по геометрии. – Минск: Издательство «Народная Асвета», 1967. – 142 с.
9. Жумагалиева А.Е., Есетов Е.Н. Салу есептерін деңгейлеп оқыту технологиясы арқылы шешу әдістемесі // БҚМУ хабаршысы, Педагогикалық сериясы. – 2018. – №4(72). – Б. 139–145.
10. Рахымбек Д., Мадияров Н.К. Геометриялық салу есептері. – Алматы: Эверо, 2015. – 285 б.
11. Отажонов Р.К. Геометрик ясаш методлари. – Тошкент: “Уқитувчи” нашриёти, 1971. – 404 с.
12. Аргунов Б.И., Балк М.Б. Элементарная геометрия. – Москва: Просвещение, 1966. – 368 с.
13. Жүнісов Т.А. Планиметриялық салу есептерін шығару әдістері. – Алматы: Білім, 1998. – 94 б.

REFERENCES

1. Qazaqstan Respublikasynda bilim berudi jane gylymdy damytudyn 2020–2025 jyldarga arналған мемлекеттік бағдарламасы // Qazaqstan Respublikasy Ukimetinин 2019 жылғы желтоқсандағы №988 қаулысымен бекітілген. [Elektronды resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988> [in Kazakh]
2. Negizgi orta bilim beru dengeiinin 7–9-synypтарына арналған «Geometriia» paninen ulgilik oqu бағдарламасы // Qazaqstan Respublikasy Bilim jane gylym ministrinin 2017 жылғы 25 қазандағы №545 бұйрығымен бекітілген. [Elektronды resurs]. URL: https://ziatek.kz/docx/negizgi_orta_bilim_beru_dengeiining_7_9_synypтарына_арналған_geometriya_paninen_ulgilik_oqu_bағдарламасы_289.html [in Kazakh]
3. Bilim berudin barlyq dengeiinin мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары // Qazaqstan Respublikasy Bilim jane gylym ministrinin 2018 жылғы 31 қазандағы №604 бұйрығымен бекітілген. [Elektronды resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800017669> [in Kazakh]
4. Abilqasymova A.E., Ardabaeva A.K. Oрта mekteptegi geometriialyq bilim beru mazmunynyn keibir aspektileri [Some aspects of the content of geometric education in high school] // PMU habarshysy, Pedagogikalыq seriiasy. – 2020. – №2. – B. 27–37. [in Kazakh]
5. Shynybekov A.N., Shynybekov D.A., Jumabaev R.N. Geometriia [Geometry]. – Almaty: Atamura, 2019. – 176 b. [in Kazakh]
6. Smirnov V.A., Tuiaqov E.A. Geometriia [Geometry]. – Almaty: Mektep, 2019. – 185 b. [in Kazakh]
7. Soltan G.N., Soltan A.E., Jumadilova A.J. Geometriia [Geometry]. – Kokshetau: Geometriia, 2019. – 239 b. [in Kazakh]
8. Mazanik A.A. Zadachi na postroenie po geometrii [Geometry building tasks]. – Minsk: Izdatelstvo «Narodnaia Asveta», 1967. – 142 s. [in Russian]
9. Jumagalieva A.E., Esetov E.N. Salu esepтерin dengeilep oqytu tehnologiiasy arqyly sheshu adistemesi [Methods of solving construction problems using the technology of tiered learning] // BQMU habarshysy, Pedagogikalыq seriiasy. – 2018. – №4(72). – B. 139–145. [in Kazakh]
10. Rahymbek D., Madiiarov N.K. Geometriialyq salu esepтери [Geometric construction problems]. – Almaty: Evero, 2015. – 285 b. [in Kazakh]
11. Otazhonov R.K. Geometrik iasash metodlari [Geometric construction methods]. – Toshkent: «Uqituvchi» nashriioti, 1971. – 404 s. [in Uzbek]
12. Argunov B.I., Balk M.B. Elementarnaia geometriia [Geometric constructions performed in the plane]. – Moskva: Prosveshenie, 1966. – 368 s. [in Russian]
13. Junisov T.A. Planimetriialyq salu esepтерin shygaru adisteri [Methods for solving planimetric construction problems]. – Almaty: Bilim, 1998. – 94 b. [in Kazakh]

ӘОЖ 378 004; МҒТАР 20.01.07

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.23>А.Б. ИБАШОВА¹✉, Л.А. СУЛЕЙМЕНОВА²¹педагогика ғылымдарының кандидаты,

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінің аға оқытушысы

(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: almira_i@mail.ru<https://orcid.org/0000-0002-1399-3545>²техника ғылымдарының кандидаты, доцент

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті

(Қазақстан, Шымкент қ.), e-mail: laurasuleimenova7174@gmail.com

АҚПАРАТТЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА АНИМАЦИЯЛЫҚ БЕЙНЕЛЕРДІ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сыныпқа арналған ақпараттық білім беру ортасын, оның құрылымын әзірлеу, бастауыш сынып мұғалімдері мен оқушыларына қызықты білім беру іс-шаралары арқылы оқыту мен оқуға кең мүмкіндіктер беру мәселелері қарастырылады. Мақсат бастауыш сынып мұғалімдерін оқушылармен әлеуметтік кеңістікте қарым-қатынастың маңыздылығын түсінуге ынталандыру және жақсы қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу үшін мультимедиялық оқу материалдарын қолдануға ынталандыру. Мақалада қарастырылған анимациялық бейнелер интербелсенді таптырмаларды қысқа және ұзақ мерзімді жоспар негізінде сабаққа электронды оқытуды енгізудің тәсілдерін қолдану, оқыту мен оқуға қызығушылық тудырады. Сондықтан, біз мақаламызда ғылыми зерттеуіміздің бір бөлігі – ақпараттық білім беру ортасында (АББО) анимациялық бейнелерді қолданудың тиімділігін қарастырамыз. Бастауыш сынып оқушыларын оқытуда АББО-да қолданылатын анимациялық бейнелердің және олардың негізгі компоненттері анықталады. Зерттеу барысында бастауыш сыныпта «Цифрлық сауаттылық» пәнін жүргізетін мұғалімдердің көзқарастары мен анимациялық бейнелерді қолдану тәжірибесі зерттеледі.

Зерттеудегі негізгі гипотеза, егер анимациялық интерактивті бейне сабақтар оқушыларға өздерінің идеялары мен материалдары ақпараттық білім беру ортасында жүзеге асырылса, онда сабақ қызықты және тартымды болады. Мақала соңында осы гипотеза расталып, оқыту мен оқу іс-әрекеттерін ұйымдастыруда ақпараттық білім беру ортасын пайдалану жағдайында анимациялық бейнені пайдаланудың тиімділігін көрсететін негізгі нәтижелер ұсынылады.

Кілт сөздер: ақпараттық білім беру ортасы, цифрлық сауаттылық, бастауыш білім беру, бастауыш мектеп, анимациялық бейнелер, интербелсенді таптырмалар.

*Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Ибашова А.Б., Сулейменова Л.А. Ақпараттық білім беру ортасында анимациялық бейнелерді қолданудың тиімділігі // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 279–289. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.23>

*Cite us correctly:

Ibashova A.B., Suleimenova L.A. Aqparattyq bilim беру ortasynda animaciialyq beinelerdi qoldanudyn tiimdiligi [Effectiveness of Using Animated Videos in an Information Educational Environment] // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 279–289. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.23>

A.B. Ibashova¹, L.A. Suleimenova²

¹*Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer of South Kazakhstan State Pedagogical University
(Kazakhstan, Shymkent), e-mail: almira_i@mail.ru*

²*Candidate of Technical Sciences
South Kazakhstan State Pedagogical University
(Kazakhstan, Shymkent), e-mail: laurasuleimenova7174@gmail.com*

Effectiveness of Using Animated Videos in an Information Educational Environment

Abstract. The article deals with the development of an information educational environment for elementary school, building its structure, the use by teachers of the wide possibilities of interesting educational activities in teaching primary school students. The goal is to motivate primary school teachers about the importance of communicating with students in a social space, as well as the need to use multimedia learning materials for better communication and interaction. The animated videos considered in the article, interactive tasks compiled on the basis of short-term and long-term plans, the use of e-learning methods in the lessons contribute to the formation of interest in learning. In our article, we examined part of our scientific research – the effectiveness of using animated videos in an information and educational environment (IEE). Let's define the main components of animated videos used in IEE when teaching primary school students. The study examined the views of teachers teaching the subject «Digital Literacy», as well as the experience of using animated videos in primary classes.

The main hypothesis in the study is that if animated interactive videos are implemented by students in an information educational environment with their own ideas and materials, then the lesson will be interesting and exciting. At the end of the article, this hypothesis is confirmed and the main results are proposed, reflecting the effectiveness of the use of animated videos in the conditions of using the information educational environment in the organization of training and educational activities.

Keywords: information educational environment, digital literacy, primary education, primary school, animated videos, interactive tasks.

А.Б. Ибашова¹, Л.А. Сулейменова²

¹*кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Южно-Казахстанского государственного педагогического университета
(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: almira_i@mail.ru*

²*кандидат технических наук, доцент
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет
(Казахстан, г. Шымкент), e-mail: laurasuleimenova7174@gmail.com*

Эффективность использования анимационных видеороликов в информационной образовательной среде

В статье рассматриваются вопросы по разработке информационной образовательной среды для начальной школы, выстраивание ее структуры, применение учителями широких возможностей интересных образовательных мероприятий при обучении учеников начальных классов. Цель состоит в том, чтобы мотивировать учителей начальных классов о важности общения с учениками в социальном пространстве, а также о необходимости использования мультимедийных учебных материалов для лучшего общения и взаимодействия. Рассмотренные в статье анимационные видеоролики, интерактивные задания, составленные на основе краткосрочных и долгосрочных планов, использование на уроках методов электронного обучения способствуют формированию интереса к обучению.

В статье было рассмотрено часть нашего научного исследования – эффективность использования анимационных видеороликов в информационно-образовательной среде (ИОС). Определены основные компоненты анимационных видеороликов, используемых в ИОС при обучении учеников начальных классов. В ходе исследования были изучены взгляды учителей, ведущих предмет «Цифровая грамотность», а также опыт использования анимационных видеороликов в начальных классах.

Основная гипотеза в исследовании состоит в том, что если анимационные интерактивные видеоролики реализуются учащимися в информационной образовательной среде со своими идеями и материалами, то урок будет интересным и увлекательным. В конце статьи подтверждается данная гипотеза и предлагаются основные результаты, отражающие эффективность использования анимационных видеороликов, в условиях использования информационной образовательной среды при организации обучения и учебной деятельности.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, цифровая грамотность, начальное образование, начальная школа, анимационные видеоролики, интерактивные задания.

Кіріспе

Жаһандық әлеуметтік-экономикалық жүйеге кірігу ақпараттық және коммуникациялық технологиялар саласындағы сауаттылыққа негізделген. Қазіргі заманғы технологиялар ресми білім беру үшін де, өмір бойы білім алу үшін де ақпаратқа қол жеткізуді жеңілдететіндіктен, білім беру аясында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) қолдануды ынталандыру маңызды. Әлемде орын алған Covid-19 пандемиясынан алынған сабақтар төтенше жағдайлар кезінде, соның ішінде ауа-райының қолайсыздығы немесе шұғыл қашықтықтан оқыту қажеттіліктері онлайн оқытудың көптеген тиімді жақтарын қарастыруды талап етті. Бүгінгі таңда технология мен әлеуметтік медиа ерте жастан қартайғанға дейінгі адам өмірінің маңызды бөлігі болып табылады.

Еліміздегі білім беру стандарты «оқушыларға бейімделген мектепті» дамытуға бағытталған бастауыш мектеп жүйесіндегі оқу бағдарламасындағы өзгерістердің негізі ретінде құрылды. Негізгі мақсат – білімді шығармашылық жағынан қолдану, сын тұрғысынан ойлау, зерттеуге, жеке және топтық жұмыстарға, сондай-ақ қолданылатын білім мен дағдыларға негізделген түрлі коммуникациялық әдістерді пайдалану арқылы жұмыс жүктемесін азайту [1].

Бүгінгі жоғары технологиялардың жылдам дамуы өз азаматтарына жоғары талаптар қоюда. Осы талаптардың бірі – алгоритмдік мәдениет, алгоритмдік ойлау және есептік ойлауды меңгеру. Алгоритмдерді құрастыру мәдениеті көптеген отандық және шетелдік мамандардың (Босова Л.Л., Паперт С., Сопрунов С.Ф., Кушниренко А.Г., Бидайбеков Е.Ы., Әмірбекұлы А. және т.б.) пікірінше, ең ерте жаста қалыптасуы керек. Осы зерттеушілердің жұмыстарын талдау бастауыш сынып оқушыларында ойдағыдай қалыптасуы мүмкін алгоритмдік сауаттылықтың негізгі элементтерінің жиынтығын анықтауға мүмкіндік береді. Алгоритмдік сауаттылықтың элементтері мектеп оқушылары интерактивті компьютерлік ортада жұмыс істегенде мейлінше сәтті қалыптасады, бұл да баланың шығармашылық қабілеттері мен көркемдік қабілетінің дамуына ықпал етеді.

Бірақ қазіргі балалар тек жазбаша материалдармен шектелмейді; олар бейне ойындармен және интерактивті жоғары динамикалық медиамен қоршалған медианың жиі тұтынушылары. Олар графикамен, дыбыспен және бейнемен ұсынылған мазмұнды жазбаша материалдардан гөрі артық көреді және оқу мазмұнын дәстүрлі баяу жүйелі түрде беруді асыға күтеді. Сондықтан оларды оқу мазмұнын ұсынудың әртүрлі тәсілдерінен мағынаны алуға және мультимедиялық материалдарды бағалауға үйрету керек.

Білім берудің тиімді әдістерінің бірі – оқытуда анимациялық бейнематериалдарды қолдану болып табылады. Сондықтан анимациялық бейнематериалдарды оқушыларды оқыту процесінде қолданудан жеке тұлғаның цифрлық сауаттылығын қалыптастыру мәселелері алға қойылады:

- ақпараттық-коммуникациялық орта бойынша оқытудағы мұғалімнің құзыреттілігі;
- оқушылардың АКТ, оның ішінде бейнелік материалдармен жұмыс, анимациялық бейнелерден негізгі материалдарды қолдана алу құзыреттілігі;
- мұғалімнің, оқушының, ата-ананың бірлескен еңбектері, бірыңғай ақпараттық кеңістікті құрудың негізгі қағидаларында ескерілу шарты орын алуы тиіс.
- ақпаратты барлық тұтынушылар үшін ақпараттық ортаның жайлылығын қамтамасыз ету, сондай-ақ ақпараттық кеңістіктің барлық субъектілерінің өзара әрекеттесуінің ең тиімді шарттарын анықтау.

Осы мақсатта, еліміздің Білім және ғылым министрлігі АКТ саласындағы сауаттылықты арттыруға көмектесетін мектептерде электронды оқытуды, онлайн-мазмұнға қол жетімділікті (ОPIQ, TopIQ, BilimLand және т.б.) ұсына бастады. Интерактивті және мультимедиялық құралдар оқушыларды жаңа білім алуға ұмтылуға ынталандыру үшін жасалған. Мультимедиялық технологияларды қолдану (түс, графика, дыбыс, заманауи бейне жабдықтар) қоршаған әлеуметтік ортадан әртүрлі жағдайларды имитациялауға мүмкіндік береді.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Оқыту парадигмасының өзгеруімен қатар, бастауыш мектептердегі оқыту мен оқу іс-әрекетінің жетістігі тек мұғалімге ғана емес (мұғалім факторы), сонымен қатар оқу құралдары мен оқушылардың белсенділігіне де байланысты. ХХІ ғасырдағы технологиялық жетістіктер балалардың ақпаратқа қол жетімділігінің жоғары деңгейіне өсуін талап етеді. Оптимистік тұрғыдан алғанда, АКТ оқыту мен оқыту әдістерін жақсартуға мүмкіндік береді [2]. Қазіргі уақытта көптеген елдерде білім беру саласында интерактивті, қызықты және эмпирикалық оқыту әдістеріне көшуде. Мұғалімдер мектепте қол жетімді бұқаралық ақпарат құралдарын қолдана білуі керек.

Зерттеудің әдіснамалық негізі дидактика және бастауыш сыныптарда ақпараттық-білім беру ортасын қолдану әдістемесі саласындағы жетістіктер, таным теориясының негізгі ережелері; тұлғалық-әрекеттік тәсіл; бастауыш сыныптардың жас, психологиялық және жеке ерекшеліктері; оқыту мен дамудың өзара байланысы туралы теориялық ережелер, ҚР Білім беру жүйесін дамыту тұжырымдамасы болып табылады.

Зерттеудің теориялық негізін жетекші отандық және шетелдік психологтардың, дидакттердің, мұғалімдердің еңбектері құрады. Қойылған міндеттерді шешу үшін мынадай зерттеу әдістері пайдаланылды: психологиялық-педагогикалық әдебиетті теориялық талдау және синтездеу; бастауыш сынып оқушыларының қызметін педагогикалық бақылау; мектеп мұғалімдерімен әңгімелесу; сұхбат; оқушылардың шығармашылық қызметінің өнімдерін зерделеу; оқыту нәтижелерін талдау; педагогикалық эксперимент.

Білім беру процесі тұрғысынан қазіргі заманғы ақпараттық-білім беру ортасы – бұл шығармашылық, зияткерлік және әлеуметтік дамыған тұлғаны қалыптастыруға бағытталған ашық педагогикалық жүйе (ішкі жүйе). Бұл өзара әрекеттесетін компоненттердің жиынтығы – ақпараттық-білім беру ресурстарының банкі, компьютерлік оқыту құралдары, заманауи байланыс құралдары (интернет), педагогикалық технологиялар.

Мектептің ақпараттық-білім беру ортасы жаңа деңгейдегі педагогикалық жүйе ретінде түсініледі және оған технологиялық құралдардың жиынтығы (компьютерлер, дерекқорлар, коммуникациялық арналар, бағдарламалық өнімдер және т.б.), ақпараттық өзара іс-қимылдың мәдени және ұйымдастырушылық нысандары, ақпараттық-танымдық және

кәсіптік міндеттерді қолдана отырып, оқу-танымдық және кәсіптік міндеттерді шешудегі білім беру процесіне қатысушылардың құзыреттілігі кіруі тиіс.

Ақпараттық-білім беру ортасы өзара әрекеттесетін көптеген компоненттерден тұрады. Бұл оқу процесін автоматтандыру жүйесі, қашықтықтан оқыту жүйесі және ақпараттық-анықтамалық жүйе. Әр түрлі білім беру мекемелері ұсынатын электрондық білім беру ресурстары мен қызметтері білім беру ортасының маңызды негізі болып табылады.

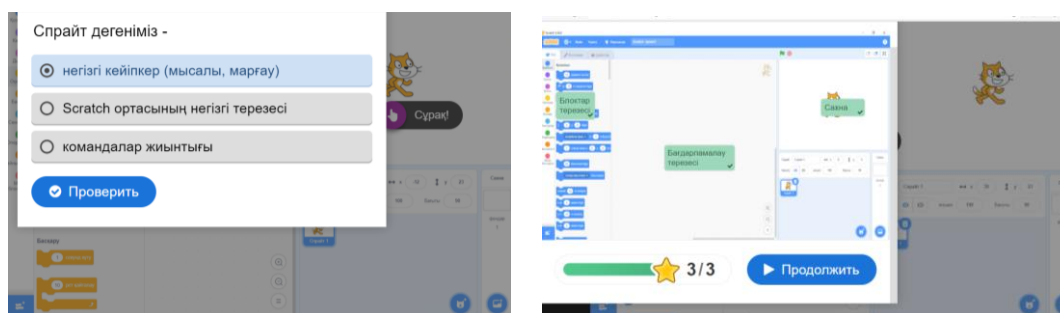
Бастауыш сыныптарда ақпараттық білім беру ортасын, интерактивті тапсырмаларды, анимациялық бейнелерді қаншалықты қолданылатыны белгісіз. Сондықтан зерттеудің мақсаты бастауыш сынып оқушыларын оқытуда АББО-да қолданылатын анимациялық бейнелердің және олардың негізгі компоненттерін анықтау болды. Қажеттілікті анықтау барысында бастауыш сыныпта Цифрлық сауаттылық пәнін жүргізетін мұғалімдердің көзқарастары мен анимациялық бейнелерді қолдану тәжірибесі зерттелді.

Бұл зерттеу сапалы сипаттамалық зерттеу дизайнын қолданады. Деректер жинау сабақты түсіндіру кезінде ақпараттық білім беру ортасы негізінде анимациялық бейнелерді қолданудың тиімділігін тексеруді алдын-ала зерттеу, тестілеу үшін бақылау және сұхбат әдісі қолданылды, олардың көмегімен оқушылардың оқудағы өзара әрекеті, мұғалімнің оқушыларды оқытуда пайдаланған анимациялық бейнелер арқылы оқу әрекеттері бақыланды. Сонымен қатар, оқушылардың анимациялық бейнелерді оқу үшін пайдалануы туралы көбірек ақпарат алу үшін сұхбат жүргізіліп, келесі зерттеу сұрақтары қойылды:

1. Бастауыш сыныптарда Цифрлық сауаттылық пәні бойынша материалдар қаншалықты деңгейде жеткілікті?
2. Оқушыға жеткілікті деңгейде білім алу үшін не қажет деп санайсыз?
3. Сабақта анимациялық бейнелерді жиі қолданасыз ба?
4. Бастауыш сынып оқушысына олардың әсері қандай?
5. Пәннің ақпараттық білім беру ортасында интерактивті тапсырмаларды қолданудың тиімділігі?

Жоғарыда аталған мәселелерге сүйене отырып, бұл зерттеу дәстүрлі оқытудың немесе мұғалімге бағытталған оқытудың әсерінен мұғалімдердің проблемаларын қалай жеңуге болатындығын қарастырады. Зерттеуші тақырыпты түсіндіретін анимациялық бейнелерден тұратын интерактивті бейне сабақтары бар ақпараттық білім беру ортасы қолданылды. Себебі, бастауыш мектеп жасындағы балалар өте сезімтал, көп нәрсеге қызығушылық танытады, олар барлық бастамаларға оңай жауап береді, шын жүректен жанашырлық танытады [3]. Олардың көпшілігі мультфильмдер мен анимацияларды көргенді ұнатады, сондықтан бұл оқу бейнесін жасау анимацияны жасауға бағытталған. Қозғалмалы графика таңдалды, өйткені ол қозғалмалы суреттермен көрермендерді тарта алатындығын дәлелдеді. Қысқаша айтқанда, қозғалмалы кескінді, бейне сабақты көру кезінде интерактивті сұрақтар қойылады, бұл сабақты нақтылау негізінде қолданылады. Қозғалыс графикасы – бұл қозғалыс елесін жасау үшін анимация технологиясын қолдана отырып басқарылатын және әдетте мультимедиялық жобаларда оқу ортасы сияқты әртүрлі мақсаттарда қолдануға арналған дыбыспен біріктірілген орта. Фаузидің пікірінше, аудиовизуалды медианы оқу процесінде пайдалану өзгерістер мен тәжірибені қамтамасыз ете алады, өйткені аудиовизуалды медиадағы кескіндер статикалық кескіндер емес, анимациялық кескіндер болып табылады, сондықтан аудиовизуалды медиа графикалық артықшылықтарға ие және тартымды медиа ретінде қарастырылады [4].

Зерттеу нәтижелері топ оқушыларының оқу үлгерімінің нәтижелері арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар екенін көрсетті. Интерактивті анимациялық бейне сияқты материалдардың тиімділігі оқушылардың, әсіресе эксперименттік топтың үлгерімін көтеру үшін сыналды. Демек, анимациялық бейнелерді қолдану бастауыш сынып оқушыларының «Цифрлық сауаттылық» пәні бойынша білімін көтеру үшін тиімді деп есептейміз (1-сурет).



1-сурет – Интерактивті бейнелер

Зерттеу бастауыш сыныпта Scratch бағдарламалау ортасын үйретуде жүргізілді. Padlet, Liveworksheets, LearningApps және т.б. интерактивті тапсырмалар дайындау орталары көмегімен түрлі интерактивті тапсырмалар, интерактивті бейнелер, анимациялық бейнелер сабақта қолданылды. Scratch – балаларға компьютерлік шығармашылықта өзін және қабілеттерін көрсетуге мүмкіндік беретін мультимедиялық жүйе. Scratch тілі операторларының негізгі бөлігі графикамен және дыбыспен жұмыс істеуге, анимация мен бейне эффектілерді жасауға бағытталған. Кеңейтілген медиа манипуляция мүмкіндіктері Scratch ортасының негізгі ерекшелігі болып табылады. Е. Патаракиннің айтуынша, оқушылар Scratch бағдарламасында жоба жасағанда көптеген дағдыларды игереді, шығармашылық ойлауы, пәндік қарым-қатынасы, жүйелік талдауы, технологияны жетік пайдалану, өзара тиімді әрекеттестік, дизайн, үздіксіз білім алу дамиды [5].

Әлеуметтік кеңістікте байланыс орнату үшін мектептің, пәннің ақпараттық білім беру ортасы мұғалімдер мен бастауыш сынып оқушыларына арналған білім беру құжаттарын жобалау, әзірлеу және біріктіру қажет. Зерттеу жұмысының мақсаты жаңа нәрсені үйренуге көбірек оқушылар мен мұғалімдерді тарту, мазмұнды қарау кезінде өткен тақырып бойынша білімдерін растау, бағалау, уақытты үнемдеу.

Мұндай ақпараттық білім беру ортасы бастауыш білім деңгейінде әр түрлі пәндер бойынша сапалы оқу ресурстарын ұсынуы керек, соның ішінде Цифрлық сауаттылық пәнінде, бағдарламаларды интерактивті түрде үйренуге мүмкіндік беруі және оқушылардың өз бетінше білім алуына мүмкіндік беріп, оларды өз қарқынымен жұмыс істеуге ынталандыруы керек.

Талдау мен нәтижелер

Қазіргі бастауыш сынып оқушылары цифрлық технологияның тумалары болып табылады, олар технология бойынша өсіп, сандық технологиялар күнделікті өмірінің бір бөлігі болып табылатын әлемде өмір сүруде. Олардың оқуға деген қажеттіліктері онлайн оқыту, электронды сабақтар, интерактивті ойындар, сабақтар мен жаттығуларды қамтитын, мектеп бағдарламасын қолдайтын және балалардың күшті жақтарына бағытталған бірыңғай кешенді бірегей жүйеге біріктірілген оқу бағдарламасын қажет етеді. Мұндай оқу бағдарламасын мультимедиялық оқытудың артықшылықтарын қолдана отырып жасауға және енгізуге болады. Ақпараттық білім беру ортасында оқыту оқушыларға қосымша білім беру мүмкіндіктерін ұсынатындықтан, электронды оқытудың құрылымы мен тәжірибесін түсіну оның тиімділігін арттыру үшін шешуші рөл атқарады [6].

Жалпы, сабақ барысында қолданылатын әдіс-тәсілдердің түрлерін алты кезеңге бөліп талдауға болады: сабақты бастауға арналған әдістер (үйге берілген тапсырмаларды сұрауға, қайталауға арналған әдістер), тыңдалымға, айтылымға, оқылымға, жазылымға және сабақты қорытындылауға арналған әдістер. Соның ішінде тыңдалымға арналған әдістерді қарастырайық. Тыңдалым дегеніміз – өте маңызды тілдік дағдыны қалыптастырады. Яғни оқушылардың тыңдалым дағдысын шыңдау арқылы тіл байлығын арттыруға қол жеткізуге

болады. Тыңдалымға аудио, бейне, лекция, сұхбат, т.б. жұмыс түрлерін қолдануға болады. Енді сұхбат нәтижесін талдайтын болсақ, осы тыңдалым дағдысын қалыптастыруда бейне сабақтардың алатын орны ерекше екені белгілі болды, себебі, «Цифрлық сауаттылық» пәні мұғалімдері сабақта анимациялық бейнелерді қолданудың тиімділігін және бастауыш сынып оқушыларының оларды сабақта пайдаланғанда белсенділігі артатынын дәлелдеп отыр. Интерактивті тапсырмаларды орындау бұл жастағы оқушылар үшін өте қызықты.

Мультимедиялық оқытуды көрнекі және есту ақпаратын қамтитын бірнеше режимдерді қолдана отырып, оқу мазмұнын ұсыну және оқушылардың осы ақпаратты білім беру үшін қолдануы ретінде анықтауға болады [7].

Екінші жағынан, ақпараттық білім беру ортасы электронды оқыту мен медианы оқыту үшін түрлі форматтарды қолдана отырып біріктіреді. Интернеттегі медианы қолданудың көптеген артықшылықтары бар – статикалық және динамикалық кескіндер, сонымен қатар шындықты модельдеуге мүмкіндік береді және оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттырады. Интерактивтілік пен мультимедиа оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттырады, өйткені әр түрлі білімді оқушыларға тез және тиімді беруге болады.

Интерактивті мультимедиялық оқыту мазмұны әр түрлі оқушыларға арналған веб, мультимедиялық және электронды оқу материалдарын қамтуы мүмкін. Заманауи интерактивті мультимедиялық технологиялар оқу бағдарламаларының әртүрлі модельдерін жасауға арналған ерекше ортаны ұсынады және дизайн мен оқытудың әртүрлі талаптарына ие.

Интерактив – өзара әрекеттесу мүмкіндігін білдіреді немесе біреумен (адаммен) немесе бір нәрсемен диалог (мысалы, компьютер) режимінде сөйлесу. Демек, интерактивті оқыту – бұл ең алдымен мұғалім мен оқушының өзара әрекетінде жүзеге асырылады.

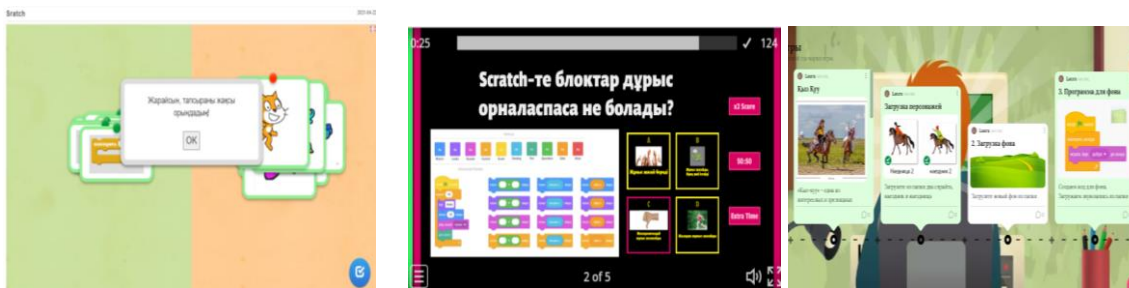
Интерактивті тапсырмалардың негізгі идеясы – оқушылар өз білімдерін ойын түрінде тексере және бекіте алады, бұл материалды игерудің мотивациясы мен тиімділігін арттырады, АКТ құзыреттілігін қалыптастырады [8]. Тапсырмалармен жұмыс жасау олардың дұрыстығын бірден тексеруге болатынын атап өткен жөн.

Қазіргі педагогика баланың оқуға үйренуіне, таным энергиясын ашуға, жаңа білім алуға үнемі ұмтылуға бағытталған, бұл бізден жаңа білім стандартын талап етеді. Сондықтан бүгінгі таңда балалардың заманауи компьютерлік технологияларды игеруге дайындығы және олардың көмегімен алынған ақпаратты әрі қарай өздігінен білім алу үшін өзектендіреді. Осы мақсаттарды іске асыру үшін бастауыш сынып оқушыларын оқытудың әртүрлі стратегияларын практикада қолдану, ең алдымен оқу процесінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану қажет. Көптеген ресурстар тапсырмалардың мазмұнына өзгерістер енгізу мүмкіндігінсіз дайын түрде ұсынылады, бұл оқу процесінде осы материалдарды қолдану айтарлықтай қиындықтар туғызады [9]. Сондықтан мұндай тапсырмаларды қолдануда оқушының жас ерекшеліктерін, деңгейлі ерекшеліктерін ескеру керек.

Шағын топтарда жұмыс істеуге арналған тапсырмалар:

- танымдық ойындар;
- әлеуметтік жобалар;
- күрделі және даулы мәселелер мен проблемаларды талқылау;
- тәрбие мәселелерін шешу;
- шығармашылық тапсырмалар.

Интерактивті тапсырмаларды (2-сурет) қолдана отырып, түсінуге қиын процестерді көрнекі түрде жасауға болады. Интерактивті тапсырмалар оқу процесінде оқытуды компьютерлік қолдаудың бір түрі ретінде, жағдайдың өзгеруінің объектінің өзгеруіне әсерін анықтау үшін зерттеу қабілетін дамытуға қолайлы. Интерактивті тапсырмалар оқушыға енгізілген мәліметтердің жағдайға қалай әсер ететінін, қандай өзгерістерге әкелетінін көруге мүмкіндік береді.



2-сурет – Интерактивті тапсырмалар

Интерактивті тапсырмаларды қолданудың негізгі объективті нәтижесі – жаңа білімді ашу, түсіну, оларды жалпылау, компьютерлік қолдауды білім беру мақсатында пайдалану тәжірибесін жинақтау арқылы оқушының өзін дамытуы [10]. Интерактивті мультимедиялық оқу мазмұнын жасауға арналған әртүрлі оқыту стратегиялары бар. Оқу ойындары – бұл білім мен қызығушылықты біріктіретін оқыту стратегиясы. Балалар қызықты мультимедиялық оқу сабақтарының тепе-теңдігінен пайда көретіндіктен, негізгі идея – балаларды білім алу кезінде осындай іс-шараларға тарту.

Сонымен, ақпараттық білім беру ортасындағы мультимедиялық білім беру ресурстары мектеп мұғалімдері мен ата-аналар үшін үлкен әлеует болып табылады. Мультимедиялық ресурстар оқушылардың қызығушылығының жоғары деңгейін ынталандырады және қолдайды, сондықтан олар оқыту мен оқу процесінде сөзсіз үлкен рөл атқарады [11]. Ал, ынталандыру оқушылардың сыни ойлау дағдыларын дамытуға көмектеседі.

Зерттеудегі негізгі гипотеза, егер анимациялық интерактивті бейне сабақтар оқушыларға өздерінің идеялары мен материалдары ақпараттық білім беру ортасында жүзеге асырылса, қызықты және тартымды болады.



3-сурет – Анимациялық бейнелерді пайдалану

Зерттеу оқыту мен оқуда анимациялық бейнені пайдалану (3-сурет) оқушыларға не үйренетінін жақсырақ түсінуге айтарлықтай көмектесетінін дәлелдеді. Белсенділік контекстінде интерактивті бейне оқушылардың оқуға қатысуын жақсарта алады. Оқушылар оқу процесіне белсенді қатыса алады, анимациялық бейнені оңай пайдалана алады және түсінігін жақсартқысы келсе және оған қайта жүгіне алады. Басқаша айтқанда, бейне оқушылардың оқуға қатысуы мен белсенділігін арттырады.

Нәтижелерге сүйене отырып, оқушылар анимациялық бейнелерді қолдануды «Цифрлық сауаттылық» пәнін үйрену үшін ынталандырушы және қызықты ақпарат құралы ретінде қабылдады деп айтуға болады. Олардың анимациялық бейнені пайдалану туралы оң көзқарасы мотивацияны, белсенділікті, икемділікті және жұмыс қабілеттілігін қамтитын анимациялық бейне ұсынатын кейбір артықшылықтарға негізделген.

Қорытынды

«Цифрлық сауаттылық» пәнінің жаңартылған мазмұны бойынша негізгі міндеттеріне байланыс, ақпарат алмасу және ынтымақтастық үшін АКТ-ны пайдалануды ынталандыру жатады. Осы мақсатта пәндегі «Scratch ортасында программалау» тақырыбы бойынша бірнеше интерактивті, анимацияланған бейне сабақтар қолданылды. Зерттеу нәтижелері бастауыш мектепке арналған ақпараттық білім беру ортасындағы оқыту материалдары құрамындағы анимациялық бейнелердің тиімділігін көрсетті.

Білім беру саласында АКТ-ны пайдалану оқыту мен оқу іс-әрекетінің ең қажетті құралы ретінде пайдалануда. Бұл жағдайда анимациялық бейнені пайдалану оқу үшін балама және дұрыс шешім болуы мүмкін. Оқытуда анимациялық бейнелерді пайдалану және оқыту оқушыларға не үйренетінін жақсырақ түсінуге айтарлықтай көмектеседі.

Қазіргі білім беру жүйесінің мәселелерін және балалармен жұмыс істеудің заманауи тұжырымдамаларын талдау әдіскерлер мен мұғалімдерді сабақты өткізудің жаңа формаларын қолдануға, балалардың шығармашылық әрекетін ұйымдастыруға жаңа көзқарасты іздеуге итермеледі.

Оқытуда анимациялық бейнематериалдарды қолдану әдісін кіріктірілген сабақтарда да пайдалану мүмкіндігі бар.

Дайын анимациялық бейнематериалдарды қолдану – оқушылардың ой-өрісін кеңейтеді, ғылым мен техника, өнер әлемімен көрнекі байланыста болуға көмектеседі.

Зерттеу нәтижелеріне сүйенсек, анимациялық бейнені пайдаланудың тиімді екенін көрсететін маңызды нәтижелер бар. Біріншісі, бейне оқушылардың оқуға деген белсенділігін арттыра алады. Оқушылар оқу процесіне белсенді қатысады. Екіншіден, бейнелерді оқу көзі ретінде ұсынатын көптеген қолданбалар кері байланыс, бағалау, бақылау тұрғысынан мұғалімге де, оқушыларға да икемділік ұсынатын кейбір мүмкіндіктерді ұсынады. Соңғысы – анимациялық бейне қызықты және оқуға арналған икемді ақпарат құралдары. Себебі, оқушылар бейнеде өз сабағын түсінуде қиындық немесе қиындықтар туындаған кезде үйренген бейнеге қайта жүгіне алады. Сондықтан, оқыту мен оқу іс-әрекеттерін ұйымдастыруда ақпараттық білім беру ортасын пайдалану жағдайында анимациялық бейнені пайдалану ұсынылады.

Қаржыландыру туралы ақпарат

Жұмыс ҚР БҒМ грантының қаржылық қолдауымен орындалды (AP09260464 «Smart-білім беру жағдайында «Scratch» және «Робототехника» курстары бойынша бастауыш мектепте ақпараттық білім ортасын әзірлеу»).

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Бидайбеков Е.Ы., Ибашова А.Б. Состояние и перспектива развития информатики в начальных классах школ Республики Казахстан / Труды Большого Московского семинара по методике раннего обучения информатике / под ред. Первина Ю.А. – М.: изд. РГСУ, 2012. – Т.3 – 29–42 сс.
2. Muhammad Shabir1 & Chotrun Nada. Students' perception on the use of video in learning english as a foregin language during pandemic // English Journal. – 2021. September. Vol. 15, No. 2. – P. 109–113. <https://doi.org/10.32832/english.v15i2.5538>
3. Сыдықова Р.Ш., Мухамеджанова И. Бастауыш сынып оқушыларының патриотизмін қалыптастыру технологиясы // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №1 (123). – Б. 219–228. <https://doi.org/10.47526/2022-1/2664-0686.19>
4. Fauzi I., & Khusuma I. Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic condition // Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan. – 2020. – №5(1). – P. 58–70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>

5. Патаракин Е.Д. Педагогический дизайн социальной сети Scratch // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2013. – №2. – P. 505–528.
6. Ma M.Y. & Wei C.C. A comparative study of children's concentration performance on picture books: age, gender, and media forms // Interactive Learning Environments. – 2016. – №24(8). – P. 1922–1937.
7. Метербаева К.М., Ғарифолла А.М., Аманжолова Ә.Н. Мектепке дейінгі білім беру үдерісін жетілдіруде мультимедиялық технологияларды пайдалану // Абай атындағы ҚазҰПУ-н хабаршысы. «Педагогика ғылымдары» сериясы. – 2022. – №1 (73). – Б. 244–254.
8. Каган Э.М. Обучение программированию как подход к развитию логического, абстрактного и вычислительного мышления у школьников // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2017. Том 14. – №4. – С. 442–451. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-4-442-451>
9. Ibashova A., Orazbayeva E., Vaimisheva A., Alimbetova S. The role of information technologies in the program of preparing children for schools // Қазақстанның ғылымы мен өмірі. – 2019. – №5. – С. 100–107.
10. Ibashova A., Orazbayeva E., Kalzhanova A. Formation of information Culture of primary school students // Astra Salvensis. Turkey. Vol. 97. – 2017. January. – P. 229–241.
11. Burdina M.G., Krapotkina I.E., Nasyrova L.G. Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice // International Journal of Instruction. – 2019. – №12(1). – P. 1–16. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1211a>

REFERENCES

1. Bidaibekov E.Y., Ibashova A.B. Sostoianie i perspektiva razvitiia informatiki v nachalnyh klassah shkol Respubliki Kazahstan [Status and prospects for the development of informatics in the primary grades of schools in the Republic of Kazakhstan] / Trudy Bolshogo Moskovskogo seminaru po metodike rannego obucheniia informatike / pod red. Pervina Ju.A. – M.: izd. RGSU, 2012. – T.3 – 29–42 ss. [in Russian]
2. Muhammad Shabir1 & Chotrun Nada. Students' perception on the use of video in learning english as a foregin language during pandemic // English Journal. – 2021. September. Vol. 15, No. 2. – P. 109–113. <https://doi.org/10.32832/english.v15i2.5538>.
3. Sydykova R., Muhamedjanova I. Bastauysh synyp oqushylarynyn patriotizmin qalyptastyru tehnologiiasy [Technology of formation of patriotism of primary school students] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2022. – №1 (123). – Б. 219–228. <https://doi.org/10.47526/2022-1/2664-0686.19> [in Kazakh]
4. Fauzi I., & Khusuma I. Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic condition // Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan. – 2020. – №5(1). – P. 58–70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
5. Patarkin E.D. Pedagogicheski dizain socialnoi seti Scratch [Pedagogical design of the Scratch social network] // Obrazovatelnye tehnologii i obshhestvo (Educational Technology & Society). – 2013. – №2. – P. 505–528 [in Russian]
6. Ma M.Y. & Wei C.C. A comparative study of children's concentration performance on picture books: age, gender, and media forms // Interactive Learning Environments. – 2016. – №24(8). – P. 1922–1937.
7. Meterbaeva K., Garifolla A., Amanzholova A. Mektepke deiingi bilim beru uderisin jetildirude multimedialyq tehnologiialardy paidalanu [The use of multimedia technologies in improving the process of preschool education] // Abai atyndagy QazUPU-n habarshysy. «Pedagogika gylymdary» seriiasy. – 2022. – №1 (73). – Б. 244–254. [in Kazakh]

8. Kagan E.M. Obuchenie programmirovaniiu kak podhod k razvitiuu logicheskogo, abstraktnogo i vychislitelnogo myshleniia u shkolnikov [Teaching programming as an approach to the development of logical, abstract and computational thinking in schoolchildren] // Vestnik RUDN. Seriya: Informatizaciia obrazovaniia. – 2017. Tom 14. – №4. – S. 442–451. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-4-442-451> [in Russian].
9. Ibashova A., Orazbayeva E., Baimisheva A., Alimbetova S. The role of information technologies in the program of preparing children for schools // Қазақстанның ғылымы мен өмірі. – 2019. – №5. – С. 100–107.
10. Ibashova A., Orazbayeva E., Kalzhanova A. Formation of information Culture of primary school students // Astra Salvensis. Turkey. Vol. 97. – 2017. January. – P. 229–241.
11. Burdina M.G., Krapotkina I.E., Nasyrova L.G. Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice // International Journal of Instruction. – 2019. – №12(1). – P. 1–16. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1211a>

ӘОЖ 378.2; МҒТАР 14.07.01

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.24>

Қ.Т. АТЕМОВА¹, Д.Т. ДАДАШОВ²✉

¹педагогика ғылымдарының докторы,

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің профессоры

(Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.), e-mail: kalipa_atemova@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-3864-1431>

²Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің аға оқытушысы

(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: dadash.79@mail.ru

БҮГІНГІ ЖАСТАРДЫҢ МАМАНДЫҚ ТАҢДАУЫНА ЫҚПАЛ ЕТУШІ ФАКТОРЛАР

Аңдатпа. Бүгінгі күні болашақ мамандарға деген талап күн санап артып келеді. Өйткені, қоғамның дамуы жаһандық дамудың талаптарына сай жетілуді қажетсінеді. Бәсекелестік пен қызметтік жетістіктер адам болмысының маңызды көрсеткіштеріне айналды. Сонымен қатар, адам баласының қоғамда өз орнын табуы мен соған сай тұрмыс кешуі оның тұрақты дамуының бір шарты іспетті болып отыр. Сондықтан, бүгінгі жастардың болашақ мамандығын таңдауы олардың өмірлік құндылықтарымен қатар өмір сүру қажеттіліктерімен де байланысты айқындалатын болды.

Мақаланың басты мақсаты бүгінгі жастардың мамандық таңдауына әсер етуші факторларды айқындау болып табылады. Сондықтан мақалада қазақ қоғамында ілгеріден қалыптасқан дәстүрлі көзқарастар мен мамандық таңдауға байланысты жарық көрген еңбектер мазмұнына талдаулар жасалып, бүгінгі көзқарастар мен мамандық таңдау тәсілдері салыстырылады. Жоғары оқу орнында оқып жүрген студенттерден сауалнамалар алу арқылы бүгінгі жастардың мамандықты таңдауына әсер еткен факторлар анықталып, тұжырымдалады. Респонденттердің берген жауаптарының әртүрлі болуына әсер еткен факторларды, көзқарастарының себептерін авторлар бүгінгі қоғам мен тұрмыстың қажеттіліктерімен байланысты түсіндіріп, негіздеуге тырысады.

Зерттеу нәтижелері диаграммалар арқылы тұжырымдалып, түйінді ой айтылады. Мақала соңында болашақ мамандық таңдауда ескеру тиімді деп саналатын құнды ұсыныстар беріледі.

Кілт сөздер: жастар, мамандық, психологиялық ерекшелік, қазақ зиялыларының көзқарастары, қоғамға пайдалы маман.

К.Т. Atemova¹, D.T. Dadashov²

¹Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of L.N. Gumilyov Eurasian National University

(Kazakhstan, Nur-Sultan), e-mail: kalipa_atemova@mail.ru

²Senior Lecturer of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University

(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: dadash.79@mail.ru

Influence Factors on the Choice of Modern Youth Profession

*Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Атемова Қ.Т., Дадашов Д.Т. Бүгінгі жастардың мамандық таңдауына ықпал етуші факторлар // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 290–299. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.24>

*Cite us correctly:

Atemova Q.T., Dadashov D.T. Bugingi jastardyn mamandyq tandauyna yqpal etushi faktorlar [Influence Factors on the Choice of Modern Youth Profession] // Iasaui universitetinin habarshysy. – 2022. – №2 (124). – B. 290–299. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.24>

Abstract. Today, the demand for future specialists is growing day by day. After all, the development of society requires improvement in accordance with the requirements of global development. Competition and career achievement have become important indicators of human nature. At the same time, a person's finding his place in society and the corresponding way of life will be one of the conditions for his sustainable development. Therefore, the choice of today's youth of a future profession will be determined not only by their life values, but also by their life needs.

The main purpose of this article is to identify factors influencing the choice of profession by modern youth. Therefore, the content of the article analyzes the traditional views of Kazakhstani society and the content of published works related to the choice of profession, and compares today's views and methods of choosing a profession. The questioning of university students makes it possible to identify and formulate the factors that influence the choice of a profession by today's youth. The factors that influenced the diversity of respondents' responses, the reasons for the multiplicity of views, the authors try to explain and justify in connection with the needs of modern society and everyday life.

The research results are summarized using diagrams and the main ideas are expressed. At the end of the article, valuable suggestions are given that are considered effective when choosing a future profession.

Keywords: youth, profession, psychological characteristics, views of the Kazakh intelligentsia, a useful specialist.

К.Т. Атемова¹, Д.Т. Дадашов²

¹доктор педагогических наук,

*профессор Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева
(Казахстан, г. Нур-Султан), e-mail: kalipa_atemova@mail.ru*

*²старший преподаватель Международного казахско-турецкого университета
имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: dadash.79@mail.ru*

Влияющие факторы на выбор профессии современной молодежи

Аннотация. Сегодня спрос на будущих специалистов растет день за днем. Ведь развитие общества требует совершенствования в соответствии с требованиями глобального развития. Конкуренция и карьерные достижения стали важными индикаторами человеческой натуры. При этом нахождение человеком своего места в обществе и соответственного образа жизни является одним из условий его устойчивого развития. Поэтому выбор будущей профессии сегодняшней молодежи определяется не только их жизненными ценностями, но и жизненными потребностями.

Основной целью данной статьи является выявление факторов, влияющих на выбор профессии современной молодежи. Поэтому в статье анализируются традиционные взгляды казахстанского общества и содержание опубликованных работ, связанных с выбором профессии, и сравниваются сегодняшние взгляды и методы выбора профессии. Анкетирование студентов вузов позволяет выявить и сформулировать факторы, влияющие на выбор профессии современной молодежи. Факторы, повлиявшие на многообразие ответов респондентов, причины многочисленности взглядов авторы пытаются объяснить и обосновать в связи с потребностями современного общества и быта.

Результаты исследования обобщаются с помощью диаграмм и выражаются основные идеи. В конце статьи даются ценные предложения, которые считаются эффективными при выборе будущей профессии.

Ключевые слова: молодежь, профессия, психологические особенности, взгляды казахской интеллигенции, полезный специалист.

Кіріспе

Қоғамда кәсіби білікті маман даярлау мәселесі қашанда өзекті болып келген. Орта ғасырлардағы тарихи ғимараттар мен өнер туындыларына қарап көне дәуірден-ақ өз кәсібінің шеберіне деген сұраныстың жоғары болғанын аңғаруға болады. Ол үшін кәсіпті таңдауда қателеспеу және оны шебер меңгеріп жетілдіру діндеген мақсатына жеткізер еңбек болмақ.

Мамандық таңдауда қателеспеудің жолдары туралы қазақ қоғамында да көптеген пікірлер айтылып келген. Солардың қатарында қазақ зиялыларының мұралары таптырмас құнды идеяларға толы еңбек деуге болады. Атап айтқанда, Ж. Аймауытов, М. Жұмабаев, А. Байтұрсынов сынды бір туар тұлғаларымыз маман даярлаудың ұлттық негіздерін айтып, қоғамдық мәнін ашып түсіндірген.

Ж. Аймауытов еңбегіндегі маманның кәсіби қалыптасуындағы маңызды факторлар туралы пікірі мен көзқарасы бүгінгі күні де өзекті. Ақын сол заманның өзінде кәсіп таңдау мен сол қызметтің аясында еңбек етудің халыққа тигізер пайдасының болуын заманмен және адамзат құндылықтарымен тікелей байланыстырады. Ақын көзқарасының дәл бүгінгі күн сұраныстары мен қайшылықтарына сай келіп жататын тұстары таңқалдырады.

Ж. Аймауытов қоғамда болып жатқан құбылыстарға талдау жасай отырып мамандыққа қатысты адамдардың таңдауы мен іс-әрекетінің нәтижесін олардың өз кәсіптеріне лайықты болу-болмауымен байланыстырады. Ж. Аймауытов әлеумет тұрғысындағы үлкен кемшіліктің бірі деп, әр адамның «өз орнында» қызмет етпеуі, - деп атап көрсетеді [1]. Сөйтіп, мамандықты дұрыс таңдамай еңбекке араласқан адамның қызметінің пайдалы тұстарынан көрі зиянының көбірек болатынын ескертеді. Оны мынадай пайымдаулары арқылы дәлелдейді: «Кісі іштен туғаннан-ақ белгілі бір өнерге, кәсіпке, қызметке икем болады. Басқаша айтқанда, әр адамда бір нәрсеге талап, ыңғай, қабілет яки зеректік тән болады. Бір бала оқытуға, біреу етік тігуге, біреу әкім болуға, біреу мал бағуға, біреу әскерлікке және сол сияқты әртүрлі кәсіптерге ыңғайланып жаралады. Өмірде түк жұмысқа икемі жоқ адам сирек болады. Кімде-кім өз ыңғайымен, өз жолымен жүріп қызмет етсе, ол өзіне де, әлеуметке де пайда келтіреді. «Өз орнында» қызмет істеген адамның жұмысы да өнімді, берекелі болады. Қайғы сол: өз жолын тез тауып алатын адам сирек кездеседі. Адамның көбі ана жолға, мына жолға бір түсіп өмір бойы өз соқпағын таба алмай, сенделумен өтеді», - деп адам баласын жастайынан оның бойындағы кәсіби икемділігіне байланысты тәрбиелеп, оны оқыту мен еңбекке баулуда оның болашақ кәсіби бағдарын ескеріп кеңес берудің маңыздылығын айтады.

Мұндай жайттар қоғамның бүгінгі жағдайында ерекше байқалады. Әсіресе, мамандығын таңдап келген студенттердің өзі оқу үдерісінің барысында таңдаған мамандығына сай еместігін немесе қызығушылығы мен қабілетінің сәйкес келмейтінін байқап жатады. Тіпті, студенттер арасында оқып жүрген мамандығын игеру үшін емес, тек диплом алу үшін оқып жүргендерді де кездестіруге болады. Ондай студенттер мамандықты ата-аналары немесе құрбыларының таңдап, кеңес бергенін де жасырмайды.

Әйтсе де, мамандыққа түскен соң игеруді қызықтыра білу оқытушының міндеті болмақ. Осы тұста орыс педагогы В.А. Сухомлинскийдің ұлына жазған хатында: «Балам сабақты оқуда барлық пәндер көңіліңнен шыға бермеуі мүмкін. Әйтсе де, олар ертеңгі қызметінде қажет болғандықтан оқытылмақ. Сондықтан әу баста «қажет, бірақ қаламаймын» дейтіндей пәндерді бірте бірте күш салып түсіне бастасаң «Қажет, әрі қалаймын» деген жағдайға жеткізуге болады, - деп кеңес бергенін еске алсақ, бүгінгі күні де әрбір студенттің таңдап келген мамандығына біртіндеп қызығушылығын арттыра түсу қоғамға пайдалы маман иесі болуын қамтамасыз ететіні рас [2]. Сондықтан, мұғалім өзінің білімімен ғана емес, студенттермен қарым-қатынасымен және өзінің тұлғалық болмысымен де аудиторияға оң әсер ете білуі тиіс.

Мұндай пікірлер түріктің ұлы ғұламасы әл-Фараби еңбегінде де айтылған болатын. Онда ғұлама: «Ұстаз бен шәкірттің қарым-қатынасы тым қатал да, тым жұмсақ та болмауға тиіс», - деп айтуы педагог өз өнегесімен оқушыларына үлгі боларлықтай салмақты да қалыптан аспайтын шаманы ұстануын ескерткен еді [3]. Міне, қазақ зиялылары көзқарасы да өз заманына лайықты ұстаз мінезін сипаттауда идеялар сабақтастығымен көрініс тапқан.

Ж. Аймауытов бір іске олақ, ешнәрсеге икемсіз, бір істі бастап, аяқтамай тастап кететін де адамдардың болатынын айтады. Мұндайлар толық адам емес деп есептейді. Бұлар дауыстың өзі емес, жаңғырығы іспетті дейді. Бұлар қай ортаға кез келсе, сол ортаның жағдайына ыңғайланып жүре береді. Өз ойынан шығаратын өзіндік өнері мен көзқарасы болмайды. Адамның қабілеті, икемдігі жетілуге, я болмаса жетілмей кешігуге өзінен болмаған сыртқы шарттардың ықпалы бар. Бұл күнде адамның қызмет таңдауына сыртқы жағдайдың салмағы күшті, - деп қоғамның бүгінгі даму жағдайындағы жастардың өз қабілеттеріне емес, мамандықтың мәртебесі мен табысына қарай таңдауға ұмтылуын меңзегендей.

Шындығында да бүгінгі заманда көптеген жастар өз қабілеттері мен кәсіби икемділіктеріне қарап емес, мамандықтың мәртебесі мен ертеңгі қызметіне, қала берсе табысына қарап таңдайтын жағдайлар де кездеседі. Осы тұста Ж. Аймауытов мынадай да пікір білдіреді: «Әр адам әлеуметке мүше болғандықтан, әлеумет ісіне көмектес болуға міндетті. Көмектес болу үшін кәсіп таңдау керек. Бұл күнгі сот, дәрігерлік, педагог және т.б. оқитын жастардың көбісінің ойы әкімдік, комиссарлық. Олардың ішінде әкімдікке таланты бары да жоқ емес, бірақ өнері қысқаннан ұмтылып жүр деуге тым көп.

Ж. Аймауытов психология саласында да өзіндік пікірі мен ізін қалдырған ғалым. Оның «Психология» деп аталатын кітабында балалардың іс әрекетінде олардың психологиялық ерекшеліктері мен табиғи нышандарының маңызды орын иеленетінін айтады [4]. Сондықтан, жастардың мамандық таңдауында да олардың психологиялық ерекшеліктерін басшылыққа алуды кеңес береді. Онда адамда кездесетін төрт типті темперамент жастардың қызметін ұйымдастыруы мен атқаратын іс әрекеттерінде өзіндік тиімділігін берері анық деп біледі. Мысалы,

Сангвиник – еті тірі, қозғалғыш, тұрлаусыз, әсерленгіш, тез қызынып, тез суынғыш, жеңіл ойлы, бір беткей, ұзақ қызметке шыдамсыз болғандықтан, мұндай адамдар ұзақ уақыт бір орында тапжылмай отырып жұмыс істейтін және аса бір сабырлылық пен шыдамдылықты талап ететін мамандықтан жалығатын болады. Олардың таңдаған мамандықтары әр алуан әрекеттерді қамтитын және өз бағдарына байланысты қызығушылығымен де сәйкес келетін болғаны абзал деген пікірде болды.

Меланхолик – табанды, алған әсері көпке шейін басылмайды. Ол сангвиник тәрізді емес, оңашаны сүйеді, көпшілікті қаламайды; ол қиялдауға икем тұрады: бірақ сангвиник сықылды іске жігерсіз, қабілетсіз келеді. Меланхоликтер көп сезеді, көп қиялданады, аз істейді яки өзін сыртқа шығара алмайды. Олардың ақылынан да, қайратынан да сезімі басым болады. Мұндай адамды көбіне өзімен өзі отырып жұмыс істейтін әрекеттермен байланысты кәсіп таңдаған дұрыс болады. Тыныш жерде өз қызығушылығы бойынша тек өзіне ғана байланысты тірліктерді орындайтын мамандық қолайлы болады. Себебі, олар көпке кіре бермейді, көпшілік алдында өздерін қолайсыз сезінетін болғандықтан, олар көбіне басшы емес, орындаушылық қызметті ұнатады.

Холерик – тез қызады, іске икемді болады. Ісінде өте жігерлі, бірақ ашушаң. Мұндай темпераментті адамдар үнемі ұйымдастырушылықпен, жүгіріп жүріп, іс қимылдағы белсенді жұмыстармен байланысты мамандықты таңдағаны дұрыс болатынын айтады.

Флегматик – аса баяу қимылды адам. Ондай адамды еліктіру, қыздыру өте қиын. Іске қабілеті шамалы. Ондай адам бір қозғалып, іске кірісіп кетсе, сол бетінде бірталайға шейін табанды қызмет етеді. Оныкі өздігінен тауып алғандықтан емес, түскен бір жолында жұмыс

ете беруден туған қызмет. Жүріп келе жатқан жолын тастап, тыңнан жол тауып алуға ондай адам икемсіз болады.

Ж. Аймауытовтың кәсіп таңдауда ескерілуі тиіс мұндай психологиялық тұжырымы кейінгі ұрпақ психологтары зерттеулерінде мақұлданып, өз тұжырымын тапты [5; 6; 7].

Қазақ халқының бетке тұтар азаматтарының қай қайсысын алсаңыз да өз елінің өскенең ұрпақтарының болашағы мен тәрбиесіне үлкен мән беріп, шығармашылық мұраларында көзқарастары мен ұсыныстарын қалдырған. Солардың қатарында алаш қайраткері Мағжан Жұмабаевтың мұралары рухани-адамгершілік идеяларға толы. Ол өзінің қысқа ғана ғұмырында нағыз әмбебап зиялы қайраткер болды. Оның қаламынан көптеген әңгімелер мен мақалалар, оқу құралдары мен оқулықтар жарық көрді. Солардың қатарында оның тәлім-тәрбие ғылымының теориялық жағына үлкен үлес қосқан «Педагогика» деп аталатын еңбегінің мәні зор екендігін атап өткен жөн.

Бұл кітаптың мазмұнында М. Жұмабаев педагог маманның кәсіби қызметінде білуге тиісті және ескеруге міндетті талаптарды атап көрсетеді. Ол тәрбие ең алдымен отбасында бастау алатындығын ескере отырып, ата-аналарға арналған кеңестер береді. Әйтсе де, отбасы тәрбиесін жетілдіруде педагог маманның қызметі жоғары жауапкершілікті керек ететіндіктен барша ұсыныстарын мұғалім қызметімен байланыстырып, ұстазға қаратып баяндайды.

Мағжан Жұмабаев «Педагогика» кітабын ұстаздың әлеуметтік ортадағы статусын айқындап беруден бастайды. Ол: «Алты алаштың перзенттерінің басын қосып, жайғастырып отырғызатын болсақ төргі орын мұғалімдікі болуға тиіс» деген пікірін айтып, мұғалім еңбегінің ұрпақ тәрбиелеудегі салмағын жоғары бағалайды [8].

М. Жұмабаев педагог маманның кәсіби қызметіндегі қолданар басты құралы сөйлеуі болғандықтан, оның сөз саптауы мен сөздік қорының бай да мағыналы, тартымды болуын басты назарда ұстайды. Қазақ халқының «Жылы-жылы сөйлесең, жылан іннен шығады» деген аталы сөзін ескерер болсақ, ұстаз да балалар көңіліне жол табу үшін жылы сөзі мен мейірімді қабағын пайдаланады [9]. Сөздік қорының бай болуы педагог қауымымен қоса бүкіл ұлтқа қажетті қасиет екенін ақын: «Ұлттың тілінің кеми бастауы – ұлттың құри бастағаны», - деген сөзі арқылы ұлт өкілдерін тәрбиелеп шығаратын педагог қауымның ең алдымен өздерінің сөзге шешен болуын қажет деп біледі. Ойын еркін, тартымды жеткізе білетін адам ғана балалар ортасында ой сала алады және балалар ойын дамытуға түрткі жасай алады. Сондықтан, ақынның көзқарасы бойынша педагог маманның ең бірінші кәсіби сапасы тіл байлығының бай да шешен болуы деп біледі.

М. Жұмабаевтың көзқарасы бойынша педагог маманның бойынан табылуға тиісті тағы бір кәсіби сапасы оның жақсы мінезінің болуы деп ұғатындығы. Оны мына бір айтқан сөзінен аңғарамыз: «Қазақтың қаны бір, жаны бір жолбасшысы - мұғалім. Тәрбиенің табансыздығын сезсе, бала онымен сөйлесуден, тілін алудан қалады». Осылайша, ақын ұстаз мен оқушылардың қарым-қатынастағы мінез-құлқы тәрбиенің кілті екендігін меңзейді.

М. Жұмабаев тәрбиеде қоғам талаптарын ескере отырып, әлеуметтік ортаның ықпалы мен сұранысын ескеруді тәрбиешілердің естен шығармауын ұсынады. Өйткені, әрбір адам өз заманына лайықты болып қалыптасуы тиіс. Ол үшін ұстаздар қауымы мен ата-аналар осы қоғам сұранысын білуі және баланы қоғамдық қарым-қатынастар жүйесіне сай етіп тәрбиелеуі қажет. Осы тұста ақын: «Әрбір ата-ана өз баласын дәл өзіндей етіп тәрбиелемеуі тиіс, өзінен де мықты етіп тәрбиелеуі тиіс. Өйткені, балаларының заманы ата-аналар өмір сүріп отырған заманға қарағанда әлдеқайда талапшаң болмақ», - деп айтады. Шындығында да әрбір бала өз ата-анасынан асып түсуі тиіс, сонда ғана өз заманына лайықты өмір сүре алады. Осылайша М. Жұмабаев тәрбие мақсатын келер күн талабымен ұштастырғысы келеді. Оның туған халқының тәлім-тәрбиелік бай мұрасын игеру жөніндегі бағыт-бағдары да құптарлық.

Педагог қызметінің басты мақсатының оқушыларды тек білімді меңгеріп қана қоюмен шектелмейтіні, сонымен қатар адамгершілік сапаларды қалыптастыруды да міндеттейді.

Жасыратыны жоқ кейбір мектепте үздік оқыған балалардың арасынан кейде мектеп бітірген соң қоғамда өз орнын таба алмай қалған балалар да кездесіп жатады. М. Жұмабаев мектепті балаларға тек білім беруші мекеме емес, үлкен өмірге бағдарлаушы орын болуға тиіс деп санайды. Ғалым-педагог өзінің барлық еңбектерінде осыны басшылыққа алады. Бастауыш мектепті бүкіл білімнің алғашқы баспалдағы ретінде қарап, кейінгі сатылардағы алатын білімдерінің тиімділігі осы жылдардағы оқытуды ұйымдастырумен тікелей байланысты деп санайды. Ол мектептегі оқу мен білімнің еңбекпен ұштасуын қолдады, мектепте берілетін білімнің өмірге жақындау, үйлестіру жолы ретіндегі құндылығына назар аударды.

Ресей ғалымы Н. Щуркова педагог кәсібін таңдаушылар үшін пікірін былай білдірген болатын: «Бүкіл адамдарды педагогикалық кәсіп тұрғысынан алғанда педагог бола алатындар мен педагог бола алмайтындар деп бөлуге болады дейді. Адамға деген мейірімділігі мен жанашырлығы бойынан табылған адамдар педагог мамандығын таңдаса, онда жақсы ұстаздыққа жете алады, ал адамға деген жанашырлық болмаған адамдар педагогикалық қызметті атқаруы мүмкін, алайда балалар бойында адамгершілік сезімді ұялата алмақ емес», - деген [10]. Олай болса, педагогикалық мамандықты таңдау алдында олардың темпераментін, адами сапаларын, қызығушылық бағыттары мен икемділік қасиеттерін ескеру немесе әртүрлі әдістер арқылы айқындау болашақ мамандар даярлау жүйесінде жоғары сапаға алып келмек.

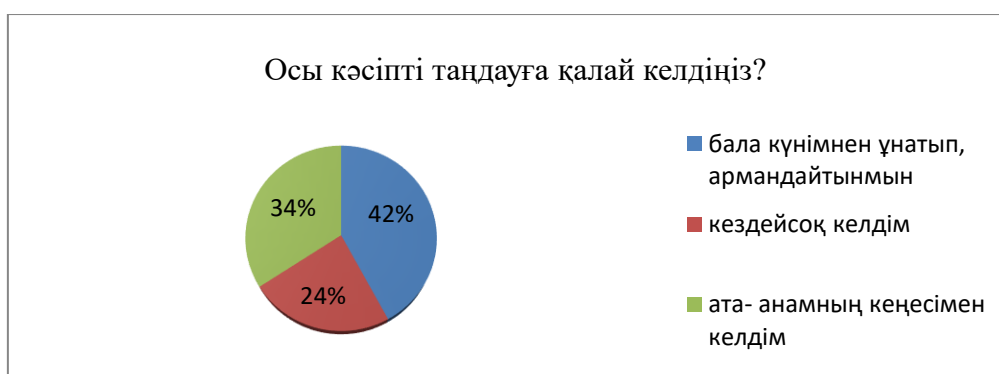
Зерттеу әдістері

Біз, бүгінгі күні жоғарыда кәсіп таңдауда құнды ұсыныстар берген зиялылар көзқарасының өміршеңдігін анықтау мақсатында кәсіп таңдап, бүгінде сол салада білім алып жүрген студенттерден сауалнамалар алдық. Сауалнамаға Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің 150 педагогикалық мамандықта оқып жатқан студенттері қатысты. Онда мынадай сұрақтарды бере отырып, олардың кәсіп таңдауда қателеспегендігіне көз жеткізгіміз келген болатын. Сұрақтар төмендегідей болды:

1. Осы кәсіпті таңдауға қалай келдіңіз?
2. Осы мамандықты таңдауға не ықпал етті?
3. Мамандық таңдауда кімнің кеңесі Сіз үшін маңызды болды?
4. Оқуды бітірген соң басқа да мамандықты игеру ниетіңіз бар ма?
5. Мамандығыңызға адами қасиеттеріңіз бен қабілеттеріңіз сәйкес келе ме?
6. Табиғатыңызға негізі қандай әрекет жақын деп ойлайсыз?
7. Таңдаған мамандығыңызда сіздің қабілетіңіз бен мінезіңізге сай келе бермейтін қандай қолайсыздықтар бар деп ойлайсыз?

Талдау мен нәтижелер

Сауалнама нәтижесін төмендегі диаграммалармен көрсеттік:



1-диаграмма

Сауалнамаға қатысқандардың 42%-ы мамандықты қалап келгендігін айтса, 34%-ы мамандық таңдауда ата-аналарының кеңестеріне құлақ түріп, келіскендігін айтқан. 24%-ы бұл мамандыққа кездейсоқ келгендігін жасырмаған.

Мамандықты таңдау студенттерді несімен қызықтырғанын білу үшін алынған сұраққа студенттердің жауаптары төмендегідей көрсеткіштерді берді:



2-диаграмма

Сұралғандардың 47%-ы таңдалған кәсіптің өз қабілеттері мен біліміне сәйкес келетінін айтқан. Осы мамандық өзіне лайықты деп санаған екен. Ал, 45% студенттер мамандықты қоғамдағы мәртебесіне, жалақысына, сұранысына қарай таңдағандығын айтады. Мұнда олар өздерінің қабілет-қарымы сол таңдаған мамандыққа қаншалықты сай келетінін ескермеген.

Келесі сұрақ мамандық таңдауда кімдердің кеңестері маңызды, шешуші рөлді ойнағандығын білу болды. Мұнда студенттердің басым бөлігінің өз қабілеттері мен қызығушылығына арқа сүйегенін көруге болады (40,50%). Екінші орында ата-аналарын тыңдаған (36,60%). Олардың кеңестері кәсіп таңдауда маңызды болғандығын көруге болады. Үшінші орында талапкердің арманы мен қалауы маңызды рөл ойнаған (20,30%). Әйтсе де, бұл оның мамандықты дұрыс таңдады дегені емес. Өз қабілеті мен мүмкіндігінен тыс қызығушылығы мен арманы басты рөлді атқарған. Достарының көзқарастары мен таңдауы да балалардың кәсіп таңдауына ықпал еткендігін байқауға болады (2%). Сұралғандардың ішінде ең аз көрсеткіш психолог кеңесіне жүгінгендер болған (0,70%).



3-диаграмма

Жоғары оқу орнында оқып жүрген студенттердің басым бөлігі мамандықтан кейін осы мамандықты ары қарай жетілдірудің орнына басқа мамандықты игеруді қалаған. Ол туралы көрсеткіштерді келесі диаграммадан көруге болады:



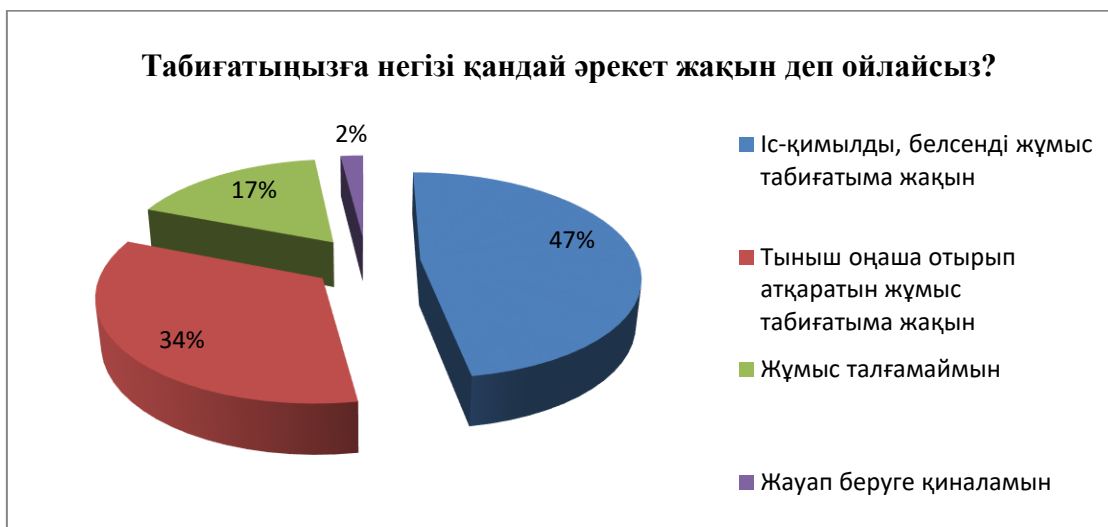
4-диаграмма

Сауалнамаға қатысқан студенттердің 64%-ы оқуын бітірген соң алдағы уақытта басқа мамандыққа бейімделуді қажетсінгендер болды. Тек 18%-ы ғана осы мамандықтарын өзгертпейтінін, жалғастырып дамытатынын айтқан. Ал қалған 18%-ы уақыт еншісіне қалдырып, нақтылы жауап беруге қиналғандар болды.



5-диаграмма

Өзіңіз таңдаған мамандық иесі болуға тұлғалық сапаларыңыз бен адами қасиеттеріңіз сәйкес келе ме деген сұраққа 62%-ы өздерін лайықты көретінін айтқан. Әйтсе де, 33% студенттер оқу барысында кәсіби қалыптасуға үміттенетінін жасырмаған. 5%-ы мамандықты игеруде тұлғалық сәйкессіздіктің барын айтып уақыт еншісіне алдырып отырғанын айтқан.



6-диаграмма

«Табиғатыңызға негізі қандай әрекет жақын деп ойлайсыз?» деген сұраққа жауаптар студенттердің арасында әртүрлі темпераменттің болғанын көрсетті.



7-диаграмма

«Таңдаған мамандығыңызда сіздің қабілетіңіз бен мінезіңізге сай келмейтін қандай қолайсыздықтар бар деп ойлайсыз?» деген сұрақ бойынша студенттердің 26%-ы өздерінің қарым-қатынасқа түсуде қиындық көретінін айтса, 22%-ы шыдамдылық танытып қимылсыз отыру, құжаттамен жұмыс пен жазу әрекеттерінен жалығатынын, ал, 20%-ы қабілетінің жеткіліксіздігін, 18%-ы белсенді жұмыстар шаршатанынын айтқан.

Қорытынды

Жоғарыдағы студенттердің сауалнамаға берген жауаптарын қорыта келе, қазақ зиялылары мұраларындағы кәсіп таңдау мен мамандыққа бейімделу мәселелерінің бүгінгі күнге дейін өзектілігі сақталғанын көруге болады. Сондықтан, мамандыққа қабылдауда іріктеу тесттері мен сұқбаттар өткізу олардың мамандықты дұрыс таңдап келуін анықтаудың бір шарты болмақ. Сонымен қатар, мектеп оқушыларының болашақ кәсіптерін таңдауында қазақ зиялылары мұраларындағы кеңестерін ескеру де олардың болашақ мамандықтарын дұрыс таңдауына жол ашатын болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Аймауытов Ж. Алты томдық шығармалар жинағы / Құрастырған Н. Қуантаев. – Алматы: «Ел шежіре» баспасы, 2013. Т 2. – 384 б.
2. Сухомлинский В.А. Сборник сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – 353 с.
3. Әл-Фараби. Әлеуметтік этикалық трактаттары. – Алматы: Ғылым, 1975. – 305 б.
4. Аймауытов Ж. Психология. – Алматы: Ана тілі, 1995. – 235 б.
5. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л.М. Митиной. – Минск: Флинта, 2010. – 514 с.
6. Гайнутдинова И.Р. Особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников / Страховские чтения. – 2020. – Вып.28. – С. 51–55.
7. Атемова Қ.Т. Ж. Аймауытов мұраларындағы педагог маманның кәсіби тұлғасы туралы көзқарастары / «Басекеге қабілетті маманның әлемдік және ұлттық кәсіби келбетін қалыптастыру» атты Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – Түркістан, 2016. 22–23 сәуір. – Б. 39–41.
8. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 160 б.
9. Қазақ мақал-мәтелдері / Құрастырған Ж. Малайсарин. – Алматы: Рауан, 2020. – 190 б.
10. Щуркова Н.Е. Речь педагога. – М.: ИТРК, 2019. – 114 с.

REFERENCES

1. Aimauytov J. Alty tomdyq shygarmalar jinagy [Collection of works in six volumes] / Qurastyrgan N. Quantaev. – Almaty: «El shejire» baspasy, 2013. T 2. – 384 b. [in Kazakh]
2. Suhomlinski V.A. Sbornik sochineni [Collection of works]. – M.: Pedagogika, 1984. – 353 s. [in Russian]
3. Al-Farabi. Aleumettik etikalyq traktattary [Treatises on social ethics]. – Almaty: Gylym, 1975. – 305 b. [in Kazakh]
4. Aimauytov J. Psihologiiia [Psychology]. – Almaty, Ana tili, 1995. – 235 b. [in Kazakh]
5. Psihologicheskoe soprovojdene vybora professii [Psychological support of the choice of profession] / Pod red. L.M. Mitinoi. – Minsk: Flinta, 2010. – 514 s. [in Russian]
6. Gainutdinova I.R. Osobennosti professionalnogo samoopredeleniia sovremennyh starsheklassnikov [Features of professional self-determination of modern high school students] / Strahovskie chteniia. – 2020. – Vyp.28. – S. 51–55. [in Russian]
7. Atemova Q.T. J. Aimauytov muralaryndagy pedagog mamannyn kasibi tulgasy turaly kozqarastary [Views of the teacher on the professional personality in the heritage of aimautov] / «Basekege qabiletti mamannyn alemdik jane ulttyq kasibi kelbetin qalyptastyru» atty Halyqaralyq gylymi-praktikalyyq konferenciia materialdary. –Turkistan, 2016. 22–23 sauir. – B. 39–41. [in Kazakh]
8. Jumabaev M. Pedagogika [Pedagogy]. – Almaty: Ana tili, 1992. – 160 b. [in Kazakh]
9. Qazaq maqal-matelderi [Kazakh proverbs and sayings] / Qurastyrgan J. Malaisarin. – Almaty: Rauan, 2020. – 190 b. [in Kazakh]
10. Shurkova N.E. Rech pedagoga [Teacher's speech]. – M.: ITRK, 2019. – 114 s. [in Russian]

UDC 378; IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.25>

Z.M. DUISEMBEKOVA¹✉, A.M. KURBAN²

¹PhD, Senior Lecturer of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: zerde.duisembekova@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0003-1790-6442>

²Master's Students of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: aruzhan.kurban@ayu.edu.kz
<https://orcid.org/0000-0002-0527-4911>

FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY OF STUDENTS STUDYING ENGLISH LANGUAGE IN KAZAKHSTAN

Abstract. A significant number of students studying a foreign language have experienced anxiety at some point during their studies. Kazakhstan is a multilingual country, having three official languages (Kazakh, Russian, and English) as compulsory education, and it raises the question of whether students experience any anxiety during the classroom, which significantly impacts their learning process and academic performance. This article aimed to explore the level of foreign language classroom anxiety among the students studying in 3rd and 4th grade in the Department of English Language and Literature and the Department of Translation Studies at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan. To test the anxiety level, the study was conducted by conducting an online survey of 314 students (266=female, 48=male) and utilising the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). The results showed a moderate level of anxiety, suggesting that the students and teachers might have been affected by the cultural aspects of the nation. Another assumption might be the mutual trust between the students and teachers that creates an atmosphere that decreases the anxiety. Furthermore, students were eager to study and looked forward to conversing with native speakers. This data confirms the importance of culture, peer support, and proper study programs, along with the continuous assistance and encouragement from the teachers.

Keywords: foreign language anxiety, language anxiety, teaching, English language, literature.

З.М. Дүйсембекова¹, А.М. Құрбан²

¹PhD, Қожа Ахмет Ясауи атындағы

Халықаралық қазақ-түрік университетінің аға оқытушысы
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: zerde.duisembekova@ayu.edu.kz

¹Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің магистранты
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: aruzhan.kurban@ayu.edu.kz

Қазақстанда ағылшын тілін үйреніп жатқан студенттердің шет тіліне алаңдаушылығы

*Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Duisembekova Z., Kurban A.M. Foreign Language Classroom Anxiety of Students Studying English Language in Kazakhstan // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 300–311. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.25>

*Cite us correctly:

Duisembekova Z., Kurban A.M. Foreign Language Classroom Anxiety of Students Studying English Language in Kazakhstan // *Iasauı universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 300–311. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.25>

Аңдатпа. Шетел тілін оқитын студенттердің едәуір бөлігі оқу барысында белгілі бір кезеңде алаңдаушылықты бастан кешіреді. Қазақстан үш тілді (қазақ, орыс және ағылшын) міндетті түрде меңгеретін көптілді ел, сондықтан бұл студенттердің сабақ барысында олардың оқу үдерісі мен оқу үлгеріміне айтарлықтай әсер ететін қандай да бір алаңдаушылықты сезінуіне байланысты сұрақтар тудырады. Аталмыш мақаланың мақсаты Түркістан қаласындағы Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің шетел филологиясы және аударма ісі мамандығының 3 және 4-курстарында оқитын студенттердің шет тілі сабағындағы алаңдаушылық деңгейін зерттеу. Алаңдаушылық деңгейін тексеру үшін зерттеу Шетел тілі сабағындағы алаңдаушылық шкаласы (FLCAS) көмегімен 314 студенттен (266=әйел адам, 48=ер адам) онлайн сауалнама тапсыру арқылы жүргізілді. Зерттеудің нәтижелері студенттерде алаңдаушылықтың қалыпты деңгейін көрсетті, бұл студенттер мен оқытушыларға ұлттың мәдени аспектілері әсер еткен болуы мүмкін деген болжам жасауға мүмкіндік береді. Сондай-ақ, алаңдаушылықты төмендететін студенттер мен оқытушылар арасындағы өзара сенім болуы да мүмкін деген тұжырымдама ұсынылды. Сонымен қатар студенттер оқуға құштар және ағылшын тілінде сөйлейтін адамдармен араласуды асыға күтеді. Бұл деректер мәдениеттің, әріптестердің қолдауының және дұрыс оқу бағдарламаларының, сондай-ақ мұғалімдердің үздіксіз қолдауы мен қатысуының маңыздылығын растайды.

Кілт сөздер: шет тілі алаңдаушылығы, тілдік алаңдаушылық, оқыту, ағылшын тілі, әдебиет.

З.М. Дуйсембекова¹, А.М. Курбан²

¹*PhD, старший преподаватель*

*Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: zerde.duisembekova@ayu.edu.kz*

²*магистрант Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: aruzhan.kurban@ayu.edu.kz*

Иноязычная тревожность студентов, изучающих английский язык в Казахстане

Аннотация. Значительное количество студентов, изучающих иностранный язык, во время обучения в какой-то момент испытывали тревожность. Казахстан является многоязычной страной, в которой три официальных языка (казахский, русский и английский) являются обязательными для обучения, и это поднимает вопрос о том, испытывают ли учащиеся какое-либо беспокойство во время занятий, что существенно может повлиять на их учебный процесс и академическую успеваемость. Целью данной статьи было изучение уровня тревожности на занятиях иностранного языка у студентов, обучающихся в 3-м и 4-курсах специальности иностранной филологии и переводческого дела Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави, г. Туркестан, Казахстан. Для проверки уровня тревожности, исследование было проведено путем проведения онлайн-опроса 314 студентов (266=представители женского пола, 48=представители мужского пола) с использованием Шкалы тревожности в классе иностранного языка (FLCAS). Результаты показали умеренный уровень беспокойства, и можно предположить, что на студентов и преподавателей могли повлиять культурные аспекты нации. Другим предположением может быть взаимное доверие между студентами и преподавателями, что создает атмосферу, снижающую тревогу. Кроме того, студенты стремятся учиться и с нетерпением ждут общения с носителями языка. Эти данные подтверждают важность культуры, поддержки коллег и надлежащих учебных программ, а также постоянной помощи и участия со стороны преподавателей.

Ключевые слова: иностранная языковая тревожность, языковая тревожность, обучение, английский язык, литература.

Introduction

Often than not, anxiety can be characterised as «a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system» [1, p. 15]. Anxiety, in fact, may interfere and make learning almost anything a frustrating and troublesome experience [2]. Thus, MacIntyre and Gardner note that «anxiety poses several potential problems for the student of a foreign language because it can interfere with the acquisition, retention, and production of the new language» [3, p. 86].

When studying a foreign language, almost every student has some level of anxiety. Language learning classes appear to be more anxiety-arousing than other courses [3]. Students experience anxiety in a variety of areas in any educational setting. Nevertheless, various studies have been conducted in regard to a specific sort of anxiety – foreign language anxiety (FLA) [4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12]. According to Horwitz, Horwitz, and Cope, foreign language anxiety is described as a discrete complexity of consciousness, ideology, attitudes, and behaviours associated with classroom language acquisition that arises from the distinctiveness of the language learning process [4].

FLA was researched by a great number of countries, such as Iran [13, 14], China [15, 16], Turkey [11, 17, 18], Spain [19], Japan [7, 20, 21], Malaysia [22, 23], and Russia [24], thus proving that language anxiety is universal among various cultures.

Kazakhstan students are no exception, as the majority of them only encounter the English language in the classroom, giving them no real-world experience with the language. They experience anxiety and anxiousness when forced to speak in a foreign language, and as a result, they struggle to learn English [10, 12]. Suleimenova also mentioned how the students set high expectations for themselves, which might be linked to one of the FLA's causes. [10].

Literature review

Language anxiety is mostly characterised as «the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning» [25, p. 284]. Investigation of the language anxiety done by Bekleyen reported that the anxiety may increase with the influence teachers. Students who were experiencing high anxiety in language lessons frequently expressed dissatisfaction with professors' attitudes toward them, characterising their behaviour as «disturbing or discouraging» [9, p. 53]. However, the same teachers were interpreted differently by students with a low degree of anxiety. Similarly, Von Worde also considered the educator's role vital in producing or reducing anxiety by creating a suitable atmosphere and environment. The researcher of the study noted anxiety manifests in students physically, internally and functionally, and by producing avoidance [26]. Research done by Aida suggested another perspective from a student's point of view, where it is revealed that even a general negative attitude may affect their experience with language apprehension [7].

Horwitz et al.'s research was the first to suggest FLA as an independent anxiety type, when they designed and tested the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) on 75 Spanish language learning students. The findings have concluded that participants were quite concerned about some of the aspects of their foreign language acquisition. In their study, they analysed the students' answers and classified the anxiety levels into three components: communication apprehension, fear of negative social evaluation, and test anxiety [4].

In another research done on the same topic, Aida proposed other elements such as fear of failing the class, comfort in speaking with native speakers of the language, and negative attitudes toward the language class. Additionally, Aida was against the idea of including «test anxiety» as a

factor for evaluating FLA, as it was influenced by an individual's temporary reactions, i.e., worry and nervousness [7].

Communication apprehension is the distressing feeling of not being able to express or understand something in a way that is consistent with foreign language regulations [2]. Communication apprehension is the distressing feeling of being unable to express themselves in a way that will be consistent with the language that the students are trying to speak in a foreign language. Communication apprehension, self-esteem, and social anxiety are all complex psychological factors that may be linked to the fear of speaking in a foreign language [5].

The second component of the anxiety factor, the fear of negative social evaluation, is portrayed by Horwitz et al. as «anxious students (who) also fear being less competent than other students or being negatively evaluated by them» [2, p. 130]. It is very closely related to communication apprehension, as they are both provoked by speech anxiety. Many students felt self-conscious in front of their groupmates, often feeling pressured when they were called to give an answer instead of volunteering themselves; feeling embarrassed to expose themselves to another student in pair work, if they had not done so previously; did not wish to have speech mistakes and risk self-esteem [5, 27]. Bekleyen noted that the students feel overwhelmed by the competitiveness of their peers. Along with competition, students with low self-esteem felt and believed that others were better at handling foreign languages than them. They also reported negative attitudes from their peers, as the students feared judgmental accusations if they were to converse or talk excessively [9].

There seems to be a significant relationship between FLA and level of proficiency, which correlates with negative attitudes toward the language class. The study done by Saito and Samimy revealed that the students' anxiety level raises each time their instruction level increase. They examined beginner, intermediate, and advanced-level participants, each of whom had a different study timeline. The results demonstrated students' decrease in taking risks, overstudying, and developing a negative attitude towards language class [20]. Elaldi conducted a four-year study on a sample of English department students in 2016, during which the researcher discovered moderate levels of anxiousness in the preparatory class and fourth grade. However, students have developed a somewhat higher level of stress over time than they had previously indicated [11]. According to Saito and Samimy, beginner students do not feel much nervousness since many of them have not had enough positive or negative experiences in foreign languages for anxiety to have a substantial influence on their performance [20].

FLA also has an impact on academic achievement, as evidenced by numerous researches [17, 20, 28, 29,]. In an attempt to understand the cause of anxiety of high school students, Na deduced that anxiety itself provokes learners to get frustrated, lose trust in their skills, avoid engaging in classroom activities, and abandon their efforts to learn a language successfully. So, as a result, students with high anxiety frequently have low accomplishments, and this makes them even more concerned regarding their education [29]. Saito and Samimi had compared low- and high-level anxiety students, and discovered that the latter had considerably poorer grades, which altogether affected their overall performance [20].

Students also have issues with seeking help. As proposed by Aida, the student body feels anxious because of their inability to ask for help from teachers, even if they have a need for outside aid. They feel embarrassed and «because they might view help-seeking as a manifestation of weakness, immaturity, or even incompetence» [7, p. 164], increasing their anxiety level and lowering their self-esteem. Young writes, «individuals with low self-esteem tend to have high levels of language anxiety» [5, p. 541]. According to Jin and Zhang, the learner's self-esteem or self-confidence may be severely affected if one undergoes a language anxiety experience [16].

There have been studies done in Kazakhstan related to FLA using FLCAS; however, they were mostly directed at students in school institutions [10, 12, 30]. This research will try to take investigation further to the institutions of higher education.

The purpose of this study is to use FLCAS to determine and collect data on the anxiety levels of students studying at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish university's Department of English Language and Literature and Department of English Philology Translation who study in 3rd and 4th year.

As a result, in order to achieve the study's goal, the present study asks the following question:

- What is the degree of anxiety among Kazakhstan students?
- How does the degree of anxiety among students relate to the findings of other researchers?
- How does a country's history influence language anxiety?

Research methods

The current study used a survey model, which is a common descriptive study method. According to Schwarz et al., the survey method refers to systematic data collection about a sample drawn from the specified larger population [31, p. 143]. Quantitative research is defined as a research technique that prioritises quantification in data collection and analysis as well as a logical approach to the relationship between theory and study, with an emphasis on theory testing [32].

Context

The English language in Kazakhstan has a significant role in the country. Officially, Kazakhstan is a bilingual country, where Kazakh and Russian are declared as national languages. However, there are a number of languages, one of which is English. Over 130 nationalities reside in Kazakhstan, which makes it a multilingual country [33]. Since the independency of Kazakhstan in 1991, exceptional focus has been given to the spread of the English language in the country, as indicated by the national programs and documents «On Education» and «On Languages in the Republic of Kazakhstan». The official project of the implementation of the English language started in 2007 as «Trinity of languages» [34], and since then has continued onward with an intensive approach in the project «Kazakhstan 2050» [35]. This is why English is becoming a widespread language in the country, as it becomes a method of connections, a supporting resource, and another language among the youngsters, blended and integrated with the native languages [36].

In 2019, President of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev's resignation speech, he predicts his view that in the future, Kazakhstan citizens will speak in three languages: Kazakh, Russian and English [37].

Participants

For this study, the students from the 3rd (N=164) and 4th grade (N=150) of the Department of English Language and Literature and the Department of English Philology Translation were selected, however only 314 students (266=female, 48=male) were able to volunteer out of 498. The study was done using the complete sample method, excluding 1st and 2nd grade students from the research. The 3rd and 4th grade students were selected due to their high language proficiency. The majority of respondents were between 19 and 24 years of age.

Among the participants, there were participants of various nationalities, including: Kazakh, Russian, Turkish, Uzbek, Afghan, Turkmen, and Azerbaijan as supposed to the International University, the students come from different cultural backgrounds.

The participants' group all include English language in their study curriculum, with some also studying other foreign languages such as Turkish and Chinese, and all students were informed that the research was only concerned with the English language.

Instruments

The data was collected using Horwitz et al.'s «Foreign Language Classroom Anxiety Scale». The FLCAS is a 33-question, 5-point Likert scale that ranges from strongly agree to strongly disagree. On the FLCAS, anxiety ratings range from 33 to 165. The scale examines respondents' communication apprehension, test-anxiety, and fear of negative evaluation and concentrates on speaking in a classroom context [4].

Data collection

The data were gathered in the first semester of the 2021-2022 academic year. The data was collected through Google Form, in which students were asked to participate anonymously. The survey was sent via link to the group chats to each selected groups.

Data analysis

Internal consistency, as judged by Cronbach's alpha, was .93, and test-retest reliability over 8 weeks was $r=.83$, $p=.001$, $n=78$, according to Horwitz, in two starting Spanish classrooms, the predicted validity factor for final score was .49 ($p.003$), while in two beginning French classes, it was $-.54$ ($p.001$) [38]. Other research that used the FLCAS obtained good dependability ratings as well. In one investigation, Aida discovered that the FLCAS had an internal reliability of .94, thus, proving its trustworthiness [7].

Results

FLCAS answers are demonstrated in Table 1. The percentages represent the number of students who agreed or strongly agreed (or disagreed and strongly disagreed) with statements on foreign language anxiety (percentages are rounded to the nearest whole number).

The research utilised Horwitz et al.'s three components: communication apprehension (1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30, 32), test-anxiety (3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 28), and fear of negative evaluation (2, 7, 13, 19, 23, 31, 33) [4], and Aida's four factor models: speech anxiety and fear of negative evaluation (1, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 27, 29, 31, 33), fear of failing the language class (10, 22, 25, 26), comfortableness in speaking with native speakers of the language (11, 14, 32), and negative attitudes toward the language class (5, 17) [7].

Respondents, for the most part, do not feel anxiety nor are scared to speak in a foreign language, as seen by their rejection of claims from items 1 (45%), 9 (42%), 24 (33%), and 27 (46%), while at the same time endorsing item 18 (41%).

Students do not normally feel nervous around teachers, as evidenced by their denials of statements 4 (54%), 15 (52%), and 29 (44%), implying that the teachers in the language classes have a relaxed and forgiving attitude, and students are not afraid to speak up and be embarrassed about it.

They also rejected comment 30 (38%), showing that the pupils are not indifferent to the linguistic structure and exhibit a desire to learn more.

According to a test review, students do not appear to experience any pressure or stress from language classes. They agreed with assertions on items 8 (33%) and 28 (49%) while disagreeing with item 6 (42%), suggesting that they enjoy being in language lessons.

In classes, participants do not feel tested nor evaluated for every action they take or do, as seen by their dismissal of remarks on items 3 (47%), 12 (39%), 16 (47%), 20 (50%), and 21 (42%).

Given that they disagreed with comments 2 (41%) and 19 (50%), the majority of participants indicated that they were not concerned about making mistakes and errors in their speeches. Despite their disagreement with the phrases in item 13 (45%), those participants were equally eager to volunteer in the language lessons. Nonetheless, many respondents seem uneasy about agreeing with remark 33 (34%), only slightly rejecting it (35%).

Students demonstrated to have strong connection with their peers. They reject items 7 (49%) and 31 (59%) while remaining confident in their linguistic abilities, as seen by their rejection of statement 23 (44%).

Respondents seem to be unconcerned about failing classes. They disagree with things 10 (40%), 25 (44%), and 26 (56%), yet they nevertheless feel pressure from the classes, as seen by their agreement with item 22 (38%).

Students feel empathy for individuals who suffer from similar language anxiety, as seen by their rejection of statement 11 (34%). However, they typically feel comfortable interacting and

conversing with foreigners, as seen by their agreement with items 14 (40%) and 32 (42%), demonstrating their desire to be amongst native speakers.

The majority of students feel no animosity toward language lessons, as seen by their agreement with sentence 5 (44%) and disagreement with item 17 (52%). It contradicts Aida's conclusion about the negative attitude toward the language class [7].

Table 1 – Items on the FLCAS with the percentages of students who chose each option

SA*	A	N	D	SD
1	2	3	4	5
1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.				
7**	17	34	26	19
2. I don't worry about making mistakes in language class.				
20	21	31	18	13
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.				
7	19	29	20	27
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.				
7	15	27	28	26
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.				
25	19	32	16	11
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.				
8	12	40	23	19
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.				
12	17	25	26	23
8. I am usually at ease during tests in my language class.				
13	20	38	24	8
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.				
14	20	28	20	21
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.				
10	19	34	25	15
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.				
12	19	38	19	15
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.				
14	20	30	16	23
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.				
7	16	34	24	21
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.				
20	20	27	19	16
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.				
6	14	31	27	25
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.				
12	16	27	23	24
17. I often feel like not going to my language class.				
5	13	32	22	30
18. I feel confident when I speak in foreign language class.				
19	22	31	20	11
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.				
9	15	29	21	29
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.				
7	16	30	26	24

Continuation of table 1

1	2	3	4	5
21. The more I study for a language test, the more confused I get.				
6	16	38	22	20
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.				
15	20	34	25	13
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.				
10	18	30	23	21
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.				
11	17	45	21	12
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.				
10	14	34	24	20
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.				
6	12	28	26	30
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.				
7	13	27	28	28
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.				
25	24	28	18	7
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.				
9	15	36	21	23
30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.				
9	14	42	25	13
31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.				
12	10	22	22	37
32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.				
20	21	40	20	11
33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.				
18	16	33	20	15

*SA = strongly agree; A = agree; N = neither agree nor disagree; D = disagree; SD = strongly disagree.

** This table's data has been rounded to the closest whole number. Due to rounding, percentages may not add up to 100.

Discussion

The goal of the study was to research and collect data on the anxiety levels of the students studying in the Department of English Language and Literature and the Department of English Philology Translation at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University when they were in third and fourth grade. In the research, FLCAS was applied, a scale that was developed to identify language anxiety. In the present research, Horwitz et al.'s and Aida's components were not fully met. In their research, students had high levels of language anxiety even after giving some additional comments [2, 7]. Kazakhstan students, according to the study's findings, do not suffer from extreme anxiety when learning a foreign language. On the contrary, students are encouraged and motivated to learn the language, with some even admitting to wanting to take more lessons. They seemed to have a more relaxed and positive attitude towards learning.

According to the current study, students are neither nervous nor distressed when compelled to speak in a foreign language. These findings contradict those of previous major researches into the same topic [2, 5, 6, 7, 10, 18, 27], which identified speaking in a foreign language as the main anxiety-inducing factor. Suleimenova observed that when asked to speak in English, students may have confused language anxiety with speech anxiety because they simply did not know how to

respond. They were only nervous because they had to talk without preparation, which is consistent with the current study's results [10]. In Plyushko's research, where she examined Nazarbayev University Graduate School of Education's gifted children's anxiety for four basic skills, as reading, writing, speaking, and listening, it was revealed that the students felt the lowest anxiety when they participated in speech activities. She explained it in terms of the school's broad approach to implementing communicative strategies in English learning and teaching [39].

Plyushko observes that students feel less uncomfortable while paired or working with their groupmates, as they create a nice and inviting environment [39]. Therefore, the mediocre level of anxiety might be connected to the lack of peer pressure. This observation is similar to Riasati's, who discovered that when students study with people who have the same degree of English skill as them, they are less concerned about making language mistakes [40]. Young's research indicated that students are less apprehensive when they believe they are not the only ones answering questions, and that they are likely to enjoy and appreciate class activities more when they are able to collaborate with another person [5]. In their research, Bekleyen observed how students supported and even assisted one another before the oral exams, demonstrating how people of the same age can help one another without judging the other [9]. Perhaps, students feel included in particular peer groups, where they do not feel alone with their anxiety and fears. Such a suggestion contrasts with Von Worde's results, in which students were not aware of the commonality of this problem [26]. The current research's outcomes differ from the other researchers' studies, which focused on the negative aspects of peer pressure [2, 5, 8, 9, 14, 41, 42].

Additional factors for participants' low level of FLA may be related to the roles of teachers. The present study's findings have confirmed a mostly friendly relationship between students and teachers. They are not intimidated by their professors' demeanour and are not quite scared of possible failures. This could only suggest that the professors were kind and forgiving toward the learners. Young had a similar response from the 18% of students reporting that the «instructor reduced foreign language class anxiety by not «making a big deal» over mistakes" and that «17% felt that instructors helped decrease anxiety by helping students realise that everyone makes mistakes» [5, p. 548]. Likewise, Bekleyen reported how students who had low anxiety did not feel embarrassed when they made mistakes. They also noted the importance of teachers' certain attitudes that make them easier to get along with, such as «kindness, being energetic, and listening with patience» [9, p. 54]. Horwitz et al. highlighted the significance of the teacher-student relationship, which may enhance or lessen the anxiety degree of the students by simply creating a suitable atmosphere [4]. Aida offered a similar statement, emphasising how students admire instructors who can detect individuals having foreign language apprehension and make appropriate efforts to help them overcome that concern [7].

The eagerness to study foreign languages and the positive mindset of the students have a huge impact on the FLA. According to the results, participants are not uncomfortable speaking with native speakers; instead, they are interested in approaching them. Bekleyen's students' responses included participants that cope with pressure by talking with native English speakers [39]. Another contributor to these actions may be associated with international teachers who are native English speakers. The presence of foreign teachers might create a peculiar English-language atmosphere indoors and outdoors [39].

The cultural component of Kazakhstan may have had a role in this lessened anxiety level, as people, particularly the young, are becoming increasingly interested in learning English, given the availability of western media, which is most likely to be in English. There are also quite a number of tourists and exchange students who contribute to the social aspect of foreign languages. Some of the young people even started to use the English language in regular speech, code-switching between Kazakh and Russian [36]. Because of the implementation of the "Trinity of languages" project in 2007, English as a foreign language has become the dominating language in the country's educational institutions. Children, in general, begin learning English in kindergarten, and many

subjects are educated in English at some gymnasiums and Nazarbayev Intellectual Schools, allowing students to improve their language skills while simultaneously broadening their subject knowledge. [43]. Students at universities choose to learn English as a second language in order to improve their future opportunities, such as working or studying abroad [36].

Conclusion

The current study has concluded its research of investigating the anxiety level of the students studying at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University's Department of English Language and Literature and Department of English Philology Translation, while they were in 3rd and 4th grade. The findings of the study indicated that the students had a moderate level of anxiousness, as well as an ambitious and passionate attitude towards learning. They showed a strong desire to interact with native speakers, maybe due to Kazakhstan's cultural feature as a bilingual country welcoming to people of many ethnicities. Another notable factor was peer and teacher support; students had a high level of trust in one another and in teachers' aids.

Despite its great sample size, further research into this topic is still required, as investigating multiple universities might show different results. Furthermore, additional survey's might be needed that has more focus on cultural aspect, peer relationships, and teacher-student communications.

REFERENCES

1. Spielberger, C.D. Manual for the state-trait anxiety inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, 1983. – vol. 20. – no. 7. – P. 694-634.
2. Horwitz E. Language anxiety and achievement // Annual review of applied linguistics. – 2001. – no. 21. – P. 112-126.
3. MacIntyre P.D., Gardner R.C. Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature // Language learning. – 1991. – vol. 41. – no. 1. – P. 85-117.
4. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern language journal. – 1986. – vol. 70. – no. 2. – P. 125-132.
5. Young D.J. An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking // Foreign language annals. – 1990. – vol. 23. – no. 6. – P. 539-553.
6. Young D.J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? // The modern language journal. – 1991. – vol. 75. – no. 4. – P. 426-439.
7. Aida Y. Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese // The modern language journal. – 1994. – vol. 78. – no. 2. – P. 155-168.
8. Kitano K. Anxiety in the college Japanese language classroom //The Modern Language Journal. – 2001. – vol. 85. – no. 4. – P. 549-566.
9. Bekleyen N. et al. The influence of teachers and peers on foreign language classroom anxiety // Dil Dergisno. – 2004. – no. 123. – P. 49-66.
10. Suleimenova Z. Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2013. – vol. 93. – P. 1860-1868.
11. Elaldi S. Foreign Language Anxiety of Students Studying English Language and Literature: A Sample from Turkey // Educational Research and Reviews. – 2016. – vol. 11. – no. 6. – P. 219-228.
12. Akshalova A. Foreign Language Teaching Anxiety (FLTA) in Non-Native Pre-Service English Teachers: A Phenomenological Study in Kazakhstan: thesis. Master of Arts. Multilingual Education: Nur-Sultan, 2019. –129 p.

13. Sadighi F., Dastpak M. The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners // *International Journal of Education and Literacy Studies*. – 2017. – vol. 5. – no. 4. – P. 111-115.
14. Khatereh S., Elahi S.M. Rapid changes in foreign language learning anxiety caused by a multiplicity of topics: an idiodynamic approach // *Journal of Language and Education*. – 2020. – vol. 6. – no. 21. – P. 83-102.
15. Liu M., Huang W. An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation // *Education Research International*. – 2011. – P. 1-8.
16. Jin Y., Zhang L. J., MacIntyre P. D. Contracting students for the reduction of foreign language classroom anxiety: An approach nurturing positive mindsets and behaviors // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – vol. 11. – P. 1471-1492.
17. Tuncer M., Dogan Y. Effect of Foreign Language Classroom Anxiety on Turkish University Students' Academic Achievement in Foreign Language Learning // *Journal of Education and Training Studies*. – 2015. – vol. 3. – no. 6. – P. 14-19.
18. Tosun B. Oh no! Not ready to speak! An investigation on the major factors of foreign language classroom anxiety and the relationship between anxiety and age // *Journal of Language and Linguistic Studies*. – 2018. – vol. 14. – no. 1. – P. 230-241.
19. Amengual-Pizarro M. Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes (ESP) students // *International Journal of English Studies*. – 2018. – vol. 18. – no. 2. – P. 145-159.
20. Saito Y., Samimy K.K. Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese // *Foreign language annals*. – 1996. – vol. 29. – no. 2. – P. 239-249.
21. Toyama M., Yamazaki Y. Exploring the components of the foreign language classroom anxiety scale in the context of Japanese undergraduates // *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. – 2018. – vol. 3. – no. 1. – P. 1-27.
22. Pae R. B., Misieng J. Foreign language classroom anxiety scale: a comparison of three models // *Proceedings of the 9th International conference of Japanese language education in Malaysia*. – 2012. – P. 42-51.
23. Salim W. NO. W., Subramaniam V., Termizi A. A. Foreign language anxiety (FLA) in English language classroom // *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*. – 2017. – vol. 3. – no. 1. – P. 5-12.
24. Калганова Г.Ф., Марданшина Р.М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля [Kalganova G.F., Mardanshina R.M. Problemy iazykovoi trevozhnosti pri izuchenii inostrannogo iazyka v vuze ekonomicheskogo profilia] // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2015. – Т. 11. – №55. – С. 608-619. [in Russian]
25. MacIntyre P.D., Gardner R.C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language // *Language learning*. – 1994. – vol. 44. – no. 2. – P. 283-305.
26. Von Worde R. Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety // *Inquiry*. – 2003. – vol. 8. – no. 1. – P. 527-542.
27. Azher M. et al. An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students achievement // *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*. – 2010. – vol. 7. – no. 11. – P. 33-40.
28. Botes E., Dewaele J.M., Greiff S. The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis // *Journal for the Psychology of Language Learning*. – 2020. – vol. 2. – no. 1. – P. 26-56.
29. Na Z. A study of high school students' English learning anxiety // *The Asian EFL Journal*. – 2007. – vol. 9. – no. 3. – P. 22-34.

30. Dewaele J.M., Özdemir C., Karci D., Uysal S., Özdemir E. Dewaele J., Özdemir C., Karci D., Uysal S., Özdemir E. & Balta N. How distinctive is the foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety of Kazakh learners of Turkish? // *Applied Linguistics Review*. – 2022. – vol. 13. – no. 2. – P. 243-265.
31. Schwarz, N., Groves, R. M., & Schuman, H. Survey methods / Survey Methodology Program, Institute for Social Research, University of Michigan. – 1999. – P. 143-179.
32. Bryman A. Social research methods. – 4th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – 809 p.
33. Duisembekova Z., Özmen K. S. Analyzing Language Learning Beliefs of English Student Teachers: A Cross-Cultural Study Across Turkic Republics // *Bilig*. – 2020. – no. 94. – P. 51-73.
34. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. [Electronic resource] URL: https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-28-fevralya-2007-g (дата обращения: 13 April 2022). [in Russian]
35. Султан Д.П., Сабирова Д.Р. Современная языковая политика в Республике Казахстан // *Казанский вестник молодых учёных*. – 2018. – Т. 2. – № 5. – С. 60-62. [Sultan D.P., Sabirova D.R. Sovremennaiia iazykovaia politika v Respublike Kazahstan [Modern language policy in the Republic of Kazakhstan] // *Kazanski vestnik molodyh uchionyh*. – 2018. – Т. 2. – № 5. – С. 60-62] [in Russian]
36. Akynova D. et al. Language choice among the youth of Kazakhstan: English as a self-representation of prestige // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – vol. 143. – P. 228-232.
37. Address of the Head of State Nursultan Nazarbayev to the people of Kazakhstan. [Electronic resource] URL: https://www.akorda.kz/en/speeches/internal_political_affairs/in_speeches_and_addresses/address-of-the-head-of-state-nursultan-nazarbayev-to-the-people-of-kazakhstan (Accessed 5 March 2022).
38. Horwitz E.K. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale // *Tesol Quarterly*. – 1986. – vol. 20. – no. 3. – P. 559-562.
39. Plyushko O. Foreign Language Anxiety Level of Middle School Students at a Specialized School for Gifted Children in the North of Kazakhstan: Master of Science Educational Leadership Nur-Sultan, 2018. – 100 p.
40. Riasati M.J. Language learning anxiety from EFL learners' perspective // *Middle-East Journal of Scientific Research*. – 2011. – Т. 7. – №. 6. – P. 907-914.
41. Jones J.F. A cultural context for language anxiety // *English Australia Journal*. – 2004. – vol. 21. – no. 2. – P. 30-39.
42. Conway, J. Anxiety in second language learning; Causes and solutions. – 2007. – 380 p.
43. Курманаева Д.К., Жалелова Г.М. Культурологическая направленность изучения английского языка в вузах Казахстана // *Обучение и воспитание: методики и практика*. – 2016. – №28. – С. 106-113. [Kurmanaeva D.K., Zhalelova G.M. Kulturologicheskaiia napravlennost izucheniia angliiskogo iazyka v vuzah Kazahstana [Cultural orientation of the study of English in the universities of Kazakhstan]] // *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika*. – 2016. – No. 28. – P. 106–113. [in Russian]

ДИҒАНУ

UDK 2-18:316.37; IRSTI 21.41.67

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.26>

CASİM AVCI

Prof. Dr.

*Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
(Kazakistan, Türkistan), e-mail: casimavci@hotmail.com*

Hz. PEYGAMBER'İN [s. a. v.] GETİRDİĞİ EVRENSEL MESAJLAR

Özet. Son Peygamber olan Hz. Muhammed [s. a. v.], hem yaşadığı dönemdeki hem de kıyamete kadar gelecek olan bütün insanlara peygamber olarak gönderilmiştir. Onun bütün insanlığa sunduğu evrensel mesajlar Allah'tan gelen ve son ilahi kitap Kur'an-ı Kerim'de yer alan hususlardır. Diğer bir ifadeyle İslâm'ın mesajlarıdır. Hz. Peygamber'in Allah'tan getirdiği, söz ve davranışlarıyla uygulamaya koyup insanlığa sunduğu evrensel mesajlar kıyamete kadar önemini ve geçerliliğini koruyacak mahiyettedir. Makalede bu mesajlardan tevhid, ahlâk, adalet, ilim, barış ve insan hakları üzerinde durulacaktır.

Tevhid inancı ilk insan ve ilk peygamber Hz. Âdem'den son peygamber Hz. Muhammed'e [s. a. v.] kadar bütün peygamberlerin getirdiği ortak mesajın adıdır. Bu inanç Allah'ın varlığı, birliği ve sadece O'na kulluk edilmesi demek olup iman, dinin ve kulluğun temelidir. Güzel ahlâk, iyi bir insan ve iyi bir Müslüman olmanın temel ölçüsüdür. Bu hususta en güzel örnek Hz. Peygamber'dir. Çünkü onun ahlâkı, Kur'an ahlâkıdır. Adalet toplumda dirlik ve düzeni sağlamanın vazgeçilmez yolu ve bir devleti ayakta tutan en temel unsurdur. Adaletin zıddı olan zulüm ve haksızlık toplumu içten içe kemiren bir hastalıktır. İlim insanlığın ortak malı olup doğruyu bulmanın başlıca vasıtalarından biridir. Ayrıca, ilim elde etmek kadar onu uygulamak da önemlidir. Barış ve güven içinde yaşamak insanlığın her zaman ihtiyaç duyduğu bir husustur. İslâm da temelde barış dinidir ve fert, aile, toplum, devlet ve devletler arası düzeyde karşılıklı haklara riayet ederek barış içinde yaşanmasını öngörür. İnsan hakları İslâm'ın gözetilmesini emrettiği en temel ilkelerden biridir. İslâm, ferdin insan olarak yaratılmış olmaktan doğan bütün haklarını güvence altına almıştır. Can ve mal güvenliği, din ve inanç hürriyeti, özel hayat, âdil yargılanma, beden ve ruh sağlığının korunması gibi hususlar bunlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Hz. Peygamber, İslâm, Evrensel Mesajlar, Tevhid, Ahlâk, Adalet, İlim, Barış, İnsan Hakları.

Жасим Авжи

профессор, доктор

*Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: casimavci@hotmail.com*

Хз. пайғамбардың [с.а.у.] әкелген әмбебап хабарлары

***Bize doğru alıntı yazınız:**

Avcı Casim. Hz. Peygamber'in [s. a. v.] Getirdiği Evrensel Mesajlar // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. №2(124). – Б. 312–328. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.26>

***Cite us correctly:**

Avcı Casim. Hz. Peygamber'in [s. a. v.] Getirdiği Evrensel Mesajlar [The Universal Messages of the Prophet Muhammad [Pbuh]] // Iasauı universitetinin habarshysy. – 2022. №2(124). – Б. 312–328. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.26>

Аңдатпа. Соңғы пайғамбар Хз. Мұхаммед [с.а.у.] әрі өзінің өмір сүрген кезеңге, әрі қияметке дейінгі бүкіл адамзатқа пайғамбар ретінде жіберілген. Оның бүкіл әлемге әкелген әмбебап хабарлары Алладан келген соңғы илаһи кітап Құран Кәрімде орын алған. Басқаша айтқанда, бұл исламның хабарлары. Хз. Пайғамбардың Алладан әкелген, сөз және іс-әрекеттерімен көрсеткен адамзатқа ұсынған әмбебап хабарлары қияметке дейін маңыздылығын және өзектілігін сақтайтын ерекшелікке ие. Мақалада осы хабарлардан таухид, ахлақ, әділеттілік, ілім, бейбітшілік және адам құқықтары тақырыптары қарастырылады.

Таухид сенімі – алғашқы адам және алғашқы пайғамбар Хз. Адамнан соңғы пайғамбар Хз. Мұхаммедке [с.а.у.] дейін бүкіл пайғамбарлардың әкелген ортақ хабардың атауы болып табылады. Бұл сенім Алланың бар, бір және тек оған ғана құлшылық ету керек екендігін білдіреді, сондай-ақ иманның, діннің және құлшылықтың негізі болып табылады. Көркем мінез – жақсы адам және жақсы мұсылман болудың негізгі өлшемі. Бұл мәселеде ең әдемі үлгі Хз. Пайғамбар. Өйткені оның ахлақы, құранның ахлақы. Әділеттілік – қоғамда тіршілік пен тәртіпті қамтамасыз етудегі маңызды жол, мемлекетті өміршең ететін ең негізгі элемент. Әділетке қарама-қайшы ұғым болып табылатын зұлымдық пен хақсыздық қоғамды іштен шірітетін дерт. Ілім – адамзаттың ортақ мүлкі, тура жолды табудағы басты құрал. Сонымен бірге, ілім үйренумен қатар, оған амал ету де маңызды. Бейбітшілік пен сенімділікте өмір сүру адамзаттың әрқашан қажет ететін мәселесі. Ислам негізінде бейбітшілік діні, тұлға, отбасы, қоғам, мемлекет және мемлекетаралық деңгейде өзара құқықтарға сай бейбітшілікте өмір сүруді мақсат етеді. Адам құқықтары – ислам дінінің ұстануды әмір еткен ең негізгі принциптерінің бірі. Ислам жеке адамның адам болып жаратылуынан туындайтын барлық құқықтарына кепілдік берген. Оларға өмір мен мүліктің қауіпсіздігі, дін және сенім бостандығы, жеке өмір, әділ сот, дене және рухани денсаулықты қорғауды жатқызуға болады.

Кілт сөздер: Хз. Пайғамбар, әмбебап хабарлар, таухид, ахлақ, әділеттілік, ілім, бейбітшілік, адам құқықтары.

CASIM AVCI

Prof. Dr.

*Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: casimavci@hotmail.com*

The Universal Messages of the Prophet Muhammad [Pbuh]

Abstract. The Last Prophet Muhammad [pbuh] is sent as a prophet to all mankind, both for the people of his time and all people that is going to live until the day of resurrection. His universal messages, that is presented to all people, are matters that are found on The Quran, which is the last divine book that is sent by Allah. Prophet Muhammad's [Pbuh] messages, which he presented via both his words and actions, are going to be protected in terms of their validity and importance, until the day of resurrection. In this article, his messages that concern about the belief of tawhid [uniqueness of Allah], morality, justice, knowledge, peace and human rights will be focused on.

The belief of tawhid, is the common message that is spread by all the prophets, from the first prophet Adam to the last prophet Muhammad [pbuh]. Tawhid, meaning that accepting Allah as the only one that is going to be worshipped, is the basis of servitude towards Allah. A complete morality is the fundamental part of being a good human being and a good muslim. Prophet Muhammad [pbuh], is the most beautiful example for a complete morality since his morality is Quran sourced. Justice, the indispensable element of a proper society, is an essential matter for a state to remain. Cruelty, the opposite of justice, is such a disease for society. Knowledge [*ilm*], the common property of humanity, is one of the main way to reach at the truth. It should be concerned

that applying knowledge on practice is as much important as achieving it. To live in peace and safety is a need for humanity since the beginning of it. Islam, as a religion of peace, advises to provide peace in the individual, in the family, in the society, in and between the states. Human rights, also, is one of the most basic principles of Islam. The religion of Islam ensures the basic natural rights of the individual being. Matters such as the followings are subjects of Islam's human rights understanding: safety of life and property, freedom of religion and belief, private life, fair judgment, protection of physical and mental health.

Keywords: The Prophet Muhammad, Islam, universal message, tawhîd, morality, justice, knowledge, peace, human rights.

Жасим Авжы

профессор, доктор

*Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: casimavci@hotmail.com*

Универсальные послания принесенные пророком [с.а.в.]

Аннотация. Пророк Мухаммад [с.а.в.], был послан всему человечеству, как при жизни, так и до судного дня. О его универсальном послании ко всему миру, содержится в божественной книге – коране. Другими словами, это послания и устав ислама. Универсальные послания пророка [с.а.в.] от Аллаха, выраженные словами и делами, важны и актуальны до судного дня. В статье затрагиваются такие темы, как таухид, мораль, справедливость, наука, мир и права человека.

Вероубеждение таухид – это название общего послания, принесенного всеми пророками, от первого человека и первого пророка Хз. Адама до последнего пророка Хз. Мухаммада [с.а.в.]. Эта вера означает, что бог существует и ему следует поклоняться, и является основой веры, религии и поклонения. Праведность – главный критерий хорошего человека и хорошего мусульманина. Самым прекрасным примером в этом отношении является Пророк [с.а.в.]. Потому что его мораль – это мораль Корана. справедливость – важный способ обеспечения жизни и порядка в обществе, важнейший элемент, делающий государство жизнеспособным. Зло и несправедливость, противоречащие справедливости, являются болезнью, разлагающей общество изнутри. Учение – это общее достояние человечества, главный инструмент для нахождения верного пути. Помимо обучения, важно практиковаться. Жизнь в мире и безопасности всегда была делом человечества. Религия мира, основанная на исламе, направлена на то, чтобы жить в мире в соответствии с взаимными правами на индивидуальном, семейном, общественном, государственном и межгосударственном уровнях. Права человека являются одним из самых фундаментальных принципов ислама. Ислам гарантирует все права личности, вытекающие из сотворения человека. К ним относятся безопасность жизни и имущества, свобода религии и убеждений, неприкосновенность частной жизни, справедливый суд и защита физического и духовного здоровья.

Ключевые слова: Пророк Мухаммад, универсальные послания, единобожие, мораль, справедливость, наука, мир, права человека.

Giriş

Peygamber Efendimiz [s. a. v.] hem yaşadığı dönemdeki insanlara hem de kıyamete kadar gelecek olan bütün insanlara peygamber olarak gönderilmiştir. O, Arap yarımadasının Mekke şehrinde doğup büyümüş, kırk yaşında iken burada kendisine ilk vahiy gelmiş, dolayısıyla İslâmiyet Mekke'de doğmuştur. Bu sebepledir ki, Peygamberimizin ilk muhatapları doğa olarak Mekke

müşrikleri başta olmak üzere Araplar olmuştur. On üç yıllık Mekke döneminden sonra Medine'ye hicret etmiş ve on yılını da burada geçirdikten sonra altmış üç yaşında vefat etmiştir. O Medine döneminde burada yaşayan Arap ve Yahudilere İslâm'ı tebliğ etmekle kalmamış, Bizans ve Sâsânî hükümdarları gibi Arap olmayan hükümdarlara da mektuplar gönderip İslâm'a davet etmiştir. [1, II, 607-608-s.; 2, I, 259-s.; 3, I, 316-317, 337, 346-s.; 4, 248-254-s.; 5, 60-70-s.] Bundan açıkça anlaşılmaktadır ki, o sadece Araplar'a değil, diğer kavim ve milletlere de peygamber olarak gönderilmiştir. Diğer bir ifadeyle onun peygamberliği sadece Arap yarımadası ve Araplarla sınırlı değil evrenselidir. Ayrıca o sadece yaşadığı yüzyıldaki insanlara değil kıyamete kadar gelecek olan tüm insanlara Allah'ın gönderdiği son elçidir. Kur'ân-ı Kerim'de Yüce Allah bu hususta şöyle buyurmaktadır: “Biz seni ancak bütün insanlara [*kâffeten li'n-nâs*] müjdeleyici ve uyarıcı olarak gönderdik.” [Sebe Sûresi 34/28] Hz. Peygamber'in konuyla ilgili bir hadis-i şerifi şöyledir: “Benden önceki peygamberler sadece kendi kavimlerine gönderildi. Ben ise bütün insanlara peygamber olarak gönderildim.” [6, “Teyemmüm”, 1] Bu bakımdandır ki, Peygamber Efendimiz'in getirdiği mesajlar, sergilediği örnek tutum ve davranışlar genel anlamda evrenselidir. Onun mesajları ve davranışları bütün çağlara hitap edebilecek niteliktedir. Şunu da vurgulamak gerekir ki, onun bütün insanlığa sunduğu mesajlar Allah'tan gelen ve son ilahi kitap Kur'ân-ı Kerim'de yer alan mesajlardır. Diğer bir ifadeyle İslâm'ın mesajlarıdır. Bu makalede Hz. Peygamber'in söz ve davranışlarıyla özellikle vurguladığı evrensel mesajlardan bir kısmı üzerinde durulacaktır. Bu mesajlar tevhid, ahlâk, adalet, ilim, barış ve insan haklarıdır.

Araştırma Yöntemi

Makalenin konusu Hz. Peygamber'in getirdiği evrensel mesajlar olduğundan araştırmada özellikle İslâm'ın iki temel kaynağı olan Kur'an-ı Kerim ve Hadis kaynaklarına başvurulmuştur. İlgili ayet ve hadisler tespit edildikten sonra ele alınan konular hakkındaki araştırmalardan da istifade edilmiş ve ulaşılan sonuçlar zikredilmiştir.

İnceleme ve Tartışmalar

1.1. Tevhid

Tevhid, Allah'ın bir ve tek olduğuna inanmak, sadece O'na ibadet ve kulluk etmektir. Yani bütün evreni ve bu arada insanı yaratan Allah vardır, birdir ve tektir. O'ndan başka ilâh yoktur. Sadece O'na inanmak ve sadece O'na kulluk etmek gerekir.

Tevhid inancı Kelime-i Tevhid adı verilen “Lâ ilâhe illallâh Muhammedü'r-Resûlullah” cümlesiyle ifade edilir. Anlamı şudur: “Allah'tan başka ilah yoktur ve Muhammed [s. a. v.] O'nun peygamberidir”. İslâm'a girişin temel şartı olan Kelime-i Şehâdet de aynı anlamdadır: “Eşhedü en lâ ilâhe illallâh ve eşhedü enne Muhammeden abduhû ve resûlüh= Ben şahadet ederim ki, Allah'tan başka ilâh yoktur. Yine ben şahadet ederim ki, Muhammed [s. a. v.] O'nun kulu ve elçisidir.”

İlk peygamber Hz. Âdem'den son Peygamber Hz. Muhammed [s. a. v.]'e gelinceye kadar bütün peygamberlerin getirdiği mesajın temeli Tevhid inancıdır. Peygamberlerin hepsi insanları sadece Allah'a ibadet edip başkasına kul olmamaya davet etmiş, bu uğurda mücadele etmiştir. Bu bakımdan bütün peygamberlerin verdiği mücadele temelde Tevhid mücadelesidir. Kur'ân-ı Kerim'de Peygamberimiz'e şöyle hitap edilmektedir: “Senden önce hiçbir peygamber göndermedik ki ona ‘Benden başka ilâh yoktur; şu halde bana kulluk edin’ diye vahyetmiş olmayalım.” [Enbiyâ Sûresi 21/25].

Kur'ân-ı Kerim'de çok sayıda âyet-i kerimede Allah'ın varlığı ve birliği vurgulanmıştır. Bu husustaki bazı âyetler şöyledir:

“O Allah ki, O'ndan başka ilâh yoktur. Görüneni de gaybı da bilir. O rahmân ve rahîmdir.” [Haşr Sûresi 59/22]

“O gökleri ve yeri yoktan yaratandır...O'nun benzeri hiçbir şey yoktur. O, işitendir, görendir.” [Şûrâ Sûresi 42/11]

“Eğer yerde ve gökte Allah’tan başka tanrılar bulunsaydı kesinlikle yerin ve göğün düzeni bozulurdu.” [Enbiyâ Sûresi 21/22]

“İyi bilin ki, halis din yalnız Allah’ındır. O’nu bırakıp da başka dostlar edinenler, “Biz onlara sadece, bizi Allah’a daha çok yaklaştırsınlar diye ibadet ediyoruz” diyorlar. Şüphesiz Allah, ayrılığa düştükleri şeyler konusunda aralarında hüküm verecektir.” [Zümer Sûresi 39/3]

Kur’ân-ı Kerîm’in 112. sûresi olan İhlâs Sûresinde tevhid inancı şöyle özetlenmektedir: “[Ey resûlüm!] De ki: O Allah birdir. Allah samedir [o hiçbir şeye muhtaç değildir; her şey O’na muhtaçtır]. O, doğurmamış ve doğmamıştır. Onun hiçbir dengi yoktur.” [İhlâs Sûresi 112/1-4]

Müslümanların günde beş vakit namaz başta olmak üzere her gün birçok vesileyle okuduğu, Kur’ân-ı Kerîm’in ilk sûresi olan Fâtiha Sûresi aynı zamanda tevhid inancını vurgulamaktadır: “Bismillâhirrahmânirrahîm [Rahmân ve Rahîm olan Allah’ın adıyla]. Hamd [övgü], âlemlerin Rabbi olan Allah’a mahsustur. O Rahmân ve Rahîm’dir. Din gününün [Hesap gününün] sahibidir. [Rabbimiz!] Yalnız sana kulluk eder, yalnız senden yardım dileriz. Bizi doğru yola ilet. Kendilerine nimet bahsettiklerinin yoluna...Gazabına uğrayanların ve sapmışların yoluna değil.” [Fâtiha Sûresi 1/1-7]

Hz. Peygamber [s. a. v.] de tevhidi imanın, dinin ve kulluğun temeli olarak vasıflandırmıştır. Nitekim, Cibrîl hadisi olarak bilinen meşhur rivâyette Cebrâil [a. s.] bir gün Peygamber Efendimiz’e gelip sırasıyla İman ve İslâm’ın ne olduğunu sormuş, Hz. Peygamber de bu kavramları açıklarken tevhid inancını ilk sırada zikretmiştir:

“Ebû Hureyre’den [r. a.] rivâyet edildiğine göre Hz. Peygamber [s.a.v] bir gün bazı sahabîlerle birlikte iken Cebrail ona gelerek: “İman nedir?” diye sordu. Hz. Peygamber [s.a.v]: “Allah’a, meleklerine, O’na kavuşmaya, peygamberlerine ve öldükten sonra dirilişe inanmandır.” buyurdu. Cebrail [a.s.]: “İslam nedir?” diye sorunca Hz. Peygamber [s.a.v]: “Allah’a ibadet etmen ve O’na şirk koşmaman, namaz kılman, farz kılınan zekâtı vermen ve Ramazan orucu tutmandır.” buyurdu. Cebrail [a.s.] devamla “İhsan nedir?” diye sordu. Peygamber [s.a.v]: “Allah’a, onu görüyormuşsun gibi ibadet etmendir, her ne kadar sen onu görmüyorsan da o seni görmektedir.” buyurdu. [6, “İmân”, 1; 7, “İmân”, 1]

Allah’tan başkasına tanrı olarak inanmak, ondan başkasına ibadet ve kulluk etmek ise şirk olarak isimlendirilmiştir. Şirk kısaca, Allah’a ortak koşmak demek olup Allah’ın hiçbir şekilde affetmeyeceği büyük günah olarak zikredilmiştir: “Şüphesiz Allah, kendisine ortak koşulmasını bağışlamaz. Bunun dışındaki günahları, dilediği kimseler için bağışlar. Allah’a ortak koşan, kuşkusuz, derin bir sapıklığa düşmüştür.” [Nisâ Sûresi 4/116]

İslâm’dan önce Araplar arasında en yaygın inanç putperestlikti. Câhiliye dönemi Arapları evreni yaratan ve idare eden Allah’ın varlığına inanmakla birlikte, O’na yaklaştıracığı düşüncesiyle cansız putlara tapıyorlardı. Arap yarımadasının muhtelif yerlerinde olduğu gibi, sadece Allah’a ibadet için yapılmış olan, diğer bir ifadeyle Tevhid inancının merkezi olan Kâbe’ye de çok sayıda put yerleştirmişlerdi. Öyle ki, Kâbe ve çevresindeki putların sayısı 360’a kadar ulaşmıştı. Araplar bu putların önünde eğiliyor, duâ, secde ve tavaf ediyor, adaklar adıyor, tanrılarının hoşnutluğunu kazanmak için kurban kesmek ve sadaka vermek gibi şeyler yapıyorlardı.

Peygamber Efendimiz İslâm’dan önceki Câhiliye toplumunda putlara tapmadığı gibi İslâm’ın ilk gününden itibaren de putperestliğe karşı çıktı. Onun ve ona inananların en azılı düşmanları müşriklerdi. Peygamberimiz ve sahabîler müşriklere karşı canla başla mücadele ettiler. İslâm yolunda her türlü fedakarlığı göze aldılar. Mekke’de tevhid inancının yerleşme imkanı bulamayacağını anlayınca can güvenlikleri de tehlikede olduğu için Medine’ye hicret ettiler. Hicretin sekizinci yılında [m. 630] Peygamberimiz büyük bir İslâm ordusuyla Medine’den hareket edip Mekke’ye girdi ve şehri fethetti. Putlarla dolu olan Kâbe ve çevresi fetihden hemen sonra putlardan temizlendi. Böylece Câhiliye döneminde şirkin merkezi haline getirilmiş olan Kâbe, yeniden tevhidin merkezi haline geldi. Hz. Âdem’den itibaren bütün

peygamberlerin tebliğ ettiği ve Peygamber Efendimiz'in de bütün ayrıntılarıyla açıklayıp sağlam bir şekilde yerleştirdiği tevhid inancı kıyamete kadar devam edecektir.

İslâm'da tevhid inancını zedeleyen ve şirki çağrıştıran tutum ve davranışlar yasaklanmıştır. Meselâ, Allah'tan başkasının üzerine yemin etmek [8, II, 69-s.; 9, "Nüzûr", 8], Allah'tan başkası adına kesilen hayvanın etinden yemek haramdır. [Bakara Sûresi 2/173] Ayrıca Peygamber Efendimiz dahil bir kimseyi insan üstü özelliklere sahip olarak görmek de böyledir. Bunun içindir ki, Peygamberimiz "Aramızda geleceği bilen bir peygamber var" diye kendisini öven cariyelere müdahale etmiş ve "Gaybı, geleceği yalnız Allah bilir" şeklinde uyarıda bulunmuştur. [6, "Nikâh", 48] Peygamberimizin diğer bir uyarısı şöyledir: "Hıristiyanların Meryem oğlu İsa'yı insan üstü vasıflarla övdükleri gibi siz de beni övmeyin. Ben sadece Allah'ın bir kuluyum; benim için O'nun kulu ve resûlü deyin." [8, I, 23, 24; 6, "Enbiyâ", 48]

Yüce dinimiz İslâm'ın tevhid ilkesine büyük önem vermesi, maddî ve mânevî özellikleri bakımından yaratılmışların en üstünü olan insanın vicdan hürriyetini sağlama hedefine yöneliktir. İnsan yalnız en yüce varlığa, Allah'a boyun eğmelidir; O'ndan başka hiçbir varlığı kutsamamalı ve O'ndan başkasına kulluk etmemelidir. [10, DİA, XLI, 18-s.;11, 86-90-s.]

1.2. Ahlâk

Ahlak, yaratılış, tabiat, huy gibi anlamlara gelir. İnsanın iyi veya kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan mânevî nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya konan davranışların hepsine ahlâk denilmektedir. Ayrıca yeme, içme, sohbet, yolculuk gibi günlük hayatın çeşitli alanlarıyla ilgili davranış ve görgü kurallarına, terbiyeli, kibar ve takdire değer davranış biçimlerine ahlâk yanında edep veya âdâb da denilmiştir. [12, DİA, II, 1-s.]

Peygamber Efendimiz evrensel ahlâk ilkelerini kendi şahsında uygulayarak göstermiş ve insanlığa bildirmiştir. Çünkü o, en üstün ahlâkî özelliklere sahipti. Kur'ân-ı Kerim'de "[Ey Resûlüm!] Şüphesiz sen en güzel ahlâk üzeresin" buyurulmaktadır. [Kalem Sûresi 68/4] Peygamber Efendimiz de "Şüphesiz ben en güzel ahlâkı tamamlamak üzere gönderildim" buyurmuştur. [8, II, 381] Ayrıca "Allahım! Yaratılışımı güzelleştirdiğin gibi ahlâkımı da güzelleştir diye duâ etmiştir [8, I, 403]. Hz. Peygamber'in namaza başlamadan önce şöyle dua ettiği nakledilir: "[Allah'ım!] Beni güzel ahlâka erıştır. Senden başka güzel ahlâka eristirecek yoktur. Kötü ahlâkı benden uzaklaştır. Senden başka kötü ahlâkı benden uzaklaştıracak yoktur." [7, "Müsâfirin", 201]

Peygamber Efendimiz'e göre iyi bir insan ve iyi bir müslüman olmanın ölçüsü güzel ahlâktır. O şöyle buyurmaktadır: "Mü'minlerin iman bakımından en üstünü en güzel ahlâka sahip olandır." [9, "Sünnet", 15] Yine o, "Kıyamet günü mü'minin mizanında güzel ahlâktan daha ağır bir şey yoktur." [9, "Birr", 62] buyurmuş ve ahlâkını güzelleştiren kimseye cennetin en üst makamından bir köşk verileceğini müjdelemiştir. [13, "Edeb", 7]

İslâm ahlâkının temeli yüce kitabımız Kur'ân ve Peygamber Efendimiz'in sünnetidir. Peygamberimiz örnek ahlâkî özelliklere sahipti. Çünkü o ahlâkını Kur'ân ışığında şekillendirmiş, diğer bir ifadeyle ilâhî eğitimden geçmiş ve Allah tarafından insanlığa "en güzel örnek" [üsve-i hasene] olarak gönderilmiştir: "Şüphesiz Resûlullah'ta sizden Allah'ı ve âhiret gününü umanlar ve Allah'ı çok ananlar için güzel bir örnek vardır." [Ahzâb Sûresi 33/21] Hz. Âişe'ye "Peygamberimiz'in ahlâkı nasıldı?" diye sorulmuş o da "Onun ahlâkı Kur'ân ahlâkı idi." Cevabını vermiştir. [7, "Müsâfirin", 139]

İslâm'dan önceki Câhiliye döneminde de bazı ahlâkî davranışlar vardı. Cömertlik, misafirperverlik, yiğitlik vs. bunlar arasındaydı. Ancak bu davranışların temelinde insanlar tarafından takdir edilme, şan ve şeref kazanma arzusu, gösteriş ve övünme duygusu yatmaktaydı. Esasen Câhiliye Araplarında yaygın olan putperestlik, şirk, ahlâkî değerlerde de etkisini göstermekteydi. Dolayısıyla inanç bakımından olduğu gibi ahlâkî açıdan da çöküntü yaşanıyordu. İslâm'la birlikte Peygamber Efendimiz'in getirdiği ahlâkî prensiplerin özünde ise Tevhid inancına bağlı olarak bütün davranışlarda olduğu gibi ahlâkî davranışlarda da Allah

rızasını kazanmak yatmaktadır. Diğer bir ifadeyle Allah rızası ve takva Allah katında değer kazanmanın tek ölçüsüdür. Meselâ, büyük miktarlarda da olsa insanlara gösteriş için yapılan maddi yardımların Allah katında hiçbir değeri olmazken, az da olsa Allah rızası için yapılan yardımların sevabının kat kat verileceği müjdelenmiştir.

İslâm'da iman, ibadet ve güzel ahlâk arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Diğer bir ifadeyle ibadetlerini yerine getiren gerçek bir mü'minin aynı zamanda güzel ahlâk sahibi olması beklenir. Nitekim Kur'ân-ı Kerim'de namaz ibadetinin "her türlü hayasızlık ve kötülükten alıkoyduğuna" vurgu yapılmaktadır. [Ankebût Sûresi 29/45] Hz. Peygamber [s. a. v.] de yukarıda belirtildiği gibi "güzel ahlâk sahibi" bir mü'mini "iman bakımından en üstün" olarak tanımlamıştır. Yine o, Müslümanı "elinden ve dilinden insanların güvende olduğu kimse" olarak tanımlamış; [6, "İmân", 4, 5; 9, "İmân", 12; 14, "İmân", 8], yalan söylemek, sözünde durmamak ve emanete hıyanet etmek gibi kötü vasıfları münafıklık alametleri arasında saymıştır. [7, "İmân", 107] Aynı şekilde namaz, oruç ve sadakasının çokluğuyla anıldığı halde komşularını diliyle inciten bir kimsenin cehennemlik olduğunu haber vermiştir. [8, II, 440-s.]. Oruçlu olduğu halde yalanı terk etmeyen bir kimsenin sadece aç ve susuz kalmış olacağını, dolayısıyla Allah katında sevap alamayacağını belirterek uyarmıştır. [6, "Savm", 8; 13, "Savm", 25; 9, "Savm", 16] Diğer bir hadis-i şerifte şöyle buyurmaktadır: "Kulun kalbi doğru oluncaya kadar imanı dosdoğru olmaz. Dili doğru oluncaya kadar da kalbi dosdoğru olmaz. Komşusunun kendisinden bir kötülük gelmeyeceğine emin olmadığı kimse cennete giremez." [8, III, 199-s].

İnsan, Allah tarafından iyilik ve kötülük yapabilecek bir yapıda yaratılmıştır. Bu bakımdan hür iradesini iyilik yönünde kullanıp Allah'a kulluk eder ve güzel ahlâkî davranışlarda bulunursa Allah katında üstün bir değer kazanır ve cennete gider. Şeytana uyup kötülöklere bulaşır, kötölükte ısrar eder ve Allah'a tevbe etmeden ölürse cehenneme gider. Kur'ân-ı Kerim'de şöyle buyurulmaktadır: "Nefsini temiz tutan kurtuluşa ermiş, onu kirletense hüsrana uğramıştır." [Şems Sûresi 91/ 9-10]

Peygamber Efendimiz'in öğrettiği evrensel ahlâk ilkeleri birçok faziletleri içine almaktadır. Kur'ân-ı Kerim ve hadis-i şeriflerde Allah'a iman yanında temiz bir kalbe sahip olmak, Allah'ın bütün yaratıklarına karşı şefkat ve merhametli olmak, Allah rızası için iyilik ve yardımda bulunmak, insan ilişkilerinde dürüstlük ve güvenilirlik, sabır, şükür, sevgi ve fedakarlık, adalet, samimiyet ve iyi niyet, helal kazanç, güzel söz ve hoşgörü, emanete riayet, hayır yapma; akraba, komşu, yetim, yoksul, yolcu ve arkadaşların haklarına riayet, alçak gönüllü olmak, can, mal ve namus güvenliği gibi evrensel güzellikler teşvik edilmiştir. Bunlar iyi ahlâkın en güzel örnekleridir.

Kur'ân-ı Kerim ve hadis-i şeriflerde iyi huylar övülürken kötü huylar ve bu huylara sahip olanlar da yerilmiş ve kötölüklerden uzak durulması istenmiştir. Allah'a ve Peygamberine karşı gelmek, haddini bilmemek, alay etmek, cimrilik ve israf, iftira, iki yüzlülük, kendini başkalarından üstün görme, riya [gösteriş], haram lokma [haksız kazanç], hırsızlık, rüşvet, insanları çekiştirme, kıskançlık, zulüm, kusur araştırma, önyargı, içki, kumar, fuhuş, sözünden dönme, yalan söyleme, emanete hıyanet, yetim malına el uzatma gibi kötölükler bunların başlıcalarıdır. Bu kötölükler hem ferdi olarak insanı, hem de yaygınlık kazanması halinde toplumu helâke götüren tutum ve davranışlardır. [15, 35-45-s.; 16, III, 11-19-s.]

1.3. Adâlet

Adalet temel itibariyle hak ve hukuka uymak, herkesin hakkını gözetmek, ölçülü davranmak ve doğruluktan ayrılmamak gibi anlamlara gelmektedir. Bu manada adalet toplumda dirlik ve düzeni sağlamanın vazgeçilmez yoludur. Adaletin zıddı olan zulüm ve haksızlık toplumu içten içe kemiren bir hastalıktır. Eğer bir toplumda adalet duygusu zedelenirse insanlar hakkını alamadıklarından vicdanlar yaralanır ve gitgide büyük felaketlere dönüşür. Fert açısından olduğu gibi toplum ve devlet açısından da adalet çok önemli bir unsurdur. Bunun içindir ki, adalet mülkün [devletin] temeli olarak görülmüştür. Ayrıca

devletin küfürle ayakta kalabileceği, ama zulümle kalamayacağı belirtilmiş, adaletsizliğin ve zulmün hakim olduğu bir devletin yıkılmaya mahkum olduğu ifade edilmek istenmiştir.

Kur’ân-ı Kerîm’de vurgulanan evrensel ilkelerden biri adalettir. Kur’ân’da adaletli davrananlar övülmekte ve Allah katında büyük mükafatlara ulaşacakları müjdelenirken zalimler kınanmakta ve büyük azaba çarptırılacakları belirtilmektedir. Adaletle ilgili âyetlerden bir kısmı şöyledir:

“Muhakkak ki Allah, adaleti, iyiliği ve akrabaya yardımı emreder; çirkin işleri, fenalık ve azgınlığı da yasaklar. O, düşünüp tutasınız diye size öğüt veriyor” [Nahl Sûresi 16/90].

“Ey iman edenler! Allah için hakkı ayakta tutan, adaletle şahitlik eden kimseler olun. Bir topluluğa duyduğunuz kin, sizi adil davranmamaya itmesin. Adaletli olun. Bu, takvaya, Allah korkusuna daha uygun bir davranıştır. Allah’a isyandan sakının. Allah yaptıklarınızı hakkıyla bilmektedir” [Mâide Sûresi 5/8].

“Söz söyleyeceğiniz zaman yakınlarınız dahi olsa adaletli olun” [En’âm Sûresi 6/152].

“Allah size emanetleri mutlaka ehli olanlara vermenizi ve insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle hükmetmenizi emrediyor. Allah size ne kadar güzel öğütler veriyor. Şüphesiz Allah her şeyi işitendir, görendir.” [Nisâ Sûresi 4/58].

“Ey iman edenler! Adaleti titizlikle ayakta tutan, kendiniz, ana-babanız ve akrabanız aleyhine de olsa Allah için şahitlik eden kimseler olun. [Haklarında şahitlik ettikleriniz] ister zengin ister fakir olsunlar Allah onlara sizden daha yakındır. Hislerinize uyup adaletten sapmayın. [Şahitliği] eğer bükür [doğru şahitlik etmez], yahut şahitlik etmekten kaçınırsanız biliniz ki, Allah yaptıklarınızdan haberdardır” [Nisâ Sûresi 4/135].

“[Ey Resûlüm!] Sen insanları tevhide davet et ve emrolunduğun gibi dosdoğru ol. Onların heveslerine uyma ve de ki: “Ben Allah’ın indirdiği kitaba inandım ve aranızda adaleti gerçekleştirmekle emrolundum”. [Şûrâ Sûresi 42/15].

Yine Kur’ân-ı Kerîm’de, bir hak konusunda hüküm verilirken kendi lehine hükmedilmesi halinde bundan memnun olan, fakat aleyhine hükmedilmesi halinde bu hükmü tanımayan insanların zalim oldukları bildirilmiştir. [Nûr Sûresi 24/49-50].

Peygamber Efendimiz de her zaman haktan ve adaletten yana olmuştur. Mekke’nin ileri gelen ailelerinden birine mensup bir kadın hırsızlık yapmış, kadına ceza verilmemesi için Peygamberimiz’e çok sevdiği Üsâme b. Zeyd aracı olarak gönderilmişti. Peygamberimiz bu girişime tepki göstermiş ve “Allah’a yemin olsun ki, kızım Fâtıma da hırsızlık yapmış olsa onu da cezalandırırdım” buyurmuştur. Bu arada yaptığı konuşmada “Ey insanlar! Sizden önce bazı toplumlar içlerinden zayıf biri suç işlediği zaman onu cezalandırır, güçlü biri suç işlediğinde ise ona ceza vermezlerdi. Bu yüzden helak oldular, yok olup gittiler.” [6, “Enbiyâ”, 54; 7, “Hudûd”, 8-9] diyerek adaletsizliğin, yani kanunların şahıslara göre farklı uygulanmasının doğurduğu toplumsal çöküntüye işaret etmiştir.

Peygamberimiz yöneticilerin adaletli olmasını istemiş adaletli hükümdarların hiçbir gölgenin bulunmadığı kıyamet günü Allah tarafından gölgeleneceklerini müjdelemiştir.[6, “Ezân”, 36].

Hakimlerin insanlar arasındaki davalara bakarken titiz davranmaları gerektiğini belirten Peygamberimiz adil karar veren hakimlerin cennetlik, adaletsiz hüküm verenlerin ise cehennemlik olduklarını ifade etmiştir [9, “Ahkâm”, 1].

Peygamberimiz “çocuklarınız arasında adaleti gözetin” [6, “Hibe”, 12-13] buyurarak anne babanın çocuklar arasında ayırım yapmaması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Peygamber Efendimiz zulmün karşısında adaletten yana olmanın büyük bir fazilet olduğunu, hatta zalim sultanın huzurunda bile adaletten şaşmamak gerektiğini vurgulamış, böyle davranmanın en büyük cihad olacağını ifade etmiştir. Bu manada Peygamberimiz “En faziletli cihad zâlim idarecilerin huzurunda hak ve adaleti söylemektir” buyurmaktadır [13, “Melâhim”, 17].

Peygamber Efendimiz devlet yönetiminde yapılan görevlendirmelerde de adalet, ehliyet ve liyakatın gözetilmesini istemiştir. Ehil olmayan kişilerin göreve getirilmesini kıyamet alâmeti olarak zikretmiştir [6, “İlim”, 2]. Şu hadisler de Peygamberimiz’in bu konudaki hassasiyetini gösterir: “Kim bir topluluk içinde Allah’ın daha çok razı olduğu bir kişi bulunduğu halde bir başkasını göreve getirirse Allah’a, Resûlüne ve müminlere ihanet etmiş demektir”; “Kim müslümanların bir işini üstlenip de kendisine duyduğu sevgi sebebiyle birini onların başına getirirse Allah’ın lâneti onun üzerine olsun. Allah ondan ne bir tövbe ne bir fidye kabul eder”. [17, IV, 92-93-s.]

Peygamber Efendimiz haksızlıkların önüne geçmek için yöneticilerin halkla aralarında engel koymamalarını, diğer bir ifadeyle ulaşılabılır olmalarını istemiştir. Bu konuda şu uyarılarda bulunmaktadır: “Kim insanların bir işini üzerine alır da zayıf ve güçsüzlerle arasına engeller koyarsa kıyamet gününde Allah da onun önüne engel çıkarır”. [8, V, 239-s.] “Kim müslümanların işini üstlenir de sonra yoksullara, haksızlığa uğrayanlara ve ihtiyaç sahiplerine kapısını kapatırsa Allah da onun ihtiyacına karşı rahmet kapılarını kapatır.” [8, III, 441, 480-s.] “İhtiyacını bildiremeyen kimsenin ihtiyacını bana ulaştırın. Kim ihtiyacını ulaştıramayan kimsenin ihtiyacını bir sultana bildirirse Allah kıyamet günü onun iki ayağını sabit kılar” [18, XXII, 157-s.; 19, II, 156-s.]

1.4. İlim

İlim, bilmek, bilgi ve bilim karşılığında kullanılır. Bir şeyi gerçek yönüyle kavramak, gerçeğe örtüşen kesin inanç, nesneyi olduğu gibi bilmek, nesnedeki gizliliğin ortadan kalkması gibi değişik şekillerde de tarif edilmiştir. İlimin zıddı cehâlet, yani bilgisizliktir. Bir alanda ilim sahibi olan uzmanlaşmış kişilere âlim denilir. Çoğulu ulemâdır. [20, DİA, XXII, 109-110]

İlim, aynı zamanda Yüce Rabbimizin sıfatlarından biridir. Yani Allah ezelden ebede kadar her şeyi en ince ayrıntısına kadar bilir, demektir. Bilindiği gibi Allah’ın doksan dokuz güzel isminden [Esmâü’l-hüsna] biri “Alîm” olup zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın Allah’ın küçük-büyük, gizli-açık her şeyi, her olayı hakkıyla bilmesi demektir.

Şüphesiz Allah’ın ilmi sonsuz, insanın ulaşabileceği ilim ise son derece sınırlıdır. Bununla birlikte insan bütün gücünü ve imkanlarını kullanarak ilmini artırmalıdır. Kur’ân-ı Kerim’de birçok âyette “onlar yeryüzünü dolaşıp bakmazlar mı?”, “onlar bilmezler mi?”, “Onlar aklını kullanmazlar mı?”, “onlar düşünmezler mi” gibi ifadeler kullanılarak insanın kendisiyle ilgili herhangi bir konuda önce bilgi sahibi olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. İnsan bir konuda ilim, bilgi sahibi olmaya çalışırken aynı zamanda Allah’tan yardım dilemeli ve ilmini artırması için Allah’a duâ etmelidir. Kur’ân-ı Kerim’de Peygamber Efendimiz’den “Rabbim! Benim ilmimi artır” şeklinde duâ etmesi istenmektedir. [Tâhâ 20/114]

İslâm ilme büyük önem vermiş, ilim sahipleri övülürken bilgisizlik yerilmiştir. Kur’ân-ı Kerim’de Yüce Allah şöyle buyurmaktadır: “De ki: “Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?” Doğrusu ancak akıl sahipleri bunları hakkıyla düşünür.” [Zümer Sûresi 39/9] Diğer bir âyette âlimler şöyle övülmektedir: “Şüphesiz Allah’tan hakkıyla ancak âlim kulları korkar” [Fâtır Sûresi 35/28]. Peygamber Efendimiz de “Alimler peygamberlerin varisleridir” buyurmuştur [6, “İlim”, 10].

İlim sahiplerinin Allah katında derecelerinin yükseltileceği Kur’ân-ı Kerim’de şöyle müjdelanmaktadır: “Allah sizden inananları ve kendilerine ilim verilenleri derecelerle yükseltir” [Mücâdele Sûresi 58/11].

Kur’ân-ı Kerim’de insanların ilim alanında her şeyi aynı düzeyde bilemeyecekleri gerçeğine vurgu yapılmış ve insanın bilmedikleri hususları bilenlerden sorup öğrenmesi istenmiştir. “Biz kimi dilersek onu derecelerle yükseltiriz. Zira her ilim sahibinin üstünde daha iyi bilen birisi vardır” [Yûsuf Sûresi 12/76] ve “Eğer bilmiyorsanız bilenlere sorun” [Nahl Sûresi 16/43] âyet-i kerimeleri buna işaret etmektedir.

Peygamber Efendimiz’in ilim öğrenmek ve âlimlerle ilgili çok sayıda hadis-i şerifi vardır. Bunlardan bir kısmı şöyledir:

“İlim öğrenmek her müslümana farzdır” [21, “Mukaddime”, 17]

“Kim ilim öğrenmek için bir yola girerse Allah da Cennet’e giden yolu ona kolaylaştırır. Melekler, ilim öğrenen kişiden memnun olarak ona kanat gererler. Göklerde ve yerde olanlar, hatta denizdeki balıklar bile ilim yoluna giren kişi için Allah’tan af ve mağfiret dilerler. İlimle meşgul olanın ibadetle meşgul olana üstünlüğü, dolunayın diğer yıldızlara üstünlüğü gibidir. Âlimler peygamberlerin vârisleridir. Peygamberler, miras olarak ne dinar ne de dirhem bırakırlar. Onların mirası ilimdir. Kim ilim elde ederse büyük bir zenginlik elde etmiş olur.” [13, “İlim” 1; 9, “İlim” 19; 21, “Mukaddime” 17].

“Allah bir kişi için hayır dilerse onu dinî ilimlerde derinleştirir” [6, “İlim”, 13]

İlim genel anlamda evrensel bir değerdir. İlim elde etmek için müslüman olan ve olmayan ayırımı yapılmaz. İlim nerede ve kimde ise oraya gidip almak gerekir. Peygamberimiz’in “İlim Çin’de olsa bile gidip alınır” [19, II, 253-s.] ve “Hikmet mü’minin yitiğidir. Onu nerede bulursa alır” [9, “İlim”, 19] şeklindeki hadis-i şerifleri bu noktada oldukça dikkat çekicidir.

İslâm dininde ilimle amel etmek esastır. Yani, bir şeyin iyi ve doğru olduğunu bilmek yetmez, onu uygulamak gerekir. Âlimler, bildiklerini hem kendileri hem de insanlar için İslâmî ölçüler içinde yararlı kıldıkları oranda ilim onlar için bir üstünlük kabul edilir. Diğer bir ifadeyle ilim aynı zamanda uygulamayı gerektirir. Peygamber Efendimiz kıyamet günü insanın, bildiklerini uygulayıp uygulamadığından Allah huzurunda hesaba çekileceğini ifade etmiştir.

Bir toplumda âlimlerin azalması veya yok olması o toplum için bir felaket olarak görülmüştür. Bu bakımdan ilmin toplumda nesilden nesile aktarılması gerekir. Peygamber Efendimiz şöyle buyurmaktadır: “Allah ilmi insanlardan söküp almak suretiyle almaz. Fakat âlimlerin ölümüyle alır. Hatta hiç âlim kalmayınca insanlar soruları için câhillere başvurmaya başlar. Onlar da cahilce cevap verirler. Kendileri sapıtır, insanları da sapıtırlar” [6, “İlim”, 35; 7, “İlim”, 14] Diğer bir hadis-i şerifte Peygamber Efendimiz bir toplumda ilmin azalmasını ve cehaletin yaygınlaşmasını kıyamet alametleri arasında zikretmektedir [6, “İlim”, 21].

Peygamber Efendimiz’in Medine’ye hicretten sonra inşâ ettiği Mescid-i Nebevî’de sorulan çeşitli sorulara cevap vermesi, Mescid-i Nebevî’nin yanında eğitim-öğretim için Suffe denilen kısmı yaptırması, Bedir savaşında ele geçirilen esirlerden okur yazar olanları, on çocuğa okuma yazma öğretme karşılığında serbest bırakması, İslâm’ı kabul eden kabilelere öğretmenler göndermesi, Zeyd b. Sâbit’ten İbranicce öğrenmesini istemesi, inen Kur’ân-ı Kerîm âyetlerini vahiy katiplerine yazdırması ve ezberletmesi, sahabîlerin onu can kulağıyla dinleyip yeni şeyler öğrenmeye çalışmaları gibi örnekler Peygamberimiz döneminde ilme verilen önemi göstermektedir [4, 134, 140, 163, 341-s.] Daha sonraki dönemlerde Kur’ân ve Sünnet ışığında müslümanlar hem dinî ilimlerde hem de fen ve tabiat bilimlerinde çok önemli mesafeler almışlar, dünya çapında meşhur birçok ilmî buluş ve gelişmeye imza atmışlardır. [22, I, 520,543, 583, 619, 646, 693, 738-s.; 23, 39-s.; 24, 41-42-s.; 25, 79-80-s.]

1.5. Barış

Peygamber Efendimiz’in bütün insanlığa tebliğ ettiği Yüce Dinimiz İslâm’ın evrensel mesajlarından biri de barıştır. Esasen dinin adı olan İslâm’ın ve ona inananlara verilen Müslüman isminin kökeninde barış yatmaktadır. Çünkü Arapça’da barış kelimesinin karşılığı “sulh” ve “silm” ifadeleri olup İslâm ve Müslüman kelimeleri silm kökünden gelmektedir. Müslümanlar her gün birbirleriyle çeşitli vesilelerle selamlaşıp “Es-Selâmü aleyküm” derken hem birbirine Allah’ın selamını iletmekte hem de müslüman kardeşlerine sulh, selamet, barış ve esenlik dilemektedirler.

İslâm fert, aile, toplum, devlet ve devletler arası düzeyde karşılıklı haklara riayet ederek barış içinde yaşanmasını öngörür. Özellikle savaş ve barışın söz konusu olduğu uluslararası ilişkilerde temel yaklaşım müslümanların ülkelerine ve değerlerine kastedilmediği, İslâm’ı tebliğ ve yaşama hürriyeti kısıtlanmadığı sürece barışı esas almak, düşmanca davranışlardan uzak durmaktır. Müslümanların uluslararası ilişkilerde takip edeceği yöntemlerin asıl hedefi yeryüzünde barış ve huzurun sağlanmasıdır. [26, DİA, XXXVII, 485-486]

İslâm, müslümanların inanç ve ibadet hürriyetinin sağlanması ve İslâm'ın insanlara ulaşmasının önündeki engellerin kaldırılması için savaşa izin vermiştir. Kur'ân-ı Kerim'de cihada, yani İslâm düşmanlarıyla savaşa izin veren âyet-i kerime bunu açıkça göstermektedir: "Kendileriyle savaşılana [mü'minlere] zulme uğramış olmaları sebebiyle savaş konusunda izin verildi. Şüphesiz yok ki, Allah onlara yardıma mutlak surette kadirdir. Onlar sırf "Rabbimiz Allah'tır" dedikleri için yurtlarından çıkarılmış kimselerdir..." [Hac Sûresi 22/39-40].

"Size karşı savaş açanlarla siz de Allah yolunda savaşın. Sakın aşırı gitmeyin. Çünkü Allah aşırı gidenleri sevmez" [Bakara Sûresi 2/190].

Kur'ân-ı Kerim'deki şu âyetler İslâm'ın her durumda barışa öncelik verdiğini açıkça göstermektedir: "Eğer onlar barışa yönelirse sen de barıştan yana ol ve Allah'a tevekkül et [güven]. Şüphesiz O, işitendir, bilendir" [Enfâl Sûresi 8/61].

"Artık onlar sizi bırakıp çekilir de sizinle savaşmazlar ve barış teklif ederlerse Allah onlara saldırmaz izin vermez" [Nisâ Sûresi 4/90].

"İçlerinden haksızlık yapanlar hariç Ehl-i kitap'la en güzel şekilde mücadele edin" [Ankebût Sûresi 29/46].

"Allah, din konusunda sizinle savaşmayan ve sizi yurtlarınızdan çıkarmayanlarla iyi ilişkiler içinde olmanızı ve onlara adaletli davranmanızı yasaklamaz. Çünkü Allah adaletli olanları sever. Allah yalnızca din hakkında sizinle savaşmış, sizi yurtlarınızdan çıkarmış ve çıkarılmanıza yardım etmiş kimselerle dostluk kurmanızı yasaklar; kim onlarla dost olursa işte bunlar kendilerine yazık etmişlerdir" [Mümtehine Sûresi 60/8-9].

İnsan hayatına son derece önem veren dinimiz bir insanın hayatını bütün insanlığa eşit tutan bir anlayışa sahiptir. Dolayısıyla haksız yere bir insanın öldürülmesi en büyük cinayettir. "Kim bir insanı öldürürse bütün insanları öldürmüş gibi olur, kim de bir hayat kurtarırsa bütün insanları kurtarmış gibi olur" [Mâide Sûresi 5/32] âyet-i kerimesi bunu vurgulamaktadır.

Kur'ân-ı Kerim, son ilâhî mesajın bütün insanlığa duyurulmasını sağlayan en uygun aracın barış olduğunu belirtir: "İyilikle kötülük bir olmaz. Sen kötülüğü en güzel şeyle sav. O zaman bir de bakarsın ki seninle arasında düşmanlık bulunan kimse sanki gerçek bir dost oluvermiş" [Fussilet Sûresi 41/34]. Yine Kur'an'da barış yoluyla ve antlaşmalar imzalayarak yeryüzünün özgürce yaşanılan bir yer haline getirilmesi ve bu özgürlük ortamında dinin benimsenmesi gerçek anlamda fetih sayılmıştır. Hudeybiye Antlaşması'nın imzalanmasından sonra Medine'ye dönüş yolundayken gelen Fetih sûresinin ilk âyetleri bu antlaşmayı "fetih" olarak nitelemiştir.

Peygamber Efendimiz'in şu hadis-i şerifleri de İslâm'da savaşa değil, barışa öncelik verildiğini göstermektedir: "Düşmanla karşılaşmayı temenni etmeyin; Allah'tan âfiyet dileyin. Fakat düşmanla karşılaşınca da sabredin ve bilin ki cennet kılıçların gölgesi altındadır" [7, "Cihâd", 20; 13, "Cihâd", 89].

"Müjdeleyin, nefret ettirmeyin; kolaylaştırın, zorlaştırmayın" [6, "Cihâd", 164].

İslâm dininin ahde vefayı, yani antlaşmalara bağlı kalınmasını emretmesi taraflar arasında karşılıklı güven içerisinde barışın sağlanması bakımından hayati önem taşımaktadır. Kur'ân-ı Kerim'de şöyle buyurulmaktadır: "Antlaşma yaptığınız zaman Allah'a verdiğiniz sözü yerine getirin. Allah'ı kendinize kefil göstererek kesinliğe kavuşturduktan sonra yeminleri bozmayın" [Nahl Sûresi 16/91-92];

Diğer bir âyet-i kerime şöyledir: "Verdiğiniz sözü yerine getirin, çünkü verilen söz sorumluluğu gerektirir" [İsrâ Sûresi 17/34].

Peygamber Efendimiz'in barışa dair sözleri yanında bizzat yaptığı uygulamalar onun barışı evrensel bir değer olarak gördüğünü göstermektedir. Peygamberimiz Mekke'de müşriklerin eza ve cefalarına rağmen onlara karşılık verilmesini istememiş, müslümanlara sabır tavsiye etmiştir. Medine'ye hicretten hemen sonra ensâr ve muhâcirin arasında kardeşlik ilân ettiği gibi, şehirde yaşayan Yahudiler ve müşrik Araplarla, birlikte yaşamaya dayalı Medine Sözleşmesini imzalamıştır.[1, I, 501-504-s.; 3, I, 220-229-s.; 4, 143-146-s.] Mekke

müşrikleriyle yapılan Bedir, Uhud ve Hendek Gazvelerinden sonra kendisi ve müslümanlar umre yapmak üzere Mekke'ye doğru yola çıkıp Mekke yakınlarındaki Hudeybiye'ye kadar gelmişler, ancak müşriklerin izin vermemeleri üzerine umre yapamadan dönmüşlerdir. Bu sırada Peygamberimiz görünüşte müslümanlar aleyhine maddeler içermesine ve bazı sahabîlerin karşı çıkmasına rağmen barış ortamına vesile olacağı için Mekke müşrikleriyle Hudeybiye Antlaşması'nı imzalamıştır.[1, II, 314-316; 27, II, 631-632-s.; 4, 196-203-s.] Peygamberimiz'in Mekke'yi fethettikten sonra , yıllarca kendisine her türlü düşmanlık ve kötülüğü yapmış olan müşrikleri cezalandırma imkanı olduğu halde onlara karşı takındığı şu tavır tarihe geçmiştir. Mekke fethini gerçekleştiren Peygamber Efendimiz Kâbe kapısının önünde yaptığı konuşmanın ardından Mekkeliler'e şöyle seslendi: “Ey Kureyş topluluğu size ne yapacağımı düşünüyorsunuz?” Onlar “Senden sadece iyilik bekliyoruz. Çünkü sen iyi bir kardeşsin ve iyi bir kardeş çocuğusun” dediler. Allah'ın âlemlere rahmet olarak gönderdiği kutlu elçi onlara şöyle dedi: “Gidiniz. Hepiniz serbestsiniz”. [28, I, 840-845; 2, II, 142-143; 4, 206-213-s.]. Bilindiği gibi Peygamber Efendimiz Mekke fethi için yola çıkarken bu askerî harekâtı son ana kadar gizli tutmuştur. Bunun temel sebebi Mekke'yi kan dökülmeden barış yoluyla fethetmektir. Peygamberimiz bir savaşa çıkıp düşmanla karşılaştığı zaman önce karşı tarafı İslâm'a veya barışa davet ederdi. Askeri birliği sefere gönderdiği zaman da onlara karşı tarafı İslâm'a ve barışa davet etmeden saldırmamalarını sıkı sıkıya tembih ederdi. Yukarıda zikredilen âyet ve hadisler, verilen örnekler İslâm'ın temelde barış dini, Peygamberimiz'in de barış peygamberi olduğunu göstermeye yeterlidir.

1.6. İnsan Hakları

İnsan hakları kavramı, ferдин insan olarak yaratılmış olmaktan doğan aslî haklarını ifade eder. Yani, diline, dinine, ırkına, cinsiyetine, milliyetine, sosyal statüsüne ve rengine bakılmaksızın insana insan olduğu için tanınan haklar demektir. İnsan hakları genel itibarıyla yaşama, bir dini benimseme ve gereklerine göre hareket etme, sonuçlarına katlanarak dilediği davranışta bulunma, mal ve mülk edinme, seyahat etme, evlenme, âdil yargılanma, can ve mal güvenliği, özel hayat, düşünce ve ifade özgürlüğü, beden ve ruh sağlığını koruma gibi temel hakları içine almaktadır.[29, DİA, XXII, 323-324].

İslâm'a göre insan yaratıkların en mükemmeli ve en şerefliisidir. Kur'ân-ı Kerim'de “Şüphesiz biz insanı en güzel bir şekilde yarattık [Tîn Sûresi 95/4] ve “Gerçek şu ki, biz Âdemoğullarını üstün ve onurlu kıldık” [İsrâ Sûresi 17/70] buyurularak insanın diğer yaratılanlar arasındaki üstün konumuna vurgu yapılır ve diğer yaratıkların onun hizmetine verildiğine işaret edilir. Ayrıca insana Allah'a kulluk ve ibadet etme sorumluluğu verilmiş ve yeryüzünde Allah'ın halifesi olarak yaratılmıştır [Bakara Sûresi 2/30]. Genel kabul gören yoruma göre insanın halife olması, yeryüzünü imar ve ıslah görevini üstlenmesi olup insan akıl başta olmak üzere bu görevin gerektirdiği güçlerle donatılmıştır.

İnsanın yaşama hakkı en temel hak olduğundan haksız yere adam öldürmek haram kılınmış ve en büyük günahlar arasında sayılmıştır. Kur'ân-ı Kerim'de "Kim bir cana kıyarsa veya yeryüzünde bozgunculuk çıkarmaya karşılık olmaksızın bir insanı öldürürse bütün insanları öldürmüş gibi olur, kim de bir insanı yaşatırsa bütün insanları yaşatmış gibi olur" [Mâide Sûresi 5/32] âyet-i kerimesi İslâm'da insan hayatına verilen önemi göstermektedir. Peygamber Efendimiz de haksız yere adam öldürmeyi şirkten sonra gelen en büyük günahlar arasında saymıştır [6, “Vesâyâ”, 23; 7, “İmân”, 141-145].

Câhiliye döneminde örneklerine rastlandığı gibi kız çocuklarının utanç vesilesi olarak görülmesi ve diri diri toprağa gömülmesi, açlık korkusuyla çocukların öldürülmesi de İslâm'ın yasakladığı hususlar arasındadır:

“Onlardan birine kız çocuğu müjdelendiği zaman öfkelenmiş olarak yüzü kapkara kesilir, kendisine verilen müjdenin kötülüğünden dolayı kavminden gizlenirdi. Onu aşağılık duygusu içinde yanında mı tutsun yoksa toprağa mı gömsün! Verdikleri hüküm ne kadar kötüdür!” [Nahl Sûresi 16/58-59; Tekvîr Sûresi 81/8-9].

“Geçim endişesi ile çocuklarımızın canına kıymayın. Biz onların da sizin de rızkınızı veririz. Onları öldürmek gerçekten büyük bir suçtur”. [İsrâ Sûresi 17/31]

İnsan onurlu bir varlık olarak yaratılmıştır. Bu bakımdan insan onurunu zedeleyen, insanı aşağılayan her türlü tutum ve davranış İslâm’da yasaklanmıştır. Bu bağlamda alay etmek, küçültücü lakap takmak, bir kişi hakkında suizanda bulunmak [önyargı], gıybet etmek [insanları arkasından çekiştirmek] ve iftira atmak bu yasaklar arasındadır. Kur’ân-ı Kerîm’de şöyle buyurulmaktadır: “Mü'minler ancak kardeşirler. Öyleyse kardeşlerinizin arasını düzeltin. Allah'a karşı gelmekten sakının ki size merhamet edilsin. Ey iman edenler! Bir topluluk bir diğerini alaya almasın. Belki onlar kendilerinden daha iyidirler. Kadınlar da diğer kadınları alaya almasın. Belki onlar kendilerinden daha iyidirler. Birbirinizi karalamayın, birbirinizi [kötü] lakaplarla çağırmayın. İmandan sonra fâsıklık ne kötü bir isimdir! Kim de tövbe etmezse, işte onlar zâlimlerin ta kendileridir. Ey iman edenler! Zannın bir çoğundan sakının. Çünkü zannın bir kısmı günahdır. Birbirinizin kusurlarını ve mahremiyetlerini araştırmayın. Birbirinizin gıybetini yapmayın. Herhangi biriniz ölü kardeşinin etini yemekten hoşlanır mı? İşte bundan tiksindiniz! Allah'a karşı gelmekten sakının. Şüphesiz Allah tövbeyi çok kabul edendir, çok merhamet edendir.” [Hucurât Sûresi 49/10-12].

İslâm insanların doğuştan eşit olduğunu vurgulayarak ırk, soy ve sop üstünlüğüne dayalı iddiaları yasaklamış, Allah katında üstünlük ölçüsünün takva olduğunu ilân etmiştir: “Ey insanlar! Şüphe yok ki, biz sizi bir erkek ve bir dişiden yarattık ve birbirinizi tanımanız için sizi milletlere ve kabilelere ayırdık. Allah katında en değerli olanınız, O'na karşı gelmekten en çok sakınanınızdır. Şüphesiz Allah hakkıyla bilendir, hakkıyla haberdâr olandır.” [Hucurât Sûresi 49/13].

Peygamber Efendimiz’in vefat etmeden kısa bir süre önce gerçekleştirdiği Vedâ Haccı sırasında yaptığı konuşmalardan oluşan Vedâ Hutbesi insan hakları açısından İslâm’ın insanlığa sunduğu evrensel ilkeleri içermesi bakımından en önemli belgelerden biridir. Peygamberimiz bu meşhur hutbesinde insan hakları açısından önem taşıyan temel konuları şöyle dile getirmiştir:

“Ey insanlar! Bu günleriniz nasıl mukaddes bir gün ise, bu aylarınız nasıl mukaddes bir ay ise, bu şehriniz Mekke nasıl mübarek bir şehir ise, canlarınız, mallarınız, ırzlarınız da öyle mukaddestir, her türlü taarruzdan korunmuştur.

Ashâbım! Yarın Rabbinize kavuşacak ve bugünkü her hal ve hareketinizden muhakkak sorguya çekileceksiniz. Sakın benden sonra eski sapıklıklara dönüp de birbirinizin boynunu vurmayın. Bu vasiyetimi burada bulunanlar bulunmayanlara bildirsin. Olabilir ki bildirilen kimse, burada iştenden daha iyi anlayarak itâat eder.

Ashâbım! Kimin yanında bir emanet varsa onu sahibine iade etsin. Faizin her türlü sü kaldırmıştır, ayağımın altındadır. Ancak borcunuzun aslını vermeniz gerekir. Ne zulmediniz ne de zulme maruz kalınız. Allah’ın emriyle faizcilik artık yasaktır. Câhiliyeden kalma bu çirkin adetin her türlü sü ayağımın altındadır.

Câhiliye devrinde güdülen kan davaları da tamamiyle kaldırılmıştır.

Ey insanlar! Kadınların haklarına riâyet etmenizi ve bu hususta Allah’tan korkmanızı tavsiye ederim. Siz kadınlarınızı Allah emaneti olarak aldınız. Onların namus ve iffetlerini Allah adına söz vererek helâl edindiniz. Sizin kadınlar üzerinde hakkınız olduğu gibi, onların da sizin üzerinizde hakları vardır.

Ey mü'minler! Sözümlü iyi dinleyiniz ve iyi muhafaza ediniz. Müslüman müslümanın kardeşidir ve böylece bütün müslümanlar kardeşirler. Din kardeşinize ait olan hakka tecavüz helâl değildir. Ashâbım! Nefsinize de zulmetmeyiniz. Nefislerinizin de üzerinizde hakkı vardır.

Ey mü'minler! Sözümlü iyi dinleyiniz ve iyi muhafaza ediniz. Arabın Arap olmayana, Arap olmayanların da Araplara karşı hiçbir üstünlüğü yoktur. Bütün insanlar Adem’denidir. Adem de topraktandır. Hiç kimsenin başkaları üzerinde soy üstünlüğü yoktur. Allah katında üstünlük takva ile, yani Allah’tan hakkıyla korkma iledir.”[28, III, 1103, 1110-1111-s.; 1, IV, 259-261-s.; 2, II, 183-186; 30, DİA, XLII, 591-592-s.]

Görüldüğü gibi Peygamber Efendimiz, vasiyeti özelliğini taşıyan ve en önemli hususları dile getirdiği bu hutbesinde, insan hayatının, malının ve namusunun mukaddes ve dokunulmaz olduğunu beyan etmiş; can, mal ve ırz emniyetinin önemini açıklamıştır. Toplum düzenini bozan, can, mal ve ırz emniyetini ortadan kaldıran Câhiliye devrinin içki, kumar, faiz ve kan davası gibi bütün kötü âdetlerinin kaldırıldığını bir kere daha ilan etmiştir. Bu yanlış inançların yerine insanların insan olma açısından eşit olduklarını, bütün insanların Hz. Adem'den, onun ise topraktan yaratıldığını hatırlatmıştır. Mü'minlerin kardeş olduğunu; erkeklerin kadınlar üzerinde hakları olduğu gibi, kadınların da erkekler üzerinde hakları bulunduğunu vurgulamak suretiyle toplumda dirlik ve düzeni sağlayan üstün değerleri dile getirmiştir. Kısaca insanlığın birinci derecede dikkate alınması gereken temel ilkeleri özetlemiştir.

İslâm bilginleri ve düşünürleri dinin amacının şu beş temel ilkeyi yerleştirmek olduğunu ifade etmişlerdir: Canın, aklın, namus ve haysiyetin, dinin ve malın korunması. “Zarûrât-ı hamse” adıyla bilinen bu beş ilke, insanın yeryüzünde varlığını sürdürebilmesi ve beşerî sorumluluğunu yerine getirebilmesi için korunması gereken temel ilkelerdir ve günümüzde insan hakları çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bir yönüyle Allah'ın peygamber göndermedeki maksatlarını da ifade eden bu ilkeler, aynı zamanda müslüman olup olmadığına bakmaksızın evrensel olarak bütün insanların temel hak ve yararlarını belirlemesi bakımından önemlidir. [31, DİA, XXII, 328].

Sonuç

Son Peygamber Hz. Muhammed [s. a. v.] hem yaşadığı dönemdeki hem de kıyamete kadar gelecek olan bütün insanlara peygamber olarak gönderilmiştir. Diğer bir ifadeyle onun peygamberliği sadece Arap yarımadası ve Araplarla sınırlı değil evrenseldir. Bu bakımdandır ki, onun getirdiği mesajlar, sergilediği örnek tutum ve davranışlar da genel anlamda evrensel nitelikte olup bütün çağlara hitap edebilecek mahiyettedir. Şüphesiz onun bütün insanlığa sunduğu mesajlar Allah'tan gelen ve son ilahi kitap Kur'ân-ı Kerim'de yer alan hususlardır. Diğer bir ifadeyle İslâm'ın mesajlarıdır. Hz. Peygamber bu mesajları en güzel bir şekilde tebliğ etmiş, söz ve davranışlarıyla şahsî hayatında da uygulamış ve böylece “örnek insan” olmuştur. Hz. Peygamber'in Allah'tan getirdiği, söz ve davranışlarıyla uygulamaya koyup insanlığa sunduğu evrensel mesajlar kıyamete kadar geçerliliğini koruyacak mahiyette olup başlıcaları şunlardır: Tevhîd, ahlâk, adalet, ilim, barış ve insan hakları.

İlk insan ve ilk peygamber Hz. Âdem'den son peygamber Hz. Muhammed'e [s. a. v.] kadar bütün peygamberlerin getirdiği mesajın temeli tevhid inancıdır. Peygamberlerin hepsi insanları sadece Allah'a ibadet edip başkasına kul olmamaya davet etmiş, bu uğurda mücadele etmiştir. Hz. Peygamber [s. a. v.] de tevhidi imanın, dinin ve kulluğun temeli olarak vasıflandırmıştır. Çünkü insanı yoktan yaratan, sayısız nimetlerle donatan ve âhirette de hesaba çekecek olan Allah'tır. Şu halde sadece O'na kulluk edilmelidir. Allah'tan başkasına tanrı olarak inanmak, ondan başkasına ibadet ve kulluk etmek ise şirk ve küfür olarak isimlendirilmiştir. İslâm'ın tevhid ilkesine büyük önem vermesi, maddî ve mânevî özellikleri bakımından yaratılmışların en üstünü olan insanın yaratılış gayesine uygun hareket etmesi ve vicdan hürriyetini sağlama hedefine yöneliktir. İnsan yalnız en yüce varlığa, Allah'a boyun eğmelidir; O'ndan başka hiçbir varlığı kutsamamalı ve O'ndan başkasına kulluk etmemelidir.

Hz. Peygamber'in getirdiği evrensel mesajlardan bir diğeri güzel ahlâktır. O, en üstün ahlâkî özelliklere sahip olup Yüce Allah tarafından “en güzel örnek”[üsve-i hasene] olarak vasıflandırılmıştır. Çünkü o ahlâkını Kur'ân ışığında şekillendirmişti. Hz. Peygamber'e göre iyi bir insan ve iyi bir müslüman olmanın ölçüsü güzel ahlâktır. Kur'ân-ı Kerim ve hadis-i şeriflerde Allah'a iman yanında temiz bir kalbe sahip olmak, Allah'ın bütün yaratıklarına karşı şefkat ve merhametli olmak, Allah rızası için iyilik ve yardımda bulunmak, insan ilişkilerinde dürüstlük ve güvenilirlik, sabır, şükür, sevgi ve fedakarlık, adalet, samimiyet ve iyi niyet, helal kazanç, güzel söz ve hoşgörü, emanete riayet, hayır yapma; akraba, komşu, yetim, yoksul, yolcu ve arkadaşların haklarına riayet, alçak gönüllü olmak, can, mal ve namus

güvenliği gibi evrensel güzellikler teşvik edilmiştir. Buna karşılık Allah'a ve Peygamberine karşı gelmek, haddini bilmemek, alay etmek, cimrilik ve israf, iftira, iki yüzlülük, kendini başkalarından üstün görme, riya [gösteriş], haram lokma [haksız kazanç], hırsızlık, rüşvet, insanları çekiştirme, kıskançlık, zulüm, kusur araştırma, önyargı, içki, kumar, fuhuş, sözünden dönme, yalan söyleme, emanete hiyanet, yetim malına el uzatma gibi kötülükler yasaklanmıştır. Bu kötülükler hem ferdi olarak insanı, hem de yaygınlık kazanması halinde toplumu helâke götüren tutum ve davranışlardır.

Adalet toplumunda dirlik ve düzeni sağlamanın vazgeçilmez yolu olup bir devleti ayakta tutan en temel unsurdur. Adaletin zıddı olan zulüm ve haksızlık toplumu içten içe kemiren bir hastalıktır. Hz. Peygamber her zaman haktan ve adaletten yana olmuştur. Özellikle yöneticilerin adaletli olmalarını ve hakimlerin insanlar arasındaki davalara bakarken titiz davranmalarını istemiş, anne babaların çocuklar arasında ayırım yapmamaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Devlet yönetiminde yapılan görevlendirmelerde de adalet, ehliyet ve liyakatın gözetilmesini emretmiş, ehil olmayan kişilerin göreve getirilmesini kıyamet âlâmeti olarak zikretmiştir.

İslâm ilme büyük önem vermiş, ilim sahipleri övülürken cehalet yerilmiştir. İlim insanlığın ortak malı olup evrensel bir değerdir. Bu bakımdandır ki, ilim elde etmek için müslüman olan ve olmayan ayırımı yapılmaz; nerede ve kimde ise oraya gidip almak gerekir. Öte yandan ilimle amel etmek esastır. Yani, bir şeyin iyi ve doğru olduğunu bilmek yetmez, onu uygulamak gerekir. Hz. Peygamber, ilmini artırması için Allah'a duâ etmiş, âlimleri "peygamberlerin varisleri" olarak vâfretmiştir. Nitekim, Kur'ân ve Sünnet ışığında müslümanlar hem dinî ilimlerde hem de fen ve tabiat bilimlerinde çok önemli mesafeler almışlar, dünya çapında meşhur birçok ilmî buluş ve gelişmeye imza atmışlardır.

İslâm temelde barış dinidir. Fert, aile, toplum, devlet ve devletler arası düzeyde karşılıklı haklara riayet ederek barış içinde yaşanmasını öngörür. Özellikle savaş ve barışın söz konusu olduğu uluslararası ilişkilerde temel yaklaşım müslümanların ülkelerine ve değerlerine kastedilmediği, İslâm'ı tebliğ ve yaşama hürriyeti kısıtlanmadığı sürece barışı esas almak, düşmanca davranışlardan uzak durmaktır. Müslümanların uluslararası ilişkilerde asıl hedefi yeryüzünde barış ve huzurun sağlanmasıdır. Nitekim Hz. Peygamber [s. a. v.] her zaman barıştan yana olmuş, savaşmak durumunda kaldığı zamanlarda da önce barış teklifinde bulunmuştur. Mekke'yi fethettikten sonra, yıllarca kendisine her türlü düşmanlık ve kötülüğü yapmış olan müşrikleri cezalandırma imkanı olduğu halde genel af ilân etmesi barışı önceliğini göstermektedir.

İnsan hakları İslâm'ın gözetilmesini emrettiği en temel ilkelerden biridir. Ferdin insan olarak yaratılmış olmaktan doğan aslî haklarını ifade eden bu kavram genel itibarıyla yaşama, bir dini benimseme ve gereklerine göre hareket etme, sonuçlarına katlanarak dilediği davranışta bulunma, mal ve mülk edinme, seyahat etme, evlenme, âdil yargılanma, can ve mal güvenliği, özel hayat, düşünce ve ifade özgürlüğü, beden ve ruh sağlığını koruma gibi temel hakları içine almaktadır. İslâm'a göre insan yaratıkların en mükemmeli ve en şerefli sidir. İnsanın yaşama hakkı en temel hak olduğundan haksız yere adam öldürmek haram kılınmış ve en büyük günahlar arasında sayılmıştır. İslâm insanların doğuştan eşit olduğunu vurgulayarak ırk, soy ve sop üstünlüğüne dayalı iddiaları yasaklamış, Allah katında üstünlük ölçüsünün takva olduğunu ilân etmiştir. İnsan onurlu bir varlık olarak yaratılmıştır. Bu bakımdan insan onurunu zedeleyen, insanı aşağılayan her türlü tutum ve davranış İslâm'da yasaklanmıştır. Peygamber Efendimiz'in vefat etmeden kısa bir süre önce gerçekleştirdiği Vedâ Haccı sırasında yaptığı konuşmalardan oluşan Vedâ Hutbesi insan hakları açısından İslâm'ın insanlığa sunduğu evrensel ilkeleri içermesi bakımından en önemli belgelerden biridir.

REFERENCES

1. İbn Hişâm, es-Sîretü'n-Nebeviyye [The Life of the Prophet] [Neşreden: Muhammed es-Sakkâ ve dğr.] I-IV, Mustafa el-Bâbî el-Halebî, Kahire 1955. [in Arabic]
2. İbn Sa'd, et-Tabakâtü'l-Kübrâ [The Book of Major Classes] [Nşr. İhsan Abbas], I-IX, Dâru Sâdır, Beyrut 1985. [in Arabic]
3. Hamidullah, Muhammed, İslâm Peygamberi [The Prophet of Islam] [Çeviren: Salih Tuğ], I-II, İrfan Yayınevi, İstanbul 1990. [in Turkish]
4. Sarıçam, İbrahim, Hz. Muhammed ve Evrensel Mesajı [The Prophet Muhammad and His Universal Message], Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2012. [in Turkish]
5. Hamidullah, Muhammed, Hz. Peygamber'in Altı Orijinal Mektubu [Six Orijinal Letters of the Prophet Muhammad] [Çev. Mehmet Yazgan], İrfan Yayınevi, İstanbul 1990. [in Arabic]
6. Buhârî, Sahîhu'l-Buhârî, I-VIII, Çağrı Yayınları: İstanbul 1981. [in Turkish]
7. Müslim, Sahîhu Müslim, I-V, Çağrı Yayınları: İstanbul 1981. [in Turkish]
8. Ahmed b. Hanbel, *Müsned*, I-V, Çağrı Yayınları: İstanbul 1981. [in Turkish]
9. Tirmizî, *Sünen*, I-VIII, Çağrı Yayınları: İstanbul 1981. [in Turkish]
10. Özler, Mevlüt, "Tevhid", [Uniqueness of God], Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi [DİA], XLI, 18-20. [in Turkish]
11. Topaloğlu, Bekir ve dğr., İslâm'da İnanç Esasları, [Principles of Belief in Islam] Çamlıca Yayınları, İstanbul 2006. [in Turkish]
12. Çağrı, Mustafa, "Ahlâk", DİA, II, 1-9; Ebû Dâvûd, Sünen [al-Sunan], I-V, Çağrı Yayınları: İstanbul 1981. [in Arabic]
13. Nesâî, Sünen [al-Sunan], I-V, Çağrı Yayınları: İstanbul 1981. [in Arabic]
14. Çağrı, Mustafa, Anahatlarıyla İslâm Ahlâkı [Islamic Ethics in Outline]
15. Ensar Neşriyat, İstanbul 1985. [in Turkish]
16. Hadislerle İslâm: Hadislerin Hadislerle Yorumu [Islam with Hadith: Interpretation of Hadith with Hadith] [Ed. Mehmet Görmez v. dğr.], Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara 2013. [in Turkish]
17. Hâkim en-Nîsâbü'rî, el-Müstedrek 'ale's-Sahîhayn [Supplement for What is Missing from al-Bukhari and Muslim], I_IV, Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Haydarabad 1915. [in Arabic]
18. Taberânî, el-Mu'cemü'l-kebîr [Big Dictionary] [nşr. Hamdî Abdülmecîd es-Selefi], Mektebetü İbn Teymiyye, Kahire 1405/1984. [in Arabic]
19. Beyhakî, Şu'abü'l-İmân [Branches of Faith] [nşr. M. Saîd b. Besyûnî Zağlûl], Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1410/1990. [in Arabic]
20. Kutluer, İlhan, "İlim", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi [DİA], XXII, 109-114. [in Turkish]
21. İbn Mâce, Sünen [al-Sunan], I-II, Çağrı Yayınları: İstanbul 1981. [in Arabic]
22. Sarton, George, Introduction to the History of Science. – New York: Robert E. Krieger Publishing, 1975.
23. Nasr, Seyyid Hüseyin, İslâm' da Bilim ve Medeniyet [Science and Civilisation in Islam] [Tercüme: Nabi Avcı ve dğr.], İnsan Yayınları, İstanbul 1991. [in Turkish]
24. Özemre, Ahmet Yüksel, "İslamiyet'te İlim", Bilgi, Bilim ve İslam-I [Knowledge, Science and Islam] [Editörler: Sabri Orman-İsmail Kurt], İslâmî İlimler Araştırma Vakfı, İstanbul, 1992. – S. 41–42. [in Turkish]
25. Avcı, Casim, "Kur'an ve Medeniyet Tarihi", Kur'an ve Tefsir Araştırmaları-II [Qur'an and Tafsir Studies-II], Editör: Bedrettin Çetiner, Ensar Neşriyat, İstanbul, 2001. – S. 63–83. [in Turkish]
26. Yaman, Ahmet, "Sulh", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi [DİA], XXXVII. – S. 485–489. [in Turkish]

27. Taberî, Târîhu'l-Ümem ve'l-Mülûk [History of Nations and Kings] [Nşr. Ebü'l-Fazl İbrahim], I-XI, Dâru Süveydân, Beyrut, 1967. [in Arabic]
28. Vâkıdî, Kitâbü'l-Megâzî [The Military Operations of the Prophet], Neşreden: Marsden Jones, I-III, Alemü'l-Kütüb, Beyrut 1404/1984. [in Arabic]
29. Gündüz, Aslan, “İnsan Hakları”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi [DİA], XXII. – S. 323–327. [in Turkish]
30. Erul, Bünyamin, “Veda Hutbesi”, [Farewell Sermon] Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi [DİA], XLII. – S. 591–593. [in Turkish]
31. Şentürk, Recep “İnsan Hakları”, Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi [DİA], XXII. – S. 327–330. [in Turkish]

ТАРИХ, АРХЕОЛОГИЯ

ӘОЖ 930; МҒТАР 03.20;03.81;21.15

<https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.27>

Д. МҰСТАПАЕВА

*тарих ғылымдарының кандидаты, доцент**Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті**(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: dildash.mustapaeva@ayu.edu.kz**<https://orcid.org/0000-0002-0458-140X>***ҚОЖА АХМЕТ ЯСАУИ КЕСЕНЕСІНІҢ ЖОҒАЛҒАН ҚҰНДЫ ЖӘДІГЕРІ –
ЕСІК ТҮТҚАЛАРЫНЫҢ ЗЕРТТЕЛУІ**

Аңдатпа. Мақалада Қожа Ахмет Ясауи кесенесіндегі қабірхана есігінің екі балғасының жасалуы, үлкен ортағасырлық ислам мәдениеті кеңістігіндегі даму ерекшеліктері, XIX ғасырдың екінші жартысында, XX ғасырда зерттелу мен саралануы қарастырылады.

1959 жылы жоғалған қабірхана есігінің екі қола тұтқасының жасалу ерекшеліктері мен құнды жәдігер ретіндегі маңызы көрсетіледі. Аталған екі тұтқаның алғашқы суреттері, мақалалар XIX ғасырдың екінші жартысында, 1860 жылдары Түркістанда болған А. Гейнстің еңбектерінде, сол сияқты суретші А. Верещагиннің «Түркістан сериясындағы» суреттерінде, зерттеуші Н.И. Веселовскийдің XIX ғ. екінші жартысында 1884 жылдары жазған мақаласында, 1896 ж. П.Н. Ахмеровтың мақаласында баяндалған.

1905 жылы Н.И. Веселовский басқарған экспедициясына қатысқан А. Гуржиенко тұтқалардың табиғи көлеміне сай суретін салып, қазіргі кезеңде зерттеулерде бұл жан-жақты саралануда.

1935 жылы Иран өнері мен археологиясына арналған конгрестегі мақалада А.Ю. Якубовский Ясыға келген Исфахандық Изз ад-дин Тадж ад-дин Исфахани және Гур Эмирдегі есікті жасаған шебердің ныспысының бір мекеннен екенін байқауға мүмкіндік береді.

Белгілі ғалым сәулетші Т.К. Бәсеновтың XX ғ. 40 жылдардағы еңбегі де бұл тұтқалардың қазіргі кезеңдегі зерттелуіне жол ашқан еңбек.

Қожа Ахмет Ясауи кесенесіндегі құнды жәдігерлер, соның ішінде 1959 жылы жоғалған қабірхана есігінің қола тұтқаларының жан-жақты зерттелуінде ерекше еңбек еткен ғалым А.А. Иванов болды. Мақалада қола тұтқалардың орта ғасырлық ислам өнеріндегі мәні мен маңызы, даму ерекшеліктері қарастырылады.

Кілт сөздер: Қожа Ахмет Ясауи, қабірхана, тұтқалар, жазу өрнектері, сульс, шебер, Исфахани.

*** Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Мұстапаева Д. Қожа Ахмет Ясауи кесенесінің жоғалған құнды жәдігері – есік тұтқаларының зерттелуі // *Ясауи университетінің хабаршысы.* – 2022. – №1 (123). – Б. 329–339. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.27>

***Cite us correctly:**

Mustapaeva D. Qoja Ahmet Iasawi kesenesinin jogalghan qundy jadigeri – esik tutqalarynyn zerttelui [The Study of the Door Handles of the Khoja Ahmet Yasawi Mausoleum – a Lost Valuable Relic] // *Iasawi universitetinin habarshysy.* – 2022. – №1 (123). – B. 329–339. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.27>

D. Mustapaeva

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: dildash.mustapaeva@ayu.edu.kz*

The Study of the Door Handles of the Khoja Ahmet Yasawi Mausoleum – a Lost Valuable Relic

Abstract. The article deals with the features of manufacture of two door handles of the tomb room in the mausoleum of Khoja Ahmed Yasawi, its development history in a large medieval space of Islamic culture, study and analysis in the second half of the 19th century and in the 20th century.

The features of the manufacture of two bronze door handles of the tomb room, which were lost in 1959, as well as their value as a valuable relic are given. The first images of these two handles, articles about it are dated as of the second half of the 19th century in the works of A. Geinst in 1860, in the paintings of the artist A. Vereshchagin in the Turkestan Series, in an article by N.I. Veselovsky in 1884, in an article P.N. Akhmerova 1896. In 1905, A. Gurzhienko, who took part in the expedition led by N.I. Veselovsky, depicted door handles in full size, which is comprehensively analyzed in modern studies.

In 1935, A.Y. Yakubovsky in his article at the Congress dedicated to the art and archeology of Iran, makes it possible to notice that as per the names of Izz ad-din Tadj ad-din Isfahani and the master who made the door to Gur Emirare coming from the same settlement.

The studies of the architect T.K. Basenov in the 40s of the XX year opened the way for the study of these handles today.

A special contribution to the detailed study of valuable relics in the mausoleum of Khoja Ahmed Yasawi, including the bronze handles of the tomb room lost in 1959, was the works of A.A. Ivanov. The article discusses the meaning and features of the development of bronze handles in medieval Islamic art.

Keywords: Khoja Akhmet Yasawi, tomb, handles, writing patterns, suls, master, Isfahani.

Д. Мустапаева

*кандидат исторических наук, доцент
Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: dildash.mustapaeva@ayu.edu.kz*

Изучение дверных ручек мавзолея Ходжи Ахмеда Ясави – утерянной ценной реликвии

Аннотация. В статье рассматривается изготовление двух рукояток двери помещения усыпальницы в мавзолее Ходжи Ахмеда Ясави, особенности их развития в большом средневековом пространстве исламской культуры, изучение и анализ во второй половине XIX века и в XX веке.

Приводятся особенности изготовления двух бронзовых ручек двери помещения усыпальницы, которые были утеряны в 1959 году, а также их значение как ценной реликвии. Первые изображения, статьи про них относятся ко второй половине XIX века в трудах А. Гейнста в 1860 году, на картинах художника А. Верещагина в «Туркестанской серии», в статье Н.И. Веселовского в 1884 году, в статье П.Н. Ахмерова 1896 года.

В 1905 году А. Гуржиенко, который принял участие в экспедиции под началом Н.И. Веселовского, изобразил дверные ручки в натуральную величину, что всесторонне анализируется в современных исследованиях.

В 1935 году А.Ю. Якубовский в своей статье на Конгрессе, посвященном искусству и археологии Ирана, дает возможность заметить, что имя Изз ад-дин Тадж ад-дин Исфакхани и мастера, который изготовил дверь в Гур Эмир, из одного поселения.

Труд архитектора Т.К. Басенова в 40-х годах XX века открыл дорогу исследованию этих ручек в наши дни.

Особый вклад в подробное изучение ценных реликвий в мавзолее Ходжи Ахмеда Ясави, в том числе утерянных в 1959 году бронзовых ручек помещения усыпальницы, внесли труды А.А. Иванова. В статье рассматриваются значение, смысл и особенности развития бронзовых ручек в средневековом исламском искусстве.

Ключевые слова: Ходжа Ахмед Ясави, усыпальница, ручки, письменные узоры, сульс, мастер, Исфакхани.

Кіріспе

Қожа Ахмет Ясауи кесенесінде сақталған екі қабірхана және қазандық бөлмелелерінің есіктерінің өрнектелуі, көркем металмен әшекейленуі, ағаш бөліктері ислими үлгісіндегі ағашқа ойып түсірілген эпиграфикалық жазу өрнектерімен ерекшеленеді. Осы екі есіктің бірі – қабірхана бөлмесінің есігінің жасалу ерекшеліктері де орта ғасырлық қолданбалы-көркем өнер туындысының биік өрлеуін көрсетеді.

Қазіргі кезде бұл екі тұтқаның түпнұсқасы Ахмет Ясауи кесенесінің қабірхана бөлмесінің есігінде жоқ. Сол себепті бұл құнды жәдігерді зерттеу, іздестіру жұмыстары аса маңызды жұмыстардың бірі деуге болады.

Есіктің негізгі өрнектері майда гүлді, жапырақты ислими үлгісіндегі өрнектер болып табылады. Оның жоғарғы тұсындағы геометриялаған ірі жазу өрнектері ислам өрнектер сарынының ерекше үйлесуін көрсетеді. Ағашқа ойып түсірілген керемет өрнектер сарының ислам өнерінің талабына сай орындалып, геометриялық өрнектер сарыны өсімдік-гүлдердің әшекейімен үйлескен.

Ағашты ойып түсірген өрнектерден басқа есікті әрлеуде әр түрлі түсті ағаш түрлерін және сүйектерді кірістіре отырып жасаған өрнектеу түрлері қолданылған.

Кірістіріп әрлеу бөлшектері өте майда және өзара керемет үйлестіріліп орындалған. Есікті әрлеуде қолданылған өрнектер ортағасырлық металл құюшы және металл өрнегін салушылардың ерекше шеберлігін көрсетеді.

Есіктегі металдағы жазу және гүлді өрнектер инкрустация техникасында орындалған. Күмістен және алтыннан жасалған өрнектер бөлігі өте бай көркем полихром өрнектерді құрайды. Зерттеушілер Қазандық бөлмесінің ағаш есігінің металл балғалары туралы да осы пікірлерді айтып, зерттеп жазған [1, 109–117-бб.].

Мақалада Қабірхана бөлмесінің есігіне кезінде бекітілген екі қола тұтқа, сипаты, ислам қолданбалы өнер туындыларын жасаудағы ерекшеліктердің бұл екі тұтқаны жасауда көрініс табуы, ислам өнерінің орта ғасырларда даму кеңістігі мен ерекшелігіне қарай дамуы туралы айтылып отыр.

Қабірхана есігіндегі қола тұтқалардан қазіргі кезде тек күміспен инкрустация жасалған пластиналар сақталған, ол жерде сулс қолтанбасымен айнала жазылған Жаратушының алты есімін оқуға болады. Ғылыми зерттеулер, соңғы тұтқалар туралы мақалалар бұл жоғалған жәдігер туралы ақпараттар береді. Тұтқа бекітілген тұзақтан төмен тұтқаны ұратын қола розетка бекітілген (1-сурет).

1959 жылы жоғалған бұл қабірхана есігінің екі тұтқасының қазандық тұтқаларымен ұқсастығымен бірге, ерекшеліктері де байқалады. 1905 ж. сәулетші А. Гуржиенко суретінде берген өлшемдері тұтқаның өте үлкен көлемде болмағанын айғақтайды (2-сурет).



1-сурет
Жоғалған тұтқа орнындағы сақталған
Сулс қолтаңбасымен айнала жазылған
Жаратушының алты есімі, қола розетка



2-сурет
1905 ж. А. Гуржиенко салған тұтқа суреті
А.А. Ивановтың зерттеуінен

Ахмет Ясауи кесенесінің есікті көркем әрлеудегі қабірхана бөлмесінің ағаш есігіне бекітілген металл төстік сегіз жапырақша түрінде бекітілген, 1959 жылы жоғалған есік тұтқасының бекітілген орнының негізін 15 см диаметрлі көркем дөңгелек өрнектер құрайды. Ол жерде сулс қолтаңбасымен Жаратушының алты есімі жазылған [2, 33-б.].

Зерттеуші А.А. Иванов өзінің зерттеуінде аталған тұтқаларды Ресейдегі Мемлекеттік Эрмитаж мұражайының Шығыс бөлімінде сақтаулы, сәулетші А. Гуржиенконың 1905 жылы салған суретіне негіздеп талдап береді [3, 74-б.]. Қазіргі кездегі бұл тұтқалар туралы жан-жақты зерттелген зерттеу – А. Ивановтың зерттеуі болып табылады.

Зерттеу әдістері

XIV ғ. екінші жартысында Қожа Ахмет Ясауи кесенесіне арнайы жасалып, кесенде сақталған Тайқазан, қола шырағандар, лауха, ағаш есіктер ерекше құнды жәдігерлер қатарына жатады. Сол жәдігерлердің ішінде екі есікті әрлеуде ислам қолөнер шеберлігін, ортағасырлық даму деңгейін, исламдық өнер ережелеріне сай орындалған жазу, өсімдік және геометриялық өрнектер сарынының керемет үйлесімін жинақтаған қабірхана есігінің екі тұтқасын зерделеуде материалдарды салыстыру, саралау әдістері қолданылды. Бұл ретте қола тұтқалардың өрнектелуіндегі, алтынмен, күміспен шекімеленіп, әрлену сипаттары туралы да материалдар салыстырылып, анализдеу әдістері негізінде түсіндірілді. Ортағасырлардағы басқа ислам сәулеті ескерткіштерінде орындалған тұтқалар туралы материалдар келтіре отырып талданды. Ортағасырлық бұл жәдігерлердің әр аумақтың шеберлер мектебінің жасау әдістерінің синтезденуі анализденді. Мақаланы орындау барысында талдау, саралау, анализдеу әдістері қолданылды.

Талдау мен нәтижелер

1905 жылы болған Орта Азияны және Шығыс Азияны зерттеу Орыс комитетінің Н.И. Веселовский басқарған экспедициясына қатысқан А. Гуржиенконың суретінде осы тұтқалар суреті нақты берілген. Суретшінің салған суретіндегі жазуларды оқу барысында ғалымдар түсірілген тұтқадағы жазуларды оқу барысында Сағдидің «Гүлстанынан» үзінді келтірілгенін тұжырымдайды [3, 74-б.].

Қожа Ахмет Ясауи кесенесіндегі бұл тұтқалардың формалары XIII ғ. Солтүстік Ирак, XII–XIV ғғ. Испания территориясында тұтқаларға, әсіресе Солтүстік Иракта жасалған тұтқалар нұсқасына ұқсайды [3, 80-б.].

Орта Азиядағы осы Ахмет Ясауи кесенесіндегі қабірхана, қазандық есіктерінің тұтқаларына сай келетін сол кезеңде жасалған тұтқалар туралы жаза отырып ғалым А.А. Иванов 1353 жылғы Хиуадағы Пахлаван-Махмуд кесенесінің, 1417 жылғы Бұхарадағы Ұлықбек медресесінің (қазіргі кезде жоғалған) тұтқасы, Лангар ата кесенесінің есік тұтқаларын талдай отырып, «тұтқалардың құрылымына байланысты нақты дәстүр болған жоқ, есіктерге тұтқалар қою дәстүрі сақталған...» - дейді [3, 80-б.].

1896 ж. Қазан университетінің Хабаршы журналында П.Н. Ахмеровтың Ахмет Ясауи кесенесіндегі Ә. Диваев берген жазулардың аудармасы жарияланды. Осы мақалада қабірхана бөлмесінің есігінің екі тұтқасындағы жазулар аудармасы беріледі. Онда Жаратушының алты есімі, шебердің есім жазылған [4, 541-б.].

А.А. Ивановтың қабірхананың қола тұтқаларындағы жазуларға байланысты аудармасына назар аударғанда ас-Саки нұсқасын Б.Тұяқбаева зерттеуінде «ан-сакаба-қушы, шекімелеуші» - деп оқуға болады деген [2, 31-б.].

Әмір Темір дәуірінде салынған кесенелердегі шеберлер аттары, ол жаулап алған елдерден болғанын шеберлердің салған кесенелерінде, ғимараттарында, көркем өнер туындыларында жазып қалдырған аттары мен ныспылары, жәдігерлердегі есімдері, шыққан жерлері туралы жазбалар дәлелдейді.

1935 жылы сол кездегі Ленинград қаласында өткен Иран өнері мен археологиясының Конгресінің жинағында жариялаған мақаласында А.Якубовский Ұлықбектің кезінде салынған Гур Эмирдің қас беті есігіндегі шебердің есімі «Мухаммед ибн Мухаммед Исфакхани» деп көрсетеді. Бұл шебер Исфакхандық, осы Гур Эмирдегі есікті жасаған шебер болса керек. Ахмет Ясауи кесенесінің қабірхана, қазандық бөлмесінің есіктерінің металл тұтқаларында, қола шырағандарда Изз ад-дин Тадж ад-дин Исфакхани есімі жазылған [5, 278–285-бб.]. Ясыда және Самарқанда сәулет ескерткіштерін салуда жұмыс істеген шеберлер ныспысының сәйкес келуі бұл шеберлердің бір жерден келген шеберлер екенін айғақтағандай.

Әмір Темірдің Түзігінде келесі деректерге қарай отырып, ортағасырлық шеберлердің еңбектеріне сай мәліметтерге көз жеткізуге болады.

Темірдің көптеген елдерді жаулап, ол елдердегі ғалымдарды, білімді адамдарды, шеберлерді жинап Орта Азияға алып келгені белгілі. Қожа Ахмет Ясауи кесенесіндегі XIV ғ. екінші жартысында «1397 ж. жасалған» деген қола шырағанда және қабірхана, қазандық есіктеріндегі шебердің есімінің Изз-ад дин Тадж ад дин Исфакхани болуы және шебердің өзінің металл өңдеп, әрлеудің керемет дәрежесін игерген шебер болғанын көрсетеді.

Темір аманатында айтылғандай, ол сән-сәулет шеберлерін, басқа да кәсіп иелерін шетке қақпай айналасына топтастырып, өнер мен мәдениет қайраткерлерін ел-елден, шет-шалғайдан іздестіріп, үздіктерін, айрықша озықтарын сарайына алдырып, осының негізінде ғажайып ғимараттарды, керемет қолданбалы өнер туындаларын жасағаны белгілі [6, 61-б.]. Сол кезеңдерде көркем қола өндірісінің орталықтарының қатарында Нишапур, Исфакхан және Шираз болды [7].

А.А. Иванов Изз ад-дин сол кезде Ясыға (Түркістанға) келген шеберлерді басқарған болу керек деген тұжырым айтады [3, 80-б.].

Орта ғасырларда құрылысшылар, басқа да қолөнер шеберлері арасында еңбек бөлінісі болған. Солардың ішінде барлық құрылыс мамандықтарын игерген, жобалау мен құрылыстың геометриясын жақсы білген шеберлер болды. Тарихи деректерде кейбір ұсталардың ғана есімдері сақталған.

Қабірхана есігінің екі дөңгелек қола тақташаларындағы жазудың аудармасы: Йә, Рахымды [Алла]! Йә, Пәк [Алла]! Йә, Дәлел [Алла]! Йә, Мейірбан [Алла]! Йә, Міндеттеуші [Алла]! Йә, Есеп Сұраушы Патша [Алла]! [8, 208-б.].

А.А. Иванов аударған жазу мәтіні, Сағдидің «Гүлстан» өлеңінен үзінді:

«Мақсат өзіңнен кейін із қалдыру,
Тіршілікті мәңгілік деп есептемеймін.

Мүмкін, бір сопы еске алып, пақыр үшін дұға етер...»-деген мағынада түсірілген.

«Бұл есік адал көңілділерге әрқашан қайырлы болсын,

Достардың алдында ашық, дұшпандарға жабық болсын»-деп аударарды [3, 70-б.].

Бұл жазуларды кейінгі жылдары зерделеген Ә. Муминов, М. Қожа сынды ғалымдар да осы мағынада мәтіндерді жазып көрсетеді: «Біздің мақсат артта өрнек қалдырмақ, Жаратылыстың баяны жоқ аңғарсақ. Жүрегі бар асыл адам кез болса, Дұға етсін біз бейшара сұраншақ. Жеті жүз тоқсан тоғызыншы/1396–1397 жылы, Құдайдан ғана үмітті, міскін 'Изз ад-дин ибн Тадж ад-дин ал-Исаги жасады. Бұл есік қуаныш үшін, әрқашан құтты болсын; достарға ашық және дұшпанға жабық болсын» [9].

Есіктің тұтқаларының оң бетіндегі жазу:

Біздің мақсат артқа өрнек қалдырсақ,

Жаралыстың баяны жоқ аңдасақ,

Ақ жүректі адам ұлы кез болса,

Еске алып, дұға қылсын, біз бейбақ.

Сағдидің «Гүлстан» өлеңінің бұл шумақтары екі есіктің тұтқаларында ғана емес, шырағандарда да жазылуы назар аудартады.

Тұтқаның екінші бетіндегі жазудың аудармасы:

Бұл есік достар үшін ашық және кең, әрқашан берекелі болсын,

Жаулар үшін тар және жабық болсын!

Ғарып құл 'Изз ад-дин ибн Тадж ад-дин Исфакхани жасады. 780/1378-79 (немесе 751/1350-51) жылы деп көрсетеді тұтқа жазуларын аударған мақалаларда [10, 157-б.].

Жазулар аудармалары әр кезеңде аударылғанмен, мағынасы бір деуге болады. Жалпы өмірдің өткіншілігі, жаратылыстың мәңгілік еместігі туралы баяндалады.

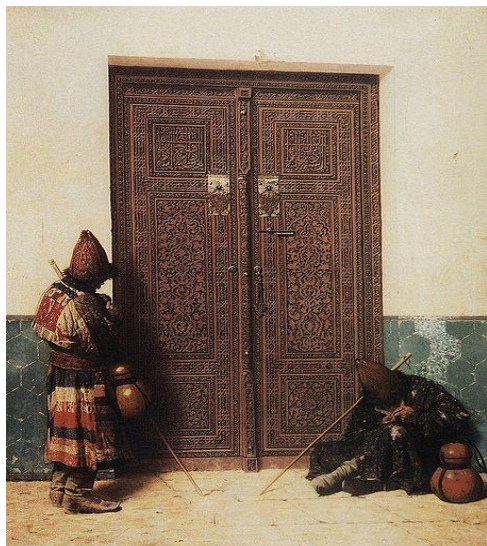
XIX ғ. 1860 жылдардағы Орта Азияда, қазақ даласында, Түркістанда болған суретші В.В. Верещагиннің суреттерінің «Түркістан сериясында» Қожа Ахмет Ясауи кесенесінің қабірхана бөлмесінің есігі, 1959 жылы жоғалған есік тұтқалары және дәуіріштер бейнеленген (3-сурет). «Мешіттің есігінің алдында» деп аталған суретте Қожа Ахмет Ясауи кесенесінің қабірхана бөлмесінің есігі бейнеленген.

Зерттеуші Н.И. Веселовский XIX ғ. екінші жартысында 1884 жылдары Түркістанда болып, сол туралы жариялаған қолжазбасында Ахмет Ясауи кесенесі туралы баяндайды. Бұл жазбада қабірхана есігінің жоғарғы жағындағы мәрмәр тақта, есіктің тұтқаларында жазулар болғаны туралы жазған. Осы кезде де есіктің тұтқаларының сызбалары алынған. Өрнектер сызықтары орталық бөлігіне біріге отырып, «Жаратушының бірлігін бейнелейтін арабша жазулар түсірілген» дейді Н.И. Веселовский [11, 199-б.].

1880 жылы Ужфальви – Бурдон Түркістанға келіп, Ахмет Ясауи кесенесі туралы жариялаған мақаласында өзінің көргендерін, әсерлерін жариялаған. Осы жазбада үлкен бөлменің төрінде ағаш есіктің керемет өнер туындысы екені, оның ішінде өрнекті металл тұтқаның керемет шеберлікпен орындалғанын баяндайды [12, 199-б.].

Өмір Темір кезеңінде жасалған құнды жәдігерлер ішінде есіктерге байланысты Б.П. Денике 1939 жылғы зерттеуінде жазады [13, 126-б.]. Ол зерделеген есіктердің бірі Қожа Ахмет Ясауи кесенесіндегі есік, екіншісі Самарқандтағы Шахи-Зинда, Гур Эмирдегі есік деуге болады. Гур Эмир есігін қазан төңкерісіне дейін Эрмитажға алып кеткен.

Қабірхана, қазандық бөлмелерінің есіктерінің тұтқалары есік ашылып, жабылғанда дыбыс шығарып, ол ғимаратқа кірген зияратшылардың көңіл-күйіне ерекше жан тербетерлік әсер еткен [14, 23-б.].



3-сурет. «Мешіттің есігінің алдында»
В.В. Верещагин XIX ғ. 60 ж. «Түркістан альбомы»



4-сурет. Қазандық есігі
XIX ғ. 60 ж. А. Гейнс еңбегінен

1928 жылы Ж. Аймауытов «Әзірет Сұлтан» кесенесінде болып, жазған мақаласында «Кесененің есіктеріндегі өрнектер ислам өнерінің ережелеріне сай өріліп, асқар дарбазадан көрген адамның Жаратушының алдында өзін құмырсқадай сезіндірер бір сезімде қалдырардай әсер береді», «бөлек-бөлек сүйек оюдан құрап, жыбырлата нақыстаған, нақысына ми жетпестей ғажап есік...» деп жазады [15, 12-б.].

1896 жылы жарияланған мақаласында А.Н. Ахмеров есіктегі халқада жазылған шебердің есімін «Изз ад-дин Тадж ад дин Исфахани хижраның 799 жылы» деп келтірсе [4, 541-б.], М.Е. Массон 1928 жылы өз зерттеуінде «Иззад дин Исфахани хижраның 797 жылы, яғни 1994/95 жылдар» деп көрсетеді [16, 21-б.]. Ол да есіктің сопақша кәсегінде Құран аяттары алтынмен жазылған, әдемі сақталған, сүйекпен безендірілген, сирек кездесетін келісті есік туралы баяндайды.

Ортағасырларда ағашты ою, металды өрнектеп, әрлеу, шекімелеу, қаралау, кірістіру, қаптау әдістері исламдық өнер туындыларын жасауда жақсы өркендеген. Есік тұтқаларының ежелден келе жатқан есіктің ажырамас бір бөлігі екені белгілі. Ислам сәулетінде дамыған құнды жәдігерлердің сол өмір сүрген ортаның наным-сенімдерімен, рухани құндылықтарымен және күнделікті өмір салтымен үйлесе дамытылғаны белгілі.

Нақты қала мәдениетіндегі діни ғимараттардағы есіктер тұтқалары белгілі бір діни ғимаратқа кірудегі көркем жасалған есіктің бір бөлшегі болумен қатар, сол мәдениеттің рухани құндылығын бойына жинап, бейнелеген құнды зат. Қожа Ахмет Ясауи кесенесіндегі қабірхана бөлмесінің есігіне бектіліген екі тұтқа суреті және әрленуі сол кезеңдегі үлкен бір әлемге есік ашқан, сол есікті ашу үшін бекітілген тұтқаның үлкен бір маңызын бейнелейді.

Ортағасырлардағы тұрғын үйлердегі есік тұтқалары да тұрғындардың өмір салтына сай қойылған. Мысалы бір тұтқа – әйелдер үшін, екінші тұтқа ер адамдар үшін жасалып, өз кезегінде келіп тұрған адамның әйел, не ер адам екені туралы белгі беріп отырған. Ал, Ахмет Ясауи кесенесіндегі қабірхана тұтқасы зерттеу материалдарына сүйенгенде бірдей және көркем түрде жасалған. Бұл жергілікті жердің рухани болмысына негізделіп орындалған

құнды жәдігер. Тұтқаларды төске ұрғанда шыққан дыбыстар зияратқа келген пенденің ерекше бір әлемді сезінуіне ықпал еткен болар [17].

Орта ғасырларда металл бұйымдарды әрлеуде шекімелеу, кірістіру, мыс, алтын, күмісті кірістіріп әрлеу кең қолданылған.

XIII–XV ғғ. Таяу Шығыстағы металл ұсталары шеберліктің жоғарғы деңгейіне жеткен екен. Олар өздерінің қоладан жасаған бұйымдарын өте нәзік соғып, қаралап, шекімелеп, төрт бұрышты картуштерді күміс, алтын түрлі-түсті эмаль және қымбат тастармен әрлеген. Иран, Орта Азия, Әзірбайжан шеберлері металл бұйымдарын әрлеуде кескіндерді жазықтықта бейнелеу, бетін сәндік өрнектік толтыруға ұмтылу байқалады.

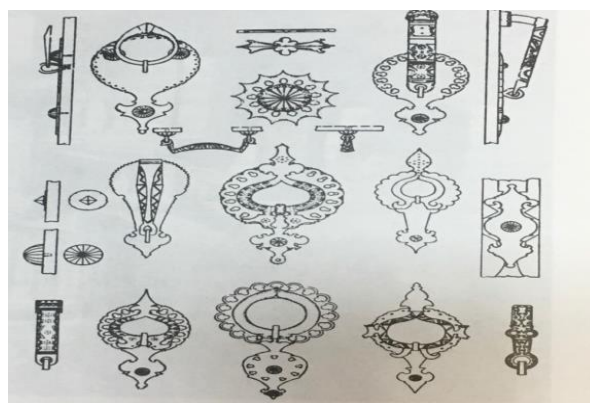
Металл заттарды дайындау техникасы әр түрлі болған. Орта және Таяу Шығыс елдерінің мұражай мамандары соңғы жылдары жинақтаған құнды жәдігерлер жинақтары ішінде ортағасырлық есіктер құлыптары, тұтқалар-балғалар (кейбір зерттеу мақалаларда тоқпақшалар деп аталады) да бар.

Қолөнер бірлестіктері XII–XIII ғғ. Тебриз, Марага, Ардебил, Ордубад, Оңтүстік Әзірбайжанда кең өріс алып, бай сауда-қолөнер орталықтары дамыды. Ордубад қаласында жасалған ғимараттар әрленген металдан жасалған ағаш есік тұтқаларының жинақтарының формалары Ахмет Ясауи кесенесінің қабірхана бөлмесінің есік тұтқасына ұқсас келеді [17, 926–927-бб.].

Кесенедегі қабірхана есігінің тұтқаларына ұқсас тұтқалар көп кездесетін Ордубад Әзірбайжандағы көне ескерткіштер, құрылыстар жақсы сақталған қала болып табылады. Орта ғасырларда Иран провинциясы Табризден, Исфahanнан келген шеберлер есімі кесенедегі құрылыстарда, көне жәдігерлерде сақталған белгілі. XIV ғ. Әмір Темір әскерлері шабуыл жасап, 1387 жылы Хорасанды басып алған соң, Тебризге бағыт алып Ордубад арқылы өтеді. Осы аумақтағы шеберлердің Орта Азияға келуінің себебі осында болса керек. Орта ғасырларда, XVI ғ. дейін Ордубад ірі қолөнер және сауда орталығы болған.



5-сурет – Ахмет Ясауи қабірхана есігі
Қ.Бәсеновтың 1947 жылғы еңбегіндегі
қабірхана есігінің тұтқасы



6-сурет – Ортағасырлық Ордубад қаласының
есік тұтқалары
Ортағасырлық Әзірбайжан
(Всеобщая история искусств. Том II. еңбегінен)

Әр түрлі ағаш есіктердің металдан жасаған есік тұтқалары әлемдегі мұражайларда, әсіресе солтүстік Африка елдеріндегі мұражайларда кездеседі [18, 204-б.].

Қожа Ахмет Ясауи кесенесінің қабірхана бөлмесінің есігінде кезінде болған көркем тұтқалар [19, 45-б.] көркем екі балға көрхана бөлмесінің есігіндегі есікке кезінде алты шеге бөлігімен бекітілгені белгілі. Жоғарыда айтылғандай есікте Жаратушының алты есімі жазып түсірілген. Жазулар алтынмен, күміспен апталған.

Металды көркем өңдеуде кірістіру, инкрустация кең қолданылғаны, күміспен, алтынмен әрленіп, шекімелеу, ойықтай әдістері болғаны жоғарыда айтылды. Ойықтау әдісінде заттың сыртқы жағы өрнектермен әрленіп ойып түсірілген, одан соң асыл металлмен қапталады, толтырылады. XIV–XV ғғ. Шығыста Тебриздік мектептің даңқы артқан болатын [20, 281-б.]. Орта ғасырларда өндірістегі сабақтастық пен мамандану терең дамыды. Ол кездегі негізгі орталықтары Тебриз және Шамаха болды [20, 254-б.]. Селжұқтар сарайын әрлеуде көркем металдар қолданылып, металды көркем өңдеуде түрлі әрлеу әдістерін пайдаланды.

Орта Азия, Қазақстан жерінде де өз металл өңдеу, көркемдеу өнерінің дамуы болды. Жергілікті шеберлердің жасаған өнер туындылары, Қаратау қойнауының металға бай орындары бұл өнерді шеберлердің жете игергенін дәлелдейді. XIX ғ. соңына дейін қазақтар металл өңдеушілерді темірші, зергерлер, қолашы деп бөлген [21, 254-б.].

Қаратау тауында дербес металл өңдеу XIX ғ. соңы–XX ғ. басына дейін жалғасқан [22, 148–170-бб.].

Қорытынды

Этнографиялық мәліметтер құйылған қола бұйымдарды Орталық Азияда көркем металдық өңдеудің түрлі ұйымдастыру бағыттары болғанын дәлелдейді. Қалалық орталықтарда дәстүрлі қолөнер орталығы болып, олар тапсырыспен жеке сауда үшін жұмыс істеген. Сонымен бірге кішігірім жергілікті шеберханаларда тапсырысқа, жиі болмаса да сатуға көркем металл бұйымдарын жасаған [22, 117-б.].

1959 жылы жоғалған қабірхана есігінің екі тұтқасын жан-жақты зерттеген ғалым А. Иванов болды. Көптеген ғалымдардың мақалалары мен зерттеулерінде айтылған бұл тұтқалардың нақты өзін, қарап талдай отырып зерттеу мүмкін емес. Себебі, бұл зат қазіргі кезде Әзірет Сұлтан кесенесінде жоқ. Бұл мәселені зерттеген зерттеушілер Эрмитаж қорында сақтаулы тұтқалар суреттері, сәулетші ғалымдардың түсірген суреттері мен салған суреттерінің негізінде зерттеген. Сондықтан бұл құнды жәдігерді іздеу, жаңа деректерін қарастыру аса маңызды болып табылады. Құнды жәдігерді іздестіру, қайта орнына қою мәселелері де жоқ емес.

Болашақта бұл жоғалған тұтқалар табылар, қазіргі кезде әлемдегі бір мұражай қорында немесе жеке коллекцияда сақталған болар деген үміт бар.

XIV ғ. екінші жартысында Ясыда жұмыс істеген Исфахандық шеберлер және жергілікті шеберлер көнеден келе жатқан жергілікті елдің дәстүрін негізге ала отырып, рухани құндылықтың заттай құнды жәдігерлерін жасауда үлкен жетістікке жетті. Қожа Ахмет Ясауи ілімінің негізіне, ислам өнерінің белгілі бір ережелеріне сай ғасырлар бойы қалыптасқан исламдық өркендеу кезеңінің туындысын жасады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Гюль Э.Ф. Резное дерево эпохи Амира Темура и Темуридов // Искусство резьбы по дереву в тюркском мире. История и современность. Материалы международного симпозиума. Казань, 2017. – С. 109–117.
2. Туякбаева Б.Т. Эпиграфический декор архитектурного комплекса Ахмеда Ясави. – Алма-Ата: Өнер, 1989. – 176 с.
3. Иванов А.А. О бронзовых изделиях конца XIV в. из мавзолея Ходжи Ахмеда Ясави // Средняя Азия и ее соседи в древности и средневековье. – М.: Главная редакция восточной литературы, 1981. – 80 с.
4. Ахмеров П.Н. Надписи мечети Ахмеда Ясави // Известия общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете. – Казань: Типо-литография Императорского Казанского университета, 1896. – Вып. 6. – С. 538–551.

5. Якубовский А.Ю. Мастера Ирана в Средней Азии при Тимуре // Международный конгресс по иранскому искусству и археологии. Доклады. Ленинград, сентябрь, 1935. –М.-Л., 1939. – С. 278–285.
6. Әмір Темір аманаты / Өзбекшеден аударған И. Сапарбаев. – Шымкент: Жібек Жолы, 2000. – 144 б.
7. Искусство средних веков. Искусство Ирана и Афганистана. Прикладное искусство. [Электронды ресурс]. URL: <http://la-fa.ru/history155.html>
8. Қожа Ахмет Ясауи кесенесі. – Алматы: «Эффект» ЖШС, 2013. – 208 б.
9. Мүминов Ә., Қожа М. Ясауи кесенесінің шет елдерде сақталған артефактілері және құжаттары мәселесі // Қожа Ахмет Ясауидің рухани мұрасы // Носа Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Avrasya Araştırma Enstitüsü (ERI), 2017. – 350 с.
10. Тастанбеков М., Сыздикова Г. Қожа Ахмет Ясауи қабірханасының есігі және жоғалған тоқпақшалар // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2021. – №3. – Б. 101–115.
11. Елгин А. Археологические и архитектурные исследования мавзолея Ходжи Ахмеда Ясави: вторая половина XIX в. – середина 1950-х годов (очерки и материалы). – Алматы, 2013. – 225 с.
12. Французские исследователи в Казахстане / пер. О.В. Рублевой. Сост. И.В. Ерофеева. – Алматы: Санат, 2006. – 270 с.
13. Денике Б.П. Архитектурный орнамент Средней Азии. – М., 1939. – 223 с.
14. Массон М.Е. Қожа Ахмет Ясауи кесенесі. – Шымкент: Жібек Жолы, 2000. – 64 б.
15. Аймауытов Ж. Әзірет Сұлтан (Қожа Ахмет Ясауи). Тандаулы мақалалар жинағы. – Шымкент: Жібек Жолы, 2000. – 64 б.
16. Массон М.Е. Мавзолей Ходжа Ахмеда Ясеви. – Ташкент: Типолит №2 Узполитграфтреста. – 22 с.
17. Всемирная история. Том 4. – Мн.: Харвест; М.: Аст, 1999. – 1048 с.
18. Осама Абдель Рахман Саид Алем. Художественный металл Ближнего Востока // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты: Материалы IV Международной научно-методической конференции. 21–22 апреля 2011 г. / под ред. Л.В. Витковской, А.М. Казиёвой. – Пятигорск: Изд-во Пятигорского государственного лингвистического университета, 2011. – 245 с.
19. Гейдаров М.Х. Города и городское ремесло Азербайджана XIII–XVIII веков. – Баку: Элм, 1982. – 281 с.
20. Тоқтабаева С. Серебрянный путь казахских мастеров. – Алматы: Дайк Пресс, 2005. – 472 с.
21. Масанов А. Кузнечное и ювелирное ремесло в казахском ауле (Вторая половина XIX – начало XX в.) // Труды Института истории, археологии и этнографии. – 1961. – Вып. 1(15). – С. 148–170.
22. Король Г.Г., Наумов О.Б. Художественный металл у кочевников. (Центральная Азия на рубеже I–II тыс.л.). – М.: ИА РАН, 2017. – 128 с.

REFERENCES

1. Giul E.F. Rezneo derevo epohi Amira Temura i Temuridov [Carved wood of the era of Amir Temur and the Temurids] // Iskusstvo rezby po derevu v tiurkskom mire. Istoriia i sovremennost. Materialy mejdunarodnogo simpoziuma. Kazan, 2017. – S. 109–117. [in Russian]
2. Tuiakbaeva B.T. Epigraficheski dekor arhitekturnogo kompleksa Ahmeda Iasavi [Epigraphic decoration of the architectural complex of Ahmed Yasawi]. – Alma-Ata: Oner, 1989. – 176 s. [in Russian]
3. Ivanov A.A. O bronzovyh izdeliiah konca XIV v. iz mavzoleia Hodji Ahmeda Iasavi [About bronze products of the end of the XIV century from the mausoleum of Khoja Ahmed Yasawi] // Sredniaia Aziia i ee sosedi v drevnosti i srednevekovie. – М.: Glavnaia redakciia vostochnoi literatury, 1981. – 80 s. [in Russian]

4. Ahmerov P.N. Nadpisi mecheti Ahmeda Iasavi [Inscriptions of the Ahmed Yasawi Mosque] // *Izvestiia obshestva arheologii, istorii i etnografii pri Kazanskom universitete*. – Kazan: Tipolitografiia Imperatorskogo Kazanskogo universiteta, 1896. – Vyp. 6. – S. 538–551. [in Russian]
5. Iakubovski A.Iu. Mastera Irana v Srednei Azii pri Timure [Masters of Iran in Central Asia under Timur] // *Mejdunarodnyi kongress po iranskomu iskusstvu i arheologii. Doklady*. Leningrad, sentiabr, 1935. –M.-L., 1939. – S. 278–285. [in Russian]
6. Amir Temir amanaty [The order of Amir Timur] / Ozbeksheden audargan I. Saparbaev. – Shymkent: Jibek joly, 2000. – 144 b. [in Kazakh]
7. Iskusstvo srednih vekov. Iskusstvo Irana i Afganistana. Prikladnoe iskusstvo [The art of the Middle Ages. The art of Iran and Afghanistan. Applied art]. [Elektrondy resurs]. URL: <http://la-fa.ru/history155.html> [in Russian]
8. Qoja Ahmet Iasauı kesenesi [Mausoleum of Khoja Ahmet Yasawi]. – Almaty: «Effekt» JShS, 2013. – 208 b. [in Kazakh]
9. Muminov A., Qoja M. Iasauı kesenesinin shet elderde saqtalğan artefaktleri jane qujattary maselesi [The problem of artifacts and documents of the yasawi mausoleum preserved abroad] // Qoja Ahmet Iasauıdin ruhani murasy // Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Avrasya Araştırma Enstitüsü (ERI), 2017. – 350 s. [in Kazakh]
10. Tastanbekov M., Syzdikova G. Qoja Ahmet Iasauı qabirhanasynyn esigi jane jogalğan toqpaqshalar [The door of the tomb of Khoja Akhmet Yassawi and the lost door knockers] // Iasauı universitetinin habarshysy. – 2021. – №3. – B. 101–115. [in Kazakh]
11. Elgin A. Arheologicheskie i arhitekturnye issledovaniia mavzoleia Hodji Ahmeda Iasavi: vtoraiia polovina XIX v. – seredina 1950-h godov (oчерki i materialy) [Archaeological and architectural studies of the mausoleum of Khoja Ahmed Yasawi: the second half of the XIX century – the middle of the 1950s (essays and materials)]. – Almaty, 2013. – 225 s. [in Russian]
12. Francuzskie issledovateli v Kazahstane [French researchers in Kazakhstan] / per. O.V. Rublevoi. Sost. I.V. Erofeeva. – Almaty: Sanat, 2006. – 270 s. [in Russian]
13. Denike B.P. Arhitekturnyi ornament Srednei Azii [Architectural ornament of Central Asia]. – M., 1939. – 223 s. [in Russian]
14. Masson M.E. Qoja Ahmet Iasauı kesenesi [Mausoleum of Khoja Ahmet Yasawi]. – Shymkent: Jibek joly, 2000. – 64 b. [in Kazakh]
15. Aimauytov J. Aziret Sultan (Qoja Ahmet Iasauı). Tandauly maqalalar jinagy [Azret Sultan (Khoja Ahmed Yasawi). Collection of favorite articles]. – Shymkent: Jibek joly, 2000. – 64 b. [in Kazakh]
16. Masson M.E. Mavzolei Hodja Ahmeda Iasevi [Mausoleum of Khoja Ahmet Yasawi]. – Tashkent: Tipolit №2 Uzpoltigrafrestta. – 22 s. [in Russian]
17. Vsemirnaia istoriia. Tom 4 [World history. Volume 4]. – Mn.: Harvest; M.: Ast, 1999. – 1048 s. [in Russian]
18. Osama Abdel Rahman Said Alem. Hudojestvennyi metall Blijnego Vostoka [Artistic metal of the Middle East] // *Russkoijazychie i bi(poli)lingvizm v mejkulturnoi kommunikacii XXI veka: kognitivno-konceptualnye aspekty: Materialy IV Mejdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferencii. 21–22 apreliia 2011 g. / pod red. L.V. Vitkovskoi, A.M. Kazievoi*. – Piatigorsk: Izd-vo Piatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta, 2011. – 245 c. [in Russian]
19. Geidarov M.H. Goroda i gorodskoe remeslo Azerbaidjana XIII–XVIII vekov [Cities and urban craft of Azerbaijan of the XIII–XVIII centuries]. – Baku: Elm, 1982. – 281 s. [in Russian]
20. Toqtabaeva S. Serebrianni put kazahskih masterov [The Silver Way of Kazakh masters]. – Almaty: Daik Press, 2005. – 472 s. [in Russian]
21. Masanov A. Kuznechnoe i iuvelirnoe remeslo v kazahskom aule (Vtoraiia polovina XIX – nachalo XX v.) [Blacksmithing and jewelry craft in the Kazakh village (The second half of the XIX – the beginning of the XX century)] // *Trudy Instituta istorii, arheologii i etnografii*. – 1961. – Vyp. 1(15). – S. 148–170. [in Russian]
22. Korol G.G., Naumov O.B. Hudojestvennyi metall u kochevnikov. (Centralnaia Aziia na rubeje I–II tys.l.) [Artistic metal among the nomads. (Central Asia at the turn of I–II thousand l.)]. – M.: IA RAN, 2017. – 128 s. [in Russian]

М.Қ. ТҮЯҚБАЕВ¹, М.М. БАХТЫБАЕВ²✉, С.С. МУРГАБАЕВ², Б.С. СИЗДИКОВ³

¹тарих ғылымдарының кандидаты

«Әзірет Сұлтан» мемлекеттік тарихи-мәдени музей-қорығы
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: marat_tuiakbayev@gmail.com

²Археология ҒЗИ-ның аға ғылыми қызметкері,

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: mels.bakhtybayev@ayu.edu.kz,

<https://orcid.org/0000-0002-9027-0295>

e-mail: sagynbay.murgabayev@ayu.edu.kz,

<https://orcid.org/0000-0002-7154-4350>

³PhD, Археология ҒЗИ-ның жетекші ғылыми қызметкері,

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: bagdaulet.sizdikov@ayu.edu.kz

<https://orcid.org/0000-0001-8115-5810>

ХАН ОРДАСЫНДА 2020 ЖЫЛЫ ЖҮРГІЗІЛГЕН АРХЕОЛОГИЯЛЫҚ ЗЕРТТЕУ ЖҰМЫСТАРЫ

Аңдатпа. Ел мен жер – қазақ халқының рухани-мәдени және тарихи құндылықтарының арқауы, ұлттық бірегейлік пен мемлекеттік тұтастықтың негізі. Түркі халықтарының рухани астанасы, қасиетті де құтты мекені – Түркістан өңірінің тамырлы тарихы ұзақ жылдар бойы зерттеліп келеді. Зерттеу жұмыстарының нәтижесінде, Түркістанның тарихы сонау ерте кезеңнен бастау алатындығы анықталды. Оның мұрағаты – тарихи-мәдени ескерткіштер болып табылуда. Ал бұл тарих пен мәдениеттің өте нәзік куәсі және құжаты. Сондықтан да тарихи-мәдени ескерткіштерімізді зерттеудің нәтижесінде өткен тарихымыз бен мәдениетімізді өскелең ұрпаққа және әлемге таныта аламыз. Сонымен қатар, бүлініп жатқан тарихи-мәдени ескерткіштеріміздің жай-күйін жақсарта отырып, келешек ұрпаққа сақтап, мұра етіп қалдыра аламыз. Осы мақсатта авторлар рухани астана – Ескі Түркістан қаласында орналасқан Хан Ордасында 2020 жылы жүргізілген археологиялық ғылыми-зерттеу жұмыстарының нәтижелерін талдап, ғылыми айналымға енгізуді жөн санайды.

Мақалада Ескі Түркістан қаласында XVII–XVIII ғасырларда екі Хан Ордасы болғандығы және жазба деректерде олар жайлы келтірілген мәліметтер баяндалады. Хан Ордасының орнын анықтау мақсатында жүргізілген ғылыми-зерттеу жұмыстарының нәтижелері және 2020 жылы жүргізілген археологиялық қазба жұмыстары барысында анықталған мәдени қабаттар баяндалады. Ғылыми-зерттеу жұмыстарының нәтижесінде анықталған мәдени қабаттардың XVII ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басына жататындығы анықталды.

Кілт сөздер: Ескі Түркістан, Хан Ордасы, қазба, кесік, керамика.

*Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Тұяқбаев М.Қ., Бахтыбаев М.М., Мургабаев С.С., Сиздиков Б.С. Хан ордасында 2020 жылы жүргізілген археологиялық зерттеу жұмыстары // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №2 (124). – Б. 340–349. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.28>

*Cite us correctly:

Tuiybaev M.Q., Bahtybaev M.M., Murgabaev S.S., Sizdikov B.S. Han ordasynda 2020 jyly jurgizilgen arheologiyalyq zertteu jumystary [Archaeological Research at the «Khanskaya Stavka» (Khan's rate) Complex Conducted in 2020] // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2022. – №2 (124). – B. 340–349. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.28>

М.К. Туякбайев¹, М.М. Бахтыбайев², С.С. Мургабайев², Б.С. Сиздиков³

¹*Candidate of Historical Sciences*

*State Historical and Cultural Museum-Reserve «Azret-Sultan»
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: marat_tuiakbayev@gmail.com*

²*Senior Researcher of the Research Institute of Archaeology,
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: mels.bakhtybayev@ayu.edu.kz,
e-mail: sagynbay.murgabayev@ayu.edu.kz*

³*PhD, Leading Researcher of the Research Institute of Archaeology,
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: bagdaulet.sizdikov@ayu.edu.kz*

Archaeological Research at the «Khan Ordasy» (Khan's rate) Complex Conducted in 2020

Abstract. The steppe expanses are a source of spiritual, cultural, historical values and national identity of the Kazakh people, as well as the basis of the state integrity of the country. The history of the spiritual center of the Turkic world – the city of Turkestan has been studied for many years. Recent studies have shown that the history of Turkestan dates back to ancient times, as evidenced by the preserved monuments of history and culture, which are silent witnesses of the past. As a result of the study of historical and cultural monuments, we can show the younger generation our past history and culture. At the same time, we can take measures to protect historical and cultural monuments and preserve them for future generations. To this end, the authors decided to analyze and introduce into scientific circulation the results of archaeological research conducted in 2020 in the «Khan Ordasy» (Khan's rate), located in the spiritual capital – Old Turkestan.

The article describes the existence of two khan's headquarters at the settlement of Eski Turkestan in the 17th-18th centuries. and provides information from written sources. The results of studies of cultural layers identified during archaeological excavations at the «Khan Ordasy» complex in 2020 are presented. In the course of research, it was established that the cultural layers date back to the end of the 16th and the beginning of the 20th centuries.

Keywords: settlement Eski Turkestan, Khan's rate, excavation, section, ceramics.

М.К. Туякбаев¹, М.М. Бахтыбаев², С.С. Мургабаев², Б.С. Сиздиков³

¹*кандидат исторических наук*

*Государственный историко-культурный музей-заповедник «Азрет-Султан»
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: marat_tuiakbayev@gmail.com*

²*старший научный сотрудник НИИ Археологии,
Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: mels.bakhtybayev@ayu.edu.kz,
e-mail: sagynbay.murgabayev@ayu.edu.kz*

³*PhD, ведущий научный сотрудник НИИ Археологии,
Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: bagdaulet.sizdikov@ayu.edu.kz*

Археологические исследования на комплексе «Ханская ставка», проведенные в 2020 году

Аннотация. Степные просторы являются источником духовных, культурных, исторических ценностей и национального самосознания казахского народа, а также основой государственной целостности страны. История духовного центра тюркского мира – города Туркестана изучается на протяжении многих лет. Исследования последних лет показали, что история Туркестана восходит к глубокой древности, тому доказательство сохранившиеся

памятники истории и культуры, являющиеся безмолвными свидетелями прошлого. В результате исследований историко-культурных памятников мы можем показать молодому поколению нашу прошлую историю и культуру. В то же время мы можем предпринять мероприятия по охране памятников истории и культуры и сохранить их для будущих поколений. С этой целью авторы решили проанализировать и ввести в научный оборот результаты археологических научно-исследовательских работ, проведенных в 2020 году в «Ханской Орде» (Ханская ставка), расположенной в духовной столице – Старом Туркестане.

В статье описывается существование двух ханских ставок на городище Ески Туркестан в XVII–XVIII вв. и приводятся сведения из письменных источников. Представлены результаты исследований культурных слоев, выявленных в ходе археологических раскопок на комплексе «Ханская Орда» в 2020 году. В ходе исследований установлено, что культурные слои датируются концом XVII и началом XX вв.

Ключевые слова: городище Ески Туркестан, Ханская ставка, раскоп, разрез, керамика.

Кіріспе

«Ескі Түркістан қаласында орналасқан Хан Ордасында жүргізілген ғылыми-зерттеу жұмыстары» атты ғылыми жоба «Қазқайтажаңғырту» республикалық мемлекеттік мекемесі тапсырмасы бойынша орындалды. Ғылыми жобаны орындау барысында археолог С.С. Мургабаев пен т.ғ.к. М.Қ. Тұяқбаевтың жетекшілігімен «Мәдени мұра» ғылыми-зерттеу орталығының Ескі Түркістан археологиялық экспедициясы археологиялық ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізді. Зерттеудің негізгі мақсаты Кейінгі ортағасырлық Ескі Түркістан қаласында орналасқан Хан Ордасындағы нысандарды қалпына келтіру мақсатында қазба жұмыстарын жүргізу болып табылады. Қазба барысында Хан Ордасының солтүстік, шығыс және оңтүстік-шығыс бөліктерінде қазба жұмыстары жүргізілді. Қазба жұмыстарының нәтижесінде төрт құрылыс қабаты анықталып зерттелді. Зерттеу барысында тұрғын үй планыграфиясы, қорған қабырғасы, тұйық көше және кешеннің шығыс бөлігінің толық құрлымы анықталып, мәдени қабатырдың XVII ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басына жататындығы анықталды.

Тарих жазба деректерден XVIII ғасырда Ескі Түркістан қаласында екі Хан Ордасы (цитадель) қатар өмір сүргенін білеміз. Бұл жайлы И.В. Ерофееваның «Казахские ханы и ханские династии в XVIII – середине XIX вв.» [1, 76–82-с.] атты еңбегінен және Б.Т. Тұяқбаева мен А.Н. Проскуриннің «Проект регенерации цитадели в городе Туркестане» атты мақаласынан толыққанды деректер табуға болады [2, 17–19-с.]. Соңғы мақалада Сібір генерал-губернаторы Фон Фрауендорфтың Сыртқы істер Коллегиясына 1763 жылы жолдаған рапорты баяндалған. Онда: «...өткен 1762 жылдың көктемінде Әбілмәмбет хан мен Абылай сұлтан және қырғыз қайсақтардың (қазақтардың) орта жүзінің басқа да старшындары жоғарыда айтылған Қаракесек ұлысындағы Қазыбек биге жиналды да, олардың барлығы жабылып Әбілмәмбет хан мен Есім сұлтанды татуластыруға тырысты және де осы негізде Түркістан қаласы мен уездік қалаларға екеуін де хандық құруға шақырды, ...бұл үшін Түркістан қаласы мен уездік қалаларды екіге бөлді және қаланың бір жартысын ондағы қақпалары және сол беттегі қалаларымен бірінші ханға, ал екінші жартысын сол беттегі қақпалары және қалаларымен екінші ханға берді, сондықтан да өткен 1762 жылдың күзінде Әбілмәмбет хан Түркістанға қыстау үшін және өз бөлігіне билік жүргізу үшін кетті» делінген [2, 10-с., 3, 3-4-с.].

Ал, тарихшы И.В. Ерофееваның мақаласындағы деректерде 1743–45 жылдар аралығында Түркістанды және оның айналасындағы қалаларды Әбілмәмбет хан мен Сәмеке ханның үлкен ұлы Сейіттің екіге бөліп билегені айтылған. Әбілмәмбет ханға 1749–1750 жылдар аралығында бұл қалаларды Тұрсын ханның ұлы Барақ ханмен бөлісуіне тура келді, ал 1762–1771 жылдар аралығында Әбілмәмбет ханмен бірге қала мен аймақты Сәмеке ханның

кіші ұлы Есім бөлісіп билейді. Әбілмәмбет өлген соң оның ұлы Болат хан мен Есім хан екеуі бұл қалаларды 1771–1780 жылдары тең бөліп басқарады. Ал, 1780–1798 жылдар арасында Болат хан билігін Абылай ханның ұлы Әділ сұлтанмен бөлісуіне тура келді. Көріп отырғанымыздай, XVIII ғасырдың ортасынан аяғына дейін Түркістанда екі хан ордасы қатар өмір сүрген. Бұл жайлы ең алғашқы деректі XVII ғасырдың соңында жасалған Д.Г. Мессершмидт картасынан көре аламыз (1-сурет). Бұл поляк суретшісі ауызша деректерге сүйене отырып Түркістан қаласының XVII ғасырдың соңындағы картасын сызады. Дегенмен картаның астына Тәуке ханның мөрі басылған. Сірә Тәуке хан елшілерінің бірі хандықтың астанасы жайлы түсінік беру үшін жасаттырған болуы керек. Картада қаланың батыс бөлігінде үш жағы көшемен шектеліп, дуалмен қоршалған көлемі 1 га жерге «Ханово место» деген анықтама жазылған. 2008 жылы Е.А. Сұмағұлов және М.Қ. Тұяқбаев Д.Г. Мессершмидт картасындағы қаланың 1875 жылғы жобасы мен 1954 жылғы картасын және кейінгі жылдардағы план-схемаларын салыстыра отырып, «Хан ордасының» орнын анықтаған (2-сурет) [3, 3–4-с.].

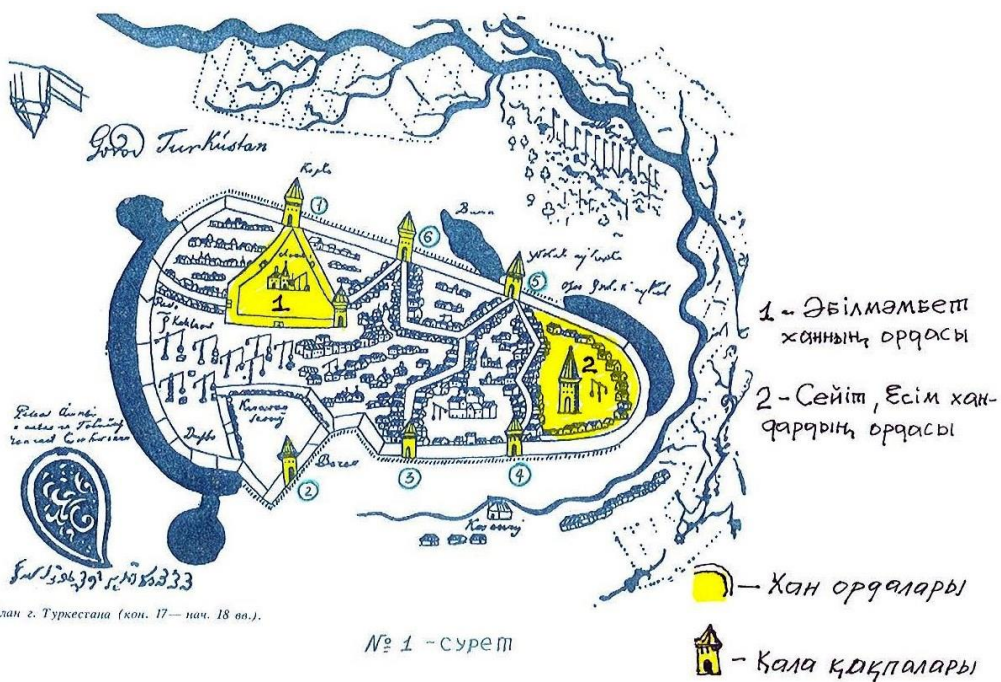
Зерттеу әдістері

Ортағасырлық Ескі Түркістан қалашығында орналасқан Хан ордасының құрылымы мен планиграфиясын анықтау мақсатында археологиялық ғылыми-зерттеу жұмыстары жүргізіліп келді. Ортағасырлық жазба деректерді археологиялық қазба жұмыстарының нәтижелерімен салыстыра отырып, Хан ордасының маңызы мен рөлі туралы деректер топтастырылуда. Сонымен қатар, археологиялық материалдарды зерттеу, өңдеу және талдау әдістемесін, оның ішінде қазіргі заманғы технологиялар мен зерттеулерді пайдалана отырып, ескерткіштің өткен тарихы зерттелуде. Сабақтас пәндердің мамандары мен реставраторларды ғылыми-зерттеу жұмысына тарта отырып, табылған жәдігерлерді химиялық тазарту, консервациялау, жетіспейтін бөліктерді қайта жаңарту жұмыстары жүргізілуде.

Археологиялық ғылыми-зерттеу жұмыстары қалыптасқан эмпирикалық әдіс арқылы жүргізіледі – қазба жұмыстары, лабораториялық сынамалар, фиксацияға алу, видео-фотофиксация, сызбалар, көшірмелер түсіру, сараптама жасау, осы типті ескерткіштерді зерттеу барысында қолданылатын әдістер негізінде жүргізілді. Соңғы кездегі компьютерлік технология арқылы AutoCAD және Agisoft бағдарламаларын пайдалана отырып археологиялық, архитектуралық зерттеулерде жаңа әдіс-тәсілдер қолданылды.

Талдау мен нәтижелер

Ескі Түркістан қаласының орнындағы шығыстан батысқа бағытталған үлкен магистралды көшенің оң қапталында орналасқан Хан Ордасының солтүстік, шығыс және оңтүстік-шығыс бөліктерін толық ашып зерттеу мақсатында археологиялық қазба жұмыстары жүргізілді. Археологиялық қазба жұмыстары алдымен Хан Ордасының солтүстік бөлігін толық ашып зерттеу мақсатында қазба салынды. Қазба жұмысы барысында ашылған құрылыстардың бағытына қарай қазба алаңының кеңейтілетіндігі жоспарланды. Хан Ордасының солтүстік, шығыс және оңтүстік-шығыс бөліктерінде қазба жұмыстары жердің беткі қабатынан 1,8 м тереңдікке дейін жүргізілді, нәтижесінде төрт құрылыс қабаты анықталып зерттелді (3–4-суреттер). Хан Ордасының жоғарыда аталған бөліктері аталмыш кешеннің сыртқы қамал қабырғасына дейін толық ашылды. Қазба жұмысы барысында анықталған құрылыс қабаттыр толық ашылып фиксацияланып, құрылыс нысандарының сипаттамалары жасалынды. Сонымен қатар құрылыс нысандардың құрлымын, орналасуын және аталмыш нысандардан табылған жәдігерлерді негізге ала отырып, құрылыс нысандардың жеке-жеке қандай мақсатта пайдаланғандығы және хронологиясы анықталды.



1-сурет – Д.Г. Мессершмидтің картасы (Туякбаева, Проскурин, 2000, 19-с.)



2-сурет – Ескі Түркістан қаласының әуеден көрінісі



3-сурет – Қазба алаңының оңтүстік бағыттан әуеден көрінісі



4-сурет – Қазба алаңының шығыс бағыттан әуеден көрінісі

2020 жылы Хан Ордасында жүргізілген қазба жұмыстарының нәтижесі

Бірінші құрылыс қабаты

Хан Ордасының солтүстік, шығыс және оңтүстік-шығыс бөліктерінде жүргізілген қазба жұмысы барысында, жаңбыр және қар суларының салдарынан бірінші құрылыс қабатына жататын құрылыс нысандарының нашар сақталығандығы анықталды. Себебі бірінші құрылыс қабатына жататын нысандар жердің беткі қабатынан 0,25 м тереңдіктен анықтала бастады. Қазба жұмыстары нәтижесінде аталмыш қабатқа жататын нашар сақталған төрт иелікке қарасты тұрғын үйдің төрт жатын бөлмесі, екі шаруашылық бөлмелері, екі аула, сынық кірпіш төселген едендер, қоқыс шұқырлары, камба, ошақ және тандыр орындары анықталып сипаттамасы жасалынды (1-сызба). Археологиялық қазба жұмыстары кезінде жоғарыда аталған барлық бөлмелер мен оларға қатысты шаруашылық аймақтарынан табылған заттай деректер жиналды. Қазба кезінде табылған археологиялық заттай деректер бірінші құрылыс қабатына жататын құрылыс нысандардың XIX ғасырдың аяғы – XX ғасырдың басына жататындығын айғақтайды. Себебі, аталмыш құрылыс қабатынан табылған саз ыдыстардың үлгілері Түркістан археологиялық экспедициясының 1998 жылы «Тоған» қазбасы барысында және Күлтөбе археологиялық экспедициясының 2019 жылы Күлтөбе қалажұртында жүргізген қазба жұмыстары барысында табылған [4; 5; 6]. Сонымен қатар, қазба жұмыстарының нәтижесінде Хан Ордасының бірінші құрылыс қабаты 1-2 белдеулерде (ярус) орналасқаны анықталды.

XIX–XX ғасырларға жататын құрылыс қабаттан табылған саз ыдыстарға келер болсақ, бұл қабатынан ауыз ернеуінің сыртқы жиегіне толқын тәріздес шымшымалы өрнектер салынған құмыралар мен кеселердің ауыз ернеулері, иық негізінен бастап қоңыр-қара түсті ангоб шашырата жағылған құмыралардың бүйір сынықтары алынды. Бұл деңгейден сонымен бірге, жалпақ, тік немесе шеңбер иінді етіп жасалған жапсырмалы тұтқа бөліктері іріктеліп алынды. Сырлы ыдыстар қатарын ашық-сары, сары, жасыл, қоңыр түсті сыр жағылып үстінен қара, қоңыр, көк түсті сырмен өрнектер салынып шыңылтырланған орта кесе бөліктері мен Первомайский, Кузнецов фабрикаларында жасалған фарфор бөліктері көптеп кездеседі. XIX ғасырға жататын керамикалық бұйымдардың қатарынан шеберхана иесінің мөр тәрізді етіп дм: 6,2 см келетін шеңбер сызығының ішіне парысша «Қалай калам ұста Юнус ибн Мажитбай», яғни, «Аға құмырашы ұста Жүніс Мәжитбай баласы» деген жазуы бар құмыраның бүйір сынықтарының табылуы бұл жерде сол кезеңдерде өзіндік қолтаңбасы бар құмырашылар мектебінің қалыптасқандығын білдіреді.

Екінші құрылыс қабаты

Хан Ордасының солтүстік, шығыс және оңтүстік-шығыс бөліктерінде жүргізілген қазба жұмысы барысында жердің беткі қабатынан 0,9 м тереңдіктен екінші құрылыс қабатына жататын құрылыс нысандар анықталды. Қазба жұмыстары нәтижесінде аталмыш қабатқа жататын төрт иелікке қарасты тұрғын үйдің төрт жатын және алты шаруашылық бөлмелері, үш аула, екі дәліз, кірпіш төселген едендер мен ташнау орындары, ас пісіруге және бөлме жылытуға арналған ошақтар анықталып зерттелді (2-сызба). Археологиялық қазба жұмыстары кезінде жоғарыда аталған барлық бөлмелер мен оларға қарасты шаруашылық аймақтарынан табылған заттай деректер жиналды. Қазба барысында екінші құрылыс қабатынан табылған бірқатар керамикалық заттарға жасалынған зерттеулердің нәтижесінде, екінші құрылыс қабатының XIX ғасырдың басы мен ортасына жататындығын анықталды. Олардың ішінде Қоқандық үлгідегі керамикалармен қатар Ресейдің Кузнецов заводынан шыққан фаянс ыдыстарында кездестіруге болады [7, 88–100-сс.]. Хан Ордасының екінші құрылыс қабаты 2-3 белдеулерде (ярус) орналасқаны анықталды.

Үшінші құрылыс қабат

Хан Ордасында жүргізілген археологиялық қазба жұмыстары барысында үшінші құрылыс қабатына жататын құрылыс нысандар, екінші құрылыс қабатына жататын нысандардың құрлымы өзгеріссіз қайталанып, олардың екінші едені негізінде ажыратылды. Жоғарыда айтып өткеніміздей аталмыш кешендегі құрылыс нысандар негізгі құрлымын жоғалтпай, тек қосымша жөндеулер мен едендердің негізінде ажыратылуда. Осы себепке байланысты, Хан Ордасында жүргізілген археологиялық қазба жұмыстары нәтижесінде екінші және үшінші құрылыс қабаттарына жататын нысандардың өзгеріссіз бір-бірінің жалғасы болып табылатындығы, олардың тек едендер бойынша ажыратылатындығы анықталды. Себебі, М.Тұяқбаев Хан Ордасында 2008 және 2013 жылдары жүргізген қазба жұмыстары барысында аталмыш қабаттардың тек едендер бойынша ажыратылатындығын дәлелдеп, хронологиясын белгілеген. Маусымдық далалық зерттеу жұмыстарымыздың нәтижесінде екінші құрылыс қабатының екінші еденінен жинақталған заттай деректерге салыстырмалы талдау жасай отырып, аталмыш қабаттың XVIII ғасырдың соңына жататындығы анықталды. Хан Ордасының үшінші құрылыс қабаты 3-4 белдеулерде (ярус) орналасқан (3-сызба).



1-сызба – Хан Ордасы бірінші құрылыс қабатының жобасы



2-сызба – Хан Ордасы екінші құрылыс қабатының жобасы

Төртінші құрылыс қабат

Хан Ордасында жүргізілген археологиялық қазба жұмыстары барысында жердің беткі қабатынан 1,75 м тереңдіктен төртінші құрылыс қабатына жататын оңтүстіктен солтүстік-

батысқа бағытталған тұйық көше, көшенің екі қапталынан он сегіз бөлме, төрт аула және бір дәліз анықталып зерттелді. Анықталған нысандар оңтүстіктен солтүстікке қарай шартты түрде белгіленді. Анықталған құрылыс нысандардың толық сипаттамасы жасалынып, фиксацияланды, суретке түсіру жұмыстары жүргізіліп, сызбалары сызылды (4-сызба). Археологиялық қазба жұмыстарының нәтижесінде төртінші құрылыс қабатына жататын құрылыс нысандардың, Хан Ордасында 2008 және 2013 жылдары ашылған төменгі құрылыс қабатына жататын құрылыс нысандармен байланысып жатқандығы, кешеннің солтүстік және шығыс бөліктері тұтастай қамал қабырғасымен қоршалғандығы анықталды. Төртінші құрылыс қабатына жататын нысандардың архитектуралық ерекшелігін және аталмыш қабаттан алынған заттай деректерге салыстырмалы талдау жасай отырып, төртінші құрылыс қабатының XVII ғасырдың соңы мен XVIII ғасырдың басына жататындығы анықталды. Олардың ішінде Қазақ хандығы тұсында кенінен таралған сырлы, беті шыңылтырланған, гүл дестелері тәрізді өрнектермен безендірілген ыдыстарды кездестіруге болады [8, 1–4-с.]. Хан Ордасының төртінші құрылыс қабаты 4-5 белдеулерде (ярус) орналасқандығы анықталды.

Түркістан өңірін жылдар бойы зерттеген М. Тұяқбаевтің зерттеулеріне сүйенсек, кейінгі ортағасырдың аяғына қарай XVII–XVIII ғасырларда керамика өндірісі тоқырауға ұшырай бастағанын көре аламыз. Осы кезеңнің керамикаларының ішкі беттері бұлыңғыр тәрізді мұнартқан ақ, көгілдір түсті бояулармен және түссіз шыңылтырлармен көмкерілген. Сырт жағынан ақ түсті ангобпен боялып, қара сырмен ернеу жиектері мен ішкі табан бөлігіне айналдырыла сызықтар түсіріліп, екі сызық ортасы гүл дестелері тәрізді өрнектермен безендірілген, тұтастай немесе жоғары бөліктері сырланып, беттері аздап шыңылтырланған [9, 132–133-с.]. Осындай өрнектеу мәнеріне ие керамика бөліктері Күлтөбе қалажұртының цитадель және рабат бөліктерінен табылса [10, 72–110-с.], ұқсастары Саухым-Ата, Төркүл-Бабайқорған, Төрткүл-II, Қарашық қалажұрттарында жүргізілген қазба жұмысы барысында табылған [9, 167–182-с.].



3-сызба – Хан Ордасы үшінші құрылыс қабатының жобасы



4-сызба – Хан Ордасы төртінші құрылыс қабатының жобасы

Қорытынды

Қорытындылай келе, тарих жазба деректер мен археологиялық қазба жұмыстарының нәтижесіне сүйене отырып XVII–XVIII ғасырларда Ескі Түркістан қаласында екі Хан Ордасы (цитадель) болғандығы, Түркістанды және оның айналасындағы қалаларды Әбілмәмбет хан мен Сәмеке ханның үлкен ұлы Сейіттің, содан соң Болат хан мен Есім хан, кейін Болат хан мен Абылай ханның ұлы Әділ сұлтанның билегендігі анықталды. Хан Ордасының орынын Е.А. Сұмағұлов пен М.Қ. Тұяқбаевтың 2008 жылы жүргізген ғылыми-зерттеу жұмыстарының нәтижесінде анықталды. Аталмыш нысандағы алғашқы археологиялық қазба

жұмыстар «Мәдени мұра» бағдарламасы аясында 2008 және 2013 жылдары жүргізіліп, Әбілмәнбет хан мен Тәуке ханның билігі тұсына жататын құрылыс нысандар анықталып зерттелді. Жоғарыда аталған зерттеу жұмыстарының нәтижесінде Хан Ордасының орнымен қоса, стратиграфиялық мәдени қабаттары анықталған болатын. Дегенмен 2008 және 2013 жылдары жүргізілген археологиялық қазба жұмыстары нәтижесінде кешеннің толық құрлымы және қақпасы мен көшелері анықталмаған болатын. Осы себептерге байланысты Хан Ордасының толық құрлымы және кірер қақпасын анықтау мақсатында археологиялық қазба жұмыстары 2020 жылы жалғасын тауып, нәтижесінде Хан Ордасының солтүстік, шығыс және оңтүстік-шығыс бөліктері толық ашылып зерттелді. Зерттеу жұмыстарының нәтижесінде Әбілмәнбет хан мен Тәуке ханның билігі тұсына жататын Хан Ордасының планографиясы, қамал қабырғасы, тұйық көше және кешеннің шығыс бөлігінің толық құрлымы ашылып, мәдени қабатырдың XVII ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басына жататындығы анықталды. Сонымен қатар, маусымдық зерттеу жұмыстарының нәтижесінде, Хан Ордасының солтүстік, шығыс және оңтүстік бөлігі тұтастай қорған қабырғасымен қоршалғандығы, кешеннің шығыс бөлігіне оңтүстіктен солтүстік-батысқа бағытталған тұйық көше арқылы кіретіндігі анықталды. Ашылған қорған қабырғасының жалпы ұзындығы 120 м, ені 16-2 м құрайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Ерофеева И.В. Казахские ханы и ханские династии в XVIII середине XIX вв. В кн.: Культура и История Центральной Азии и Казахстана: проблемы и перспективы исследования. – Алматы, Фонд Сорос-Казахстан, 1997. – С. 46–144.
2. Туякбаева Б.Т., Проскурин А.Н. О цитаделях города Туркестана // Известия МОН РК, НАН РК Сер. Общ. наук. – 2000. Вып. 1 (230). – С. 17–27.
3. Смағұлов Е.А., Туякбаев М.К., Ержигитова А.А., Күмісбаева Ұ., Өсеров Т., Ілияс С. Ескі Түркістан қаласының 2009 жылы жүргізілген археологиялық қазба жұмыстарының есебі. – Түркістан, 2009. – 120 б.
4. Смағұлов Е.А., Туякбаев М.К. Туркестанская археологическая экспедиция: Отчет по итогам работ в 1998 г. / Архив музея-заповедника «Азрет Султан». Инв. №3. Фотоальбом. I-168-I-170, I-165-167.
5. Хазбулатов А., Ақылбек С. Күлтөбе қалажұртында жүргізілген археологиялық қазба жұмыстарының есебі. – Түркістан, 2019. – 1873 с.
6. Туякбаев М.К. Историческая топография и развитие городов и поселений Туркестанского оазиса (XIII–XIX вв.). – Алматы: ТОО «Эффект», 2009. – 208 с.
7. Смағұлов Е.А., Ержигитова А.А. Цитадель древнего Туркестана: некоторые итоги изучения. 2011–2012 гг. // Известия НАН РК. Сер. обществ. и гуманитар. наук. – 2013. – №3. – С. 82–100.
8. Акишев К.А., Байпаков К.М., Ерзакович Л.Б. Позднесредневековый Отрар. – Алма-Ата: Издательство Наука Казахской ССР, 1981. – 343 с.
9. Туякбаев М.К., Егеубаева А.М. Түркістан жазирасының қыш ыдыстары. – Түркістан: Изд-то Золотая Книга, 2018. – 182 с.
10. Хазбулатов А., Петров П., Шайгозова Ж., Ержігітова А. Күлтөбе қазынасы. – Нұр-Сұлтан: Қазақ ғылыми-зерттеу мәдени институты, 2020. – 192 б.

REFERENCES

1. Erofeeva I.V. Kazahskie hany i hanskie dinastii v XVIII seredine XIX vv. [Kazakh khans and Khan dynasties in the XVIII – mid. XIX centuries]: V kn.: Kultura i Istoriia Centralnoi Azii i

- Kazahstana: problemy i perspektivy issledovaniia. – Almaty: Fond Soros-Kazahstan, 1997. – S. 46–144. [in Russian]
2. Tuiakbaeva B.T., Proskurin A.N. O citadeliah goroda Turkestana [About the citadels of the city of Turkestan] // Izvestiia MON RK, NAN RK Ser. Obsh. nauk. – 2000. Vyp. 1 (230). – S. 17–27. [in Russian]
 3. Smagulov E.A., Tuiaqbaev M.Q., Erjigitova A.A., Kumisbaeva U., Oserov T., Iliias S. Eski Turkistan qalasynyn 2009 jyly jurgizilgen arheologiialyq qazba jumystarynyn esebi [Report of archaeological excavations of the Old City of Turkestan in 2009]. – Turkistan, 2009. – 120 b. [in Kazakh]
 4. Smagulov E.A., Tuiakbaev M.K. Turkestanskaia arheologicheskaiia ekspediciia: Otchet po itogam rabot v 1998 g. [Turkestan Archaeological Expedition: Report on the results of work in 1998] / Arhiv muzeia-zapovednika «Azret Sultan». Inv. №3. Fotoalbom. I-168-I-170, I-165-167. [in Russian]
 5. Hazbulatov A., Aqylbek S. Kultobe qalajurtynda jurgizilgen arheologiialyq qazba jumystarynyn esebi [Report of archaeological excavations carried out in the kultobe settlement]. – Turkistan, 2019. – 1873 s. [in Kazakh]
 6. Tuiakbaev M.K. Istoricheskaiia topografiia i razvitie gorodov i poseleni Turkestanskogo oazisa (XIII–XIX vv.) [Historical topography and development of cities and settlements of the Turkestan oasis (XIII–XIX centuries)]. – Almaty: TOO «Effekt», 2009. – 208 s. [in Russian]
 7. Smagulov E.A., Erjigitova A.A. Citadel drevnego Turkestana: nekotorye itogi izucheniia. 2011–2012 gg. [Citadel of ancient Turkestan: some results of the study. 2011-2012] // Izvestiia NAN RK. Ser. obshhestv. i gumanitar. nauk. – 2013. – №3. – S. 82–100. [in Russian]
 8. Akishev K.A., Baipakov K.M., Erzakovich L.B. Pozdnesrednevekovyi Otrar [Late Medieval Otrar]. – Alma-Ata: Izdatelstvo Nauka Kazahskoi SSR, 1981. – 343 s. [in Russian]
 9. Tuiakbaev M.K., Egeubaeva A.M. Turkistan jazirasynyn qysh ydystary [Ceramics of Turkestan Zhazira]. – Turkistan: Izd-to Zolotaia Kniga, 2018. – 182 s. [in Kazakh]
 10. Hazbulatov A., Petrov P., Shaigozova Zh., Erjigitova A. Kultobe qazynasy [Kultobe treasure]. – Nur-Sultan: Qazaq gylymi-zertteu madeni instituty, 2020. – 192 b. [in Kazakh]

МАЗМУНЫ

ФИЛОЛОГИЯ

ЖАЛМАХАНОВ Ш.Ш. ЖЫЛҚЫБАЙ Г.Қ Жалпы түркілік «бәд», «қоб» этимондарының этимологиялық этюдтері	7–23
YESBALAYEVA R. Zh. SHAIKHUSTAMOVA M.B. Analysis of the Art Work and Its Types	24–35
БУРАК СӨЗЕР ‘Pierre ve Jean’ ile ‘Matmazel Fifi’ Örneğinde Guy de Maupassant Öykücülüğü Hakkında Bir Değerlendirme	36–47
РАЕВА А. САҒИДОЛДА Г. Арыстан, қабылан зоонимдерінің түркі тілдерінің этимологиялық сөздіктеріндегі тілдік интерпретациясы	48–57
ӨТЕБЕКОВ С. Divân-ı Hikmet’in Kökşetav Nüshasında Anlam Alanları Açısından Türkçe Kökenli İsimler	58–78
МОЛДАШЕВА М. Kazak Türkçesi ve Arap Alfabeti	79–90
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПӘНДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ	
АДИЕВА П.М. Рахымжан Отарбаев шығармашылығын орта мектепте оқыту	91–104
МҰСАБЕКОВА Г.Т. ТУНА С. Болашақ мұғалімнің бақылау-бағалау құзыреттілігін қалыптастыру жолдары	105–118
NAILATUL IZZAH SUAD KALIASKAROVA A. SANTOSO Development of Blended Learning Model Based on Jepara's Local Wisdom to Increase Student's Concept Understanding	119–130
TURLYBEKOV B.D. Features of Using the Case Study Method in Teaching a Foreign Language in Higher Educational Institutions	131–142
КАЗИЕВ К.О. ИГЕМБАЕВА К.С. Эмпатия – педагогикалық өрістегі басқарушылардың маңызды сапасы ретінде	143–154
HANIF R. MULYAN SU'AD M. WIDJANARKO SABAZ A. Influence of School Culture and Work Motivation on Performance of Elementary School Teachers	155–168
ӘЛПІХАН Г.Қ. А.Байтұрсынов мысалдарының тәрбиелік мәні	169–181

СМАНОВ И.С. СУГИРБАЕВА Г.Д. Произведения отечественной живописи в освоении образовательных программ педвузов	182–193
UTAMININGSIH S. ANDI P. IRFAI F. KUZMINA A.M. Development of Video-Aided Storybooks to Improve Understanding of Mathematical Concepts in Elementary School	194–206
РАЕВА А. ЖЫЛҚЫБАЙ Г. «Тіл және мәдениет» контексінде түркі тілдерін үйретудің маңызы (қазақ және түрік тілдерінің оқулықтары бойынша)	207–220
АЛТЫНБЕКОВ Ш.Е. АШИРБАЕВ Н.К. БЕКБОЛАТ М. Математикадан олимпиадалық тапсырмаларды шешуде оқушылардың зерттеушілік дағдысын қалыптастыру	221–232
SEITOVA M. ZHUMATAYEVA Z. Teaching English during the Covid-19 Pandemic	233–242
УТЕУЛИЕВ Н.С. МАДИЯРОВ Н.К. Студенттерге геометрия курсы оқытуда жаңа цифрлық технологияларды қолданудың мүмкіндіктері	243–255
ҮЕРМАКХАНОВ В. BAIMUKHANBETOV B. WHO Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun (WHOQOL-Bref) Üniversite Öğrencilerine Kazakça Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	256–265
ТУРСЫНКУЛОВА Э.А. ПРАЛИЕВА Р.Е. Мектеп геометрия курсына салу есептерін оқытудың әдістемелік ерекшеліктері	266–278
ИБАШОВА А.Б. СУЛЕЙМЕНОВА Л.А. Ақпараттық білім беру ортасында анимациялық бейнелерді қолданудың тиімділігі	279–289
АТЕМОВА Қ.Т. ДАДАШОВ Д.Т. Бүгінгі жастардың мамандық таңдауына ықпал етуші факторлар	290–299
DUISEMBEKOVA Z.M. KURBAN A.M. Foreign Language Anxiety of Students Studying English Language and Literature: a Sample from Kazakhstan	300–311
ДІНТАНУ	
CASIM AVCI Hz. Peygamber'in (s.a.v.) Getirdiği Evrensel Mesajlar	312–328

ТАРИХ, АРХЕОЛОГИЯ

МҰСТАПАЕВА Д.Қожа Ахмет Ясауи кесенесінің жоғалған құнды жәдігері – есік
тұтқаларының зерттелуі

329–339

ТҰЯҚБАЕВ М.Қ.**БАХТЫБАЕВ М.М.****МҰРГАБАЕВ С.С.****СИЗДИКОВ Б.С.**

Хан ордасында 2020 жылы жүргізілген археологиялық зерттеу жұмыстары

340–349

Мазмұны

350–355

İÇİNDEKİLER

FİLOLOJİ

ZHALMAHANOV Ş.Ş. ZHILKIBAY G. Türk Genel Etimonlarının Etimolojik Etütleri «bad», «kob»	7-23
YESBALAYEVA R. Zh. SHAYHISTAMOVA M.B. Sanat Eserinin Analizi ve Türleri	24-35
BURAK SÖZER ‘Pierre ve Jean’ ile ‘Matmazel Fifi’ Örneğinde Guy de Maupassant Öykücülüğü Hakkında Bir Değerlendirme	36-47
RAYEVA A. SAGİDOLDA G. Bölge İsimleri Aristan ve Kabylan’ın Türk Lehçelerinin Etimolojik Sözlüklerindeki Yorumu	48-57
UTEBEKOV S. Divân-ı Hikmet’in Kökşetav Nüshasında Anlam Alanları Açısından Türkçe Kökenli İsimler	58-78
MOLDAŞEVA M. Kazak Türkçesi ve Arap Alfabeti	79-90
PEDAGOJİ VE ÖĞRETİM TEKNİKLERİ	
ADİYEVA P.M. Rahımjan Otarbayev’in Lise Eğitimindeki Yaratıcılığı	91-104
MUSABEKOVA G.T. TUNA S. Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliğini Şekillendirme Yolları	105-118
LAİLATUL İZZAH SUAD KALİASKAROVA A. SANTOSO Öğrencinin Kavram Anlayışını Artırmak İçin Jepara’nın Yerel Bilgeliğine Dayalı Karma Öğrenme Modelinin Geliştirilmesi	119-130
TURLİBEKOV B.D. Bir Yabancınnın Öğretiminde Vaka Çalışması Yönteminin Kullanılmasının Özellikleri ve Yükseköğretim Kurumlarında Dil	131-142
KAZİYEV K.O. İGEMBAYEVA K.S. Önemli Bir Kalite Olarak Pedagojik Yönetim	143-154
HANİF R. MULRYAN SU'AD M.WİDJANARKO SABAZ A. Okul Kültürünün ve İş Motivasyonunun İlkokul Öğretmenlerinin Performansına Etkisi	155-168
ALİPHAN G.K. A. Baytursınov’un Örneklerinin Eğitimdeki Önemi	169-181
SMANOV İ.S. SUGİRBAYEVA G.D. Pedagogların Eğitim Programlarının Geliştirilmesi	182-193

UTAMİNİNGSİH S. ANDİ P. İRFAİ F. KUZMİNA A.M.	İlkokulda Matematiksel Kavramların Anlaşılmasını Geliştirmek İçin Video Destekli Hikaye Kitaplarının Geliştirilmesi	194–206
RAYEVA A. ZHILKIBAY G.	Türk Lehçelerinin ‘Dil ve Kültür’ Bağlamında Öğretilmesinin Önemi: Kazakça ve Türkçe Ders Kitapları Örneğinde	207–220
ALTINBEKOV Ş.E. AŞİRBAYEV N.K. BEKBOLAT M.	Olimpik Matematik Ödevlerini Çözerken Öğrencilerin Araştırma Becerilerinin Oluşumu	221–232
SEYTOVA M. ZHUMATAYEVA Z.	Covid-19 Pandemisi Sırasında İngilizce Öğretimi	233–242
UTEULİYEV N.S. MADYAROV N.K.	Öğrencilere Geometri Dersi Verirken Yeni Dijital Teknolojilerin Uygulanabilirliği	243–255
YERMAKHANOV B. BAİMUKHAMBETOV B.	Who Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formunun (WHOQOL-Bref) Üniversite Öğrencilerine Kazakça Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	256–265
TURSYNKULOVA E.A. PRALİYEVA R.E.	Geometri Okul Dersinde Yapı Problemlerinin Öğretilmesinin Metodolojik Özellikleri	266–278
IBAŞOVA A.B. SÜLEYMENOVA L.A.	Bilgilendirici Bir Eğitim Ortamında Animasyonlu Görüntülerin Kullanımının Etkinliği	279–289
ATEMOVA K. T. DADASHOV D. T.	Modern Gençlerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler	290–299
DUISEMBEKOVA Z.M. KURBAN A.M.	İngiliz Dili ve Edebiyatı Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dil Kaygısı: Kazakistan’dan Bir Örnek	300–311
DİN BİLİMİ		
CASIM AVCI	Hz. Peygamber’in (s. a. v.) Getirdiği Evrensel Mesajlar	312–328
TARİH, ARKEOLOJİ		
MUSTAPAEVA D.	Hoca Ahmed Yesevi Türbesi’nin Değerli Kalıntısı Olan Kapı Kollarının İncelenmesi	329–339

TUYAKBAYEV M.K.
BAHTIBAYEV M.M.
MURGABAYEV S.S.
SİZDİKOV B.S.

2020 Yılında Han Ordası'nda Yapılan Arkeolojik Araştırmalar

340-349

İçindekiler

350-355

**ЯСАУИ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ
YESEVI ÜNİVERSİTESİ HABARŞISI**

Ғылыми редактордың орынбасары
доцент, Ph.D. Пилтен Пусат

Аға редактор Әбілдаева Г.

Техникалық редактор Ахметова Ж.

Жауапты хатшы Садыкова А.

Жарияланған мақала авторының пікірі редакция көзқарасын білдірмейді.

Мақала мазмұнына автор жауап береді.

Қолжазбалар өңделеді және авторларға қайтарылмайды.

**«Ясауи университетінің хабаршысына» жарияланған материалдарды
сілтемесіз көшіріп басуға болмайды.**

Редакцияның мекен-жайы:

*161200, Қазақстан Республикасы, Түркістан облысы, Түркістан қаласы,
ХҚТУ қалашығы, Б.Саттархан даңғылы, №29В, Бас ғимарат, 404-бөлме*

☎(8-725-33) 6-38-26

E-mail: khabarshi.iktu@ayu.edu.kz

*Журнал Қожа Ахмет Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік университетінің
«Тұран» баспаханасында көбейтілді.*

Басуға 30.06.2022 ж. қол қойылды. Пішімі 60X84/8. Қағазы офсеттік.

Шартты баспа табағы 22,2. Таралымы 200 дана. Тапсырыс 507. ©

Баспахана мекен-жайы:

*161200, Қазақстан Республикасы, Түркістан облысы, Түркістан қаласы,
ХҚТУ қалашығы, Б.Саттархан даңғылы, №29В, 2-ші ғимарат*

☎(8-725-33) 6-37-21 (1080), (1083)

E-mail: turanbaspasi@ayu.edu.kz