

Г. ШӘДЕН¹, Р. КАРИМБАЕВА², А. ДАУЛЕТОВА³¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті²К. Сағадиев атындағы Халықаралық бизнес университеті³Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті

✉e-mail: gulzhanat_shaden@mail.ru

**ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАДА ҚАЗАҚ ТІЛІН ЭТНОМӘДЕНИ МАЗМҰНМЕН
ОҚЫТУДЫҢ ТІЛТАНЫМДЫҚ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа. Мақалада инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұн арқылы оқытудың тілтанымдық негіздері талданады. Зерттеудің өзектілігі әртүрлі қабылдау ерекшеліктері бар білім алушыларға тілдік норманы, сөз мағынасының қабаттылығын және ұлттық мәдени кодты бірлікте меңгертетін мазмұндық тетіктерді нақтылау қажеттігімен айқындалады.

Зерттеу жұмысының мақсаты – халықтық білімдерге сүйенген этномәдени тақырыптар негізінде оқытудың тілтанымдық моделін негіздеу. Осы мақсатқа сай этномәдени бірліктер мағыналық өріс ретінде жүйеленіп, атаудың уәжі мен мәдени семантикасы, мәтін тұтастығы мен прагматикалық реңкі оқу әрекетіне айналдырылады, сондай-ақ инклюзивті сыныпқа лайық қатысымдық мақсаттар айқындалады.

Зерттеу жұмысы теориялық тұрғыдан этнолингвистика, лингвомәдениеттану, мәтінтану мен лингвопрагматика қағидаттарына сүйенеді. Сонымен бірге А.Байтұрсынұлы ұсынған пайдалы білімді әрекет арқылы меңгерту ұстанымына назар аударылды. Талдау барысында сипаттамалаы, лексика-семантикалық, контекстік және салыстырмалы әдістер қолданылып, оқу мазмұны модельденді.

Эмпирикалық дереккөз ретінде жылқыға байланысты атаулар мен салт-дәстүрлер, антропонимдер, қымыз түрлері әрі оның технологиялық атаулары, қамшыға қатысты тұрақты тіркестер, киелі сандарға қатысты мақал-мәтелдер пайдаланылды. Осы материал негізінде лексикалық, мәтіндік, прагматикалық және мәдени-тілдік құзыреттерді бір мезгілде дамытуға бағытталған тапсырмалар жүйесі құрастырылды. Сонымен бірге орфоэпиялық, орфографиялық норманы сақтаудың мағына мен мәдени реңкті дұрыс жеткізудегі мәні нақты мәтіндер арқылы көрсетілді.

Жұмыстың ғылыми маңыздылығы этномәдени мазмұнды инклюзивті оқыту контексінде тілтанымдық тұрғыдан негіздеп, «мағына-уәж-қатысым» байланысын модель түрінде ұсынуымен айқындалса, практикалық құндылығы инклюзивті сыныпқа бейімделген тапсырмалар үлгісін, тірек сөз бен шағын мәтінге негізделген жұмыс тәсілдерін және мәдени-тақырыптық оқу материалының құрылымын ұсынуымен көрінеді.

* **Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Шәден Г., Каримбаева Р., Даулетова А. Инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұнмен оқытудың тілтанымдық негіздері // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – Б. 102-116. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.267>

* **Cite us correctly:**

Shaden G., Karimbaeva R., Dauletova A. Inkluzivti ortada qazaq tilin etnomadeni mazmunmen oqytudyn tiltanymdyq negizderi [Linguistic Foundations of Teaching Kazakh in an Inclusive Educational Environment through Ethnocultural Content] // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – B. 102-116. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.267>

Мақаланың редакцияға түскен күні 24.05.2026 / қабылданған күні 30.09.2026

Қорытындыларды инклюзивті сыныптағы қазақ тілі сабақтарында, оқу-әдістемелік құрал әзірлеуде, мұғалімдердің біліктілігін арттыру бағдарламаларында және мәдени-тақырыптық мәтіндер корпусын құрастыруда қолдануға болады.

Кілт сөздер: қазақ тілі, инклюзивті орта, этномәдени мазмұн, пайдалы білім, оқушы, сынып, этнос танымы.

Кіріспе

Қазақ тілін оқыту – тек тілдік бірліктерді таныту емес, оқушының ойлауын, дүниені тануын, қатысым мәдениетін қалыптастыратын тұтас үдеріс. Мектептегі қазақ тілі сабағында сөз мағынасы, сөйлем құрау, мәтін түзу сияқты дағдылар бір ғана «ережені меңгерту» деңгейінде қалмай, тіл арқылы құндылықты ұғындыру, ұстанымды дәлелдеу, пікірді қисынды жеткізу, өзгені тыңдау және түсіну сияқты қабілеттермен ұштасады. Сондықтан қазақ тілін оқытуда мазмұн мен әдіс өзара ажырамайтын бірлік: қандай мәтінмен жұмыс істейміз, сол мәтін қандай өмірлік тәжірибеге сүйенеді, оқушы соны қалай қабылдайды – осының бәрі тілдік нәтижеге тікелей әсер етеді.

Осы тұрғыдан келгенде, қазіргі мектеп кеңістігінде инклюзивті білім берудің орны айрықша. Инклюзивті орта әртүрлі білім алу қажеттілігі бар балалардың бір сыныпта тең дәрежеде қатысуына, оқу мазмұнының қолжетімді ұйымдастырылуына негізделеді. Мұндай жағдайда қазақ тілі сабағының міндеті күрделене түседі. Бір жағынан, тілдік норманы жүйелі меңгеруді сақтау қажет; екінші жағынан, әр оқушының қабылдау қарқыны, тілдік тәжірибесі, сөйлеу дағдысы, назар тұрақтылығы, мәтінді түсіну деңгейі әртүрлі болатынын ескеру керек. Мұндай жағдайда тілдік материалды бір ғана үлгімен ұсыну инклюзивті ортада жеткіліксіз. Сондықтан мазмұнды беру тәсілдері, тапсырма түрлері және бағалау өлшемдері көпнұсқалы болып, әр оқушының оқу қажеттілігіне икемделуі шарт.

Міне, осы тұста этномәдени мазмұн қазақ тілін оқытудың тілтанымдық негізін күшейтетін пәрменді арқау бола алады. Этномәдени мазмұн - тілдің ішкі мағыналық жүйесін ұлттық тәжірибемен байланыстыратын тірек қабат. Жылқыға қатысты таным, қамшыға байланысты заттық-әлеуметтік мән, жұмбақ сандардың символдық өрісі, халық астрономиясындағы атаулар мен бағдарлау ұғымдары - бұлардың бәрі қазақ тіліндегі сөз тіркесі, тұрақты орам, метафора, бағалаушы бірліктер, прагматикалық ишара сияқты құбылыстарды табиғи контексте танытады. Яғни этномәдени мәтін тілдік деректі «жалаң» бермей, уәжін ашып, мағынаны өмірлік көрініспен бекітеді.

Инклюзивті білім беруде этномәдени мазмұнды қамтудың артықшылығы да осында: ол оқушыны тек тілдік міндетке емес, түсінікті әрі мәні бар жағдаятқа жетелейді. Біріншіден, этномәдени мазмұн мотивацияны күшейтеді: оқушы өзіне таныс немесе қызық дүниені тіл арқылы тануға ұмтылады, бұл тілдік белсенділікті арттырады. Екіншіден, мұндай мазмұн көпарналы түсіндіруге қолайлы: мәтінді ықшамдау, тірек сөз ұсыну, сурет-сызба арқылы көрсету, диалог құрастыру, қысқа жауаппен шектеу сияқты бейімдеу амалдары мазмұнның өз табиғатына қайшы келмейді. Үшіншіден, этномәдени бірліктер қатысымдық ахуал тудырады: сұрақ қою, түсіндіру, дәлелдеу, келісу-келіспеу, салыстыру, қорытындылау тәрізді сөйлеу әрекеттері табиғи түрде іске қосылады.

Осы себепті инклюзивті ортада қазақ тілін оқыту мазмұнын жаңғырту мәселесі бүгінгі білім кеңістігінде ерекше мәнге ие. Тілдік білімнің сапасы тек ережені меңгерумен өлшенбейді, ол оқушының мәтінді түсінуі, мағынаны ажыратуы, дәлелді ой айтуы және әртүрлі жағдаятта тілдік таңдау жасай алуымен айқындалады. Инклюзивті сыныпта бұл талап одан әрі күрделенеді, өйткені бірдей мәтін мен бір типті тапсырма барлық оқушыға бірдей қолжетімді бола бермейді. Демек, тіл үйрету мазмұны әрі мағыналық тұрғыдан бай әрі әдістемелік жағынан икемді болып, оқушының танымдық мүмкіндігі мен қатысымдық тәжірибесіне бейімделуі тиіс.

Зерттеудің өзектілігі осы тұста этномәдени мазмұнның тілтанымдық әлеуетімен байланысты. Жылқы, қамшы, жұмбақ сандар, халық астрономиясы сияқты ұлттық білімдер тілдегі уәжділік, бейнелілік, бағалауыш реңк, тұрақты тіркес пен дискурстық қалыптарды табиғи контексте танытады және оқушыға мағынаны нақты жағдаят арқылы ұғынуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар цифрлық кеңістікте мәтін өндіру мен тарату жылдамдаған сайын ұлттық мазмұнды дәл, жауапты әрі дерекке сүйеніп ұсынудың маңызы күшейіп отыр. Осы жағдай этномәдени материалды жүйелі сұрыптау, оның мағыналық құрылымын тілтанымдық тұрғыдан ашу және инклюзивті сыныпқа лайықтап көпнұсқалы оқыту шешімдерін құрастыруды күн тәртібіне шығарады.

Зерттеудің мақсаты – этномәдени мазмұнға негізделген мәтіндер мен тілдік бірліктердің (тұрақты тіркестер, күрделі құрамды етістіктер, бағалауыш құрылымдар, мәдени семалар) қазақ тілін инклюзивті ортада оқытудағы қызметін айқындап, оларды қолжетімді ұсынудың әдістемелік үлгісін негіздеу. Осы мақсатқа сай зерттеу этномәдени материалдың тілдік құрылымын нақты дерек арқылы сипаттауды, мәтінді деңгейлеп ұсыну мен тапсырманы көпнұсқалау қағидаларын белгілеуді және бағалаудың баламалы түрлерін ұсынуды көздейді. Нәтижесінде қазақ тілін оқытуда мазмұндық дәлдік пен мәдени репрезентативтілік сақталып, сонымен бірге инклюзивті сыныпқа тән қолжетімділік талаптары орындалатын әдістемелік шешімдер ұсынылады.

Зерттеу әдістері мен материалдар

Бұл зерттеудің ғылыми-теориялық негізі қазақ тіл біліміндегі этнолингвистика, тіл мәдениеті және лингвомәдениеттану бағыттарында қалыптасқан қағидаларға сүйенеді. Этнолингвистикалық ұстаным тілдік бірлікті жалаң грамматикалық немесе сөздік мағына шеңберінде ғана емес, халықтың дүниетанымы, тұрмыс-салт тәжірибесі, әлеуметтік қатынастары және табиғатпен байланысы арқылы түсіндіруге жол ашады. Осы тұрғыдан алғанда, этномәдени мазмұн қазақ тілін оқытуда қосымша «тақырыптық материал» емес, тілдің мағынасын, уәжін және мәдени семантикасын табиғи контексте ашатын негізгі дереккөз қызметін атқарады. Сондықтан зерттеуде этномәдени мазмұнды іріктеу мен мағыналық түсіндіру тіл деректерін мәдени тәжірибемен сабақтастыра отырып талдауға, яғни бірліктің атауы мен қызметін, қолданылу орнын және мәнмәтіндегі реңкін бірге көрсетуге бағытталды [1, 195-б.].

Инклюзивті ортада мұндай тілтанымдық бағдардың әдістемелік маңызы ерекше. Этномәдени бірліктерді меңгертуде мағынаны бірден «дайын анықтама» түрінде бермей, оны қабаттап ашу, тірек сөздер ұсыну, қысқа әрі түсінікті контекстпен бекіту, көрнекі құралмен сүйемелдеу сияқты тәсілдер оқушының қабылдау мүмкіндігіне икемделеді. Соның нәтижесінде этномәдени мазмұн тілдік дағдыны қалыптастырудың ғана емес, барлық оқушыны мағыналы жағдаятқа тартып, қатысымға түсіретін тиімді ортаға айналады.

Н.Уәли еңбектеріндегі мәдени код туралы тұжырымдар, әсіресе мәдени семантикадағы «жабық кодтарды ашу» мәселесі этномәдени мазмұнмен жұмыстың маңызды теориялық тірегі болып табылады. Ғалым тілдік бірліктердің бір бөлігі оқушыға бірден ұғынылатын ашық мағынамен берілетінін, ал енді бір бөлігі мәдени аялық білімді қажет ететін көмескі қабатпен келетінін көрсетеді. Сондықтан мұндай бірліктерді оқытуда жасырын жатқан мағынаны көрінетін деңгейге шығарып, қысқа түсіндірме мен нақты контекст арқылы «кодын ашу» қажет болады [2, 48-б.].

Бұл ұстаным инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұн арқылы оқытумен тікелей үйлеседі. Себебі мәдени астары бар сөздер мен тұрақты үлгілерді тек тілдік норма тұрғысынан ғана қарап қою жеткіліксіз, оларды оқу жағдаятына сай әрі оқушыға түсінікті етіп ұсыну маңызды. Сол үшін мәтінді ықшамдап беру, тірек сөздер ұсыну, мысалды көбейту, көрнекі сүйемел қолдану сияқты тәсілдер арқылы түсінуді қолдайтын түсіндіру жолдары кеңейтіледі. Нәтижесінде этномәдени мазмұн инклюзивті сыныпта оқушыны

бөгемей, керісінше мағынаға жетелейтін, тілдік әрекетке тартатын тиімді ресурсқа айналады.

Ағылшынтілді зерттеулерде инклюзивті білім берудің нәтижелілігі көбіне сабақты алдын ала бірнеше нұсқамен жобалауға тәуелді екені айтылады. Яғни оқу материалы әртүрлі оқушыға бірдей қолжетімді болуы үшін мазмұнды беру, тапсырманы орындау және нәтижені көрсету жолдары әр алуан жоспарланса, оқудың сапасы мен оқушының сабаққа қатысуы жақсарады. Сонымен бірге бұл тәсілдің тиімділігі мұғалімнің арнайы даярлығына және оны нақты пәннің мазмұны мен сынып жағдайына дұрыс бейімдей алуына тікелей байланысты [3, 221-б.].

Бұл тұжырым инклюзияны тек жеке оқушыға бейімдеу әрекеті ретінде емес, оқу үдерісін тұтастай жаңаша ұйымдастыратын жүйе ретінде түсінуге жетелейді. Яғни оқу материалының ұсынылу тәсілі, тапсырманың құрылымы, оқушының жауап беру форматы және бағалау жолдары бір мезгілде өзгеріп, сыныптағы әртүрлі қажеттілікті ескеретін орта қалыптастыруы қажет.

Инклюзивті білім беруді зерттеудегі екінші негізгі бағыт мұғалімнің ұстанымы мен кәсіби дайындығына тікелей байланысты. 55 елдің дерегіне сүйенген кеңейтілген метаталдау мұғалімдердің инклюзияға жалпы көзқарасы көбіне оң екенін, бұл ұстанымның уақыт өте жақсара түсетінін көрсетеді. Дегенмен оны тұрақты түрде күшейтетін шешуші факторлар ретінде арнайы даярлық, практикалық тәжірибе, мектептің ресурстық қолдауы және жүйелік деңгейдегі ұйымдастыру шарттары аталады [4, 108-б.].

Елдік деңгейдегі эмпирикалық деректерге сүйенген жүйелі шолулар мұғалімдердің инклюзивті білім беруге қатысты ұстанымы біркелкі еместігін көрсетеді. Соның ішінде ең тұрақты оң ықпал ететін фактор ретінде арнайы даярлық пен ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылармен жүйелі жұмыс тәжірибесі жиі аталады. Демек, соңғы жылдардағы ағылшынтілді еңбектер инклюзияның нәтижелі болуы мұғалімнің дайындық сапасына, оқу мазмұнын көп арна арқылы түсіндіруге және бағалауды икемді ұйымдастыруға тікелей байланысты екенін айқындап береді [5, 61-б.].

Орыстілді ғылыми кеңістікте инклюзивті білім беру мәселесі көбіне әлеуметтік-психологиялық және институционалдық қырлар арқылы сипатталады. Мәселен, ата-аналардың қанағаттануын салыстырмалы талдаған зерттеу инклюзияға қатысты қоғамда қалыптасқан «қауіп» туралы түсініктердің барлығы бірдей нақты дерекпен дәлелдене бермейтінін, ал ата-ана бағасының мектептегі нақты тәжірибе мен ақпарат алмасудың ашықтығына қарай өзгеретінін көрсетеді [6, 70-б.].

Мұғалім мәселесін талдаған зерттеулер инклюзивті білім беруді қабылдау деңгейі мен мұғалімнің кәсіби қанағаттануы өзара байланысты екенін көрсетеді. Инклюзияны қолдайтын, ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылармен жұмыс істеуге өзін дайын сезінетін мұғалімдер әдетте өз еңбегінің мәнін жоғары бағалап, жұмысынан көбірек қанағат табады. Керісінше, жүктеме шамадан тыс болып, әдістемелік әрі әкімшілік қолдау жеткіліксіз болса, мұғалімнің кәсіби жайлылығы төмендеп, инклюзивті тәжірибені тұрақты жүргізу қиындай түседі. Сондықтан жұмыс көлемін реттеу, қолдау қызметін күшейту және мектеп ішіндегі кәсіби өзара ықпалдастық мәдениетін қалыптастыру инклюзивті оқытудың сапасына тікелей әсер ететін негізгі шарттардың бірі ретінде қарастырылады [7, 65-б.].

Соңғы жылдары инклюзивті тәжірибені бағалауға арналған өлшемдер мен көрсеткіштерді нақтылайтын еңбектер көбейіп отыр. Бұл зерттеулер инклюзияның сапасын жалпы ұстаныммен немесе ниетпен ғана емес, сабақтағы қолжетімділік, қатысу деңгейі, оқу нәтижесі, қолдау тетіктерінің тиімділігі сияқты айқын критерийлер арқылы тексеру қажеттігін алға шығарады. Соның нәтижесінде «инклюзияны өлшеу» мәселесі теориялық талқылаудан практикалық бағалауға, яғни нақты дерекпен дәлелдеуге бағытталған жүйеге айналып келеді [8, 39-б.].

Әлемдік ғылыми еңбектерде қалыптасқан ортақ түйін қазақ тілі сабағындағы инклюзивті оқытуға тікелей бейімделеді. Инклюзияны тек «тақырыпты жеңілдету» деп түсіну жеткіліксіз, өйткені негізгі міндет мазмұнды барынша түсінікті ету үшін оны ұсыну арналарын көбейту, тапсырма нәтижесін көрсету жолдарын түрлендіру, бағалауды қолжетімді ұйымдастыру және мұғалімнің әдістемелік амалдарын кеңейту болып табылады. Бұл ұстаным тақырыптың өзектілігіне сай келеді, себебі этномәдени бірліктердің мағынасы мен уәжі оқушыға тек мәтін арқылы ғана емес, тірек сөздермен, көрнекі сызбамен, қысқа диалогпен, үлгі жауаппен және деңгейленген тапсырмалармен ұсынылғанда толық ашылады.

Отандық әдістеме ғылымында қазақ тілін ұлттық құндылықтар негізінде оқыту идеясы тілді тек пән ретінде меңгертумен шектелмей, оны тұлғаның өмірлік тәжірибесімен, қоғамдық жауапкершілікпен және этикалық бағдарымен бірлікте қалыптастыруға бағытталған тұғырнама ретінде орнығып келеді. Осы бағытта Ақымет Байтұрсынұлының «тірі білім» туралы ұстанымы білім мазмұнын өмірмен байланыстырмайынша, оқу әрекеті нәтижелі болмайтынын көрсетіп, ұлттық құндылықтарға табан тіреген мазмұнды білім сапасын арттырудың негізгі тетігі ретінде тануға мүмкіндік береді. Мұнда қоғамдық мүдде мен білім алушының жеке мүддесі үйлесетін, оқушыны әрекетке, ойға, жауапкершілікке жетелейтін оқу жағдаяттарын нақтылау маңызды. Сонымен бірге қазақ тілін жаңаша оқытуда Байтұрсынұлы жүйелеген тіл салаларының сабақтастығын сақтай отырып, оны заманауи талаппен жетілдіру қажеттігі айқындалады. Бұл идеялар Абайдың «мұлахаза қылу», «мұхафаза қылу» сияқты ой еңбегіне негізделген амалдарымен де үндесіп, білімді жалаң баяндаудан гөрі оқушыны өз ойын таразылауға, дәлелдеуге, қорытынды жасауға үйрететін оқу әрекетін алға шығарады. Демек, ұлттық құндылықтарға сүйенген қазақ тілін оқыту оқушының қатысымдық құзыреттілігін күшейтумен қатар, креативті ойлауын, ізденімпаздығын, нақты мәселенің шешімін табуға бейімділігін дамытатын тұтас әдістемелік бағдар ретінде бағаланады [9, 183-б.].

Ғалым З.Ерназарова қазақ тілін оқытуды тілдің тек қатысымдық қызметімен шектемей, оны оқушының дүниетанымын қалыптастыратын мәдени-танымдық жүйе ретінде қарастыру қажет екенін атап көрсетеді. Бұл ұстанымға сай тілді меңгерту барысында ұлттық құндылықтар, аксиологиялық концептілер және тіл мен мәдениеттің тарихи байланысы оқу мазмұнына жүйелі түрде енгізілуі тиіс. Өйткені оқушы әлемді сол тілдің мағыналық өрісі арқылы танып, ұлттық дүниетаным мәдениетін бойына сіңіреді. Демек, қазақ тілін оқытудың тілтанымдық негіздері құндылықтармен сабақтас мазмұнды ғылыми тұрғыдан саралап, оны оқушы қабылдауына лайықтап ұйымдастыруды талап етеді [10, 202-б.].

Зерттеудің эмпирикалық базасы ретінде этномәдени мазмұнды тілдік дерек арқылы жүйелеуге және мәдени семантиканы ашуға мүмкіндік беретін материалдар алынды. Нақтырақ айтқанда, тілдік бірліктердің этнос болмысымен байланысын «Адам-Қоғам-Табиғат» өрістерінде жинақтаған академик Ә.Қайдардың үш томдық этнолингвистикалық сөздігі және Н.Уәлидің тілтанымдық зерттеулерінде қарастырылған мәдени код пен мәдени семантикаға қатысты тұжырымдар негізгі дереккөз қызметін атқарды. Әсіресе халықтық астрономия мен қамшыға байланысты атаулар, тұрақты үлгілер және мағыналық астарлары бар бірліктер іріктеліп, талдау нысанына енгізілді. Материалды талдауда сипаттамалы және түсіндірмелі әдіс, лексика-семантикалық және контекстік талдау, мәдени-уәждік интерпретация, сондай-ақ оқытуға бейімдеу мақсатында деңгейлеп ұсыну қағидасына сүйенген әдістемелік модельдеу қолданылды. Нәтижесінде этномәдени бірліктердің мағыналық құрылымы айқындалып, оларды инклюзивті ортада қазақ тілін оқыту мазмұнына түсінікті әрі жүйелі енгізудің тілтанымдық негізі нақтыланды.

Талдау мен нәтижелер

Қазақ дүниетанымында *жылқы* – төрт түліктің төресі ғана емес, жеті қазынаның бірі, тектілік пен еркіндіктің нышаны. Қазақтың салт-дәстүрінде, әдеп-ғұрпында, өмірлік жүріп

өткен тарихында және ұлттың болмысында жылқы малының орны ерекше екендігін ескере отырып, бала өмірінің кейбір кезеңдерін қазақ табиғатына жақын мысалдармен түсіндіре білген [11, 87-б.]. Сондықтан этномәдени мазмұн арқылы оқытуда жылқыға қатысты атауларды жай «сөздік бірлік» ретінде емес, ұлттық сана мен рухани болмыстың кілті ретінде таныту қажет. Жылқыға байланысты ұғымдар тұрмыс-салтпен, әдет-ғұрыппен, өнермен, мінез-құлық өлшемімен астасып, қазақтың мәдени жадында орныққан. Осы тұста жануар атауының адамға ұқсатылып қолданылуы да кездейсоқ емес: ол халықтың әлемді тану тәсілін, ұлттық менталитетін айқын көрсетеді. Мысалы, баланы «құлыным» деп еркелету – жылқының сүйкімділік, пәктік, жанға жақындық реңкін бала бейнесімен қабыстыру; «жылқы жасы» деп ер жігіттің 20-30 жас аралығын атау – жастық күш-қуатты, ширақтықты, іске бейімділікті жылқы табиғатымен салыстыру. Тіпті «бала туса жылқышы ма, қойшы ма?» деудің өзінде ұл мен қызға қатысты мәдени жіктеу, әлеуметтік рөлдер туралы ұғым аңғарылады: мұндағы «жылқышы» - ұлдың, «қойшы» - қыздың ишаралы атауы ретінде орныққан.

Осы этномәдени қабатты ашудың ең нәтижелі жолы – жылқыға қатысты атаулардың мәдени семантикасын көрсетіп, олардың тілдегі қызметін талдау. Қазақ антропонимиясында жылқы атауларының мол ұшырасуы да соның дәлелі: Жылқыбай, Жылқыбек, Жылқышыбек, Жылқыайдар сияқты есімдер жылқыны бақ-береке, қуат-қайрат, мәртебе нышаны ретінде танумен байланысты. Құлыншақ, Жабағы тәрізді аттарда еркелету мен тілектестік мәні, Қаратай, Торытай, Бозтай, Ақтай, Көктай, Кертай, Еркедай, Амантай секілді есімдерде жылқы түсі мен «тай» ұғымы арқылы жасалған бейнелілік пен ырым мәні астарласады.. *Құнанбай, Құнантай, Дөненбай, Дөненбай, Бестібай* сияқты есімдер жылқы жасына қатысты атауларды адамның жасампаз шағымен, азаматтық кемелмен ұштастырып, «өмірдің қуаты артсын» деген тілекке айналдырады. Демек, жылқыға қатысты атауларды оқыту – сөзді жаттату емес, сол сөздердің артындағы мәдени кодты танытып, тіл мен дүниетанымның бірлігін дәлелдеу; осы арқылы оқушының ұлттық-мәдени құзыретін тереңдету болып табылады.

Жылқыға қатысты *халықтық өлшемдер* - этномәдени мазмұн арқылы оқытудың өте қолайлы материалы, өйткені олар тілдік бірлікті өмірлік тәжірибемен тікелей байланыстырады. Инклюзивті ортада қазақ тілін оқытуда бұл өлшемдерді ең әуелі «тіл-мәдениет-таным» байланысын ашатын түсінікті мәтін ретінде ұсынып, кейін нақты тілдік мақсатпен бекітуге болады. Мысалы, *ат шаптырым жер, тай шаптырым жер, бие сауым уақыт* тіркестерін үйреткенде, оқушы тек шамамен қанша шақырым/сағат екенін біліп қоймай, қазақтың кеңістік пен уақытты табиғи шаруашылық тәжірибе арқылы өлшегенін аңғарады. Сабақта бұл бірліктерді салыстыру тапсырмаларына (алыс-жақын, ұзақ-қысқа), сөйлем құрауға, диалогқа түсіруге, мәтіннен тауып мағынасын түсіндіруге, карта/сағатпен сәйкестендіруге болады. Қолжетімділік үшін ақпаратты шағын блоктарға бөліп, бейне, сурет, пиктограмма, уақыт сызығы, қарапайым кесте сияқты көрнекілікпен сүйемелдеу тиімді. Осылайша әртүрлі қабылдау арнасы бар білім алушыға түсінік бірдей жетеді. Сондай-ақ сөйлеу әрекетінде қолдану үшін үлгі тіркестер беріледі: *«Үйіміз мектептен тай шаптырым жерде», «Бие сауым уақытта келемін», «Ат шаптырым жерге бару керек»* сияқты сөйлемдер арқылы оқушы этномәдени бірлікті қазіргі тұрмыстық коммуникацияға икемдеп үйренеді.

Жылқы саны арқылы байлықты өлшеу, сый-сыяпат пен айыпты «бір жылқы, бес жылқы, бір үйір жылқы» деп есептеу сияқты деректер де оқытуда мәдени семантиканы тереңдететін қуатты мазмұн болады. Мұны инклюзивті ортада қолданғанда бастысы - «бай» ұғымын дәріптеу емес, тарихи-мәдени өлшем ретінде түсіндіру: дәстүрлі қоғамда жылқы экономикалық құндылық қана емес, әлеуметтік мәртебе, жауапкершілік, келісім мен бітімнің өлшемі қызметін атқарған. Сабақта осы мазмұн арқылы сан мен мөлшерді білдіретін тілдік үлгілерді, салыстыру құрылымдарын, себеп-салдар байланысын, сондай-ақ

қонақ күту мен сый ұсынуға қатысты әдеп нормаларын табиғи мәтін негізінде меңгертуге болады. Оқушыға бірлік, сан, өлшемге қатысты тілдік өрісті бір тақырып аясында жинақтап беру материалды жүйелеп, түсінуді жеңілдетеді. Тарихи дерек қызығушылықты оятады, ал тілдік үлгілер нақты мәнмәтінде берік орнығады. Нәтижесінде жылқыға қатысты өлшемдер мен есеп жүйесі оқушы үшін тек этнографиялық ақпарат болып қалмай, қазақ тіліндегі уақыт, қашықтық, мөлшер, бағалау, қатысым мәдениетін үйрететін функционалды құралға айналады [12, 77-б.].

Жылқыға қатысты *салт-дәстүрлерді* оқытуда негізгі ұстаным - атауларды құр жаттату емес, олардың артындағы мәдени семантиканы ашып, сол мағынаны мәтін ішінде және нақты қатысым жағдаятында қолдана білуге жеткізу. Талдауға алынған ғұрыптарда әрекет атаулары, рәсімге қатысты атаулар, ырымдық бірліктер, бата-тілек формулалары, бағалауыш сөздер бір арнаға тоғысып, тұтас дискурс түзеді. Инклюзивті ортада бұл материалдың тиімділігі – рәсім қадамдарының анық болуы әрі оқиғалық желінің көзге елестеп тұруы. Сондықтан мәтінді шағын бөліктерге бөліп, тірек сөздермен ұсыну және қысқа сөйлеммен қайта айтқызу арқылы әртүрлі қабылдау ерекшелігі бар білім алушыға оны бірдей қолжетімді етуге болады [1-кесте].

Осылайша тілдік бірліктер тек ақпарат ретінде емес, тілдік әрекетке айналып, оқушы оларды түсіндіру, сұрау, тілек айту, шақыру, ереже айту сияқты сөйлесім мақсаттарында қолдануға дағдыланады.

1-кесте – Жылқы қатысты салт-дәстүрлерді оқытуға бейімдеу: тілдік нысан мен коммуникативтік мақсат

Дәстүр атауы	Тілдік нысан (нені меңгертеді)	Коммуникативтік мақсат	Сабақтағы қысқа тапсырма
<i>Айғырдың жалын майлау</i>	рәсім лексикасы, бата-тілек, киелілік ұғымы	Түсіндіру, тілек айту	“Не үшін жасалады?” деген сұраққа 3 сөйлеммен жауап жазу, бата үлгісін құрау
<i>Ат майын сұрау</i>	өтініш формалары, сыпайы сөйлеу, себеп айту	Сұрау, келісу/келіспеу	Рөлдік диалог: ат сұрау, жауап беру, алғыс айту
<i>Ат жүйрік</i>	ырымға қатысты лексика, шартты мағына	Түсіндіру	“Егер..., онда...” үлгісімен ырымды түсіндіріп сөйлем құрау
<i>Ат тұмар</i>	сенім, қорғаныш мәні, магиялық түсінік	Сипаттау, түсіндіру	Тұмардың неге тағылатынын қысқаша баяндау, “тіл-көз” ұғымын түсіндіру
<i>Ашамайға мінгізу</i>	оқиға желісі, тәрбие дискурсы, құттықтау сөздер	Өңгімелеу, құттықтау	“Алдымен-кейін-соңында” үлгісімен рәсім қадамын реттеп айту
<i>Бие байлау, Қымызмұрындық</i>	еңбек-әрекет атаулары, тілек айту формулалары	Түсіндіру, жоспарлау	Шақыру мәтінін жазу, қымызға бата айту формасын беру
<i>Жылқы күзеу</i>	ереже, тыйым, іріктеу лексикасы	Ереже айту, дәлелдеу	“Нені күзейді/нені күземейді?” дегенді себеппен түсіндіріп жазу

1-кестеден байқағанымыздай, «Айғырдың жалын майлау» рәсімін үйреткенде, ең әуелі мәтіндегі негізгі ұғымдарды тірек сөз ретінде бөліп алған жөн. Мысалы, *биебау*, *құрық*, *ноқта*, *желі*, *бата-тілек*, *сарымай*, *жал-кекіл* сияқты сөздер рәсімнің тілдік қаңқасын құрайды. Бұдан кейін оқушыға рәсімнің ішкі мағынасын ашатын мәдени семантиканы түсіндіреміз: айғырдың жалы күш-қуатпен, үйдің құты мен берекесі мал басымен

байланысты деген ұғым бар. Бұл жерде тілдік нәтиже – оқушы «киелілік», «құт-береке», «тілек» сияқты абстракт ұғымдарды нақты әрекетпен байланыстырып, мәтін мәнін терең түсінеді. Ал коммуникативтік нәтиже – бата айту, тілек білдіру, рәсімді түсіндіріп беру сияқты қатысым әрекеттерін орындай алады.

«Ат майын сұрау» дәстүрі инклюзивті оқытуда ерекше тиімді, себебі ол диалог құруға өте ыңғайлы. Мұнда сыпайылық формалары, өтінішті жұмсарту, себепті мәдени түрде айту, алғыс білдіру сияқты тілдік нормалар табиғи көрінеді. Оқушы өтінішті бір ғана сөйлеммен емес, жағдайға сай бірнеше нұсқамен айта білуге машықтанады, ал жауап беруші жақ келісу, кешірім сұрап бас тарту, балама ұсыну сияқты сөйлесім стратегияларын меңгереді. Бұл арқылы әлеуметтік-мәдени құндылықтың да мазмұны ашылады: *көңілін қалдырмау, қайырымдылық* секілді ұстанымдар тілдік амалдармен беріледі. Нәтижесінде оқушы тек дәстүрді танып қоймай, оны қатысымда қолданатын тілдік үлгілерді де игереді.

«Бие байлау», «Қымызмұрындық» сияқты дәстүрлер мәтін арқылы оқытуда ортақ әрекет пен ортақ тілек дискурсын береді. Мұнда шақыру айту, қонақ күту, көпке тілек тілеу, ортақ қуанышты бөлісу сияқты қатысымдық жағдаяттар бар. Сабақта оны қысқа шақыру мәтініне айналдырып, кейін сол шақыруды ауызша жеткізуге, қонақты қарсы алу диалогын құруға, *«алғашқы қымыз көпке бұйырсын»* мазмұнын әртүрлі тілдік нұсқамен айтып көруге болады. Ал «Жылқы күзеу» дәстүрі арқылы ереже мен тыйым тілін үйретуге жол ашылады: неге кей жылқы күзеледі, кей күзелмейді дегенді себеп-салдарлық құрылыммен түсіндірту оқушының логикалық сөйлеуін дамытады.

Осы құрылым бойынша оқыту нәтижесі екі бағытта көрінеді: біріншіден, оқушы дәстүр атауларын мағынасымен бірге меңгеріп, ұлттық мәдени кодтың тілде қалай берілетінін түсінеді; екіншіден, сол бірліктерді қатысымда жұмсап, түсіндіру, өтініш айту, шақыру, тілек білдіру, ереже жеткізу сияқты коммуникативтік әрекеттерді орындай алады.

Қымызға қатысты атауларды оқытуда ең әуелі «қымыз» ұғымын бір ғана тағам атауы емес, қазақтың тұрмыс тәжірибесі мен мәдени жадын жинақтаған концепт ретінде танытамыз.

Мәтінде қымыздың жасалу жолы, қадір-қасиеті, тарихы және түрлері өзара байланысып беріледі, сондықтан оқушы оны тұтас жүйе ретінде қабылдайды. Бұл материал қымызға қатысты мағыналық өрісті кеңейтеді, қымыздың ұлттық құндылық ретіндегі орны туралы танымды тереңдетеді және мәтінді түсіну дағдысын дамытады. Инклюзивті сыныпта мәтінді шағын бөліктерге бөліп, әр бөлікке тірек сөздер беріп, қысқа сөйлеммен қайта айтқызу тиімді болады. Осы тәсіл оқушының қабылдау ерекшелігіне қарамастан мазмұнды түсініп, оны өз сөзімен жеткізуіне жағдай жасайды.

Қымыз атауларының жүйесі де кездейсоқ емес, олардың басым бөлігі қымыздың жетілу деңгейі мен уақыт өлшеміне негізделген. *Бесті қымыз* төрт-бес түн сақталып, ашуы толық жеткен қымыз ретінде беріледі; *дөнен қымыз* ашытқаннан кейін төрт түнеген, бабына келген, дәмі ерекше жетілген түрі деп сипатталады; *құнан қымыз* екі-үш күн сақталған, толық ашыған қымыз ретінде танытылады. Мұнда жылқы жасына қатысты атаулардың қымызға телінуі тілдік-танымдық байланысқа сүйенеді: «құнан-дөнен-бесті» бір жағынан жылқы жасын білдірсе, екінші жағынан қымыздың *пісуі, бабына келуі, қуаты* сияқты сапалық өзгерісті межелейді. Демек атаулардың мәдени емантикасы уақыт пен сапаны бір өріске біріктіріп тұр. Оқытуда осыны ашып көрсету өте нәтижелі: оқушы атауды жаттамайды, атаудың жасалу уәжін түсінеді де, сөз мағынасы «ішкі логикамен» есте қалады.

Қорабалы қымыз бен *түнемел қымыз* қымыздың жасалу әрекетін білдіреді: бірінде қорға күн сайын сүт қосылып жиналады, екіншісінде ескі қымыздың үстіне саумал құйылып келесі күні бабына келеді. *Уыз қымыз* бие құлындағаннан кейінгі алғашқы сүттен жасалатынын айту оқушыға «уыз» ұғымын табиғи контексте ұғындырады, ал *сары қымыз* маусымдық өзгеріске байланысты қоюланып, түсі өзгередінін меңзейді. Оқытуда «қашан?», «қандай сүттен?», «қалай дайындалады?» деген үш сұрақты тұрақты үлгі етіп алып, оқушыға

атауды қысқа анықтамамен айтқызу, кейін мәтіннен соны дәлелдету пайдалы. Коммуникативтік мақсат ретінде оқушы қымыз түрлерін сипаттап айтуға, салыстыруға, таңдауының себебін түсіндіруге үйренеді. Нәтижесінде қымыз атаулары жаттанды тізім болып қалмай, мәдени танымды кеңейтетін және қатысымда еркін қолданылатын тілдік құралға айналады [12, 119-б.].

Көшпелі ортада кең тараған байырғы құралдың бірі – *қамшы*. Күнделікті қолданыста “қарапайым бұйым” болып көрінгенімен, қамшыға қатысты ұғымдарда мәдени жад, символдық мән, танымдық қабат терең сақталған. Сондықтан этномәдени мазмұн арқылы оқытуда қамшыға қатысты тілдік бірліктерді жай атау ретінде емес, мәдени семантикасы бар білімдер жүйесі ретінде меңгертуге болады. Мұнда қамшы тек құрал емес, әлеуметтік қатынасқа ықпал ететін белгі, мәртебе нышаны, тыйым-ырыммен астасқан танымдық объект ретінде танылады. Осы тұрғыдан қамшы туралы мәтін оқушыны тілдің ар жағындағы мәдени себеп-салдарды аңғаруға, сөздің уәжін тануға, тарихи мағына мен қазіргі қолданыстың айырмасын түсінуге жетелейді.

Этномәдени мазмұн арқылы оқытуда қамшыға қатысты білімдер жүйесін құру үш тірекке сүйенеді: қамшыға қатысты тіркестер мен сөз орамдары, қамшы түрлерінің атаулары, сондай-ақ қамшының мәдени семантикасы.

Біріншіден, қамшыға қатысты тіркестер мен өрнекті орамдар оқушыға тілдің бейнелілік қуатын, прагматикалық реңкін танытады, өйткені қамшы бұйрық ету, тыйым салу, ескерту, намысқа тию, мәртебе таныту сияқты әрекеттердің ишаралы белгісі қызметін атқарады. Осы ұғым тілде өлшемді де, бағыт-бағдарды да таңбалайды: *қамшы бойындай* тәрізді өлшемдік тіркес пен *қамшылар жақ* сияқты бағдар атауы соның айғағы. Қамшы сөзі мақал-мәтелдер мен тұрақты орамдардың ұйытқысына айналып, әлеуметтік тәжірибені ықшам сөзбен жеткізеді: *ағаш қамшы көп болар, аттанарда жоқ болар* тіркесі «жайшылықта көп те, керекте табылмайтын» жайды меңзейді, ал *қамшының сабы сынды, қамшы таянды* сияқты орамдар «қайғылы қазаны» аңғартады. Сол себепті үлкендер «қамшы таянбас болар» деп балаларға алдын ала ескертіп отырады, яғни тіркес тек мағына беріп қоймай, тәрбиелік-прагматикалық қызмет те атқарады. Тіпті ертедегі танымда бала түнде мазасызданып жылай берсе, «алыста жүрген әкесінің не атасының қамшысы тиді, жақында келіп қалар» деп жору қамшының тек зат емес, байланыс пен ишараның, тосын белгі мен үміттің символына айналғанын көрсетеді.

Екіншіден, қамшы түрлерінің атауларын жүйелеу оқыту үдерісінде лексиканы құр жаттатпай, мағыналық өріс ретінде меңгертеді. Қамшы атаулары жұмсалу орнына қарай ат қамшы, арба қамшы, түйе қамшы, соқа қамшы болып бөлініп, заттың қызметі мен қолданыс жағдаятын бірден танытады; ал өріміне қарай *төрт таспа, бес таспа, он екі таспа, сегіз өрім, қырық өрім* сияқты атаулар жасалу тәсілі мен беріктігін білдіретін технологиялық белгіге айналады. Аймақтық қолданыста *бес таспа қамшыны бесқасқа* деу немесе *қырғыз өрім, қырық сегіз таспа* тәрізді нұсқалардың кездесуі атаудың уәжі дәстүрмен сабақтасатынын көрсетеді. Осындай жіктелім арқылы оқушы сөзді тізім ретінде емес, қызмет-құрылым-мән» байланысында үйренеді, атаудың уәжін түсінеді және қамшыға қатысты сөздерді нақты жағдаятта дәл қолданатын мәдени-тілдік құзырет қалыптастырады [13, 148-б.].

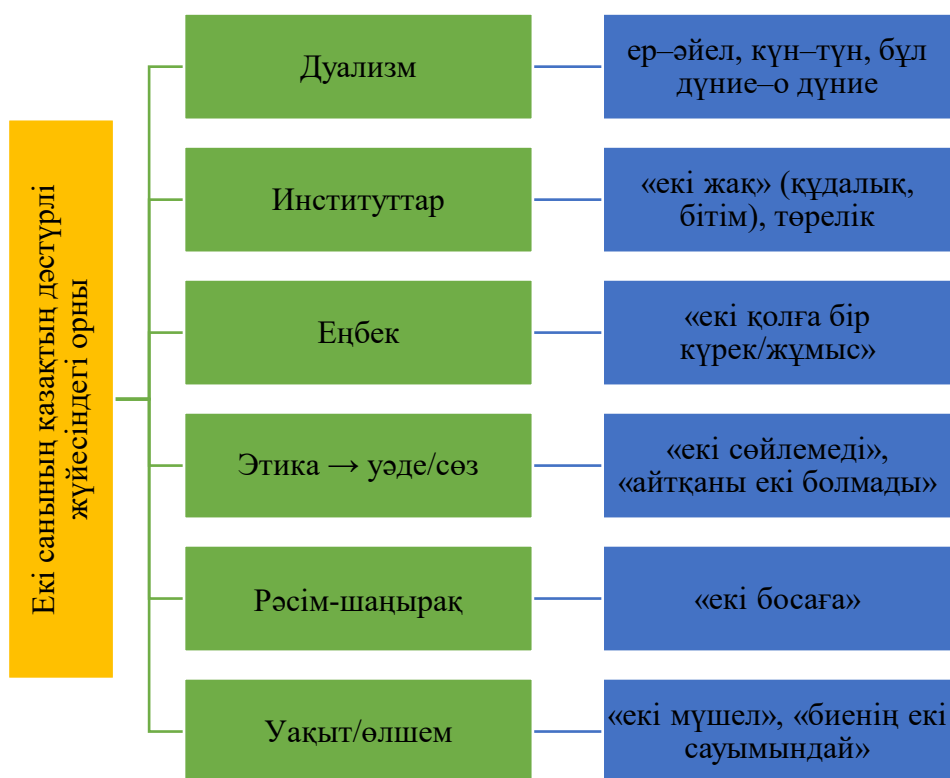
Үшіншіден, прагматикалық және мәтіндік құзырет нығаяды: оқушы қамшы туралы мәтінді түсіндіріп беру, себеп-салдарды көрсету, мағына дамуын баяндау, дәлелмен сөйлеу сияқты қатысымдық әрекеттерді орындайды. Нәтижесінде қамшыға қатысты тілдік материал оқушы үшін «этнографиялық дерек» болып қана қалмай, сөз мағынасының терең қабатын ашатын, тарихи жады мен қазіргі қолданысты сабақтастыратын тілтанымдық құралға айналады.

Этномәдени мазмұн арқылы оқытуда қазақтың *киелі сандар жүйесін* оқу үдерісіне енгізу өте тиімді, өйткені сан атаулары оқушыға бірден таныс әрі қызықты «танымдық

ілмек» болады. Инклюзивті ортада бұл тәсіл әсіресе пайдалы: оқушы санды құр есеп ретінде емес, *мәдени белгі* ретінде қабылдап, мәтінді тезірек түсінеді, өз тәжірибесімен байланыстырады, сөйлеуге батылырақ кіріседі. Қазақ тіліндегі мақал-мәтелдер мен фразеологизмдер - халықтың тарихи жады мен дүниетанымын сақтаушы мәдени код, ал сол кодтың өзегінде сан есімдер айрықша семиотикалық жүк арқалайды. Яғни сан есімдер тек «сандық мөлшер» емес, әлеуметтік рөлдер мен құндылықтарды, этикалық бағдарды, кеңістік-уақыттық модельдерді білдіретін рәміз ретінде қызмет етеді.

Осыны «екі» саны арқылы нақты көрсетуге болады. Мысалы, *«екі кештің арасында»* тіркесі дәстүрлі танымда уақыт өлшемін ғана емес, сол мезгілдегі әлеуметтік тәртіп пен көңіл күйді де аңғартады. «Екі кеш» дегені қарапайым «екі мезгіл» емес, *«ел орынға отырған шақ»* пен *«ел жатқан шақтың»* арасы сияқты түннің екі сәтін меңзейді. Бұл уақыт аралығы ауыл өмірінде өте сезімтал кезең саналған: ел тынышталып, үй-ішінің күйі орнығып, сыртқы жүріс-тұрыс азаюы тиіс. Сондықтан дәл осы мезетте біреу беймезгіл жүрсе, жұрттың көңілі алаңдап, «бір оқыс жағдай болды ма?» деген астарлы күдік пайда болады. Демек, тіркестің мәдени семантикасы уақытты өлшеумен ғана шектелмей, қауымдық бақылау, тыныштыққа құрмет, тәртіпке бағыну сияқты әлеуметтік ұстанымдарды да бірге береді [13, 320-б.].

Оқытуда бұл материалды қатысымдық мақсатқа жақындату үшін «екі» санының әр саладағы қызметін салыстыра көрсету нәтижелі болады: бір жерде ол дуалистік ойлауды (ер-әйел, күн-түн), бір жерде әлеуметтік институттарды (құдалық, бітім), бір жерде этикалық норманы (уәде, сөз), енді бір жерде уақыт-өлшемді (екі кештің арасында, бие сауым) таңбалайды. Оқушы *«екі кештің арасында»* тіркесін талдай отырып, мәтіннің астарын ашуды, себебін түсіндіруді, жағдаятқа лайық сөйлеуді үйренеді. Инклюзивті ортада тапсырманы шағын қадаммен беруге болады: алдымен тіркес мағынасын өз сөздерімен айту, кейін «неге жұрт алаңдайды?» деген сұраққа қысқа жауап жазу, соңында өмірлік жағдаятқа сай диалог құрастыру. Осылайша тілдік бірлік оқушының мәдени танымын кеңейтіп қана қоймай, сөйлесім әрекетіне айналады [1-сызба].



1-сызба - «Екі» санының дәстүрлі қазақ қоғамындағы орны

Зерттеу барысында қол жеткізген ғылыми нәтижелерді былайша топтауға болады. Біріншіден, этномәдени мазмұн арқылы қазақ тілін оқытуда жылқыға қатысты атаулар, жылқымен байланысты салт-дәстүрлер, адам есімдері, қымыз түрлері, қамшы лексикасы және киелі сандар жүйесі мағыналық өріс ретінде жүйеленіп, тілтанымдық тұрғыдан сараланды. Оқушы сөздің мәдени семантикасын түсінеді, атаудың уәжін ұғынады, орфоэпиялық және орфографиялық норманы сақтаудың мәнін түсінеді. Қамшыға қатысты мақал-мәтелдер мен тұрақты орамдардағы бейнелілік, қымыз атауларындағы уақыт-дәм-қуат межелері, «екі кештің арасында» тәрізді тіркестердегі уақыт пен әлеуметтік тәртіптің астасуы мәтін негізінде анықталады да, ұлттық таныммен байланысы түсіндіріледі. Нәтижесінде *мәніс білім* мен *әдіс білімнің* бірлікте меңгерілуіне қол жеткізіледі [9, 189-б.].

Екіншіден, қатысымдық мақсаттар негізінде оқушының тілдік құзыреттілігі артады және біртіндеп шыңдалады. *Лексикалық құзырет артады*: оқушы тақырыпқа қатысты атауларды дәл таңдап, қысқа анықтама беруге, мағыналық айырмасын ажыратуға дағдыланады. *Прагматикалық және мәтіндік құзырет артады*: түсіндіру, салыстыру, дәлелдеу, баяндау, диалог құрастыру барысында тілдік бірліктерді жағдаятқа сай қолдана біледі, себеп-салдар байланысын сақтап сөйлейді. Инклюзивті ортада мәтінді шағын бөліктерге бөліп беру, тірек сөздермен сүйемелдеу, қысқа сөйлеммен қайта айтқызу арқылы түсіну деңгейі артады, ал өз ойын еркін әрі анық жеткізу қабілеті шыңдалады.

Қорытынды

Тұжырымдай келгенде инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұн арқылы оқыту тілдік бірлікті құр ереже ретінде емес, ұлттық тәжірибе мен мәдени жадтың таңбасы ретінде меңгертеді. Мұнда оқыту мазмұны жылқыға қатысты атаулар, салт-дәстүрлер, адам есімдері, қымыз түрлері, қамшыға қатысты лексика-фразеология және киелі сандар жүйесі сияқты тақырыптар арқылы кеңейеді. Осындай материалдар сөздің уәжін, мағыналық қабаттылығын, бейнелілік пен прагматикалық реңкті айқын көрсетеді: бір сөз не тіркес тек атау емес, белгілі бір құндылықты, әлеуметтік тәртіпті, этикалық бағдарды, уақыт-кеңістік моделін де бірге білдіретінін оқушы түсінеді. Сондықтан тілтанымдық негіз ретінде лексика-семантикалық өріс, уәждеме, мәтін тұтастығы, дискурстық қызмет, норманың қолданыстағы рөлі бір арнаға біріктіріліп, тілдік құбылыстар нақты мәтін мен жағдаятта дәлелмен ашылады.

Этномәдени мазмұнды жүйелі енгізу оқушыны тілдің «ішкі логикасын» тануға жетелейді және қатысымдық әрекеттерді табиғи түрде дамытады. Жылқымен байланысты дәстүрлеріндегі бата-тілек, өтініш, шақыру, ереже айту үлгілері; қымыз атауларындағы уақыт-дәм-қуат межелері; қамшыға қатысты тұрақты орамдар мен мақал-мәтелдердегі бағалауыштық; киелі сандарға байланысты фразеологизмдердегі астарлы мән - бәрі оқушыны түсіндіру, салыстыру, дәлелдеу, баяндау, диалог құрастыру сияқты әрекеттерге алып келеді. Нәтижесінде лексикалық құзырет артады, өйткені оқушы атауды дәл таңдап, мағынасын қысқа әрі нақты жеткізуге дағдыланады, ал мәтіндік және прагматикалық құзырет те күшейеді. Тілдік бірліктерді жағдаятқа сай жұмсап, себеп-салдарды байланыстырып сөйлей алуымен қатар, дыбыстау мен жазу дәлдігі мағына мен мәдени реңкті дұрыс жеткізудің шарты екенін оқушы нақты мәтін арқылы ұғынады.

Инклюзивті ортада этномәдени мазмұнның ең үлкен артықшылығы – оқытуды оқушыға жақындатып, түсінуді жеңілдететін тірек белгілерінің молдығы. Оқиғалық желінің көзге елестеуі, тірек сөзбен сүйемелдеу, мәтінді шағын бөліктерге бөлу, қысқа сөйлеммен қайта айтқызу сияқты тәсілдер әртүрлі қабылдау ерекшелігі бар білім алушыға бірдей мүмкіндік береді. Мұндай сабақта оқушы тек тіл үйренбейді, өз мәдениетіне деген құрмет сезімін күшейтеді, ортақ құндылық арқылы сыныппен байланыс орнатады, сөйлеуге сенімі артады. Демек, этномәдени мазмұн инклюзивті оқытудың гуманистік мәнін тереңдетіп, оқу ортасын игіліктендіреді. Тіл арқылы мәдени түсіністік күшейеді, оқушының қатысымға қосылуы жеңілдейді, ал тілдің тірі қолданысы білім алушының тәжірибесіне айналады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қайдар Ә. Қазақтар ана тілі әлемінде: (этнолингвистикалық сөздік). 3-т. Табиғат. – Алматы: Сардар, 2013. – 608 б.
2. Уәли Н. Сөз мәдениетінің теориялық негіздері. 2-басылым. – Алматы: Асыл, 2025. – 424 б.
3. Almeqdad Q. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis // Cogent Education. – 2023. – №1(47). – P. 221-8191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
4. Guillemot F., Lacroix F. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis // International Journal of Educational Research Open. – 2022. – №3. – P. 100-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
5. Lacruz-Pérez I., Sanz-Cervera P. Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review // Education Sciences. – 2021. – №2(11) – P. 58-68. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
6. Волосникова Л., Игнатжева С. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования / Educational Studies. – 2022. – №2. – С. 60-87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>
7. Большаков Н., Долгова Е. Инклюзивное образование в пространстве постсоциализма: сравнительный анализ родительской удовлетворенности // Вопросы образования / Educational Studies. – 2022. – №1. – С. 54-74. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-54-74>
8. Алехина С., Быстрова Ю. Использование в конкурсных процедурах критериев оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода // Психологическая наука и образование. – 2023. – №3 (28). – С. 33-46. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303>
9. Дәулетбекова Ж. А. Байтұрсынұлының «тірі білім» теориясы мен әл-Фараби және Абай ілімдерінің сабақтастығы: қазақ тілін оқыту әдістемесі // ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы. – 2024. – №2 (79). – Б. 180-190. <https://doi.org/10.26577/JES20247902015>
10. Ерназарова З. Қазақ тілін оқытудың аксиологиялық бағыты // ҚазҰУ Хабаршысы. Филология сериясы. – 2018. – №2 (170). – Б. 201-209. <https://philart.kaznu.kz/index.php/1-FIL/article/view/2235>
11. Саурықова Ж.М., Құрманбекова А.С., Елубаева Р.С. М.Ж. Көпеев шығармашылығындағы педагогикалық көзқарастардың берілу ерекшеліктері және тарихи сабақтастығы // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2025. – №3 (137). – Б. 78-90. <https://doi.org/10.47526/2025-3/2664-0686.235>
12. Ғабитханұлы Қ. Қазақтың дәстүрлі дүниетанымының тілдегі көрінісі: монография. – Алматы: ЖК «Жаксылыков», 2025. – 240 б.
13. Уәли Н. Тілтанымдық зерттеулер. Бірінші кітап. – Алматы: Асыл ЖК, 2025. – 424 б.

REFERENCES

1. Qaidar A. Qazaqtar ana tili aleminde: (etnolingvistikalyq sozdik). 3-t. Tabigat [Kazakhs in the world of their native language этн ethnolinguistic dictionary т 3-т табиғат nature]. – Almaty: Sardar, 2013. – 608 b.[in Kazakh]
2. Uali N. Soz madenietinin teorialyq negizderi [Theoretical foundations of word culture]. 2-basylym. – Almaty: Asyl, 2025. – 424 b.[in Kazakh]
3. Almeqdad Q. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis // Cogent Education. – 2023. – №1(47). – P. 221-8191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
4. Guillemot F., Lacroix F. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis // International Journal of Educational Research Open. – 2022. – №3. – P. 100-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
5. Lacruz-Pérez I., Sanz-Cervera P. Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review // Education Sciences. – 2021. – №2(11) – P. 58-68. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
6. Volosnikova L., Ignatzheva S. Uchitel v inkluzivnom klasse: vzaimosvaz otnoshenia k inkluzii s udovletvorennosti rabotoi [Teacher in an inclusive classroom the relationship between attitudes

- towards inclusion and job satisfaction] // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. – 2022. – №2. – S. 60-87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87> [in Russian]
7. Bolshakov N., Dolgova E. Inkluzivnoe obrazovanie v prostranstve postsocializma: sravnitelnyi analiz roditelskoi udovletvorennosti [Inclusive education in the post-Socialist space a comparative analysis of parental satisfaction] // Voprosy obrazovaniya / Educational Studies. – 2022. – №1. – S. 54-74. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-54-74> [in Russian]
 8. Alehina S., Bystrova Iu. Ispolzovanie v konkursnykh procedurah kriteriev ocenki inkluzivnykh praktik na osnove dokazatel'nogo podhoda [The use of criteria for evaluating inclusive practices based on an evidence-based approach in competitive procedures] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2023. – №3 (28). – S. 33-46. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303> [in Russian]
 9. Dauletbekova Zh. A. Baitursynuly'nyn «tiri bilim» teoriasy men al-Farabi zhane Abai ilimderinin sabaqtastygy: qazaq tilin oqytu adistemesi [A. Baitursynuly's theory of “living knowledge” and the continuity of the teachings of Al-Farabi and Abai methods of teaching the Kazakh language] // QazUU Habarshysy. Pedagogikalyq gylymdar seriesy. – 2024. – №2 (79). – B. 180-190. <https://doi.org/10.26577/JES20247902015> [in Kazakh]
 10. Ernazarova Z. Qazaq tilin oqytudyn aksiologialyq bagyty [Axiological direction of teaching the Kazakh language] // QazUU Habarshysy. Filologia seriesy. – 2018. – №2 (170). – B. 201-209. <https://philart.kaznu.kz/index.php/1-FIL/article/view/2235> [in Kazakh]
 11. Sauryqova Zh.M., Qurmanbekova A.S., Elubaeva R.S. M.Zh. Kopeev shygarmashylygyndagy pedagogikalyq kozqarastardyn berilu erekshelikteri zhane tarihi sabaqtastygy [Features of the transmission and historical continuity of pedagogical views in the work of M.Zh. Kopeev] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2025. – №3 (137). – B. 78-90. <https://doi.org/10.47526/2025-3/2664-0686.235> [in Kazakh]
 12. Gabithanuly Q. Qazaqtyn dasturli dunietanymynyn tildegi korinisi: monografiya [Reflection of the traditional Kazakh worldview in the language: monograph]. – Almaty: ZhK «Zhaksylykov», 2025. – 240 b. [in Kazakh]
 13. Uali N. Tiltanymdyq zertteuler. Birinshi kitap [Linguistic research. First book]. – Almaty: Asyl ZhK, 2025. – 424 b. [in Kazakh]

Лингвистические основы обучения казахскому языку в инклюзивной среде на основе этнокультурного содержания

Аннотация. В статье анализируются лингвистические основы обучения казахскому языку в инклюзивной среде на материале этнокультурного содержания. Актуальность исследования обусловлена необходимостью уточнить такие содержательные механизмы обучения, которые позволяют учащимся с различными особенностями восприятия осваивать языковую норму, многослойность значения слова и национальный культурный код в их единстве.

Цель работы - обосновать лингвистическую модель обучения на основе этнокультурных тем, опирающихся на народные знания. В соответствии с поставленной целью этнокультурные единицы систематизируются как смысловые поля; мотивация номинации и культурная семантика, текстовая целостность и прагматическая окраска переводятся в плоскость учебных действий; определяются коммуникативные цели, релевантные инклюзивному классу.

Теоретической базой исследования выступают положения этнолингвистики, лингвокультурологии, текстологии и прагматики, а также принцип А. Байтурсулы о необходимости усвоения «полезного знания» через действие. В работе применяются описательный, лексико-семантический, дискурсивный, контекстный и сравнительный анализ; выполняется моделирование учебного содержания.

Эмпирическую основу составили наименования и обряды, связанные с лошадью, антропонимы, типы кумыса и технологические термины, лексика и фразеология, связанная с плетью (камшой), а также пословицы, фразеологизмы и устойчивые выражения, отражающие систему сакральных чисел. В результате предложена система заданий, развивающая одновременно лексическую, текстовую, прагматическую и культурно-языковую компетенции, и на конкретных

текстах показана роль соблюдения орфоэпической и орфографической нормы в точной передаче смысла и культурной коннотации.

Научная значимость работы заключается в лингвистическом обосновании этнокультурного содержания в контексте инклюзивного обучения и в представлении связи «значение - мотивация - коммуникация» в виде модели. Практическая ценность проявляется в разработке образцов заданий и приемов работы на опоре ключевых слов и коротких текстов, а также в предложении структуры культурно-тематического учебного материала.

Выводы могут быть использованы на уроках казахского языка в инклюзивных классах, при подготовке учебно-методических материалов, в программах повышения квалификации учителей и при создании корпуса культурно-тематических текстов.

Ключевые слова: казахский язык, инклюзивная среда, этнокультурное содержание, полезное знание, ученик, класс, этническое мировоззрение.

Linguistic Foundations of Teaching Kazakh in an Inclusive Educational Environment through Ethnocultural Content

Abstract. The article examines the linguistic foundations of teaching Kazakh in an inclusive educational setting through ethnocultural content. The study is relevant because it clarifies content-based mechanisms that help learners with diverse perceptual and learning profiles master language norms, the layered nature of word meaning, and the national cultural code as an integrated whole.

The aim is to substantiate a linguistically grounded instructional model built on ethnocultural themes rooted in folk knowledge. Ethnocultural units are organized as semantic fields, while the motivation of naming and cultural semantics, textual coherence, and pragmatic coloring are transformed into learning actions. Communicative objectives appropriate for an inclusive classroom are specified.

The theoretical framework draws on ethnolinguistics, linguistic cultural studies, text linguistics, and pragmatics, and follows A. Baitursynuly's principle that "useful knowledge" is acquired through purposeful action. The study employs descriptive, lexical-semantic, discourse, contextual, and comparative analyses and models instructional content.

The empirical base includes horse-related names and rituals, anthroponyms, types of kumys and related technological terms, lexicon and phraseology associated with the whip (kamshy), and proverbs and idioms reflecting the system of sacred numbers. The article proposes a task system that develops lexical, textual, pragmatic, and cultural-linguistic competencies. It further shows, through concrete texts, how adherence to orthoepic and orthographic norms supports accurate meaning and culturally marked connotations.

The scholarly contribution is a linguistic rationale for ethnocultural content in inclusive education and a coherent "meaning-motivation-communication" model. Practical value lies in sample tasks and techniques based on keywords and short texts, and a proposed structure for culturally themed learning materials.

The findings can be used in inclusive Kazakh language classes, in developing teaching resources, in teacher professional development, and in compiling a corpus of culturally themed texts.

Keywords: Kazakh language, inclusive environment, ethnocultural content, useful knowledge, learner, classroom, ethnic worldview.

Авторлар туралы мәлімет

Шәден Г.Б. – корреспондент-автор, PhD докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: gulzhanat_shaden@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Каримбаева Р.Ж. – аға оқытушы, К. Сағадиев атындағы Халықаралық бизнес университеті, e-mail: rahash2003@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Даулетова А.С. – филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: ainash.dauletova@ayu.edu.kz, Қазақстан, Түркістан қ.

Information about authors

Shaden G.B. – *The Corresponding Author, PhD Doctoral Student, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: gulzhanat_shaden@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.*

Karimbayeva R.Zh. – *Senior Lecturer, K. Sagadiyev International Business University, e-mail: rahash2003@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.*

Dauletova A.S. – *Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: ainash.dauletova@ayu.edu.kz, Kazakhstan, Turkestan.*

Сведения об авторах

Шаден Г.Б. – *автор-корреспондент, PhD докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, e-mail: gulzhanat_shaden@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.*

Каримбаева Р.Ж. – *старший преподаватель, Международный университет бизнеса имени К. Сагадиева, rahash2003@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.*

Даулетова А.С. – *кандидат филологических наук, старший преподаватель, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: ainash.dauletova@ayu.edu.kz, Казахстан, г. Туркестан.*