



"IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION"

international scientific-practical journal

ALMATY, KAZAKHSTAN

ISSN: 3007-8946

15 FEBRUARY 2026



els.education23@mail.ru



irc-els.com

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
«IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION»**

**INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL
«IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION»**



Main editor: G. Shulenbaev

Editorial colleague:

B. Kuspanova
Sh Abyhanova

International editorial board:

R. Stepanov (Russia)
T. Khushruz (Uzbekistan)
A. Azizbek (Uzbekistan)
F. Doflat (Azerbaijan)

International scientific journal «IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION», includes reports of scientists, students, undergraduates and school teachers from different countries (Kazakhstan, Tajikistan, Azerbaijan, Russia, Uzbekistan, China, Turkey, Belarus, Kyrgyzstan, Moldova, Turkmenistan, Georgia, Bulgaria, Mongolia). The materials in the collection will be of interest to the scientific community for further integration of science and education.

Международный научный журнал «IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION», включают доклады учёных, студентов, магистрантов и учителей школ из разных стран (Казахстан, Таджикистан, Азербайджан, Россия, Узбекистан, Китай, Турция, Беларусь, Кыргызстан, Молдавия, Туркменистан, Грузия, Болгария, Монголия). Материалы сборника будут интересны научной общественности для дальнейшей интеграции науки и образования.

15 февраля 2026 г.
Almaty, Kazakhstan

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766207>

UDC: 811

THE EFFECTIVENESS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DEVELOPING LISTENING, SPEAKING, READING, AND WRITING SKILLS IN LANGUAGE LEARNING

ӘЛІМХАН БАҚДӘУЛЕТ ЕРҒАЛИҰЛЫ

Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан
Сектор иностранных языков, магистратура, 2- курс

Аннотация: Быстрое развитие искусственного интеллекта (ИИ) существенно повлияло на сферу языкового образования, предложив инновационные подходы к развитию навыков аудирования, говорения, чтения и письма. В данной статье исследуется эффективность технологий на основе искусственного интеллекта в развитии четырех основных языковых навыков в процессе изучения языка. Рассматриваются теоретические подходы к обучению с использованием ИИ, а также анализируется влияние интеллектуальных инструментов, таких как системы распознавания речи, адаптивные обучающие платформы, чат-боты и приложения с автоматизированной обратной связью, на формирование языковой компетенции обучающихся. На основе анализа современных эмпирических исследований подчеркивается потенциал искусственного интеллекта в обеспечении персонализированного обучения, мгновенной обратной связи и повышения автономности учащихся. Кроме того, в статье обсуждаются проблемы интеграции ИИ в образовательный процесс, включая этические вопросы, защиту данных и риск чрезмерной зависимости от технологий. Полученные результаты показывают, что при грамотном использовании искусственный интеллект может эффективно дополнять традиционное обучение языку, способствуя сбалансированному развитию навыков аудирования, говорения, чтения и письма.

Ключевые слова: искусственный интеллект, изучение языков, навыки аудирования, навыки говорения, навыки чтения, навыки письма, образовательные технологии.

Abstract: The rapid advancement of artificial intelligence (AI) has significantly transformed the field of language education, offering innovative approaches to the development of listening, speaking, reading, and writing skills. This article investigates the effectiveness of AI-driven technologies in enhancing these four core language skills within the context of language learning. The study examines theoretical perspectives on AI-assisted learning and analyzes how intelligent tools such as speech recognition systems, adaptive learning platforms, chatbots, and automated feedback applications contribute to learners' linguistic competence. By synthesizing findings from recent empirical studies, this research highlights the potential of AI to provide personalized learning experiences, immediate feedback, and increased learner autonomy. The article also discusses challenges associated with AI integration, including ethical concerns, data privacy, and the risk of overreliance on technology. The findings suggest that when used appropriately, artificial intelligence can serve as a powerful supplement to traditional language instruction, fostering balanced development across listening, speaking, reading, and writing skills. The study concludes that AI-based tools are most effective when combined with pedagogical guidance and human interaction, ensuring meaningful and sustainable language learning outcomes.

Key words: Artificial intelligence, language learning, listening skills, speaking skills, reading skills, writing skills, educational technology.

Introduction

The integration of artificial intelligence into education has become one of the most influential developments of the twenty-first century, particularly in the field of language learning. As digital

technologies continue to evolve, educators and researchers are increasingly exploring how AI can support the acquisition of fundamental language skills, namely listening, speaking, reading, and writing. These four skills are traditionally viewed as the cornerstone of language competence, and their balanced development is essential for effective communication. Artificial intelligence offers new possibilities for addressing long-standing challenges in language education, such as limited classroom interaction, lack of individualized feedback, and varying learner proficiency levels. In recent years, AI-powered tools such as intelligent tutoring systems, natural language processing applications, speech recognition software, and adaptive learning platforms have gained widespread use in language learning contexts. These technologies are designed to simulate aspects of human intelligence, enabling them to analyze learner performance, adapt instructional content, and provide real-time feedback. As a result, AI has the potential to transform language learning from a teacher-centered process into a more learner-centered and personalized experience. This shift is particularly significant in developing listening and speaking skills, which often require extensive practice and immediate corrective feedback, as well as reading and writing skills, which benefit from continuous assessment and guided improvement. Despite the growing popularity of AI in language education, questions remain regarding its actual effectiveness in developing core language skills. While some studies report positive outcomes, others highlight limitations related to technological accessibility, pedagogical alignment, and learner motivation. Therefore, a comprehensive examination of the role and effectiveness of artificial intelligence in language skill development is necessary. This article aims to explore how AI contributes to the development of listening, speaking, reading, and writing skills by analyzing theoretical foundations and empirical evidence from recent research. The significance of this study lies in its holistic approach to language learning, considering all four skills rather than focusing on a single area. By examining AI-driven tools within an integrated framework, the article seeks to provide educators, researchers, and policymakers with a clearer understanding of how artificial intelligence can be effectively incorporated into language instruction. Ultimately, this research aims to contribute to the ongoing discussion on the future of language education in an increasingly digital and AI-driven world.

Main part

1. Effectiveness of Artificial Intelligence Tools in Developing Listening, Speaking, Reading, and Writing Skills

Artificial intelligence in language education is grounded in several key theoretical frameworks that explain how learners acquire, process, and produce language. Among the most influential theories are constructivism, cognitive learning theory, sociocultural theory, and connectivism. These perspectives emphasize active learner engagement, meaningful interaction, and the role of feedback in developing linguistic competence. AI-based learning environments align closely with these theories by offering interactive, adaptive, and learner-centered experiences that support the acquisition of listening, speaking, reading, and writing skills. From a constructivist perspective, learning is viewed as an active process in which learners construct knowledge through experience and interaction. Artificial intelligence facilitates this process by creating dynamic learning environments where learners can engage with authentic language input and receive immediate responses to their actions. For example, AI-driven listening platforms expose learners to real-life speech patterns, accents, and contexts, allowing them to build comprehension skills through repeated and scaffolded exposure. These systems adapt content based on learner performance, which supports individualized knowledge construction and reduces cognitive overload. Cognitive learning theory emphasizes the importance of information processing, memory, and attention in language acquisition. AI technologies contribute to cognitive efficiency by analyzing learner data and optimizing instructional sequences. Adaptive reading platforms, for instance, adjust text difficulty, vocabulary load, and comprehension tasks according to learners' proficiency levels. This personalized approach enhances reading fluency and comprehension by ensuring that learners are consistently challenged without being overwhelmed. Similarly, AI-powered writing tools support cognitive processes by offering grammar correction, vocabulary suggestions, and coherence feedback, enabling learners to

focus on higher-order thinking skills such as idea development and argumentation. Sociocultural theory highlights the role of social interaction and mediation in language learning. Although AI lacks human consciousness, it can simulate communicative interaction through chatbots, virtual assistants, and speech-based dialogue systems. These tools provide learners with opportunities to practice speaking in low-anxiety environments, which is particularly beneficial for learners who may feel reluctant to participate in traditional classroom discussions. AI-mediated interaction supports the development of speaking skills by offering pronunciation feedback, fluency assessment, and pragmatic language use in context. In this sense, AI acts as a mediational tool that bridges the gap between individual learners and target language communities. Connectivism, a theory closely associated with digital learning, further explains the relevance of artificial intelligence in modern language education. According to this perspective, learning occurs through networks of information, technology, and social connections. AI-powered platforms enable learners to access vast linguistic resources, analyze authentic texts, and engage with multimodal content. Listening and reading skills are enhanced through exposure to diverse digital inputs, while writing and speaking skills benefit from continuous interaction and feedback within interconnected learning systems. Artificial intelligence thus supports lifelong language learning by fostering autonomy and self-directed engagement. The role of artificial intelligence in developing listening skills is particularly significant due to its capacity to process and analyze spoken language. Speech recognition and natural language processing technologies allow AI systems to evaluate learners' comprehension and provide targeted feedback. Listening activities can be tailored to individual needs, with adjustable speed, repetition, and contextual support. Such features enable learners to improve their auditory discrimination, vocabulary recognition, and overall listening comprehension. Research suggests that AI-enhanced listening practice increases learner motivation and exposure to authentic language, which are essential factors in skill development. In terms of speaking skills, AI contributes by offering opportunities for frequent and consistent oral practice. Pronunciation analysis tools evaluate learners' speech at the phonetic and prosodic levels, identifying errors that may not always be noticed in traditional classroom settings. Immediate corrective feedback helps learners adjust their pronunciation and intonation patterns, leading to greater accuracy and confidence. Furthermore, conversational AI systems encourage spontaneous language production, allowing learners to practice speaking without fear of judgment. This repeated practice plays a crucial role in developing fluency and communicative competence. Reading skills are supported by AI through intelligent text analysis and adaptive learning mechanisms. AI-driven reading platforms assess learners' comprehension in real time and provide customized exercises to address specific weaknesses. Vocabulary acquisition is enhanced through context-aware explanations and spaced repetition techniques, which improve retention and transfer. Additionally, AI tools expose learners to a wide range of genres and text types, fostering critical reading skills and cultural awareness. These features contribute to deeper engagement with texts and more effective reading strategies. Writing skill development benefits significantly from artificial intelligence due to its ability to provide detailed and immediate feedback. Automated writing evaluation systems analyze grammar, syntax, vocabulary usage, and coherence, offering suggestions for improvement. While such systems cannot fully replace human judgment, they serve as valuable support tools that encourage revision and self-reflection. By receiving instant feedback, learners are more likely to engage in iterative writing processes, which are essential for developing accuracy and complexity in written language. Overall, the theoretical foundations discussed in this section demonstrate that artificial intelligence aligns well with established principles of language learning. By supporting personalization, interaction, and continuous feedback, AI creates conditions that are conducive to the development of listening, speaking, reading, and writing skills. However, the effectiveness of these technologies depends on their pedagogical integration and alignment with learning objectives. Artificial intelligence should be viewed not as a replacement for teachers, but as a complementary tool that enhances instructional practices and learner engagement.

2. Value-Oriented Approach in Teaching English and Its Impact on Language Consciousness

The effectiveness of artificial intelligence in language learning has been widely examined through empirical research conducted in diverse educational contexts. Recent studies consistently indicate that AI-based tools positively influence the development of listening, speaking, reading, and writing skills when integrated into well-designed pedagogical frameworks. One of the most significant advantages of AI lies in its ability to personalize instruction and provide immediate, data-driven feedback, which directly impacts learner performance and motivation. In the development of listening skills, AI-powered technologies have demonstrated considerable effectiveness. Empirical studies show that learners who engage with AI-supported listening platforms exhibit higher levels of comprehension compared to those who rely solely on traditional instructional methods. Speech recognition and audio processing technologies allow learners to control listening speed, repeat segments, and receive contextual support, which enhances comprehension and retention. Research indicates that such adaptive listening environments reduce anxiety and cognitive load, enabling learners to focus on meaning rather than decoding difficulties. Furthermore, exposure to authentic spoken language through AI systems familiarizes learners with different accents, speech rates, and discourse patterns, contributing to improved real-world listening competence. Speaking skill development is one of the areas where artificial intelligence has shown particularly strong results. AI-based pronunciation tools and conversational agents provide learners with frequent opportunities for oral practice, which is often limited in conventional classroom settings. Studies reveal that learners using AI-driven speaking applications demonstrate measurable improvements in pronunciation accuracy, fluency, and confidence. Automated speech analysis allows for detailed feedback on segmental and suprasegmental features, including stress, rhythm, and intonation. This type of feedback, delivered instantly, supports self-regulated learning and encourages learners to monitor and adjust their speech. Additionally, conversational AI reduces affective barriers by creating a non-threatening environment, which is especially beneficial for learners who experience speaking anxiety. The effectiveness of artificial intelligence in developing reading skills has also been supported by empirical evidence. AI-enhanced reading platforms utilize natural language processing to analyze texts and learner responses, enabling adaptive content delivery. Research findings suggest that learners who use intelligent reading systems show significant gains in reading comprehension, vocabulary acquisition, and reading speed. AI tools support strategic reading by providing glosses, summaries, and comprehension checks tailored to individual learner needs. Moreover, exposure to diverse digital texts enhances learners' ability to interpret meaning across contexts and genres, fostering critical reading skills. These outcomes highlight the role of AI in promoting deeper engagement with written language. Writing skill development benefits from artificial intelligence through automated feedback and revision support. Numerous studies indicate that AI-assisted writing tools improve grammatical accuracy, lexical diversity, and text organization. Learners who receive immediate feedback are more likely to revise their work multiple times, leading to higher-quality written output. Automated writing evaluation systems also promote learner autonomy by allowing students to independently identify and correct errors. While research acknowledges that AI feedback may lack nuanced understanding of content and creativity, it is generally regarded as an effective supplement to teacher feedback rather than a replacement. The iterative nature of AI-supported writing practice aligns with best practices in writing pedagogy and contributes to sustained skill improvement. Beyond individual skill development, artificial intelligence has been shown to enhance overall learner engagement and motivation. AI-based platforms often incorporate gamification elements, progress tracking, and personalized learning paths, which encourage consistent practice. Studies report that learners using AI tools demonstrate higher levels of persistence and time-on-task compared to those in traditional learning environments. This increased engagement plays a crucial role in developing all four language skills, as consistent exposure and practice are essential for language acquisition. Despite these positive outcomes, the effectiveness of AI in language skill development is not without limitations. Empirical research highlights several challenges, including unequal access to technology, limited teacher training, and concerns regarding data privacy and ethical use. In some contexts, learners may become overly reliant on AI feedback, potentially

reducing critical thinking and independent problem-solving skills. Furthermore, the quality of AI-generated feedback varies depending on the sophistication of the technology and the quality of input data. These findings emphasize the importance of integrating AI tools within a balanced instructional framework that includes human guidance and pedagogical oversight. Comparative studies examining AI-assisted and traditional language learning approaches suggest that blended models yield the most effective results. Learners who combine AI-supported practice with teacher-led instruction demonstrate greater improvements across listening, speaking, reading, and writing skills than those who rely on either approach alone. Teachers play a vital role in contextualizing AI feedback, addressing learners' individual needs, and fostering meaningful communication. Artificial intelligence, therefore, functions most effectively as a complementary tool that enhances instructional efficiency and learner support. Overall, empirical evidence confirms that artificial intelligence has a positive and measurable impact on the development of listening, speaking, reading, and writing skills. Its effectiveness is particularly evident in providing personalized learning experiences, immediate feedback, and increased opportunities for practice. However, the success of AI-based language learning depends on thoughtful implementation, ethical considerations, and alignment with pedagogical goals. When integrated responsibly, artificial intelligence offers significant potential to enhance language education and support comprehensive skill development.

Conclusion

The findings of this article demonstrate that artificial intelligence has become an influential and effective tool in the development of listening, speaking, reading, and writing skills in language learning. By integrating AI-driven technologies into educational contexts, learners are provided with personalized instruction, immediate feedback, and increased opportunities for autonomous practice. These features address many limitations of traditional language teaching methods, particularly in relation to individual learner needs and limited classroom interaction. The analysis of theoretical foundations confirms that artificial intelligence aligns with established language learning theories, including constructivism, cognitive learning theory, sociocultural theory, and connectivism. AI-supported learning environments promote active engagement, meaningful interaction, and continuous feedback, all of which are essential for effective language acquisition. Through adaptive systems and intelligent feedback mechanisms, AI creates favorable conditions for balanced development across all four language skills. Empirical evidence further supports the effectiveness of AI tools in enhancing language proficiency. Listening and speaking skills benefit from speech recognition technologies and conversational agents that provide authentic input and low-anxiety practice environments. Reading skills are strengthened through adaptive texts and personalized comprehension support, while writing skills improve through automated evaluation systems that encourage revision and self-reflection. Additionally, AI-driven platforms increase learner motivation and engagement, contributing to sustained language practice and long-term improvement. Despite its advantages, the use of artificial intelligence in language learning also presents challenges. Issues related to accessibility, ethical considerations, data privacy, and overreliance on technology must be carefully addressed. The findings suggest that artificial intelligence should not replace human teachers but rather complement traditional instruction. A blended approach that combines AI-supported learning with pedagogical guidance yields the most effective outcomes. In conclusion, artificial intelligence holds significant potential to enhance language education when implemented responsibly and strategically. Its effectiveness in developing listening, speaking, reading, and writing skills depends on thoughtful integration, alignment with educational objectives, and the continued involvement of educators. Future research should focus on long-term learning outcomes and the development of ethical and pedagogically sound AI applications to ensure sustainable progress in language learning.

REFERENCES:

1. Chapelle, C. A. (2020). *Teaching culture in the digital age*. John Benjamins Publishing Company.
2. Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1–17.
3. Kukulska-Hulme, A., Lee, H., & Norris, L. (2017). Mobile learning revolution: Implications for language pedagogy. *Language Learning & Technology*, 21(2), 1–7.
4. Li, J., & Hafner, C. A. (2022). Intelligent tutoring systems and second language learning: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5–6), 1135–1160.
5. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
6. Petersen, A. M., & Ostendorf, M. (2019). Automated speech recognition for language learning. *Computer Speech & Language*, 56, 1–15.
7. Zhai, X., He, P., & Chen, S. (2021). The impact of artificial intelligence on language learning: A review of empirical studies. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 1–22.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766237>

UDC: 811

EFFECTIVE TEXT-BASED TEACHING STRATEGIES ACROSS DIFFERENT STAGES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ҮСІБӘЛІ ҚАРЛЫҒАШ НҮРҒАЛИҚЫЗЫ

Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан
Сектор иностранных языков, магистратура, 2- курс

Аннотация: Стратегии обучения иностранным языкам на основе текстов играют ключевую роль в процессе изучения иностранного языка, обеспечивая структурированное и осмысленное знакомство с лексикой, грамматикой и коммуникативными контекстами на разных уровнях владения языком. Эти стратегии предполагают тщательный подбор и использование аутентичных или адаптированных текстов, предназначенных для поддержки понимания, языкового производства и критического мышления. Для начинающих учащихся упрощенные тексты, адаптированные книги и иллюстрированные материалы способствуют формированию базовых языковых навыков через подготовительные задания перед чтением, направленное чтение и контролируемые письменные задания, развивающие лексику и знание структуры предложений. Учащиеся среднего уровня получают пользу от более сложных аутентичных текстов, таких как короткие рассказы, статьи и диалоги, которые стимулируют интерактивные задания, например обсуждения, ролевые игры и структурированные письменные упражнения, способствуя беглости чтения, пониманию контекста и коммуникативной компетенции. Продвинутые учащиеся работают с комплексными академическими, литературными или специализированными текстами, которые развивают аналитическое мышление, синтез информации и самостоятельную интерпретацию, поддерживаемые такими заданиями, как аннотирование текста, сравнительный анализ, критические эссе и проектные задания, способствующие развитию когнитивных и языковых навыков высокого уровня. На всех уровнях эффективное обучение на основе текстов требует тщательного соответствия материалов уровню владения учащимися, разработки заданий, способствующих активному вовлечению, и поддержки, которая балансирует между наставничеством и автономией. Интеграция цифровых и мультимедийных текстов дополнительно повышает мотивацию и обеспечивает аутентичное языковое воздействие, а задачно-ориентированные подходы способствуют осмысленному использованию языка в реальных жизненных ситуациях. В целом, стратегии обучения иностранным языкам на основе текстов предоставляют комплексную основу для развития языковой компетенции, автономии учащихся и культурной осведомленности, демонстрируя, что правильно подобранные текстовые задания могут значительно улучшить результаты изучения языка на начальном, среднем и продвинутом уровнях.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, обучение на основе текстов, стратегии чтения, стратегии письма, уровни владения, автономия учащихся, коммуникативная компетенция, аутентичные материалы, задачно-ориентированное обучение

Abstract: Text-based teaching strategies play a pivotal role in foreign language learning by providing structured, meaningful exposure to vocabulary, grammar, and communicative contexts across different proficiency levels. These strategies involve the careful selection and use of authentic or adapted texts, designed to support comprehension, language production, and critical thinking. For beginner learners, simplified texts, graded readers, and illustrated materials facilitate foundational language acquisition through pre-reading activities, guided comprehension, and controlled writing tasks that build vocabulary and sentence structure awareness. Intermediate learners benefit from more complex authentic texts, such as short stories, articles, and dialogues, which encourage interactive tasks like discussions, role-plays, and structured writing exercises, promoting reading

fluency, contextual understanding, and communicative competence. Advanced learners engage with complex academic, literary, or domain-specific texts that foster analytical thinking, synthesis, and independent interpretation, supported by activities like text annotation, comparative analysis, critical response essays, and project-based tasks that develop higher-order cognitive and language skills. Across all levels, effective text-based instruction requires careful alignment of materials with learners' proficiency, task design that encourages active engagement, and scaffolding that balances guidance with autonomy. The integration of digital and multimedia texts further enhances motivation and provides authentic language exposure, while task-based approaches facilitate meaningful use of language in real-life contexts. Overall, text-based teaching strategies offer a comprehensive framework for enhancing linguistic competence, learner autonomy, and cultural awareness, demonstrating that appropriately designed text activities can significantly improve language acquisition outcomes across beginner, intermediate, and advanced stages of foreign language learning.

Key words: *foreign language learning, text-based teaching, reading strategies, writing strategies, proficiency levels, learner autonomy, communicative competence, authentic materials, task-based learning.*

Introduction

Foreign language learning is a dynamic process that requires the integration of multiple skills, including reading, writing, listening, and speaking, in meaningful communicative contexts. Over the past decades, pedagogical approaches have shifted from traditional grammar-focused instruction to learner-centered and communicative methods, emphasizing the development of both linguistic competence and critical thinking abilities. Among these approaches, text-based teaching has emerged as an effective strategy for promoting language acquisition across different proficiency levels. Texts provide learners with authentic or semi-authentic language input, exposing them to vocabulary, grammatical structures, and cultural nuances within meaningful contexts. They serve not only as sources of comprehension but also as catalysts for discussion, writing, analysis, and problem-solving, allowing learners to engage actively with language rather than passively receive it. The effectiveness of text-based instruction depends on the careful selection of materials and the alignment of tasks with learners' linguistic abilities and learning objectives. Beginners require simplified and structured texts that introduce fundamental vocabulary and grammar while supporting guided reading and controlled writing activities. Intermediate learners benefit from more complex, authentic texts that challenge their comprehension, encourage interpretation, and facilitate interactive tasks such as discussions, role-plays, and short writing assignments. Advanced learners engage with academic, literary, or specialized texts that demand critical reading, synthesis, and independent writing, fostering higher-order cognitive and metacognitive skills alongside language proficiency. Furthermore, task-based and project-based approaches complement text-based teaching by encouraging learners to use language creatively and purposefully, promoting autonomy and self-directed learning. Technological integration, including digital texts and multimedia resources, provides additional opportunities for authentic engagement, interactive learning, and cultural exposure. In sum, text-based teaching strategies offer a comprehensive framework for foreign language instruction, bridging the gap between language form and meaningful communication, supporting learners at all stages, and preparing them for real-life language use in academic, professional, and social contexts. This paper explores the application of these strategies across different levels of language proficiency, highlighting best practices for designing and implementing text-based activities that enhance linguistic competence, learner autonomy, and communicative effectiveness.

Main part

1. Effective Text-Based Teaching Strategies for Beginner and Intermediate Learners

Text-based teaching strategies are particularly effective for learners at the beginner and intermediate stages of foreign language acquisition, as they provide structured input while promoting comprehension, language production, and learner engagement. At the beginner level, the primary

focus is on establishing a solid foundation in vocabulary, basic grammar, and simple sentence structures. Simplified texts, graded readers, short illustrated stories, dialogues, and controlled exercises serve as the primary materials for instruction. These texts are carefully chosen to align with the learners' current linguistic abilities, ensuring comprehensibility while avoiding cognitive overload. Texts at this stage often include repetition of high-frequency vocabulary, predictable sentence patterns, and visual cues, which help learners recognize linguistic structures and understand meaning without relying entirely on translation. The use of pre-reading, while-reading, and post-reading activities further enhances comprehension and retention.

Pre-reading activities aim to activate learners' prior knowledge and prepare them for encountering new vocabulary and structures. Teachers might introduce key words and phrases, ask predictive questions about the content, or discuss related personal experiences. Such activities not only prepare learners for the text but also increase motivation by connecting the learning material to familiar contexts. While-reading activities involve guided interaction with the text, including tasks such as highlighting key information, answering comprehension questions, completing cloze exercises, and identifying grammatical patterns. These tasks encourage learners to process the text actively, recognize linguistic forms, and make meaning from context. Post-reading activities consolidate comprehension and promote productive skills, often through retelling exercises, sentence construction, simple paragraph writing, or discussion prompts. By engaging learners in both receptive and productive activities, text-based teaching at the beginner level ensures that learners develop confidence and fluency in basic language use.

As learners progress to the intermediate stage, the complexity of texts and tasks increases, reflecting the learners' expanded linguistic competence and cognitive abilities. Authentic materials such as short stories, newspaper articles, dialogues, and informational texts become more appropriate, as they expose learners to natural language use, varied vocabulary, and more complex sentence structures. At this stage, reading strategies shift from simple comprehension to interpretation, analysis, and application. Teachers employ techniques such as skimming for main ideas, scanning for specific details, summarizing content, and making inferences. These strategies encourage learners to engage critically with texts and develop higher-order reading skills. Text-based writing activities at the intermediate level, including paragraph writing, structured essays, opinion pieces, and summaries, allow learners to practice grammar, vocabulary, and coherence in context. These activities are designed to connect reading and writing, enabling learners to produce language that reflects their understanding of texts while reinforcing grammatical and lexical knowledge.

Interactive and task-based approaches are particularly effective at the intermediate stage, as they encourage learners to use language communicatively and meaningfully. Role-plays, debates, discussion groups, and problem-solving exercises based on texts create opportunities for learners to engage in authentic language use while reinforcing comprehension and critical thinking. Teachers may scaffold these activities by providing guiding questions, vocabulary support, and model structures, gradually reducing assistance as learners gain confidence and autonomy. Integrating cultural content into texts also enhances motivation and contextual understanding, helping learners to develop intercultural competence alongside language skills. Furthermore, digital and multimedia texts, including online articles, podcasts, videos with subtitles, and interactive exercises, offer diverse and engaging resources that accommodate different learning styles and increase exposure to authentic language.

In both beginner and intermediate stages, careful text selection and task design are critical. Texts must match learners' proficiency levels while providing sufficient challenge to promote cognitive engagement and language development. Tasks should be meaningful, interactive, and aligned with learning objectives, balancing comprehension and productive use. The integration of reading and writing activities, along with speaking and listening tasks where possible, ensures a holistic approach to language learning. Additionally, ongoing assessment, feedback, and reflection are essential for monitoring progress and adjusting instruction to meet learners' needs. By employing

these strategies effectively, educators can foster learner motivation, engagement, and confidence, laying a strong foundation for advanced language study.

Overall, text-based teaching strategies at the beginner and intermediate levels emphasize structured exposure to language, active engagement with texts, and the development of both receptive and productive skills. These strategies provide a scaffolded learning environment that gradually builds linguistic competence, cognitive skills, and communicative confidence, preparing learners for the more complex demands of advanced foreign language learning. Through careful selection of texts, meaningful task design, and guided interaction, teachers can create an instructional framework that supports learners' growth, promotes autonomy, and enhances long-term retention of language skills.

2. Effective Text-Based Teaching Strategies for Advanced Learners

At the advanced stage of foreign language learning, text-based teaching strategies shift from a focus on basic comprehension and controlled language production to the development of higher-order cognitive, analytical, and communicative skills. Advanced learners are expected to engage with complex, authentic texts that expose them to nuanced vocabulary, idiomatic expressions, sophisticated grammatical structures, and culturally rich content. These texts include academic articles, literary works, essays, research reports, professional documents, and specialized domain-specific materials. The goal at this stage is not merely understanding the language but critically interacting with it, evaluating arguments, synthesizing information, and producing coherent and stylistically appropriate responses.

One of the key strategies for advanced learners is analytical reading, which involves careful examination of the structure, content, and purpose of a text. Techniques such as annotation, highlighting, note-taking, and margin comments enable learners to identify main ideas, supporting details, rhetorical strategies, and implicit meanings. Texts may be examined for argumentative structure, bias, cultural references, or authorial style, promoting critical thinking and interpretive skills. Teachers guide learners initially, modeling analytical approaches, asking probing questions, and encouraging reflection, but gradually shift responsibility to learners to foster autonomy and independent reading. This process not only enhances comprehension but also prepares learners to navigate complex academic or professional texts independently.

Text-based writing activities for advanced learners emphasize synthesis, evaluation, and creativity. Tasks may include writing analytical essays, research summaries, critical responses, comparative analyses, or argumentative papers. These activities require learners to integrate information from multiple sources, evaluate differing viewpoints, and present their own arguments in a structured, coherent, and grammatically accurate manner. Writing assignments are often iterative, incorporating drafts, peer feedback, and revisions to refine content, organization, style, and accuracy. By connecting reading and writing, learners consolidate language knowledge, develop higher-order cognitive skills, and enhance their ability to express complex ideas effectively in the target language.

Task-based and project-based approaches further enrich text-based teaching for advanced learners. Projects may involve researching a topic, analyzing multiple texts, preparing oral and written presentations, and engaging in debates or collaborative problem-solving. Such tasks simulate real-world language use, providing learners with authentic contexts to apply their skills, while promoting collaboration, communication, and critical thinking. For example, learners might compare perspectives from various academic articles on a social issue, synthesize their findings in a written report, and present conclusions in a class discussion or online forum. This integrative approach ensures that learners not only comprehend advanced texts but also use them actively for analysis, discussion, and creation of new knowledge.

Another important aspect is the inclusion of cultural and intercultural content in texts. Advanced learners benefit from exposure to texts that reflect diverse social, historical, and cultural perspectives, enabling them to develop intercultural competence alongside linguistic proficiency. Teachers can design activities such as cultural comparisons, reflection essays, and discussion panels that encourage learners to examine how language conveys social norms, values, and attitudes. This holistic approach

enhances learners' sensitivity to context, pragmatic meaning, and cultural nuances, which are essential for professional and academic communication.

Digital and multimedia resources are increasingly important at the advanced level, offering learners access to authentic materials such as online journals, podcasts, video lectures, and professional reports. These resources provide interactive and multimodal input that challenges learners' comprehension, critical thinking, and digital literacy. Teachers can design tasks that integrate these materials, such as analyzing news reports, synthesizing information from multiple online sources, or producing digital presentations. The flexibility and diversity of digital texts also cater to different learning styles, encouraging autonomous and self-directed study.

In conclusion, text-based teaching strategies for advanced learners focus on developing analytical, synthetic, and communicative competence through engagement with authentic, complex materials. Strategies include guided and independent analytical reading, text-based writing tasks that promote synthesis and evaluation, project-based learning, and integration of cultural and digital texts. These approaches cultivate critical thinking, learner autonomy, and advanced language proficiency, preparing learners for real-life academic, professional, and social communication. By carefully selecting texts, designing challenging and meaningful tasks, and scaffolding instruction to gradually increase learner independence, educators can create a stimulating and effective learning environment that supports advanced foreign language acquisition.

Conclusion

Text-based teaching strategies have proven to be highly effective in foreign language learning across all proficiency levels, offering a structured and meaningful framework for language acquisition. At the beginner level, simplified and controlled texts facilitate foundational vocabulary, grammar, and sentence structure learning, while guided pre-reading, while-reading, and post-reading activities support comprehension and productive language use. Intermediate learners benefit from more complex authentic materials that foster reading fluency, critical thinking, and communicative competence, supported by interactive tasks such as discussions, role-plays, and structured writing activities. Advanced learners engage with complex academic, literary, or professional texts that challenge their analytical and evaluative skills, promote synthesis and independent interpretation, and encourage the production of coherent, sophisticated written and oral responses. Across all levels, effective text-based teaching depends on the careful selection of texts, alignment of tasks with learner proficiency, and strategic scaffolding to balance guidance and learner autonomy. Integrating cultural content and authentic digital resources further enhances engagement, motivation, and exposure to real-life language contexts. Task-based and project-based approaches complement text-based strategies by providing meaningful opportunities for learners to apply their skills in communicative, collaborative, and problem-solving situations. Collectively, these strategies contribute to the development of linguistic competence, learner autonomy, critical thinking, and intercultural awareness, preparing learners for real-world academic, professional, and social communication. In conclusion, text-based teaching is a versatile and comprehensive approach that can be adapted to the needs of learners at different stages of language acquisition. By implementing stage-appropriate strategies, educators can create dynamic, engaging, and effective learning experiences that enhance both the receptive and productive skills of learners, ultimately leading to sustained language proficiency and lifelong learning skills. Future research should continue to explore innovative approaches for integrating text-based strategies with technology, task-based learning, and cross-cultural content to further enhance outcomes for learners at all levels.

REFERENCES:

1. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson Education.
2. Nation, I.S.P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge.
3. Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
4. Brown, H.D. (2014). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
5. McDonough, K., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Wiley-Blackwell.
6. Grabe, W., & Stoller, F.L. (2011). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). Routledge.
7. Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
8. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766252>

ФИЗИКАНЫ ОҚЫТУДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ІСКЕРЛІГІН ДАМУ ТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

БИСЕНҒАЛИ САЯБЕК ХАЙЫРҰЛЫ

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті 2-курс магистранты

Ғылыми жетекшісі – **СЫДЫКОВА Ж.К.**, п.ғ.к., қауым.проф.м.а., Алматы қ., Қазақстан

***Аннотация.** Бұл мақалада оқушылардың зерттеушілік іскерлігін дамыту мәселелері қарастырылған. Зерттеушілік іскерлік – оқушылардың ғылыми ойлау қабілеттерін дамытуға, өздігінен зерттеу жүргізуге және алынған нәтижелерді талдауға мүмкіндік беретін маңызды дағды. Мақалада оқушылардың зерттеушілік іскерлігін дамыту жолдары қарастырылған. Бұл мәселелер оқушылардың физика пәнін оқыту барысында өздігінен эксперименттер жүргізіп, гипотезаларды тұжырымдап, физикалық құбылыстарды зерттеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді. Сонымен қатар, оқушылардың зерттеушілік іскерлігін дамытудағы тиімді әдістер мен технологиялар талқыланып, олардың білім беру жүйесіндегі маңызы көрсетілген.*

***Кілт сөздер:** зерттеушілік іскерлік, физиканы оқыту әдістемесі, зерттеушілік іскерлікті дамыту, зертханалық жұмыс, ғылыми ойлау.*

Кіріспе

Мектепте физиканы оқытудың маңызы оқушылардың табиғат құбылыстары туралы ғылыми көзқарасын қалыптастырумен, олардың логикалық және абстрактілі ойлау қабілеттерін дамытумен, сондай-ақ алынған білімді күнделікті өмірде және болашақ кәсіби қызметінде қолдана білуге үйретумен айқындалады. Ал, 10-сыныпта физиканы оқыту қарапайым физикалық түсініктерден табиғи құбылыстарды жүйелі және теориялық тұрғыдан негізделген деңгейде қарастырылады. Бұл деңгейде физика күнделікті бақылауларды түсіндіретін тек сипаттамалық ғылым ретінде қабылданбайды, керісінше ол ғылыми ойлаудың, анализдік тұрғыда пайымдаудың және физикалық процестерді түсіндіруде математикалық әдістерді қолдана білудің негізін қалыптастыратын іргелі пәнге айналады. 10-сыныпта физиканы оқытуда оқу материалының әрі ұғымдық тереңдігін, әрі қолжетімділігін қамтамасыз ететіндей мұқият ойластырылуы тиіс.

10-сыныптың физика пәні мазмұнының едәуір кеңеюімен және күрделенуімен сипатталады. 10 сыныпта механика, жылу физикасы, электр және магнетизм бөлімдерді оқытылады. Бұл бөлімдердің әрқайсысы тек жаңа физикалық ұғымдар мен заңдарды ғана емес, сонымен қатар танымдық іс-әрекеттің күрделірек түрлерін – абстрактілі ойлауды, модельдеуді, графиктік талдауды және эксперименттік зерттеуді талап етеді. Осындай жағдайда мұғалімнің рөлі дайын білімді жай ғана жеткізуден оқушылардың өздігінен ойлауын, есеп шығару біліктерін және ғылыми-зерттеу дағдыларын дамытуға бағытталған мақсатты оқу іс-әрекетін ұйымдастыруға ауысады [1,2].

Осы кезеңде физиканы оқытудың маңызды міндеттерінің бірі – оқушылардың ғылыми дүниетанымын, зерттеушілік іскерлігін дамыту. Қозғалыс заңдары, сақталу заңдары, газ заңдары, сондай-ақ электрлік және магниттік құбылыстарды сипаттайтын ұғымдар мен іргелі заңдарды оқыту барысында оқушыларда әлемнің физикалық көрінісінің тұтастығы мен үйлесімділігі туралы түсінік қалыптасады. Сонымен қатар, олар физиканың эксперименттік сипатын меңгеріп, жүйелі және кездейсоқ қателіктерді ажыратуға, өлшеу дәлдігін бағалауға және эксперимент нәтижелерін сыни тұрғыдан талдауға үйренеді. Мектепте физиканы оқытуда оқушыларда қалыптасқан бұл білімдер әртүрлі білім салаларында қолдануға болатын жалпы зерттеушілік іскерлікті дамыту үшін де маңызды.

Сонымен бірге, 10-сыныпта физиканы оқытуда оқушылардың алған теориялық білімі мен олардың практикалық тұрғыда қолданылуы арасындағы байланысты орнатудың да маңызы зор. 10-сыныптың физикасындағы жылу қозғалтқыштарына, электр тізбектеріне, магнит өрістеріне және электромагниттік құрылыстарға қатысты тақырыптар физиканың қазіргі техника, өнеркәсіп және күнделікті өмір үшін практикалық маңызын айқын көрсетеді. Физиканың осындай қолданбалы бағыттылығы оқушылардың зерттеушілік іскерлігін дамытуға және физиканың қазіргі ғылыми-техникалық прогресс контекстіндегі өзектілігін түсінуге көмектеседі.

Зерттеушілік оқыту мен зерттеушілік қабілетті дамыту мәселесіне теориялық шолу

Физиканы оқыту әдістемесінде оқушылардың зерттеушілік қабілеттерін дамыту мәселесі соңғы жылдары психологиялық-педагогикалық зерттеулерде ерекше мәнге ие болып отыр. Бұл бағыттағы еңбектерде зерттеушілік қабілет оқушылардың оқу әрекеті барысында ғылыми таным элементтерін меңгеруін сипаттайтын күрделі, көпқұрамды ұғым ретінде қарастырылады.

Мәселен, Б.Спабек өз зерттеуінде мектеп физика курсына оқыту барысында оқушылардың зерттеушілік қабілеттерін қалыптастыруды мақсат етіп қояды. Автор зерттеушілік қабілеттерді оқушылардың ғылыми-зерттеу әрекетіне қатысуын қамтамасыз ететін когнитивтік, практикалық, ұйымдастырушылық және бағалаушы дағдылардың жиынтығы ретінде сипаттайды. Ол өз зерттеу жұмысында 9-сынып оқушыларына арналған эксперименттік тапсырмалар кешені қолданылған. Автордың тұжырымдауынша, проблемалық оқыту, эксперименттік тапсырмалар және бақылау әдістерін жүйелі қолдану оқушылардың зерттеушілік қабілеттерінің қалыптасуына оң әсер етеді [3].

Зерттеушілік қабілет ұғымының теориялық негізін ашуда В.В. Успенский, И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова, Н.Л. Головизнина еңбектері маңызды орын алады. Аталған авторлар зерттеушілік дағдыларды зерттеу қызметінің нәтижесі мен өлшемі ретінде қарастырып, оларды әртүрлі зерттеу мәселелерін шешу барысында қалыптасатын өз бетінше бақылау жүргізу, эксперимент жасау және қорытынды шығару қабілетімен байланыстырады. Бұл көзқарас зерттеушілік қабілетті оқушының дайын әрекеттерді қайталауы емес, дербес танымдық әрекеті ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді.

Ал Н.В. Сычкова, П.Ю. Романов, М.Н. Поголяева зерттеушілік қабілеттерді зерттеу қызметін орындауға қажетті әрекеттерді жүзеге асыру қабілеті ретінде сипаттайды. Бұл авторлар зерттеушілік дағдыларды интеллектуалдық, практикалық білімдер мен біліктердің жүйесі деп түсіндіреді. Мұндай тәсіл зерттеушілік қабілетті оқыту үдерісінде мақсатты түрде дамытуға болатын құрылымдық элементтер жиынтығы ретінде қарастыруға негіз болады.

И.А. Зимняя мен Е.А. Шашенкова зерттеушілік дағдыларды зерттеу әрекетінің аспектілеріне байланысты үш топқа бөледі: интеллектуалдық-зерттеушілік, ақпараттық-қабылдау және өнімділік жағы. Бұл жіктеу зерттеушілік қабілеттердің тек теориялық пайымдаумен шектелмей, эксперимент жүргізу, деректерді өңдеу, нәтижелерді ұсыну сияқты әрекеттерді де қамтитынын көрсетеді. Аталған көзқарас физиканы оқыту барысында зертханалық жұмыстар мен эксперименттік есептердің маңызын теориялық тұрғыдан негіздейді [4].

Зерттеушілік қабілеттерді қалыптастырудың психологиялық негізі А.Н. Леонтьевтің әрекет теориясымен тығыз байланысты. Автордың әрекетті бағдарлау туралы тұжырымдарына сәйкес, зерттеушілік қабілеттердің жоғары деңгейде дамуы үшін оқушылардың әрекеттің бағдарлық негізін өз бетінше құра білуі маңызды. Бұл тұрғыда бағдарлаудың үшінші түрі ерекше мәнге ие, өйткені ол оқушыларды дайын нұсқауларды орындауға емес, әрекеттің жалпы құрылымын түсініп, оны жаңа жағдайларда қолдануға бағыттайды.

Осылайша, қарастырылған еңбектерді талдау зерттеушілік қабілетті оқушылардың ғылыми танымға тән әрекеттерді орындау мүмкіндігін сипаттайтын кешенді ұғым ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Авторлардың зерттеулері физиканы оқытуда зерттеушілік қабілеттерді дамыту эксперименттік тапсырмалар, проблемалық оқыту және әрекетті саналы

жоспарлау арқылы жүзеге асатынын көрсетеді. Бұл тұжырымдар 10-сыныпта физиканы оқыту барысында оқушылардың зерттеушілік іскерлігін дамытуға бағытталған әдістемелік негізді айқындауға мүмкіндік береді.

Негізгі бөлім

10-сыныпта физиканы оқыту әдістемесі

10-сыныптың физика пәнінің механика бөлімі: кинематика, динамика, статика және сақталу заңдары, сұйықтар мен газдар механикасы тарауларынан тұрады. Кинематика, динамика, статика және сақталу заңдары сияқты тараулар математикалық аппаратты физикалық мағыналармен біріктіруді талап етеді. Әдістемелік тұрғыдан алдымен физикалық шамалар, олардың арасындағы байланыстарын түсіндіріп, физикалық процестер немесе ғылыми теориялар арнайы белгілер, формулалар, схемалар және логикалық ережелер арқылы түсіндірілуі керек. Мысалы, кинематиканы оқыту кезінде оқушылар қозғалысты алдымен сапалық тұрғыдан – бақылау, графиктік бейнелеу және талқылау арқылы талдап, тек содан кейін кинематикалық теңдеулерді шығарып, қолдануы тиіс. Жылдамдықтың және үдеудің уақытқа тәуелділігі графиктерін пайдалану қозғалыстың физикалық мәнін оның математикалық сипаттамасымен байланыстыру қабілетін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Мұнда оқушылардың эксперименттік және зерттеушілік іскерліктерін дамытуда маңызды. 10-сыныпта оқушылардан өлшеу дәлдігін ескере отырып эксперимент нәтижелерін тіркей білу, жүйелік және кездейсоқ қателіктерді ажырату, сондай-ақ тәуелді және тәуелсіз айнымалыларды анықтай білу талап етіледі. Бұл зертханалық жұмыстар мен демонстрациялық эксперименттерді белсенді қолдану қажеттілігін туындатады. Әдістемелік тұрғыдан эксперименттер оқшауланған іс-әрекет ретінде емес, теориялық түсінуді қолдайтын оқу үдерісінің ажырамас бөлігі ретінде қарастырылуы тиіс. Оқушылар гипотеза ұсынып, қарапайым эксперименттік процедуралар құрастырып, нәтижелерді талдайтын зерттеушілік сипаттағы зертханалық тапсырмалар ғылыми ойлаудың дамуына едәуір ықпал етеді.

Динамика және статика бөлімдерінде оқушылар инерттік және гравитациялық масса, күштер жүйесі, тепе-теңдік шарттары және инерция моменті сияқты абстрактілі ұғымдармен кездеседі. Түсінуді жеңілдету үшін проблемалық-бағдарланған оқыту әдістерін қолдану орынды. Әсер ететін күштерді анықтаудан бастап, күштер диаграммасын салу және тиісті заңдарды таңдауға дейінгі есеп шығару алгоритмдерін құрастыру оқушыларға ой қорытуын жүйелеуге және формальды қойып есептеуден аулақ болуға көмектеседі. Көрнекі модельдер, компьютерлік симуляциялар және өмірден алынған мысалдар, әсіресе айналмалы қозғалыс пен қатты дене динамикасын оқытуда, түсінуді тереңдетеді.

Молекулалық-кинетикалық теория мен термодинамиканы оқыту оқушыларды макроскопиялық құбылыстардың микроскопиялық түсіндірмесімен таныстырады. Бұл жерде әдістемелік басымдық молекулалардың қозғалысы мен температура, қысым және ішкі энергия сияқты бақыланатын қасиеттер арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды орнатуға берілуі тиіс. Бұл тақырыптардың абстрактілі сипаты модельдер, аналогиялар және графиктік бейнелерді қолданудың маңызын арттырады. Мысалы, газ заңдарын басқарылатын эксперименттер негізінде қарастыру оқушыларға эмпирикалық заңдылықтардың теориялық модельдердің қалыптасуына қалай әкелгенін көруге мүмкіндік береді және физиканың эксперименттік негізін нығайтады.

10-сынып физикасының ерекшеліктерінің бірі – теория мен практикалық қолданбалардың тығыз байланысы. Сұйықтар механикасы, жылу қозғалтқыштары және материалдардың қасиеттеріне қатысты тақырыптар физиканың техника мен күнделікті өмірдегі маңызын көрсетуге кең мүмкіндік береді. Әдістемелік тұрғыдан бұл қолданбалы есептерді, сапалық сұрақтарды және пәнаралық байланыстарды енгізуді талап етеді. Мұндай тәсіл оқушылардың мотивациясын арттырып қана қоймай, физиканы динамикалық әрі практикалық маңызы бар ғылым ретінде қабылдауға көмектеседі.

Шайбаның координатасын сипаттайтын гипотеза қозғалыстың физикалық шарттарымен толық сәйкес келеді. Көлбеу жазықтық бойымен жоғары қарай қозғалған шайба белгілі бір мезетте тоқтап, кейін кері бағытта қозғалып, бастапқы орнына қайта оралады. Бұл жағдайда координата уақыт бойынша алдымен артып, ең үлкен мәніне жетіп, кейін қайтадан бастапқы мәніне тең болады. Мұндай қозғалыс сипаты 3-графиктің геометриялық бейнесімен үйлеседі. Осылайша, гипотезаларды салыстыру және ішкі логикалық қайшылықтарды анықтау нәтижесінде оқушылар 3-график шайбаның координатасының уақытқа тәуелділігін сипаттайтыны жөнінде негізделген қорытындыға келеді.

Ал 2-график уақыт бойынша тұрақты теріс мәнді көрсетеді. Оқушылар бұл жағдайда шайбаға әсер ететін күштердің тұрақты екенін және қозғалыстың бірқалыпты үдемелі (баяулайтын) сипатта болатынын ескере отырып, 2-графиктің үдеуді сипаттайтыны жөнінде қорытынды жасайды. Мұнда да бірнеше ықтимал нұсқалар салыстырылып, физикалық заңдылықтарға сәйкес келмейтін болжамдар алынып тасталады. Осы есептің талдану барысы 10-сынып оқушыларының зерттеушілік іскерлігін дамытуға нақты үлес қосады. Оқушылар графиктердің физикалық мағынасын алдын ала болжау арқылы гипотеза ұсынады, әртүрлі пайымдауларды салыстырады және соңғы қорытындыны қозғалыстың нақты шарттарымен негіздейді. Мұндай жұмыс барысында дұрыс жауаптан гөрі, оған апаратын ой қорыту жолы маңыздырақ болады. Осылайша, 10-сыныпта физиканы оқытуда оқушылардың іскерліктерін дамытуда зерттеушілік сипаттағы есептерді қолдану олардың физиканың оқу материалын теориялық тұрғыда түсінуге, графиктермен жұмыс жасауға ықпал етеді.

10-сыныпта физиканы оқыту барысында оқушылардың зерттеушілік іскерліктерін дамытуда зертханалық жұмыстардың да маңызы бар. Зертханалық жұмыс тек өлшеулер жүргізу құралы ретінде емес, физикалық заңдардың қолданылу шектерін анықтауға мүмкіндік беретін зерттеу нысаны ретінде қарастырылады.

10-сыныптың «Көлбеу науамен домалайтын дененің қозғалысын оқып үйрену» деп аталатын №3 зертханалық жұмысында шардың инерция моменті энергияның сақталу заңы негізінде эксперименттік түрде анықталады. Зертханалық жұмыста алынған

$$J = mR^2 \frac{4hH - l^2}{l^2}$$

теңдеуі шардың инерция моментін эксперименттік жолмен анықтауға мүмкіндік береді және ол энергияның сақталу заңына негізделіп шығарылған. Бұл теңдеудің шығу барысында шардың тұтас дене екені тікелей қолданылмайды, яғни $mgh = W_{\text{илл}} + W_{\text{айн}}$ теңдеуі дененің ішкі құрылысына тәуелсіз түрде орындалады. Сондықтан 10-сыныпта зертханалық жұмыста тұтас шардың орнына іші қуыс шар қолданылған жағдайда, энергияның сақталу заңының теңдеуі өзгермейді, ал эксперименттік жолмен анықталған J мәні өзгеше болуы мүмкін. Осы жағдай зерттеушілік іскерлікті дамытуға бағытталған маңызды сұрақ қоюға мүмкіндік береді: егер зертханалық жұмыста тұтас шардың орнына іші қуыс шар қолданылса, алынған теңдеулер өзгеріске ұшырай ма? Талдау барысында оқушылар энергияның сақталу заңының теңдеуі дененің түріне тәуелсіз түрде орындалатынын, алайда инерция моментінің мәні дененің массасының кеңістікте таралуына байланысты өзгертетінін анықтайды. Сондықтан эксперимент нәтижесінде табылған J мәні іші қуыс шар үшін теориялық $J = \frac{2}{3}mR^2$ өрнегімен салыстырылады. Мұндай салыстыру оқушыларға физикалық шамалардың тек формула арқылы емес, олардың физикалық мағынасы арқылы анықталатынын түсінуге мүмкіндік береді. Эксперимент нәтижелері мен теориялық модель арасындағы сәйкестікті талдау барысында оқушылар алынған формулалардың қолданылу шарттарын бағалап, физикалық заңдардың әмбебаптығы мен шектеулерін ажыратады. Осылайша, зертханалық жұмыстар арқылы оқушылардың зерттеушілік іскерлігін дамытуға тиімді жағдай жасайды.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, 10-сыныпта физиканы оқыту барысында оқушылардың тек пәндік білімін тереңдетуге ғана емес, олардың зерттеушілік іскерлігін мақсатты түрде дамытуға

бағытталуы тиіс. Физика эксперименттік ғылым болғандықтан оны оқыту барысында оқушылардан талдау жасауды, гипотеза ұсынуды, эксперимент нәтижелерін түсіндіруді және теориялық модельдермен салыстыруды талап етеді. Осындай оқу әрекеттері барысында 10-сынып оқушылары физикалық құбылыстарды дайын қорытындылар ретінде емес, ғылыми таным объектісі ретінде қабылдай бастайды. Зерттеушілік сипаттағы есептер мен зертханалық жұмыстарды саналы талдау деңгейінде ұйымдастыру оқушылардың физикалық заңдардың қолданылу шарттарын түсінуіне, эксперимент пен теория арасындағы байланысты анықтауына мүмкіндік береді. Әсіресе зертханалық жұмыстарда тәжірибе шарттарын өзгерту, алынған нәтижелерді әртүрлі теориялық өрнектермен салыстыру оқушылардың зерттеушілік іскерлігін дамытуда маңызды рөл атқарады. Нәтижесінде, оқушыларды ғылыми ойлауға, дербес қорытынды жасауға және физиканы іргелі әрі қолданбалы ғылым ретінде саналы түрде меңгеруге бағыттайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Кронгарт, Б.А.; Қазақбаева, Д.М.; Имамбеков, О.; Қыстаубаев, Т. *Физика: жалпы білім беретін мектептің жаратылыстану-математика бағытындағы 10-сыныбына арналған оқулық. 1-бөлім.* – Алматы: Мектеп, 2019. – 280 б.
2. Закирова, Н.А.; Аширов, Р.Р. *Физика: жалпы білім беретін мектептің жаратылыстану-математика бағытындағы 10-сыныбына арналған оқулық.* – Нұр-Сұлтан: Арман-ПВ, 2019. – 336 б.
3. Спабек, Б. *Мектеп физика курсының оқыту барысында оқушылардың зерттеушілік қабілеттерін қалыптастыру // Theoretical Hypotheses and Empirical Results: 5th International Scientific Conference Proceedings.* – Oslo, Norway, 2023. – Б. 353–359.
4. Донесова, Қ. *Физика сабағында оқушылардың зерттеушілік қабілеттерін жоба әдісі арқылы дамыту // Qazaq Journal of Young Scientist.* – 2024.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766304>

ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СПОРТТЫҚ-БҰҚАРАЛЫҚ ЖҰМЫС ПРОЦЕСІНДЕ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУ

СЕЙТМАХАНБЕТ ҚЫМБАТ БАУЫРЖАНҚЫЗЫ

«Жаратылыстану педагогикасы және дене шынықтыру» кафедрасы

2 курс магистранты

Алматы гуманитарлы-экономикалық университеті,

Алматы қ. Қазақстан

Түйін: жоғары сынып оқушыларының тұлғалық дамуының маңызды құрамдас бөлігі ретінде көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Спорттық-бұқаралық жұмыстардың оқушылардың ұйымдастырушылық қабілеттерін, жауапкершілігін, бастамашылдығын және коммуникативтік дағдыларын дамытудағы рөлі айқындалады. Зерттеу нәтижелері спорттық іс-шараларды жүйелі ұйымдастыру көшбасшылық қасиеттердің тиімді қалыптасуына ықпал ететінін көрсетеді.

Түйін сөздер: көшбасшылық қасиеттер, жоғары сынып оқушылары, спорттық-бұқаралық жұмыс, дене тәрбиесі, тұлғалық даму.

Қазіргі қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуы білім беру жүйесіне жаңа талаптар қояды. Бүгінгі мектеп түлегі тек пәндік біліммен ғана шектелмей, өмірлік жағдаяттарға бейімделе алатын, ұжымда тиімді қарым-қатынас орната білетін, жауапкершілік пен бастамашылықты өз мойнына ала алатын тұлға болуы тиіс. Осы тұрғыдан алғанда, жоғары сынып оқушыларының көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыру – білім беру процесінің маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Көшбасшылық қасиеттер тұлғаның өзін-өзі басқару қабілетімен, әлеуметтік белсенділігімен, шешім қабылдау дербестігімен және өзгелерге ықпал ете алуымен сипатталады. Бұл қасиеттер оқушының болашақ кәсіби қызметінде, қоғамдық өмірге белсенді араласуында және азаматтық ұстанымының қалыптасуында шешуші рөл атқарады. Сондықтан көшбасшылықты дамыту мәселесі педагогика мен психология ғылымдарында өзекті зерттеу нысанына айналып отыр. Жалпы білім беретін мектеп жағдайында көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру тек оқу сабақтарымен шектелмей, тәрбие жұмыстары мен сыныптан тыс іс-шаралар арқылы жүзеге асырылады. Соның ішінде спорттық-бұқаралық жұмыстар оқушылардың тұлғалық дамуына кең мүмкіндіктер береді. Спорттық іс-әрекет барысында оқушылар бәсекелестікке төтеп беруді, өз мүмкіндіктерін бағалауды, команда мүддесін жеке мүддеден жоғары қояды үйренеді. Бұл үдерістер көшбасшылық қасиеттердің табиғи түрде қалыптасуына ықпал етеді. Спорттық-бұқаралық жұмыстардың ерекшелігі – олардың ұжымдық сипатқа ие болуы және оқушыларды белсенді әрекетке тартуы. Мектепшілік жарыстар, спорттық мерекелер, туристік жорықтар мен эстафеталар барысында оқушылар ұйымдастырушылық қабілеттерін көрсетіп, жауапты шешімдер қабылдауға, өз құрдастарын соңынан ерте білуге дағдыланады. Мұндай жағдайларда оқушы өзін тек орындаушы ғана емес, бастамашы әрі көшбасшы ретінде сезінеді. Сонымен қатар, жасөспірімдік кезең – тұлғалық қасиеттердің қарқынды қалыптасуымен сипатталатын маңызды даму кезеңі. Осы жаста оқушылардың өзін-өзі танытуға, беделге ие болуға, ұжымда белгілі бір орынды иеленуге ұмтылысы артады. Егер бұл ұмтылыс педагогикалық тұрғыдан дұрыс бағытталса, спорттық-бұқаралық жұмыстар жоғары сынып оқушыларының көшбасшылық әлеуетін тиімді дамыту құралына айналады. Жоғары сынып оқушыларының спорттық-бұқаралық жұмыс процесінде көшбасшылық қасиеттерін дамыту мәселесін зерттеу теориялық және практикалық тұрғыдан маңызды болып табылады. Бұл бағыттағы зерттеулер білім беру ұйымдарында тәрбие жұмысын жетілдіруге, оқушылардың әлеуметтік белсенділігін арттыруға және олардың жан-жақты дамуына ықпал етеді.

Жоғары сынып оқушыларының спорттық-бұқаралық жұмыс процесінде көшбасшылық қасиеттерін дамытудың педагогикалық мүмкіндіктерін айқындау, тиімді әдістері мен формаларын анықтау және олардың білім беру процесіндегі тәрбиелік ықпалын негіздеу.



1-сурет: оқушылардың көшбасшылық қасиеттерін дамыту

Зерттеу жұмысының мақсаты мен міндеттерін жүзеге асыру үшін өзара байланысты теориялық және эмпирикалық зерттеу әдістері кешенді түрде қолданылды. Теориялық әдістерге педагогика, психология және дене тәрбиесі салаларындағы ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді, отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерін талдау, салыстыру және жүйелеу әдістері жатады. Бұл әдістер көшбасшылық қасиеттер ұғымының мәнін ашуға, спорттық-бұқаралық жұмыстардың тәрбиелік мүмкіндіктерін ғылыми тұрғыдан негіздеуге мүмкіндік берді. Эмпирикалық әдістер ретінде педагогикалық бақылау, сауалнама, әңгімелесу және диагностикалық әдістемелер қолданылды. Педагогикалық бақылау арқылы жоғары сынып оқушыларының спорттық-бұқаралық іс-шаралар барысындағы мінез-құлқы, белсенділігі, ұйымдастырушылық қабілеттері мен көшбасшылық әрекеттері анықталды. Сауалнама мен әңгімелесу әдістері оқушылардың көшбасшылыққа деген көзқарасын, өзін-өзі бағалау деңгейін және ұжымдағы ролін айқындауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, оқушылардың көшбасшылық қасиеттерінің даму деңгейін анықтау мақсатында психологиялық-педагогикалық диагностикалық әдістемелер пайдаланылды. Алынған мәліметтерді өңдеу үшін сандық және сапалық талдау әдістері, пайыздық көрсеткіштерді есептеу, нәтижелерді салыстырмалы түрде талдау тәсілдері қолданылды.

Зерттеу барысында жоғары сынып оқушыларының спорттық-бұқаралық жұмыс процесіндегі көшбасшылық қасиеттерінің даму деңгейі тәжірибелік жолмен анықталды. Анықтау кезеңінде оқушылардың басым бөлігінде көшбасшылық қасиеттердің орташа және төмен деңгейде қалыптасқаны байқалды. Көптеген оқушыларда бастамашылық таныту, жауапкершілік алу және ұжымды ұйымдастыру дағдылары жеткіліксіз болды. Қалыптастыру кезеңінде спорттық-бұқаралық жұмыстарды мақсатты түрде ұйымдастыруға ерекше көңіл бөлінді. Атап айтқанда, командалық спорт түрлері, мектепішілік жарыстар, спорттық мерекелер мен эстафеталар жүйелі түрде өткізілді. Оқушыларға ұйымдастырушы, команда капитаны, төреші көмекшісі сияқты жауапты рөлдер беріліп, олардың белсенді қатысуына жағдай жасалды. Бұл оқушылардың өзіне деген сенімділігін арттырып, көшбасшылық мінез-құлықтың қалыптасуына ықпал етті. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, спорттық-бұқаралық іс-шараларға тұрақты қатысқан оқушылардың көшбасшылық қасиеттерінің даму деңгейі едәуір артты. Атап айтқанда, олардың бастамашылық танытуы, шешім қабылдау дербестігі, ұжыммен тиімді қарым-қатынас орнату қабілеті және жауапкершілік деңгейі жоғарылады. Сонымен қатар, оқушылар арасында өзара қолдау, командалық рух және тәртіптілік көрсеткіштері жақсарды. Алынған нәтижелер спорттық-бұқаралық жұмыстардың тек дене дайындығын жетілдірумен шектелмей, оқушылардың тұлғалық және әлеуметтік дамуына оң

әсер ететінін дәлелдейді. Бұл тұжырым отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулерінде көрсетілген спорттық іс-әрекеттің тәрбиелік мүмкіндіктері туралы ғылыми көзқарастармен үндес келеді. Талдау нәтижесінде спорттық-бұқаралық жұмыс процесінде көшбасшылық қасиеттердің дамуы педагогтың ұйымдастырушылық шеберлігіне, қолданылатын әдіс-тәсілдердің мазмұнына және оқушылардың жас ерекшеліктерін ескеруге тікелей байланысты екені анықталды. Осыған орай, спорттық іс-шараларды жоспарлау барысында оқушылардың дербестігі мен белсенділігін арттыруға бағытталған тапсырмаларды кеңінен қолдану қажеттілігі туындайды.

Зерттеу нәтижелері жоғары сынып оқушыларының спорттық-бұқаралық жұмыс процесінде көшбасшылық қасиеттерін тиімді дамытатындығын көрсетті. Спорттық іс-шаралар тек физикалық дайындықты жетілдірумен шектелмей, оқушылардың тұлғалық дамуына, әлеуметтік белсенділігін арттыруға, жауапкершілік пен бастамашылық қабілеттерін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Командалық спорт түрлері, мектепішілік жарыстар, эстафеталар мен спорттық мерекелер барысында оқушылар өздерінің ұйымдастырушылық қабілеттерін көрсетті, ұжымда белсенді рөл атқаруға талпынды, шешім қабылдауда дербестігін арттырды. Зерттеу барысында байқалғандай, спорттық-бұқаралық жұмыстарға қатысу оқушылардың көшбасшылық қасиеттерінің құрылымдық компоненттерін – бастамашылық, жауапкершілік, ұжыммен тиімді әрекеттесу, өз пікірін жеткізе білу, топ ішінде ынтымақтастықты нығайту – дамытуда маңызды рөл атқарады. Оқушыларға жауапты міндеттер беру, олардың белсенділігін қолдау және бастамашылығын ынталандыру арқылы көшбасшылық мінез-құлықтың тұрақты қалыптасуы қамтамасыз етіледі. Сонымен қатар, зерттеу көрсеткендей, көшбасшылық қасиеттердің дамуы педагогтың кәсіби шеберлігіне, спорттық іс-шараларды ұйымдастырудағы жүйелілік пен тиімді әдіс-тәсілдердің қолданылуына тікелей байланысты. Бұл тұрғыдан педагогикалық тәсілдерді дұрыс таңдау оқушылардың жеке қасиеттерін ескере отырып, олардың әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, спорттық-бұқаралық жұмысқа тұрақты қатысу оқушылардың өзіне деген сенімін арттырады, ұжымда өзін-өзі басқаруға және өзгелерге ықпал етуге үйретеді, сондай-ақ әлеуметтік дағдыларын жетілдіреді. Бұл нәтижелер жоғары сынып оқушыларының болашақ кәсіби және қоғамдық өміріне дайын болуына, өздерінің көшбасшылық әлеуетін жүзеге асыруға жағдай жасайды.

Қорытындылай келе, жоғары сынып оқушыларының спорттық-бұқаралық жұмыс процесінде көшбасшылық қасиеттерін дамыту тек дене шынықтырумен шектелмей, олардың тұлғалық, әлеуметтік және психологиялық дамуының маңызды компоненті болып табылады. Зерттеу нәтижелері мектеп тәжірибесінде қолдануға жарамды, педагогикалық іс-тәжірибені жетілдіруге, оқушылардың әлеуметтік белсенділігін арттыруға және болашақта көшбасшы тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Сонымен қатар, бұл бағыттағы зерттеулер болашақта тереңдетіліп, оқушылардың көшбасшылық әлеуетін дамытуға арналған жаңа педагогикалық технологияларды енгізуге мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. – Астана, 2017.
2. Баймұратов Б. Дене тәрбиесі теориясы мен әдістемесі. – Алматы, 2015.
3. Құдайбергенова К. Тұлғалық-бағдарлы оқыту теориясы. – Алматы, 2018.
4. Ильин Е.П. Психология лидерства. – Санкт-Петербург, 2016.
5. Ковалев С.А., Петрова Л.В. Педагогика спорта и воспитание лидеров. – Москва, 2014.
6. Ержанова А.Б. Тұлғаның көшбасшылық қасиеттерін дамыту жолдары. – Алматы, 2019.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766350>

СПОРТШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ DAҒДЫЛАРЫН ДАМУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ДЕНЕ ДАЙЫНДЫҒЫ ӘДІСТЕРІНІҢ НӘТИЖЕЛІЛІГІ

ЗЕЙНОЛДА АҚЖАН МУРАТУЛЫ

«Жаратылыстану педагогикасы және дене шынықтыру» кафедрасы

2 курс магистранты

Алматы гуманитарлы-экономикалық университеті,

Алматы қ. Қазақстан

***Түйін:** спортшылардың кәсіби дағдыларын қалыптастыру мен жетілдіруге бағытталған инновациялық дене дайындығы әдістерінің тиімділігі зерттеледі. Жаттығу үдерісінде функционалдық тренинг, НИТ, плиометрика, сенсомоторлық жаттығулар, VR-тренажерлер, wearables құрылғылары сияқты заманауи әдістерді қолданудың спортшылардың физикалық, техникалық және когнитивтік дағдыларына әсері талданады. Эксперимент нәтижелері көрсеткендей, инновациялық әдістер кәсіби дағдыларды дамыту динамикасын жылдамдатып, спорттық нәтижелілікті арттыруға ықпал етеді.*

***Түйін сөздер:** инновациялық дене дайындығы, кәсіби дағдылар, функционалдық тренинг, НИТ, VR, wearables, спортшылардың шеберлігі.*

Кәсіби спорт заманауи талаптар жағдайында тек жоғары физикалық көрсеткіштерді ғана емес, сонымен қатар спортшылардың арнайы техникалық, тактикалық және когнитивтік дағдыларының үйлесімді әрі қарқынды дамуын қажет етеді. Бүгінгі спорттық бәсекелестік деңгейінің өсуі жаттығу процесінің мазмұнын ғылыми негізде жетілдіруді, дәстүрлі әдістермен қатар инновациялық тәсілдерді енгізуді өзекті міндетке айналдырып отыр. Спортшылардың кәсіби дағдылары – бұл қозғалыс дәлдігі, реакция жылдамдығы, координациялық тұрақтылық, жарылыс күші, төзімділік, жылдам шешім қабылдау және ойын немесе жарыс жағдайында тактикалық ойлау қабілеттерінің жиынтығы ретінде қарастырылады. Осы дағдыларды дамыту спорттық пәннің ерекшеліктеріне тікелей тәуелді және оларды қалыптастыру үшін арнайы бейімделген дене дайындығы әдістері қолданылуы тиіс. Дәстүрлі дене шынықтыру әдістері (жалпы дене дайындығы, арнайы дене дайындығы, қайталау, айналмалы, интервалдық жаттығу әдістері және т.б.) спортшылардың базалық физикалық әлеуетін арттыруда маңызды рөл атқарады. Дегенмен, кәсіби спорттың жаңа кезеңінде спорттық нәтижелілікті шынайы арттыру үшін тек физикалық компонент жеткіліксіз болуда. Жаттығу барысында жүктемені дербестендіру, спорттық жағдайларды модельдеу, биомеханикалық қозғалыс паттерндерін оңтайландыру, сенсомоторлық жүйені жетілдіру және психофизиологиялық көрсеткіштерді нақты уақыт режимінде бақылау сияқты бағыттар ерекше мәнге ие. Бұл өз кезегінде инновациялық әдістерді спортшылар даярлығына енгізудің қажеттілігін дәлелдейді.

Инновациялық дене дайындығы әдістері спортшылардың кәсіби дағдыларын дамытуға жаңа мүмкіндіктер ашады. Функционалдық тренинг қозғалыстың табиғи паттерндерін күшейтіп, дененің тұрақтылық пен күш-жылдамдық үйлесімін жақсартады. Жоғары қарқынды интервалдық жаттығулар (НИТ) спортшылардың анаэробты төзімділігі мен жүрек-қантамыр жүйесінің бейімделуін жылдамдатады. Плиометрикалық жаттығулар жарылыс күшін, қозғалыс реакциясын және жерден серпілу қабілетін жетілдіреді. Ал виртуалды шынайылық (VR) тренажерлері спорттық жағдайларды қауіпсіз ортада модельдеп, шешім қабылдау жылдамдығы мен техникалық әрекеттердің дәлдігін арттыруға ықпал етеді. Сонымен қатар, wearables құрылғылары арқылы жүктемені, жүрек соғу жиілігін, қозғалыс амплитудасын және қалпына келу көрсеткіштерін мониторингтеу жаттығуды дербестендіріп, артық жүктемені болдырмауға және тиімділікті барынша арттыруға мүмкіндік береді.

Ғылыми әдебиеттерде спортшылардың кәсіби дағдыларын дамытудағы инновациялық тәсілдердің тиімділігі жиі талқыланғанымен, олардың дене шынықтыру әдістерімен кешенді интеграциясы, нақты спорттық пәнге әсер ету механизмдері және нәтижелілік көрсеткіштерінің салыстырмалы динамикасы жеткілікті дәрежеде жүйеленбеген. Әсіресе, VR-технологиялар мен сенсомоторлық тренингтің физикалық дайындықпен үйлесімде кәсіби дағдыларға әсерін бағалайтын қолданбалы зерттеулер саны шектеулі. Сондықтан таңдалған тақырып кәсіби спортшыларды даярлаудағы әдістемелік олқылықтарды толықтырып, инновациялық дене дайындығы әдістерінің нәтижелілігін тәжірибелік тұрғыда дәлелдеуге бағытталады. Спортшылардың кәсіби дағдыларының даму динамикасын жылдамдату және спорттық нәтижелілікті тұрақты арттыру үшін дәстүрлі және инновациялық әдістердің тиімді комбинациясын анықтауға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері кәсіби спорт, олимпиадалық резерв даярлығы, спорт мектептері мен жоғары оқу орындарындағы жаттықтыру процесін ғылыми негізде жаңғыртуға үлес қосады.

Спортшылардың кәсіби дағдыларын дамыту үдерісінде инновациялық дене дайындығы әдістерінің (функционалдық тренинг, жоғары қарқынды интервалдық жаттығу, плиометрика, сенсомоторлық жаттығулар, VR-технологиялар және жүктемені мониторингтеу құрылғылары) әсер ету деңгейін ғылыми-тәжірибелік тұрғыда анықтау, олардың нәтижелілігін салыстырмалы талдау арқылы бағалау және кәсіби спорттық даярлық жүйесіне тиімді интеграцияланатын кешенді әдістемелік модель ұсыну.

1. кәсіби дағдылардың физикалық (күш, жылдамдық, төзімділік, координация) және когнитивтік (реакция, шешім қабылдау, тактикалық ойлау) компоненттеріне ықпалын анықтау;

2. инновациялық әдістердің спорттық пән ерекшелігіне бейімделу тиімділігін бағалау;

3. жаттығу нәтижелерінің даму динамикасын, тұрақтылығын және қарқындылығын өлшеу;

4. спортшылар даярлығында дәстүрлі және инновациялық әдістердің оңтайлы үйлесімін негіздеу;

5. зерттеу нәтижелерін қолдана отырып, жаттықтырушыларға арналған практикалық ұсыныстар мен әдістемелік бағдарлама әзірлеу.

Спортшылардың кәсіби дағдыларын қалыптастыру және дамыту мәселесі спорттық педагогика, физиология, биомеханика және когнитивтік психология салаларының тоғысқан ғылыми тұжырымдамаларына негізделеді. Кәсіби спортшыларды даярлау теориясында дене дайындығы тек физикалық әлеуетті арттыру құралы ғана емес, спорттық техниканы орындау сапасын, тактикалық әрекеттердің тиімділігін және жарыс жағдайында жылдам әрі дәл шешім қабылдау қабілетін қалыптастыратын негізгі жүйе ретінде қарастырылады.

Зерттеудің басты теориялық тіректері:

• Спорттық периодизация теориясы (Т. Бомпа, М. Буххайт және т.б.) – спортшылардың физикалық және кәсіптік дағдылары кезең-кезеңмен, жүйелі жүктеме арқылы дамитынын дәлелдейді;

• Қозғалыс дағдыларын қалыптастырудың педагогикалық концепциялары (Н. Бернштейн, Д. Нойманн) – қозғалыс паттерндерін қайталау мен вариативті жаттығу арқылы автоматтандыру кәсіби дағдыларды тұрақтандыратынын негіздейді;

• Функционалдық дайындық моделі – дене күшін табиғи қозғалыс тізбектерімен байланыстыру спорттық әрекеттердің қолданбалық шеберлігін арттырады;

• Жоғары қарқынды интервалдық дайындық (НИТ) теориясы – энергиямен қамтамасыз ету жүйелерін (анаэробты, аэробты) жылдам бейімдеп, кәсіби спорт талаптарына жауап беретін төзімділікті дамытады;

• Сенсомоторлық және проприоцепциялық дайындық теориясы – қозғалыс координациясы, тепе-теңдік және кеңістікте денені басқару дағдыларын күшейтеді, бұл әсіресе жылдам өзгермелі спорттық жағдайларда маңызды;

• VR-технологияларды қолдану тұжырымдамасы – спорттық ситуацияларды модельдеу арқылы когнитивтік шешім қабылдау, визуалды-моторлы реакция, тактикалық ойлау және техникалық әрекеттердің дәлдігін дамытуға мүмкіндік береді;

• Wearables және спорттық мониторинг теориясы – жаттығу жүктемесін нақты уақыт режимінде бақылау арқылы спортшының жеке физиологиялық шегін анықтап, дайындықты дербестендіру кәсіби дағдылардың нәтижелілігін оңтайландырады.

Зерттеу бағытын кешенді түрде негіздейді: спортшының кәсіби дағдылары физикалық компоненттермен қатар когнитивтік және моторлы-координациялық жүйелердің интеграциясы нәтижесінде қалыптасады. Сондықтан дене дайындығы әдістерін инновациялық құралдармен (VR, сенсомоторика, функционалдық тренинг, НІТ және мониторинг жүйелері) ұштастыру кәсіби спорттық шеберліктің даму қарқынын жеделдететін тиімді модель ретінде қарастырылады. Зерттеу спортшылардың кәсіби дағдыларының даму динамикасына инновациялық дене дайындығы әдістерінің әсерін анықтауға бағытталған эксперименттік-педагогикалық сипатта жүргізілді. Зерттеу үдерісі теориялық талдау → тәжірибелік эксперимент → нәтижелерді өңдеу және интерпретациялау кезеңдері бойынша ұйымдастырылды. Зерттеу базасы: спорттық даярлық ортасы, спорт мектебі немесе оқу-жаттығу тобы жағдайы (педагогикалық эксперимент жүргізуге қолайлы орта). Қатысушылар: зерттеуге кәсіби спорттық дайындықтан өтетін, таңдалған спорттық пән бойынша жүйелі түрде жаттығатын спортшылар тартылды. Қатысушылардың жасы, спорттық өтілі және дайындық деңгейі алдын ала іріктеу критерийлері бойынша теңестірілді.

Қатысушылар кездейсоқ таңдау (random sampling) әдісімен 2 топқа бөлінді:

Топ	Қолданылған әдістер
Бақылау тобы	Дәстүрлі жалпы және арнайы дене дайындығы (қайталау, айналмалы, интервалдық жаттығу)
Эксперимент тобы	Функционалдық тренинг + НІТ + плиометрика + сенсомоторлық жаттығулар + VR-тренинг + wearables мониторингі

1. Спортшылардың кәсіби дағдыларын дамытуда физикалық, моторлы-координациялық және когнитивтік компоненттерді бір жүйеге біріктіретін инновациялық дене дайындығының интегративті моделі ғылыми тұрғыда негізделіп ұсынылды;

2. Функционалдық тренинг, НІТ, плиометрика және сенсомоторлық жаттығулардың VR-технологиялармен үйлесімде қолданылуы кәсіби дағдылардың даму қарқынын жеделдететін көпфакторлы дайындық жүйесі ретінде алғаш рет эксперименттік салыстырмалы талдау арқылы дәлелденді;

3. VR-тренингтің спортшылардың тактикалық ойлау, ситуациялық шешім қабылдау және визуалды-моторлы реакция жылдамдығына әсері дене дайындығы әдістерімен кешенді байланыста зерттеліп, оның кәсіби дағдылар нәтижелілігіне статистикалық мәнді (significant) оң ықпал жасайтыны анықталды;

4. Wearables мониторинг жүйесін қолдану арқылы жаттығу жүктемесін дербестендіру кәсіби дағдыларды қалыптастыруда артық жүктемені болдырмай, тиімділік аймағын сақтай отырып, дағдылардың тұрақты прогресс динамикасын қамтамасыз ететіні ғылыми түрде нақтыланды;

Жүргізілген зерттеу нәтижелері спортшылардың кәсіби дағдыларын дамытуда инновациялық дене дайындығы әдістерін жүйелі және кешенді қолданудың жоғары тиімділігін дәлелдеді. Функционалдық тренинг, НІТ, плиометрика және сенсомоторлық жаттығулардың VR-технологиялармен және wearables мониторингімен интеграциясы кәсіби спорт талаптарына жауап беретін көпкомпонентті дағдыларды (күш-жылдамдық, координация, реакция, техникалық дәлдік және тактикалық шешім қабылдау) үйлесімді дамытуға мүмкіндік беретіні анықталды.

Эксперименттік топтың көрсеткіштері дәстүрлі дайындықпен салыстырғанда кәсіби дағдылардың даму динамикасы бойынша 2–2,6 есе жоғары өсу коэффициентін көрсетті, бұл

инновациялық әдістердің спорттық шеберлікті қалыптастыру үдерісін едәуір жеделдететінін айғақтайды. VR-тренинг спортшылардың когнитивтік әрекеттерін нақты спорттық ситуациялар арқылы модельдеп, тактикалық ойлау мен decision speed қабілеттерін күшейтуге ерекше ықпал етті. Ал wearables арқылы жүктемені дербестендіру жаттығу қарқындылығын спортшының жеке физиологиялық мүмкіндіктеріне бейімдеп, кәсіби дағдылардың прогресін тұрақты әрі қауіпсіз түрде арттыруға жағдай жасады.

Зерттеу барысында алынған деректер инновациялық дене дайындығы әдістерінің тиімділігі тек физикалық көрсеткіштердің жақсаруымен шектелмей, спортшылардың кәсіби әрекеттерді орындау сапасына, қозғалыс тұрақтылығына және жарыс немесе ойын нәтижелілігінің артуына тікелей практикалық ықпал ететінін көрсетті. Бұл өз кезегінде инновациялық дайындық құралдарын кәсіби спорт, олимпиадалық резерв топтары және спорт мектептерінің оқу-жаттығу бағдарламаларына енгізудің ғылыми-практикалық маңызын растайды. Спортшыларды даярлауда дәстүрлі әдістерді толық алмастырмай, оларды инновациялық тәсілдермен оңтайлы үйлестіру кәсіби дағдыларды дамытуда ең нәтижелі стратегия екенін дәлелдейді. Ұсынылған дайындық моделі спортшылардың кәсіптік шеберлігін арттыруға, жаттығу процесін ғылыми негізде жаңғыртуға және спорттық нәтижелердің өсуіне тиімді әдістемелік негіз бола алады.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766387>

THE POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE WRITING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

KISMETOVA G.

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor at
M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan

KHALMENOVA R.

Master's student at the Department of Foreign Languages,
M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan

Abstract. *This article examines the potential of digital technologies in the development of creative writing among high school students. Modern digital tools such as online platforms for collaborative text editing, visual storytelling applications, and idea generators that enhance students' creative activity are analyzed. Special attention is paid to the influence of the interactive and multimedia environment on the formation of motivation and the development of writing skills. Examples of effective integration of digital resources into the educational process are presented and the results of a pedagogical experiment are presented, confirming the positive impact of digital technologies on the development of creativity in writing.*

Keywords: *digital technologies, creative writing, high school students, written language, educational resources.*

Introduction

In the 21st century, the rapid development of digital technologies has profoundly transformed the landscape of education. Traditional methods of teaching are increasingly supplemented-and sometimes replaced—by innovative digital tools that offer new ways of engaging students in the learning process. One of the critical areas affected by this transformation is the development of writing skills, particularly creative writing, which plays a fundamental role in fostering students' critical thinking, imagination, self-expression, and communication abilities [1].

Creative writing, often perceived as an artistic endeavor, is becoming a vital component of modern education. It encourages students to go beyond standardized formats and explore language as a tool for storytelling, persuasion, and reflection. For high school students, who are on the threshold of adulthood and preparing for higher education or professional careers, developing such skills is essential not only for academic success but also for personal growth and cultural participation. However, motivating students to engage in creative writing remains a challenge for many educators, especially in environments where standardized testing and rigid curricula dominate [2].

This is where digital technologies present new opportunities. The integration of digital platforms—such as collaborative writing tools, blogging sites, story visualization apps, and artificial intelligence-based text generators—can significantly enhance students' motivation and engagement in writing tasks. These tools allow learners to co-create texts in real time, receive immediate feedback, visualize their stories, and share their work with authentic audiences beyond the classroom. Moreover, the multimodal nature of digital media supports diverse learning styles and helps students combine textual, visual, and auditory elements to enrich their creative expression.

Numerous studies suggest that the thoughtful incorporation of digital tools into writing instruction can positively impact students' creative capacities. In particular, high school students, who are generally more technologically literate and socially connected through digital media, can benefit from environments where writing becomes an interactive, meaningful, and collaborative process. However, the effectiveness of these technologies depends on their purposeful implementation, appropriate pedagogical strategies, and the readiness of both teachers and students to engage with them [3, 4].

The present study explores the potential of digital technologies in fostering creative writing among high school students. The research aims to (1) identify digital tools that are most effective in enhancing creative writing skills, (2) examine the attitudes of students and teachers toward the use of such tools, and (3) analyze the outcomes of integrating digital writing platforms into the classroom. Through a combination of literature review, case studies, and pedagogical experimentation, this article seeks to offer practical insights and evidence-based recommendations for educators who wish to develop students' creative competencies in a digital age [5].

In the article "The Use of Digital Learning Technologies in Philological Disciplines", R.N. Sharshova examines the possibilities of the digital educational environment (online courses, virtual classrooms, digital platforms) in teaching the Russian and English languages. The author emphasizes that digital technologies make it possible to organize work on written speech in a new way: to include tasks aimed at creating original texts, reflection, online portfolios, as well as to ensure continuous feedback from the teacher. These conclusions can be transferred to senior school students, since the logic of the step-by-step complication of writing tasks in a digital environment is directly related to the development of creative writing (essays, short stories, blogs) [6].

In the article "The Use of Digital Technologies in English Language Lessons: Psychological and Pedagogical Aspect", G.B. Sarzhanova analyzes English language lessons in grades 9–10 and shows how digital resources influence the motivation, attention, and emotional state of senior school students. The author notes that the integration of digital materials (online texts, videos, interactive tasks) increases students' readiness for written expression in a foreign language, since the tasks are based on personally significant topics and involve creative processing of content. This creates a methodological basis for the development of creative written speech through such tasks as a "digital diary," a mini-essay based on a video plot, and a script for a presentation or podcast [7].

In the article "On the Use of Digital Educational Resources in Teaching a Foreign Language", G.A. Sovetova and her co-authors examine the role of digital educational platforms in the formation of students' foreign language communicative competence. Based on the analysis of teaching practice and questionnaire data, it is shown that digital resources stimulate students' independent and project-based activities, including the preparation of creative written products (essays, reports, mini-projects), which are created and discussed in an online format. These provisions are important for senior school students, since a similar model (a digital platform + project-based writing tasks) can be used to develop creative written speech at school [8].

Methodology

The present study employed a mixed-methods research design to investigate the potential of digital technologies in fostering creative writing skills among high school students. This approach was selected to allow for a comprehensive understanding of both the measurable outcomes of using digital tools and the subjective experiences of students and teachers involved in the writing process. The research was conducted over the span of one academic semester, approximately four months, and involved participants from two urban public secondary schools.

The participants included sixty students aged between fifteen and seventeen years, enrolled in the 10th and 11th grades. They were divided into two groups: an experimental group and a control group, each consisting of thirty students. The experimental group received creative writing instruction that actively integrated a range of digital technologies, while the control group followed a traditional curriculum that relied on conventional methods such as textbook exercises, handwritten assignments, and teacher-led discussions. The selection of participants was made with consideration for gender and academic performance balance in order to minimize external influences on the research outcomes.

Instruction in the experimental group incorporated digital tools specifically selected for their pedagogical relevance, ease of access, and alignment with the goals of creative writing development. These included online platforms for real-time collaborative writing, visual storytelling applications, digital mind-mapping tools, and AI-powered writing assistants. The purpose of integrating these tools was to provide students with opportunities to engage in multimodal composition, collaborative text

creation, and immediate feedback cycles, all of which are recognized as factors enhancing learner motivation and creative output [6, 7].

Data collection occurred in several stages and involved multiple instruments to ensure the reliability and validity of the findings. Initially, a diagnostic creative writing task was administered to all students in both groups at the start of the semester to establish baseline writing proficiency. A similar task was administered at the end of the intervention to evaluate progress. The writing samples were assessed using an analytic rubric that measured criteria such as originality, coherence, narrative structure, vocabulary richness, and language mechanics. In parallel with the writing assessments, students were asked to complete pre- and post-intervention questionnaires designed to capture their attitudes toward writing, perceived challenges, level of engagement, and familiarity with digital writing tools.

To gain deeper insights into classroom dynamics and the learning process, regular classroom observations were conducted by the researchers. These observations focused on indicators of student participation, the use of digital tools during writing activities, and the nature of peer interaction and teacher support. Furthermore, at the conclusion of the intervention, semi-structured interviews were held with four English language teachers who facilitated the creative writing lessons in both the experimental and control groups. The interviews aimed to elicit reflections on instructional strategies, the effectiveness of digital integration, observed student behaviors, and any pedagogical challenges encountered during the study [6].

The collected data were analyzed using both statistical and thematic techniques. Quantitative data from the writing tasks and questionnaires were processed using descriptive statistics and paired sample t-tests to determine whether the observed differences in student performance and attitudes were statistically significant. Qualitative data obtained from classroom observations and teacher interviews were transcribed and analyzed thematically to identify recurring patterns, emerging themes, and illustrative examples that complemented the numerical findings [8].

Through this multifaceted methodology, the study sought not only to measure the efficacy of digital tools in enhancing creative writing skills but also to understand the contextual and experiential dimensions that influence how high school students engage with technology in their writing practice. This methodological approach provided a well-rounded foundation for interpreting the results and drawing meaningful conclusions about the pedagogical value of digital integration in the development of creative expression.

Experimental Study and Analysis of Results

To evaluate the effectiveness of various methodological approaches to enhancing creative writing skills among high school students, an experimental study was conducted at Secondary School No. 30 named after Khiuz Dospanova in the city of Uralsk. The experiment aimed to explore how integrating elements of Kazakh culture, including national literature and digital technologies, could influence students' motivation, imagination, and overall writing proficiency. This approach was grounded in the belief that culturally relevant content, paired with modern digital tools, can create a more meaningful and engaging educational environment that fosters the development of creativity in written expression.

The study was carried out over the course of one academic term and involved two tenth-grade classes. One class was assigned to the control group and received standard instruction in creative writing, based on the school's regular curriculum and traditional teaching methods. The other class served as the experimental group and was exposed to an innovative teaching methodology that incorporated excerpts from Kazakh literary works, storytelling rooted in national traditions, and the use of digital tools such as Google Docs for collaborative writing, Padlet for brainstorming, and Storybird for visual narrative development.

Each group consisted of 15 students, and their academic performance in creative writing was assessed both before and after the intervention. Prior to the experiment, students were given a creative writing task which was evaluated using a standardized rubric. The grading scale followed the typical

Kazakhstani system, where "3" corresponds to a satisfactory level, "4" to a good level, and "5" to an excellent level of achievement.

The distribution of students by grade in both groups prior to the experiment revealed that in the control group, 7 students received a grade of 3, 6 students received a grade of 4, and only 2 students achieved a grade of 5. In the experimental group, the distribution was slightly different: 5 students received a grade of 3, 7 students earned a grade of 4, and 3 students were assessed at grade 5.

This initial assessment allowed researchers to establish a relatively balanced starting point for comparing progress between the two groups. The results of the pre-experiment evaluation are presented in the following table:

Table 1. Pre-Experiment Distribution of Students by Grade

Group	Grade 3 (Satisfactory)	Grade 4 (Good)	Grade 5 (Excellent)
Control Group	7 students	6 students	2 students
Experimental Group	5 students	7 students	3 students

After the intervention period, students were again asked to complete a creative writing task of similar complexity and structure. These tasks were assessed using the same rubric as before, ensuring consistency in the evaluation criteria. The results demonstrated a clear improvement in writing proficiency in both groups. However, the level of progress differed significantly. In the control group, an overall improvement of approximately 10% in average student performance was recorded. This moderate growth may be attributed to the natural progression of learning over time and continued practice within the classroom.

In contrast, the experimental group showed a more substantial increase in writing proficiency, with a recorded improvement of 25%. This more pronounced development indicates that the integrated approach combining national cultural content with digital writing tools provided a richer and more stimulating learning experience. Students in the experimental group not only demonstrated better linguistic and structural competence in their writing but also showed greater creativity, emotional engagement, and originality in their written work.

The difference in progress between the two groups is summarized in the following table:

Table 2. Improvement in Writing Performance After the Experiment

Group	Average Improvement (%)
Control Group	10%
Experimental Group	25%

These findings suggest that the implementation of a culturally relevant, digitally enriched instructional approach has the potential to significantly enhance creative writing outcomes for high school students. By providing students with opportunities to express themselves through themes that reflect their cultural identity while simultaneously equipping them with modern tools that support collaboration and creativity, educators can foster a deeper connection to the learning process and promote higher levels of student achievement.

This experiment underscores the importance of methodological innovation in language and literature education. The success of the experimental group points to the need for further research and broader application of such integrative approaches, particularly in multilingual and multicultural educational contexts such as Kazakhstan.

Conclusion

The findings of this study highlight the considerable potential of innovative teaching methodologies in enhancing creative writing skills among high school students. The experimental integration of Kazakh cultural elements, national literature, and digital technologies into the writing

curriculum led to a marked improvement in student performance compared to traditional instruction. While the control group showed a modest 10% increase in writing proficiency, the experimental group demonstrated a significantly higher improvement of 25%, confirming the effectiveness of a culturally responsive and technologically supported approach.

The inclusion of familiar cultural themes and native literary sources created a more relatable and emotionally engaging learning environment, which encouraged students to express themselves more freely and creatively. At the same time, the application of digital tools such as collaborative writing platforms and visual storytelling applications fostered active participation, peer feedback, and the development of 21st-century skills.

This study suggests that the integration of national identity and modern educational technologies can serve as a powerful strategy in language and literature classrooms. By making writing tasks more meaningful and relevant to students' lived experiences, teachers can cultivate greater motivation, improve narrative quality, and support students in developing their unique creative voices.

In conclusion, the results affirm the value of interdisciplinary, student-centered, and culturally grounded pedagogical approaches. Further research across diverse educational settings is recommended to explore the long-term impact of such interventions and to refine strategies that can be effectively scaled and adapted for broader implementation within the national curriculum.

REFERENCES

1. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках /Б.П.Есипов. – М.: Учпедгиз, 2011. – 239 с.
2. Катханова Ю.Ф. Анализ цифровых образовательных ресурсов с точки зрения педагогического дизайна.// ВАК журнал «Преподаватель XXI века». 2010.
3. Кертаева Г.М., Боталова О.Б. Организация психолого-педагогических научных исследований: учебное пособие. – Второе издание, исправленное и дополненное. – Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2008.– 387 с.
4. Кертаева К.М., Боталова О.Б. Организация психолого-педагогических научных исследований: учебное пособие. – Павлодар, 2007. –332 с.
5. Құнанбаева С.С. Қазіргі заманғы шет тілін оқытудың теориясы мен практикасы. – Алматы, 2010 – 89 б.
6. Gaysina S.V. Digital literacy and digital educational environment of the school [Electronic resource]. Available at: <https://spbappo.ru> (accessed 7August 2020) (in Russian).
7. Sharikov A.V. On the four-component model of digital literacy. Journal of Social Policy Studies. 2016. vol. 14. no. 1. pp. 87-98.
8. Havrilova L.H. & Topolnik Ya.V. Digital culture, digital literacy, digital competence, and the modern educational environment. Information Technologies and Learning Tools. Theory, Methods and Practice of Using ICT in Educationhttps. 2017. vol. 61, no. 5 [Electronic resource]. Available at: journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744. (accessed 12 August 2020).
9. Sharshova R.N. The Use of Digital Learning Technologies in Philological Disciplines. Bulletin of the International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmed Yasawi. 2024. Vol. 26. No. 4. Pp. 112–120.
10. Sarzhanova G.B. The Use of Digital Technologies in English Language Lessons: Psychological and Pedagogical Aspect. Izvestiya. Series: Pedagogical Sciences. 2024. Vol. 73. No. 2. Pp. 45–52.
11. Sovetova G.A., Nurkeeva A.K., et al. On the Use of Digital Educational Resources in Teaching a Foreign Language. 3i: Intellect, Idea, Innovation. 2024. Vol. 6. No. 3. Pp. 199–207.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766419>
ӘОЖ 373.1

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АУЫЗША СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ШЕШЕНДІК СӨЗДЕРДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ

ДОСКАЛИЕВА БОТАГӨЗ КҮНТУҒАНҚЫЗЫ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 7M01301 – Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі мамандығының 2- курс магистранты, Алматы, Қазақстан.

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу мәдениетін қалыптастырудағы шешендік сөздердің педагогикалық маңызы қарастырылады. Шешендік мұраның тілдік құзыреттілікті дамытудағы рөлі, оқушылардың коммуникативтік дағдыларын жетілдіру жолдары мен тиімді әдіс-тәсілдері ғылыми тұрғыда талданады.

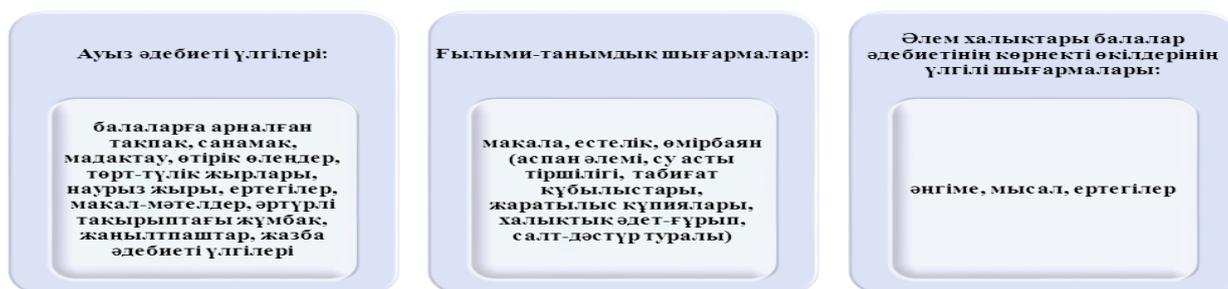
Кілт сөздер: ауызша сөйлеу мәдениеті, шешендік сөздер, тіл мәдениеті, бастауыш сынып, коммуникативтік құзыреттілік, көркем сөйлеу, ұлттық құндылықтар, педагогикалық әлеует, сөйлеу дағдысы

Оқушы дұрыс сөйлеп, сауатты жазу үшін, ең алдымен, қазақ тілінің заңдылықтарын үйреніп, айтылмақ ойды ауызша да жазбаша түрде дәл әрі айқын етіп жеткізе білу талабы қойылады. Қазақстан Республикасы жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарында: «Қазақ тілі пәнін оқытудың мақсаты – ана тілінің қоғамдық әлеуметтік мәнін түсінген, тілдің қызметін жүйелі меңгерген, қарым-қатынасы біліктілігі дамыған сөз мәдениетінің талаптарына сай іскерлікті меңгерген дара тұлға даярлауға мүмкіндік туғызу», - деп анықталады. Осыған орай қазіргі кезде қазақ тілі пәнінің мазмұнына стилистика және тіл мәдениеті мәселелерін оқыту қамтылған [1].

«Әдебиеттік оқу» пәнінің маңыздылығы – бастауыш сынып оқушыларының оқырмандық және қатысымдық дағдыларын қалыптастыруға, олардың адамгершілік, әдеби-эстетикалық құндылықтар жөнінде түсініктерін кеңейтуге, сөйлеу мәдениетін қалыптастырып, сөз өнерін сезінуге, көркем шығарманы оқуға деген қызығушылығын арттыруға мүмкіндік беретін негізгі пәндердің бірі. «Әдебиеттік оқу» пәнін оқу барысында бастауыш сынып оқушылары әлем туралы, жалпы адамзат туралы білім алады. Шығармадағы кейіпкерлердің іс-әрекетіне, мінез-құлқына, сөйлеген сөзіне талдау жасай отырып, адамдардың жан-дүниесін түсінуді және оған өз көзқарасын білдіруді үйренеді.

«Әдебиеттік оқу» пәнінің мазмұнында қарастырылатын мәселелер (2-4 сынып аралығында):

- ауыз әдебиеті үлгілерін оқыту;
- ғылыми-танымдық шығармалар;
- әлем халықтары балалар әдебиетінің көрнекті өкілдерінің үлгілі шығармалары;
- әдеби - теориялық білім;
- мәтінмен жұмыс;
- оқу дағдысы [2].



1- сурет. «Әдебиеттік оқу» пәнінің мазмұнында қарастырылатын мәселелер.



2-сурет. «Әдебиеттік оқу» пәнінің әдеби-теориялық білімнің базалық мазмұны

Бастауыш сыныпта оқулығында ауыз әдебиеті түрлерінің: айтыс, жаңылтпаш жұмбақтар, мақал – мәтелдер, тұрмыс – салт жырлары, аңыз әңгімелер, шешендік сөздер, ертегілер, эпостық (батырлық, ғашықтық, жырлар) т.б жатады. Осы жанрлардың барлығы дерлік, бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық іс – әрекетін ұйымдастыруда өте маңызды мол материалдар.

Рөлдік ойындар: рөлдік ойындар ең біріншіден балалардың бойындағы жасықтық, жасқаншақтық, қорқу сияқты сезімдерді жойса, екіншіден балалардың сөйлеу тәселән, сөздік қорын қалыптастырады, үшіншіден сөйлеу мәдениетін, дауыс тембрін, дауыс қарқындылығын жояды. Рөлдік ойындарды ойнамас бұрын, оқушыларға «автордың» және «екінші» немесе «бірінші» кейіпкердің айтатын сөзі түсіндірілуі тиіс. Бастауыш сыныптарда кейде балалар кітаптың сөзінен бөлек, өз сөзімен жеткізу, қолдану мүмкіндіктеріне де, ие болып жатады. Бұл үлкен жетістік, бірақ тақырып негізі идея, ойын жоғалтпауы ұстаздың қадағалануында болуы тиіс. Балалар сахнасында көбірек пайдаланылатын шығармалар: көркем әңгіме, ертегі, монолог, диалог, тақпақ, жыр, скетч, қысқа пьесалар мен интермедиялар. Әсіресе, пәндік және мерекелік кештер мен ертеңгіліктердің сценарийлері, көркем шығармалардың инсценировкалары мектеп сахнасына өте қажет. Оларды таңдап, талғап, лайықтап іріктеген соң, тиісті көрсетудің қойылымын әсерлі дайындау оқытушы мен оқушының шеберлігіне байланысты.

«Бұғы мен қасқыр» мәтінімен таныса отырып, төмендегі бірнеше әдіс-тәсілдерді пайдаланып жұмыс жасау.

«Сіз кімсіз?» рөлдік ойыны. Сынып оқушылары алты-алтыдан топтасады. Тапсырма әр топқа беріледі. Оқушылар өз еріктерімен рөлдерін бөліп алып, тапсырманы орындайды.

- 1-оқушы - жазушы; (тапсырманы параққа жазып отырады)
- 2-оқушы - ақын; (тапсырманы топтың атынан қорғайды)
- 3-оқушы – зерттеуші (тақырыпқа қатысты маңызды дерек ұсынады);
- 4-оқушы – суретші (тақырыпқа қатысты сурет салады);
- 5-оқушы – есепші (уақытты қадағалайды);
- 6-оқушы - бағалаушы болады [3].

Бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу мәдениетін қалыптастыруда шешендік сөздердің педагогикалық әлеуетін ашу үшін, ең алдымен, тіл мәдениетінің теориялық негіздерін, оның тұлға дамуына ықпалын және оқу үдерісіндегі маңызын ескеру қажет. Бұл тұрғыда мақалада көрсетілген тіл мәдениетінің қоғамдық-әлеуметтік рөлі мен А.Байтұрсыновтың тілге қатысты көзқарастары бастауыш білім беру жүйесінде шешендік сөздерді қолданудың өзектілігін айқындайды.

А.Байтұрсынов өз заманында тіл мәдениетін «сөз өнері» деп қарастыра отырып оның мынадай ерекшеліктерін көрсетеді: «Айтушы ойын өзі үшін айтпайды өзге үшін айтады. Сондықтан ол ойын өзгелер қиналмай түсінетін қылып айту керек. Ол үшін айтушы сөйлейтін тілін жақсы қолдана білуі тиіс. Яғни әр сөздің мағынасын жақсы біліп, дұрыстап сөйлемді түзе білуі тиіс. Адам ана тілін жасынан естуінше үлкендерден үйренеді. Сонан соң тіл танытқыш кітаптардан игереді. Онан әрі үлгілі жазушылардың шығарған сөздерін оқып, өзі іс жүзінде я ауызша айтып, я жазып қолданумен біледі. Біз қазақ тіліндегі сөздің бәрін білгеніміз қазақ тілін қолдана білу болып табылмайды. Тілді қолдана білу деп – айтатын ойға сәйкес келетін сөздерді таңдап ала білуді және сол сөздерді сөйлем ішінде орын-орнына дұрыстап қоя білуді айтамыз», - деп көрсетеді [4].

Шешендік сөздер – қазақ халқының рухани мұрасының маңызды бөлігі. Олар халықтың өмір тәжірибесін, дүниетанымын, адамгершілік құндылықтарын бейнелей отырып, жас ұрпақтың ойлау жүйесін, сөйлеу дағдысын және тілдік мәдениетін қалыптастыруда ерекше орын алады. Бастауыш сынып кезеңі – баланың тілдік қабілеті қарқынды дамиды, сөздік қоры қалыптасатын, қарым-қатынас мәдениетінің негізі қаланатын маңызды кезең. Сондықтан осы кезеңде шешендік сөздерді жүйелі пайдалану оқушының ауызша сөйлеу мәдениетін жетілдірудің тиімді құралы болып табылады.

Сөйлеу мәдениеті және оның әлеуметтік маңызы деген мәселе тілдің өз қасиеттері мен қызметі арқылы, оның қоғамдық ролі және қолданылу сипатымен анықталады. Қоғам өзінің барлық мүшелерінен тілді жақсы игеруіне мүдделі болмақ.

Өйткені:

а) тіл мәдениеті дегеніміз – оқу мәдениеті, ойлау мәдениеті, қарым-қатынас жасау және мінез құлық мәдениеті, көп жағдайларда бұл – адамның кәсіби қызметінің қасиеті;

б) тіл тек қана ұлттық мәдениет көрсеткіші, жеткізуші емес, ол – сол мәдениеттің аса маңызды құбылыстарының бірі. Әрбір ұлт өз тілін этномәдениеттің бірегей феномені ретінде сақтауға және дамытуға тиіс. Ал тілдің күйі, хал-ахуалы, оның тазалығы қоғамдағы уақыттың әрбір кезеңіндегі сөйлеу мәдениетінің деңгейімен анықталады.

Ғылыми-педагогикалық тұрғыдан алғанда, ауызша сөйлеу мәдениеті – ойды жүйелі, анық, дәл және көркем жеткізе білу қабілеті. Бұл қабілет оқушының тек тілдік дамуына ғана емес, сонымен қатар оның танымдық белсенділігіне, өз ойын еркін білдіруіне, көпшілік алдында сөйлеу дағдысына да тікелей әсер етеді. Мақалада тіл мәдениетінің ойлау, оқу және қарым-қатынас мәдениетімен тығыз байланысы көрсетіледі. Осы тұрғыдан алғанда, шешендік сөздер оқушының логикалық ойлауын дамытып, сөзді орынды қолдануға үйретеді.

Бастауыш сыныпта шешендік сөздерді оқыту барысында мұғалім төмендегідей педагогикалық міндеттерді жүзеге асыруы тиіс:

- оқушылардың сөздік қорын байыту;
- тілдік нормаларды сақтап сөйлеуге дағдыландыру;
- көркем, мәнерлі сөйлеу машығын қалыптастыру;
- өз ойын жүйелі түрде жеткізе білуге үйрету;
- ұлттық құндылықтар мен рухани мұраға құрмет сезімін тәрбиелеу.

Шешендік сөздерді меңгерту үдерісі тек мәтінді жаттаумен шектелмеуі тиіс. Ол оқушылардың белсенді қатысуына негізделген шығармашылық жұмыстар арқылы жүзеге асырылғаны жөн. Мысалы, шешендік сөздерді рөлге бөліп оқу, мазмұнын талдау, өмірлік жағдаяттармен байланыстыру, шағын пікірталастар ұйымдастыру, сахналық көріністер қою

сияқты әдістер оқушының сөйлеу белсенділігін арттырады. Мұндай жұмыстар оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар шешендік сөздер арқылы оқушылардың адамгершілік қасиеттерін қалыптастыруға да болады. Халық шешендерінің нақыл сөздері, билердің толғаулары мен өнегелі ойлары адалдыққа, әділдікке, сыйластыққа, еңбекқорлыққа тәрбиелейді. Бұл қасиеттер бастауыш сынып кезеңінде қалыптасып, кейінгі өмірінде тұлғаның мінез-құлқына негіз болады.

Бастауыш сыныпта оқулығында ауыз әдебиеті түрлерінің: айтыс, жаңылтпаш жұмбақтар, мақал – мәтелдер, тұрмыс – салт жырлары, аңыз әңгімелер, шешендік сөздер, ертегілер, эпостық (батырлық, ғашықтық, жырлар) т.б жатады. Осы жанрлардың барлығы дерлік, бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық іс – әрекетін ұйымдастыруда өте маңызы мол материалдар.

Бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу мәдениетін қалыптастыруда шешендік сөздердің педагогикалық әлеуеті бірнеше бағытта көрініс табады.

Біріншіден, тілдік-дамытушылық әлеуеті. Шешендік сөздер оқушылардың сөздік қорын байытып, сөйлемді дұрыс құрау, ойды жүйелі жеткізу дағдыларын қалыптастырады. Шешендік үлгілер арқылы оқушылар сөздің мағынасын терең түсінуге, синоним, тұрақты тіркестерді орынды қолдануға үйренеді. Бұл олардың ауызша сөйлеу мәдениетінің дамуына негіз болады.

Екіншіден, коммуникативтік әлеуеті. Шешендік сөздер оқушылардың қарым-қатынас жасау қабілетін жетілдіреді. Пікір айту, дәлелдеу, қарсы пікір білдіру, сұрақ қою сияқты коммуникативтік әрекеттерді меңгеруге мүмкіндік береді. Сабақ барысында шешендік мәтіндерді талдау, диалог құру, пікірталас ұйымдастыру арқылы оқушылар өз ойын еркін жеткізуге дағдыланады.

Үшіншіден, танымдық әлеуеті. Шешендік сөздер оқушылардың логикалық ойлауын, салыстыру, талдау, қорытынды жасау қабілеттерін дамытады. Халық даналығына негізделген ой-тұжырымдар арқылы оқушылар өмірлік мәселелерді түсініп, себеп-салдарлық байланыстарды анықтауға үйренеді. Бұл олардың танымдық белсенділігін арттырады.

Төртіншіден, тәрбиелік әлеуеті. Шешендік сөздерде халықтың адамгершілік, әділдік, адалдық, сыйластық, еңбекқорлық сияқты құндылықтары көрініс табады. Оқушылар осы үлгілер арқылы ұлттық тәрбие алады, рухани-адамгершілік қасиеттері қалыптасады. Бұл олардың тұлғалық дамуына оң әсер етеді.

Бесіншіден, шығармашылық әлеуеті. Шешендік сөздер оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытуға ықпал етеді. Мәтіннің мазмұны бойынша әңгіме құрастыру, сахналау, өз ойынан шешендік үлгі жасау, көрініс қою сияқты тапсырмалар баланың қиялын дамытып, өзіндік пікірін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Алтыншыдан, мотивациялық әлеуеті. Шешендік сөздерді қолдану сабақтың қызықты өтуіне ықпал етеді. Халық мұрасына негізделген мазмұн оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, оқуға ынтасын күшейтеді. Оқушы өзін еркін сезініп, белсенді қатысуға ұмтылады.

Осылайша, шешендік сөздердің педагогикалық әлеуеті оқушылардың тілдік, коммуникативтік, танымдық, тәрбиелік және шығармашылық дамуын кешенді түрде қамтамасыз етеді. Олар бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу мәдениетін қалыптастырудың тиімді құралы ретінде оқу-тәрбие үдерісінде кеңінен қолдануға мүмкіндік береді.

Педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, шешендік сөздерді жүйелі қолдану оқушылардың сабаққа қызығушылығын арттырып, қазақ тілі пәнін меңгеру сапасын жақсартады. Оқушылар өз ойын еркін жеткізуге, пікірін дәлелдеуге, сұрақтарға нақты жауап беруге дағдыланады. Сонымен бірге тілдік қателерді азайтып, сөйлеу барысында әдеби тіл нормаларын сақтауға үйренеді.

Қорыта айтқанда, бастауыш сынып оқушыларының ауызша сөйлеу мәдениетін қалыптастыруда шешендік сөздердің педагогикалық әлеуеті өте жоғары. Олар оқушының тілдік, танымдық және тұлғалық дамуын кешенді түрде қамтамасыз етеді. Мақалада тіл мәдениетінің әлеуметтік маңызы мен ұлттық құндылық ретіндегі рөлі айқындалған, ал шешендік сөздер осы құндылықтарды жас ұрпақ санасына сіңірудің тиімді жолы болып табылады.

Сондықтан бастауыш сыныпта қазақ тілі сабақтарында шешендік сөздерді жүйелі, мақсатты және ғылыми негізде қолдану – оқушылардың ауызша сөйлеу мәдениетін дамытудың басты шарттарының бірі болып саналады. Бұл бағыттағы жұмыстарды жетілдіру болашақта тіл мәдениеті жоғары, ойы жүйелі, ұлттық құндылықтарды құрметтейтін тұлға қалыптастыруға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Қазақстан Республикасы жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттары
2. Бастауыш білім беру деңгейінің 2-4 сыныптарына арналған «Әдебиеттік оқу» пәнінен үлгілік оқу бағдарламасы. 2022.
3. Карсыбаева Р.К., Исакова Л.М. Бастауыш сыныпта әдебиеттік оқыту әдістемесі/Оқу құралы. - Алматы: «Эверо» баспасы, 2026. – 275 б.
4. Байтұрсынов А. Тіл тағылымы. – Алматы, «»Ана тілі, 1992, 448 б.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766539>
ӘОЖ 373.1

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА АЙТЫЛЫМ ДАҒДЫСЫН ДАМУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ҚҰРАЛДАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ

МАМАН АҚНИЕТ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 7M01301 – Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі мамандығының 2- курс магистранты, Алматы, Қазақстан.

***Аңдатпа.** Бұл ғылыми мақалада бастауыш сынып оқушыларының тілдік айтылым дағдыларын дамытудағы цифрлық құралдардың педагогикалық мүмкіндіктері қарастырылады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, интерактивті платформалар мен мультимедиа ресурстары оқушылардың ауызша сөйлеу қабілетін тиімді жоғарылатады.*

***Кілт сөздер:** бастапқы білім, айтылым дағдысы, цифрлық құралдар, интерактивті платформалар, мультимедиа, қазақ тілі, педагогикалық технология.*

Бүгінгі білім беру үдерісінде тіл оқыту сапасын арттыру – бастауыш сынып педагогикасының өзекті мәселелерінің бірі. Әсіресе, айтылым дағдыларын қалыптастыру оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін арттыруда маңызды рөл атқарады. Цифрлық технологиялардың дамуы білім беру үрдісіне жаңа мүмкіндіктер әкеліп, оқушылардың ауызша сөйлеу дағдыларын жетілдіруді жеңілдетеді [1].

Цифрлық құралдар мен платформалар тілдік материалдарды қызықты түрде ұсына отырып, интерактивті тапсырмалар арқылы оқушылардың сөздік қорын байытуға және сөйлеу тілін еркін қолдануға жағдай жасайды [2].

Зерттеушілердің ойынша, тілдік дағдыларды дамытуда мультимедиялық контентті пайдалану оқушылардың мотивациясын арттырады. Сонымен қатар, интерактивті ойындар мен онлайн жаттығулар бастауыш сынып оқушыларының тыңдап түсіну және сөйлеу деңгейін жақсартады [3].

• Hangout, Zoom сияқты онлайн платформалар арқылы топтық тілдік жаттығулар өту тиімділігі расталған.

• Duolingo және Kahoot! секілді қосымшалар оқушылардың сөздерді дұрыс айтуына бағытталған практикалық жаттығулар ұсынады.

Бастауыш сыныпта айтылым дағдыларын дамыту үшін көбіне келесі цифрлық құралдар қолданылады:

Интерактивті платформалар (наприклад, Kahoot!, Quizlet) – оқушыларға дыбыстық тапсырмалар беру және дұрыс айтуды жаттықтыру.

Мультимедиа материалдар (бейне, аудио сабақтар) – тыңдау және еліктеу арқылы ауызша сөйлеуді жетілдіру.

Онлайн тілдік ойындар – сөздерді дұрыс айтуды ойын элементтері арқылы бекіту.

Бейнеқоңырау платформаларында (Zoom, Teams) тілдік сессиялар – оқушылардың тілдік қарым-қатынас дағдыларын дамыту.

«Бастауыш сыныпта әдебиеттік оқыту әдістемесі» пәні бойынша төмендегідей міндеттерді жүзеге асыру көзделеді:

-әдеби көркем шығармаларды оқыту арқылы оқушылардың оқу сауаттылығын арттыру;

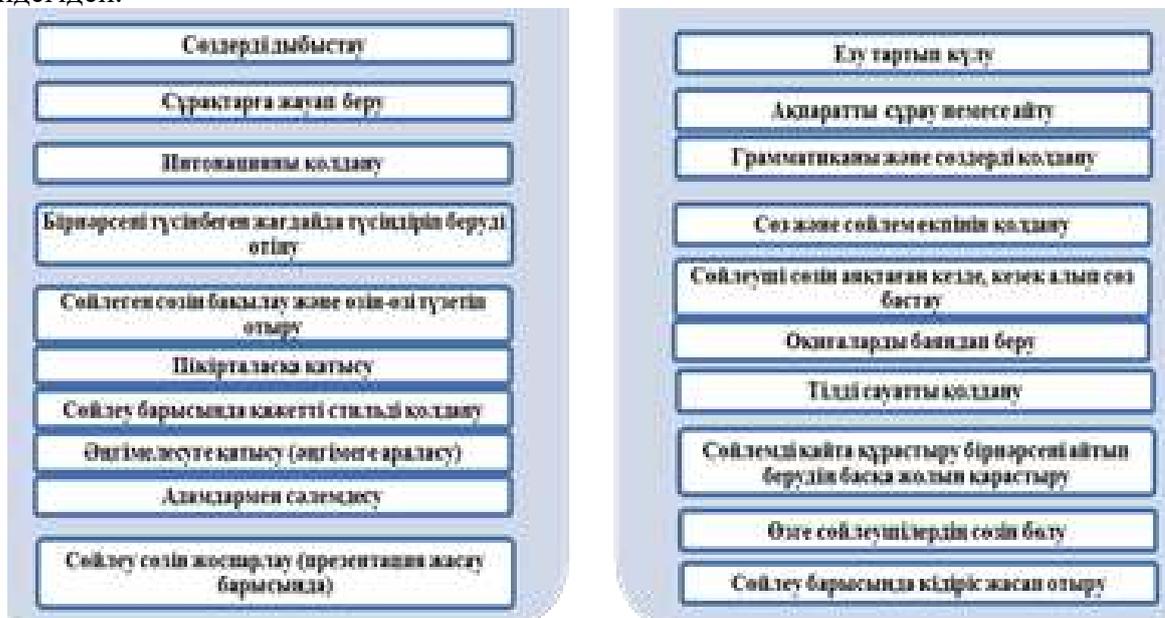
-коммуникативтік тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым дағдыларын қалыптастыру

[4].

Әдебиетті оқу бағдарламасының оқу мақсаттарының жүйесі 2-4 сыныптар аралағында тіл дағдыларын қалыптастырудың төрт бағыты бойынша «тыңдалым және айтылым, оқылым, жазылым» әрекеттерін іске асыру бағытында белгіленген. 2-4 сыныптар аралығында оқушылардың меңгеретін білімдері үздіксіз және дамытушы бағытта күрделеніп отырады.

Айтылым 4 тілдік дағдылардың бірі және ол да жазылым сияқты өндіруші дағдылар қатарына жатады. Яғни тілді қабылдап үйренуден гөрі оны қолдану, сөйлеу көрініс тауып отырады. Қарапайым тілмен айтқанда, айтылым дегеніміз өзге адамдармен қарым-қатынасқа түсу барысында ойымызды жеткізу үшін сөздерді қолдану.

Сөйлесу барысында кейбір іс-әрекеттерді жиі қолданамыз және олардың тізімі төмендегідей:



1-сурет. Сөйлесу барысында қолданатын іс-әрекеттер.

Оқушыларға арнайы бейнесабак көрсетіп, одан кейін экрандағы сөздерді дыбыстап оқу, интерактивті тапсырма орындау және жұппен сөйлеу жаттығуларын жүргізуге болады.

«Кімнің мекені жақсы?» ертегісі.

1-тапсырма. «Болжау» (Padlet / Jamboard)

Құрал: Padlet, Jamboard

Мақсаты: Алдын ала ой айту, пікір білдіру

Тапсырма: Мәтіннің басын оқып болған соң, Padlet тақтасына жауап жазыңдар:

Ертегі не туралы болады деп ойлайсың?

Қандай кейіпкерлер кездесуі мүмкін?

Оқушы әрекеті:

Өз болжамын жазып, ауызша түсіндіреді;

Басқа оқушылардың пікірін тыңдайды.

→ Айтылым дамиды: ойды жүйелі айту, өз пікірін дәлелдеу.

2-тапсырма. «Кейіпкерді таны» (Wordwall / LearningApps)

Құрал: Wordwall, LearningApps

Мақсаты: Сөйлеу белсенділігін арттыру

Тапсырма: Интерактивті ойын арқылы кейіпкерлерді сәйкестендір:

Құмырсқа – илеу

Құрбақа – дымқыл жер

Тышқан – ін

Ойыннан кейін әр оқушы бір кейіпкерді ауызша сипаттайды.

Мысалы: «Құрбақаның мекені салқын әрі дымқыл. Ол сонда өзін жайлы сезінеді.»

→ Айтылым дамиды: сипаттау, сөйлем құрау.

3-тапсырма. «Дыбыстық жауап» (Flip / Vocaroo)

Құрал: Flip (Flipgrid), Vocaroo

Мақсаты: Монологтік сөйлеуді дамыту

Тапсырма: Өзінді кейіпкер орнына қойып, қысқа бейне/аудио жаз:

Сұрақтар:

Мен кімін?

Менің мекенім қандай?

Неліктен ол маған ұнайды?

Мысалы: «Мен – тышқанмын. Менің інім қауіпсіз. Сондықтан маған ұнайды.»

→ Айтылым дамиды: еркін сөйлеу, дауыс ырғағын қолдану.

4-тапсырма. «Рөлдік ойын онлайн» (Zoom / Teams)

Құрал: Zoom, Microsoft Teams

Мақсаты: Диалогтік сөйлеуді дамыту

Тапсырма: Топтар онлайн бөлмелерге бөлінеді:

1-топ – Құмырсқа

2-топ – Құрбақа

3-топ – Тышқан

Әр топ өз мекенін қорғайды.

Үлгі диалог:

– Менің мекенім ең жақсы!

– Неге?

– Өйткені ол қауіпсіз әрі жайлы.

→ Айтылым дамиды: диалог құру, пікірталас.

5-тапсырма. «Сандық постер» (Canva / PowerPoint)

Құрал: Canva, PowerPoint

Мақсаты: Ойын жүйелеу және қорғау

Тапсырма: Топпен «Менің мекенім – ең жақсы!» тақырыбында постер жаса.

Постерде:

✓ Кейіпкер

✓ Мекені

✓ Артықшылығы

Соңында топ өз жұмысын қорғайды.

→ Айтылым дамиды: көпшілік алдында сөйлеу.

6-тапсырма. «Онлайн пікірталас» (Mentimeter)

Құрал: Mentimeter

Мақсаты: Өз көзқарасын дәлелдеу

Тапсырма: Сұраққа жауап бер:

Қай кейіпкердің мекені ең жайлы?

Оқушылар дауыс береді, кейін пікірін ауызша түсіндіреді.

→ Айтылым дамиды: дәлелдеп сөйлеу.

Қорытынды тапсырма (рефлексия)

Құрал: Google Forms

Сұрақтар:

Маған қай тапсырма ұнады?

Мен бүгін не үйрендім?

Өз сөйлеуім қалай өзгерді?

Оқушы ауызша жауап береді.

Зерттеу барысында цифрлық құралдарды қолдану оқушылардың ауызша сөйлеу дағдыларының жоғарылауына әсер етті. Талдау нәтижелері көрсеткендей, оқушылардың айтылымға деген қызығушылығын арттырып, тілдік сенімділікті жоғарылатты. Сонымен қатар интерактивті жаттығулар сөздік қорды байытып, сауатты сөйлеуге жағдай жасады.

Цифрлық құралдар бастауыш сынып оқушыларының айтылым дағдыларын дамытуда жоғары педагогикалық потенциалға ие. Оларды тиімді пайдалану оқыту процесін жандандырып, тілдік және коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Brown, P. (2018). Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language
2. Alcalde Peñalver, E., & García Laborda, J. (2021). Online Learning During the Covid-19 Pandemic: How has this new situation affected students' oral communication skills? Journal of Language and Education, 7(4), 30-41. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11940>
3. Johnson, L.L. Exploring How Secondary STEM Teachers and Undergraduate Mentors Adapt Digital Technologies to Promote Culturally Relevant Education during COVID-19. Educ.Sci. 2022, 12, 48. <https://doi.org/10.3390/educsci12010048>.
4. Бастауыш білім беру деңгейінің 2-4 сыныптарына арналған «Әдебиеттік оқу» пәнінен үлгілік оқу бағдарламасы. 2022.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766620>
ӘОЖ 373.1

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЭЛЕМЕНТТЕРІ ЕНГІЗІЛГЕН ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН АРТТЫРУДАҒЫ МҮМКІНДІКТЕРІ

АБАЙ СЫМБАТ АБАЙҚЫЗЫ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 7М01301 – Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі мамандығының 2- курс магистранты, Алматы, Қазақстан.

***Аңдатпа.** Бұл мақалада жасанды интеллект элементтері енгізілген цифрлық технологиялардың бастауыш сынып оқушыларының оқу жетістіктеріне әсері зерттеледі. Авторлар AI-ды қолданудың жекелендірілген оқытуды, шығармашылық және сыни ойлауды дамытуды жақсартатындығын көрсетеді, сонымен қатар бұл технологияларды енгізудің педагогикалық және этикалық аспектілері талданады. Сонымен қатар, AI-интеграцияның тәжірибелік нәтижелері мен сын-қатерлері қарастырылады.*

***Кілт сөздер:** жасанды интеллект, цифрлық технологиялар, бастауыш білім, оқу жетістіктері, жекелендірілген оқыту, интеллектуалды жүйелер, AI-интеграция, сыни ойлау, педагогикалық әсер.*

Білім беру саласындағы цифрлық технологиялардың рөлі елеулі түрде артып келеді. Соңғы жылдары жасанды интеллект (AI) элементтері мектеп оқыту процесіне интеграциялануда, бұл бастауыш сыныптарда оқу сапасын арттыруға бағытталған инновациялық тәсілдерді тудырды. AI технологиялары оқушылардың жеке білім қажеттіліктеріне бейімделген оқыту мүмкіндіктерін ұсына отырып, оқу жетістігін жақсартуға үлес қосады.

Бастауыш сынып оқушылары үшін оқу процесі қызықты әрі нәтижелі болуы керек. Олар үшін білімді тек меңгеру ғана емес, оны өмірде қолдануға үйрету маңызды. Цифрлық технологиялар, соның ішінде интерактивті тақталар, виртуалды шындық құралдары және арнайы платформалар (Bilimland, Quizlet, Kahoot, ЖИ (жасанды интеллект) және т.б.) оқыту әдістерін жаңғыртуға көмек береді.

Бастауыш сынып кезеңі – баланың оқу дағдылары қалыптастып, білімге қызығушылығы артып, дүниетанымы кеңейетін маңызды кезең. Бұл жас шамасында оқушылардың оқу белсенділігі мен танымдық қызығушылығы олардың оқу жетістіктеріне тікелей әсер етеді [1].

Бастауыш сынып оқушыларының оқу-танымдық іс-әрекеті олардың жас ерекшеліктерімен, психологиялық және физиологиялық дамуымен тығыз байланысты. Бұл кезеңдегі оқушылардың танымдық қызығушылығы жоғары болғанымен, зейіннің тұрақсыздығы, эмоциялық әсерге тәуелділігі сияқты ерекшеліктері оқу процесіне ықпал етеді. Осы тұрғыда, белгілі психолог Ж.Пиаже танымдық даму теориясында балалардың ойлау қабілеті кезең-кезеңімен дамитынын көрсетсе, Л.С.Выготскийдің «жақын даму аймағы» тұжырымдамасы оқушылардың қабілетін қабілетін белсендендіру үшін сыртқы қолдаудың маңызды екенін атап өткен. Бұл – мұғалімнің рөлі оқушылардың оқу-танымдық белсенділігін ұйымдастырушы ретінде ерекше маңызға ие екенін көрсетеді. Ал, Д.Б.Эльконин және В.В.Давыдов оқу іс-әрекетін оқу міндеттері, оқу әрекеттері, өзіндік бақылау және өзіндік бағалау сияқты бірнеше компоненттердің бірлігі ретінде қарастырады [2].

Кейбір зерттеулерде жасанды интеллекттің бастауыш деңгейде білім беру құралдары ретінде қолданылуы оқытудың жекелендірілуін, оқушылардың көбірек белсенді оқуын және білім нәтижелерінің жоғарылауын көрсетеді. Мысалы, Тулегенова жасанды интеллект технологияларының оқушылардың когнитивтік қабілеттерін, шығармашылық және сыни ойлау дағдыларын дамытуға әсерін талдаған [3].

Сонымен қатар, цифрлық технологиялар оқушылардың оқу-танымдық іс-әрекеттерін белсендендірудің тиімділігін арттыруда маңызды рөл атқаратыны көрсетілген. Бұл зерттеулер оқушылардың сабаққа қатысу деңгейін жоғарылату мүмкіндігін атап өтеді.

Жасанды интеллект негізіндегі құралдар оқушыларға жекелендірілген кері байланыс беруге, тапсырмаларды оқу деңгейіне қарай бейімдеуге және оқу материалын қызықты түрде ұсынуға мүмкіндік береді. Бұл тәсілдер оқу мотивациясын арттырып, білім нәтижелерін жақсартуға ықпал етеді [4].

AI-интеграция оқу үдерісінде келесі артықшылықтарды береді:

- Жекелендірілген оқыту: AI платформалары әр оқушының оқу траекториясына сәйкес тапсырмалар береді.

- Қалай оқу керектігін көрсететін кері байланыс: Оқушыларға нақты ұсыныстар беріліп, оқу нәтижелерін жақсартуға бағытталған.

- Мұғалімнің жүктемесін жеңілдету: Бағалау, материал әзірлеу сияқты уақытты қажет ететін тапсырмалар автоматтандырылады.

Жасанды интеллект білім беру саласында революциялық өзгерістер әкелуде. Жасанды интеллект құралдары оқытуды жеке тұлғаға бейімдеуге, білім алушылардың оқу үдерістерін тиімді түрде қадағалап, уақытында кері байланыс беруге мүмкіндік береді. Оқытушылар бұл жаңа технологияларды қолдану арқылы оқу процесін оңтайландырып, әрбір білім алушының жеке қажеттіліктеріне бейімделген тапсырмалар мен жаттығулар ұсына алады. Сонымен қатар, бұл технологиялар оқыту әдістерін әртараптандырып, оқушыларға сапалы білім алуға мүмкіндік береді. Бірақ, жасанды интеллект құралдарының білім беру саласында толыққанды қолданысқа енгізілуі бірқатар қиындықтармен бетпе-бет келуде. Ең басты қиындықтар – мұғалімдердің жасанды интеллект саласындағы білім деңгейінің төмендігі.

Педагогтердің техникалық білім деңгейінің жеткіліксіздігі және ЖИ тің этикалық қолданысы мәселелері зерттеушілердің назарында тұр. Сонымен қатар, оқыту құралдарының сапасы мен оқушылардың бұл технологияларды дұрыс пайдалану дағдылары маңызды болып отыр.

Мұғалімдердің жасанды интеллектке деген позитивті көзқарастары олардың когнитивтік, негізгі және білім беру басқару дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқаратыны анықталды. Осы орайда мұғалімдердің жасанды интеллектті тиімді пайдалануы үшін олардың білімдері мен дағдыларын арттыруға баса назар аудару қажет екені айқын болды. Сондай-ақ, мұғалімдер жасанды интеллектті жаңа оқыту құралы ретінде қолдануға дайын бола отырып, оларды сабақта тиімді пайдалану үшін арнайы дайындықтан өту қажеттілігін білдірді.

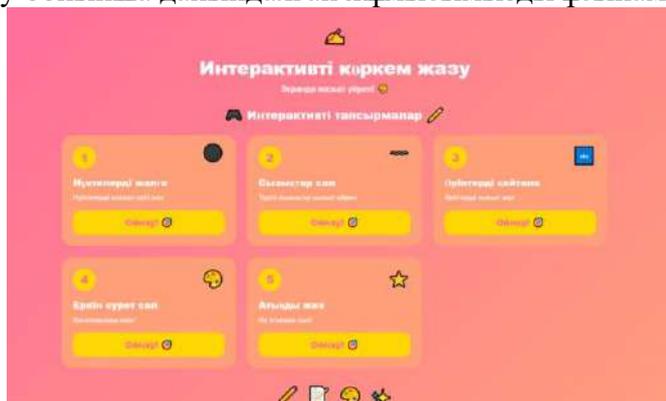
Қазақстанда жасанды интеллект элементтері мектептерде кезең-кезеңімен енгізілуде, бұл бастауыш сыныптарда цифрлық сауаттылық пен ЖИ ті тиімді қолдануды үйретуге бағытталған. Бұл өзгерістер елдің білім беру жүйесінің жаһандық цифрландыру бағыттарына сәйкестігін көрсетеді.

Бастауыш сынып оқушыларының оқу жетістіктерін арттырудағы жасанды интеллект элементтері енгізілген цифрлық технологиялар:

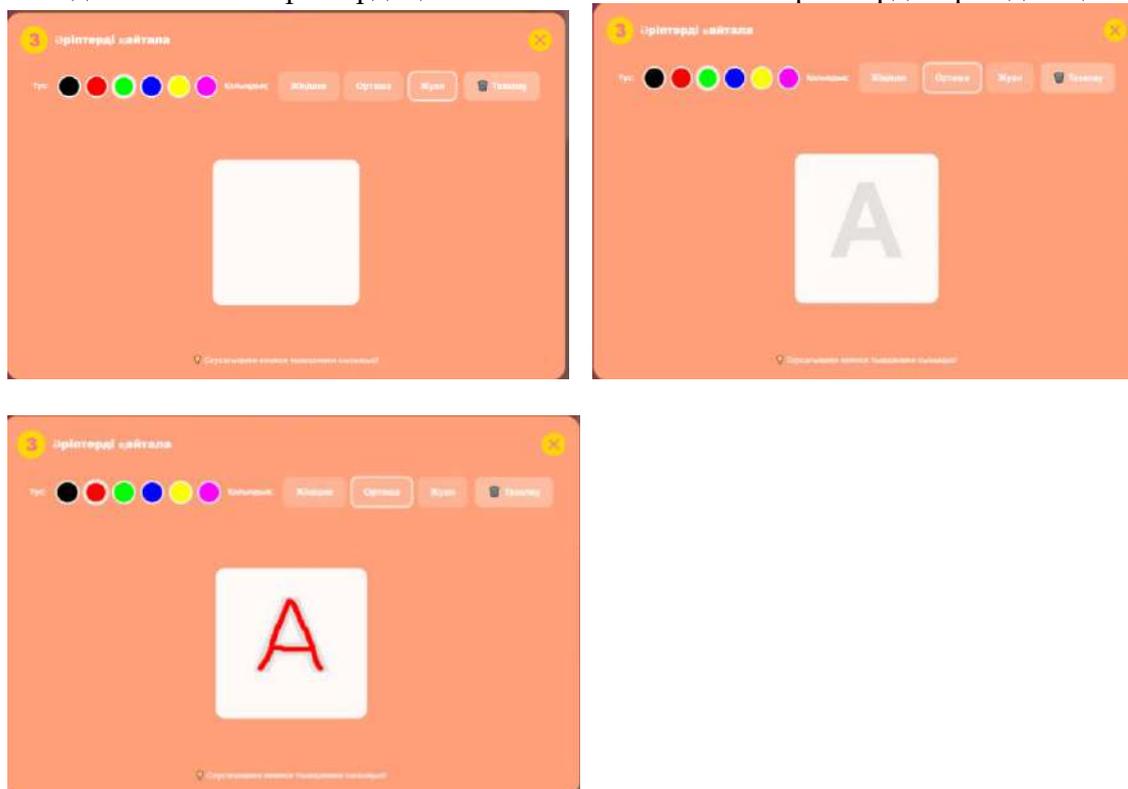


1-сурет. Жасанды интеллект элементтері енгізілген цифрлық технологиялар.

Жасанды интеллект элементтері енгізілген цифрлық технологиялардың бастауыш сынып оқушыларының оқу жетістіктерін арттырудағы мүмкіндіктері бойынша өзіміздің интерактивті көркем жазу бойынша дайындалған жұмысымызды ұсынамыз:



Бұл жерде біз балалардың әр тапсырманы аса зор қызығушылықпен орындағандарына көз жеткіздік. Мысалы: Әріптерді қайтала блогын ашып тапсырмаларды орындасақ.



Тапсырмаларды балалар Интерактивті тақтада саусақтарымен немесе тышқанның көмегімен орындап шығады.

Келесі тапсырма: «Ақдауыл хан» шығармасы.



Ақдауыл хан — қазақ әдебиетінің көрнекті өкілдерінің бірі, жазушы және ақын Сәбит Мұқановтың шығармасы. Ол ХХ ғасырдың ортасындағы қазақ әдебиетінің дамуына үлкен үлес қосқан тұлға. Шығармаларында патриотизм, адамгершілік, қоғамдағы әділетсіздік мәселелері көңінен қамтылады. Сәбит Мұқановтың «Ақдауыл хан» шығармасы да өз дәуіріндегі халықтың ішкі қайшылықтарын, билік үшін күресті, халықтың әлеуметтік жағдайын бейнелейді.



Композициялық құрылым:

Кіріспе: Шығарма оқиғаның басталуымен таныстырады, Ақдауыл ханның елді басқаруы мен оның билігіне қатысты жағдай баяндалады.



Композициялық құрылым:

Шіеленіс: Ақдауыл ханның басқаруында қоғамда әділетсіздік, талас-тартыс орын алады. Ақдауыл ханның қиянат жасауы мен оның қарамағындағы халықтың қиын жағдайы шиеленіседі. Ханның билігіне қарсы көтеріліс басталады.



Композициялық құрылым:

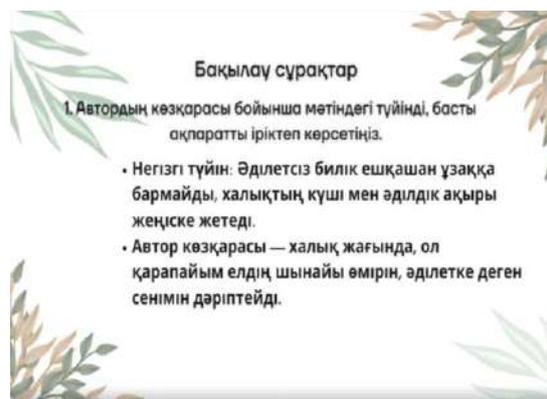
Шарықтау шегі: Шығармада бұл кезеңде билік үшін күрес пен Ақдауыл ханның халыққа жасаған әділетсіз әрекеттері ашылады. Оқиға шиеленісіп, ханның халыққа жасаған қиянаты мен халықтың көтерілісі арасындағы күрес орталыққа шығады.



Композициялық құрылым:

Шешім: Ханның әділетсіздігі мен оның әрекеттері үшін қатаң жазасы беріледі. Халықтың әділеттілікке деген ұмтылысы жеңеді, ханның әділетсіздігіне қарсы күрес өз нәтижесін табады.





https://www.canva.com/design/DAG3S0R4wBM/5LGfXyP26Dx3OJ5w1TFVSA/view?utm_content=DAG3S0R4wBM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniqueinks&utm_id=he13a8af3e8#12

Жасанды интеллект элементтері енгізілген цифрлық технологиялар бастауыш сынып оқушыларының оқу жетістіктерін арттыруда үлкен әлеуетке ие. Олар оқу мотивациясын арттыру, жекелендірілген оқыту мүмкіндігін қамтамасыз ету және мұғалімдердің жұмысын оңтайландыру арқылы білім сапасын көтере алады. Дегенмен, бұл технологияларды енгізу барысында педагогикалық дайындық пен этикалық стандарттарға мән беру қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Есентаева Б.У. (2025). Цифрлық технологиялар арқылы бастауыш сынып оқушыларының оқу-танымдық іс-әрекеттерін белсендендіру. *Hamkor Konferensiyalar*, 1(13), 574–579. Retrieved from <https://academicsbook.com/index.php/konferensiya/article/view/1685>
2. Бапаева М.К. Даму психологиясы: Оқулық / М.К. Бапаева. –Алматы: 2014. –440бет.
3. Tulegenova, G. (2025). AI Technologies in Primary Education. *Eurasian Science Review An International Peer-Reviewed Multidisciplinary Journal*, 2(Special Issue), 1635–1640. <https://doi.org/10.63034/esr-348>
4. Iris Heung Yue Yim, Jiahong Su. Artificial intelligence literacy education in primary schools: a review. *International Journal of Technology and Design Education* (2025) V.35, p.2175–2204 <https://doi.org/10.1007/s10798-025-09979-w>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766759>

ENHANCING UNDERGRADUATE RESEARCH SKILLS THROUGH INQUIRY-BASED LEARNING IN CHEMISTRY EDUCATION

SAULET ADAL, AKYLBEKOVA TURAR NURYZBAEVNA, MUKATAEVA
ZHAZIRA SAGATBEKOVNA, TANNUR ADAL

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Abstract: *Developing undergraduate research skills is a key priority in chemistry education. This study examines the effectiveness of inquiry-based learning in enhancing undergraduate students' research skills using a quasi-experimental pretest-posttest design with 40 chemistry students. Data were collected through research skills tests, questionnaires, and observations. The results showed a significant improvement in students' research skills, with a high N-gain score (0.75) and a strong instructional effect (effect size = 2.01). Students demonstrated progress in problem formulation, experimental planning, data analysis, and scientific reporting. The findings confirm that inquiry-based learning effectively supports active learning and research skill development in chemistry education.*

Key words: *Inquiry-based learning; laboratory instruction; research skill development; higher education; chemistry teaching.*

Introduction

In recent years, higher education institutions worldwide have increasingly emphasized the development of students' research skills as a fundamental learning outcome of undergraduate education. In chemistry education, these skills play a crucial role in enabling students to bridge theoretical knowledge with experimental practice, engage in critical thinking, and address complex scientific problems. The ability to formulate research questions, design and conduct experiments, analyze data, and communicate findings effectively is essential not only for academic success but also for preparing graduates to meet the challenges of rapidly evolving scientific and technological environments[1]. These competencies are closely aligned with the demands of 21st-century education, which prioritize creativity, problem-solving, collaboration, and evidence-based reasoning.

Despite the recognized importance of research skill development, traditional laboratory instruction in chemistry often remains dominated by highly structured, procedure-driven experiments. In such laboratory settings, students are typically required to follow predetermined protocols with expected outcomes, leaving limited opportunities for independent decision-making or authentic engagement with the scientific process. While this approach may support the acquisition of basic technical skills, it frequently constrains students' involvement in higher-order cognitive activities[2]. Consequently, students may complete laboratory tasks successfully without fully internalizing the nature of scientific inquiry or developing core competencies such as experimental reasoning and analytical interpretation. To overcome these limitations, inquiry-based learning has gained increasing attention as an alternative instructional approach in science education[3]. Rather than emphasizing predefined procedures, inquiry-based learning encourages students to actively participate in the construction of knowledge through questioning, investigation, and evidence-based reasoning. This pedagogical shift supports deeper conceptual understanding and allows students to experience the processes that characterize authentic scientific work[4]. Furthermore, inquiry-based learning redefines the role of the instructor as a facilitator who provides guidance and scaffolding while supporting students' autonomy throughout the learning process.

Although prior studies have reported positive effects of inquiry-based learning on students' conceptual understanding, motivation, and scientific reasoning, empirical investigations focusing specifically on undergraduate research skill development in chemistry education remain limited in certain educational contexts. Much of the existing research emphasizes conceptual achievement, while comparatively fewer studies systematically assess the development of research-oriented

competencies. Therefore, this study aims to evaluate the effectiveness of inquiry-based learning in enhancing undergraduate students' research skills in chemistry education using a quasi-experimental pretest–posttest design[5]. By examining changes in students' abilities related to problem formulation, experimental planning, data analysis, and scientific reporting, this study seeks to provide empirical evidence that supports the integration of inquiry-based learning into undergraduate chemistry curricula.

Research skills within science education are generally understood as an integrated set of cognitive, procedural, and metacognitive capacities that enable learners to conduct systematic and purposeful scientific investigations[6]. These capacities include recognizing and defining research problems, generating hypotheses, designing and executing experimental procedures, interpreting data, and communicating results in accordance with scientific conventions. In the context of chemistry education, such skills are particularly vital due to the discipline's strong reliance on empirical experimentation and evidence-based reasoning.

Inquiry-based learning is theoretically grounded in constructivist learning theory, which asserts that learners actively construct knowledge through interaction with their learning environment. Within this perspective, inquiry-based learning emphasizes exploration, questioning, and reflective thinking as central elements of the learning process[7]. A substantial body of research has demonstrated that this approach enhances students' critical thinking, scientific reasoning, and conceptual understanding by engaging them in meaningful and authentic learning experiences.

Further empirical evidence indicates that inquiry-oriented laboratory instruction produces more favorable learning outcomes than conventional laboratory approaches[8]. Students participating in inquiry-based laboratory activities often demonstrate stronger problem-solving abilities, increased engagement, and greater confidence in designing experiments and interpreting results. These findings underscore the potential of inquiry-based learning to support the development of essential research competencies and promote meaningful learning.

Nevertheless, the implementation of inquiry-based laboratory learning presents certain challenges[9]. Previous research has identified constraints such as limited instructional time, restricted laboratory resources, and students' initial difficulties in adapting to open-ended learning environments. These challenges highlight the necessity of structured inquiry frameworks that balance instructional support with opportunities for student independence.

Although structured inquiry-based learning has been shown to facilitate the gradual development of students' research skills, additional quantitative studies are required to examine its impact on specific components of research competence in undergraduate chemistry education[10]. In particular, there is a need for systematic investigations that measure improvements in problem formulation, experimental planning, data analysis, and scientific communication. By addressing this need, the present study contributes to the growing body of empirical literature on inquiry-based learning and undergraduate research skill development in chemistry education.

Methodology

This study employed a quasi-experimental one-group pretest–posttest design to evaluate the effectiveness of inquiry-based learning in enhancing undergraduate students' research skills. This research design was selected to enable a systematic comparison of students' research skill levels before and after the instructional intervention. The absence of a control group was considered appropriate due to institutional constraints and the exploratory nature of the study. Nevertheless, the pretest–posttest approach allowed for meaningful measurement of learning gains resulting from the inquiry-based learning intervention.

The participants of the study were 40 undergraduate students enrolled in a laboratory-based chemistry course at a higher education institution. All participants were chemistry majors and had previously completed foundational chemistry courses. The sample was selected using convenience sampling, as the participants were drawn from a class taught by the researcher. All students voluntarily participated in the study, and informed consent was obtained prior to data collection.

The inquiry-based learning intervention was implemented during regular laboratory sessions over the course of the academic term. The laboratory activities were redesigned to emphasize inquiry-oriented learning processes rather than strictly following predetermined experimental procedures. Students were encouraged to actively engage in the research process by identifying research problems, formulating hypotheses, planning experimental procedures, collecting and analyzing experimental data, and interpreting results. Throughout the intervention, students worked individually and in small groups to foster collaboration and scientific discussion. The instructor acted as a facilitator by providing guiding questions, feedback, and scaffolding when necessary, while allowing students to maintain a high degree of autonomy. At the conclusion of each laboratory activity, students were required to present their findings in written laboratory reports, focusing on scientific reasoning and evidence-based conclusions.

Multiple data collection instruments were employed to enhance the reliability and validity of the findings. Research skills assessment tests were administered before and after the intervention to measure changes in students' research skill levels. The assessment focused on key research competencies, including problem formulation, experimental planning, data analysis, and scientific reporting. In addition, questionnaires were used to collect students' perceptions of their research skill development and learning experiences during the inquiry-based learning activities. Classroom observations were conducted throughout the intervention to document student engagement, inquiry behaviors, and interactions during laboratory sessions. The use of multiple instruments allowed for data triangulation and strengthened the credibility of the results.

The collected quantitative data were analyzed using descriptive statistical methods. The normalized gain (N-gain) was calculated to determine the extent of improvement in students' research skills between the pretest and posttest. The N-gain values were interpreted using standard criteria to classify the level of improvement. Furthermore, effect size analysis was conducted to assess the magnitude of the instructional impact of inquiry-based learning on students' research skills. This analysis provided additional evidence regarding the effectiveness of the intervention beyond statistical significance.

Undergraduate students' research skills were assessed before and after the inquiry-based learning intervention using a research skills assessment test. Table 1 presents the descriptive statistics of the pretest and posttest scores.

Table 1. Descriptive statistics of students' research skills

Test	N	Mean	Standard Deviation
Pretest	40	45.2	6.8
Posttest	40	82.6	7.4

As shown in Table 1, the mean score of students' research skills increased substantially from the pretest ($M = 45.2$) to the posttest ($M = 82.6$). This improvement indicates that students demonstrated higher levels of research competence after participating in inquiry-based learning activities. Based on the calculated values, the average N-gain score was 0.75, which falls into the high improvement category according to standard classification criteria. This result suggests that inquiry-based learning was highly effective in enhancing students' research skills.

To further examine the instructional impact of inquiry-based learning, effect size (Cohen's d) was calculated. The effect size value obtained was 2.01, indicating a strong instructional effect of the intervention. An effect size greater than 0.8 is generally considered large; therefore, the obtained value demonstrates that the observed improvement in students' research skills was substantial and educationally meaningful.

To analyze improvements across different dimensions of research skills, students' performance was evaluated based on four key components: problem formulation, experimental planning, data analysis, and scientific reporting. The results are presented in Table 2.

Table 2. Improvement of research skill components

Research Skill Component	Pretest Mean	Posttest Mean	N-gain
--------------------------	--------------	---------------	--------

Problem formulation	44.5	83.1	0.75
Experimental planning	46.0	81.8	0.74
Data analysis	43.8	82.4	0.76
Scientific reporting	46.5	83.2	0.75

The data in Table 2 indicate consistent improvement across all assessed research skill components. The highest gains were observed in data analysis and scientific reporting, suggesting that inquiry-based learning effectively supports students' ability to interpret experimental results and communicate scientific findings.

The findings demonstrate that inquiry-based learning significantly enhanced undergraduate students' research skills. The high N-gain value and large effect size indicate that the instructional intervention had a strong impact on students' learning outcomes. These results support previous studies emphasizing the effectiveness of inquiry-based approaches in promoting active learning and research skill development in chemistry education.

By engaging students in authentic scientific practices, inquiry-based learning allowed students to actively construct knowledge and develop essential research competencies. The observed improvements across all research skill components highlight the potential of inquiry-based learning to support comprehensive research skill development in undergraduate chemistry laboratory courses.

Results

The results of the present study indicate a significant improvement in undergraduate students' research skills following the implementation of inquiry-based learning in chemistry laboratory instruction. A comparison of pretest and posttest scores revealed a substantial increase in students' overall research skill performance after the instructional intervention, demonstrating the effectiveness of the inquiry-based learning approach.

The magnitude of students' learning gains was further examined using normalized gain (N-gain) analysis. The average N-gain value was calculated as 0.75, which falls within the high improvement category. This finding suggests that inquiry-based learning was highly effective in facilitating the development of students' research skills and promoting meaningful learning outcomes. To assess the strength of the instructional impact, effect size analysis was conducted. The obtained effect size value of 2.01 indicates a strong instructional effect, confirming that the observed improvement in students' research skills was substantial and educationally significant. This result demonstrates that the improvement was not only statistically meaningful but also practically important in the context of chemistry education. Further analysis of specific research skill components revealed consistent improvement across all assessed dimensions, including problem formulation, experimental planning, data analysis, and scientific reporting. Students demonstrated enhanced ability to identify and articulate research problems, design appropriate experimental procedures, interpret experimental data, and communicate scientific findings effectively. These results indicate that inquiry-based learning supports the comprehensive development of research skills by actively engaging students in authentic scientific practices. Overall, the findings provide empirical evidence that inquiry-based learning contributes significantly to the enhancement of undergraduate students' research skills in chemistry education.

Conclusion

This study provides empirical evidence that inquiry-based learning is an effective instructional approach for enhancing undergraduate students' research skills in chemistry education. The significant improvement observed in students' research skills, supported by a high normalized gain (N-gain = 0.75) and a strong effect size (2.01), confirms the substantial instructional impact of the inquiry-based learning intervention.

The findings indicate that inquiry-based learning effectively promotes active student engagement in the scientific process and supports the development of essential research competencies, including problem formulation, experimental planning, data analysis, and scientific reporting. By actively involving students in authentic inquiry activities, this approach facilitates

deeper understanding of scientific concepts and enhances students' ability to apply knowledge in experimental and research contexts. Furthermore, the results suggest that inquiry-based learning can be successfully integrated into undergraduate chemistry laboratory courses as a means of fostering research-oriented learning environments. This approach not only supports academic development but also prepares students for future scientific and professional challenges that require critical thinking and evidence-based decision-making. Despite the positive outcomes, this study has certain limitations, including the use of a single-group quasi-experimental design and a relatively small sample size. Therefore, future research should employ controlled experimental designs with larger and more diverse samples to further validate these findings. Additionally, longitudinal studies are recommended to examine the long-term effects of inquiry-based learning on students' research skill development across different educational contexts.

REFERENCES

1. Hofstein A., Lunetta V.N. The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century // *Science Education*. – 2004. – Vol. 88, № 1. – P. 28–54. – DOI: 10.1002/sci.10106.
2. Hmelo-Silver C.E., Duncan R.G., Chinn C.A. Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning // *Educational Psychologist*. – 2007. – Vol. 42, № 2. – P. 99–107. – DOI: 10.1080/00461520701263368.
3. Bell T., Urhahne D., Schanze S., Ploetzner R. Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges // *International Journal of Science Education*. – 2010. – Vol. 32, № 3. – P. 349–377. – DOI: 10.1080/09500690802582241.
4. Bybee R.W. The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications // *Science and Children*. – 2014. – Vol. 51, № 8. – P. 10–13.
5. Irwanto, Saputro A.D., Rohaeti E., Prodjosantoso A.K. Research-oriented collaborative inquiry learning: Improving students' scientific process skills // *Journal of Technology and Science Education*. – 2022. – Vol. 12, № 2. – P. 321–336. – DOI: 10.3926/jotse.1583.
6. Tseng Y.-J., Hong Z.-R., Lin H. Advancing students' scientific inquiry performance in chemistry through reflective practices // *Chemistry Education Research and Practice*. – 2022. – Vol. 23, № 2. – P. 404–417. – DOI: 10.1039/D1RP00246E.
7. Varadarajan S., Ladage S. Introducing incremental levels of inquiry in an undergraduate chemistry laboratory course // *Journal of Chemical Education*. – 2022. – Vol. 99, № 9. – P. 3165–3173. – DOI: 10.1021/acs.jchemed.2c00297.
8. Orosz G., Tóth Z., Borbás R. Guided inquiry-based learning in secondary school chemistry education // *Chemistry Education Research and Practice*. – 2023. – Vol. 24, № 1. – P. 120–132. – DOI: 10.1039/D2RP00110A.
9. Szalay L., Tóth Z., Borbás R., Füzesi I. Scaffolding experimental design skills in inquiry-based chemistry laboratories // *Chemistry Education Research and Practice*. – 2023. – Vol. 24, № 3. – P. 742–755. – DOI: 10.1039/D2RP00260D.
10. Love O., Cooper M.M., Klymkowsky M.W. Development and implementation of a research-preparative general chemistry laboratory course // *Journal of Chemical Education*. – 2024. – Vol. 101, № 2. – P. 512–521. – DOI: 10.1021/acs.jchemed.4c00335.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766800>
УДК 81'243:004.77

DEVELOPMENT OF DISCOURSE AND STRATEGIC COMPETENCIES IN TEACHING MONOLOGIC SPEECH THROUGH PROJECT-BASED LEARNING USING INTERNET BLOGS

ӨМІРЗАҚОВА М.Қ.

Miras University, Shymkent, Kazakhstan

Түйіндеме: Бұл мақалада интернет-блогтарға негізделген жобалық оқыту арқылы монологтық сөйлеуді үйрету барысында дискурстық және стратегиялық құзыреттерді қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Монологтық сөйлеуді дамытуға бағытталған әдістер, цифрлық технологияларды қолдану және мұғалімнің бағыттаушы рөлі сипатталады. Сонымен қатар, шынайы коммуникативтік ортада тілдік белсенділік пен өзіндік рефлексияның маңыздылығы атап өтіледі.

Резюме: В данной статье рассматривается формирование дискурсивной и стратегической компетенций при обучении монологической речи на основе проектной деятельности с использованием интернет-блогов. Описываются методы развития монологического высказывания, применение цифровых технологий и роль преподавателя как фасилитатора учебного процесса. Также подчеркивается значение аутентичной коммуникации и рефлексии в обучении иностранному языку.

The rapid transformation of the educational environment under the influence of digital technologies has significantly changed approaches to foreign language teaching. Modern learners are no longer passive recipients of information; instead, they actively construct knowledge through interaction, creativity, and reflection. In this context, the development of communicative competence, particularly discourse and strategic competencies, becomes one of the key goals of language education. Monologic speech, as an essential component of communicative competence, requires learners not only to possess lexical and grammatical knowledge but also to be able to structure extended utterances, express ideas coherently, and adapt their speech to communicative purposes and audiences. One of the most effective ways to achieve these objectives is project-based learning supported by digital tools, especially internet blogs, which provide an authentic and motivating environment for language use. Discourse competence is understood as the ability to produce coherent and cohesive oral or written texts that are logically structured and appropriate to the communicative situation. Strategic competence, in turn, refers to the ability to overcome communication difficulties through the use of compensatory strategies such as paraphrasing, self-correction, planning, and the effective use of discourse markers. Both competencies play a crucial role in the formation of monologic speech, as they enable learners to organize their thoughts, maintain logical progression, and convey meaning clearly even in the presence of linguistic limitations. Traditional methods of teaching monologic speech often focus on mechanical reproduction of texts or isolated speaking tasks, which do not always reflect real communicative needs and may fail to engage learners meaningfully. Therefore, there is a growing need for innovative approaches that integrate language learning with authentic communication and creative activity. Project-based learning is widely recognized as a learner-centered approach that promotes active participation, autonomy, and collaboration. In the context of language education, project work encourages students to use the target language as a tool for achieving meaningful goals rather than as an object of study. Through projects, learners engage in research, analysis, planning, and presentation, which naturally require the use of extended monologic speech. Internet blogs, as a digital platform for project implementation, offer unique opportunities for developing discourse and strategic competencies. Blogs allow learners to publish their work for a real audience, receive feedback, and reflect on their language use. The public

nature of blogs increases learners' motivation and responsibility for the quality of their speech, while the interactive features support continuous improvement through comments and discussion. The integration of internet blogs into project-based learning creates a dynamic learning environment in which monologic speech is developed organically. When students create blog posts as part of a project, they are required to structure their ideas logically, introduce topics, develop arguments, and provide conclusions. This process directly contributes to the formation of discourse competence. At the same time, the challenges associated with expressing complex ideas in a foreign language encourage learners to apply strategic competence. They learn to plan their speech in advance, select appropriate language resources, and use strategies such as rephrasing or simplification when encountering difficulties. Over time, these strategies become internalized and contribute to greater fluency and confidence in monologic speech. One of the key advantages of using blogs in teaching monologic speech is the authenticity of the communicative situation. Unlike traditional classroom tasks, blog-based projects simulate real-life communication, as learners address an audience that extends beyond the teacher. This audience may include classmates, students from other institutions, or even a broader online community. As a result, learners become more aware of the communicative purpose of their speech and strive to make it clear, engaging, and informative. This awareness fosters the development of discourse competence, as students pay greater attention to coherence, cohesion, and stylistic appropriateness. Another important aspect of blog-based project work is the opportunity for reflection. Blogs serve not only as a platform for presenting final products but also as a space for documenting the learning process. Learners can reflect on the difficulties they faced, the strategies they used to overcome them, and the progress they made over time. Such reflection is essential for the development of strategic competence, as it helps learners become more conscious of their communicative behavior and more capable of managing it effectively. Teachers can support this process by providing guiding questions and feedback that encourage learners to analyze their language use critically. The role of the teacher in this learning model shifts from that of a knowledge transmitter to a facilitator and mentor. The teacher's task is to design meaningful projects, provide clear guidelines, and support learners throughout the process. This includes helping students select appropriate topics, plan their blog posts, and apply discourse and strategic strategies effectively. At the same time, teachers must create a supportive environment in which learners feel comfortable experimenting with language and making mistakes. Constructive feedback plays a crucial role in this regard, as it helps learners identify areas for improvement and reinforces successful strategies. The development of monologic speech through blog-based projects also contributes to the formation of other components of communicative competence, such as sociolinguistic and pragmatic competence. When addressing a real audience, learners must consider factors such as tone, register, and cultural norms. This consideration enhances their ability to use language appropriately in different contexts. Moreover, the integration of multimedia elements such as images, videos, and hyperlinks into blog posts enriches the communicative experience and allows learners to support their monologic speech with visual and contextual cues. This multimodal approach aligns with the communicative practices of the digital age and prepares learners for real-world communication. Despite the numerous advantages of using internet blogs in teaching monologic speech, certain challenges must be acknowledged. Not all learners may have sufficient digital literacy skills or access to technology, which can create inequality in participation. Additionally, some students may experience anxiety about publishing their work online or receiving public feedback. These challenges can be addressed through careful scaffolding, clear instructions, and the establishment of a respectful and supportive online community. Teachers should also ensure that privacy and ethical considerations are taken into account when using blogs in educational settings. From a methodological perspective, the optimization of the process of forming discourse and strategic competencies requires a systematic and well-structured approach. Projects should be aligned with learning objectives and gradually increase in complexity. At the initial stages, learners may work on shorter blog posts with clear structures and guided support. As their competence develops, they can engage in more complex projects that require extended monologic speech, critical analysis, and creative expression.

Assessment criteria should focus not only on linguistic accuracy but also on coherence, strategic use of language, and communicative effectiveness. The effectiveness of blog-based project learning in developing monologic speech can be enhanced through the integration of collaborative elements. Although monologic speech focuses on individual expression, collaboration plays an important role in the preparation and refinement of speech. Peer feedback, group discussions, and collaborative planning help learners exchange ideas, learn from each other, and develop a deeper understanding of discourse organization and communication strategies. This collaborative dimension also contributes to learners' motivation and sense of belonging to a learning community. In conclusion, the development of discourse and strategic competencies in teaching monologic speech through project-based learning using internet blogs represents a promising and effective approach to modern language education. By combining the principles of project-based learning with the affordances of digital technologies, educators can create an engaging and authentic learning environment that supports the holistic development of communicative competence. Internet blogs provide a platform for meaningful language use, reflection, and interaction, which are essential for the formation of coherent and strategic monologic speech. While certain challenges exist, they can be overcome through thoughtful pedagogical design and supportive teaching practices. Ultimately, this approach not only enhances learners' language skills but also prepares them for active participation in the digital and communicative realities of the contemporary world.

REFERENCE

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
2. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
3. Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Dordrecht: Springer.
4. Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
5. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
7. Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In G. H. Beckett & P. C. Miller (Eds.), *Project-based second and foreign language education* (pp. 19–40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
8. Hyland, K. (2004). *Discourse in second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
9. Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York: Pearson Education.
10. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766835>
УДК 373.2

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

СТЫБАЕВА АЙГУЛЬ ШИЛДЕБАЙКЫЗЫ

кандидат педагогических наук, доцент, РГП «Детский сад «Қарлығаш» МЦ УДП РК,
Астана, Казахстан

ХУСАИНОВА ДИЛЬНАРА БУЛАТОВНА

РГП «Детский сад «Қарлығаш» МЦ УДП РК, Астана, Казахстан

Аннотация: В данной статье анализируются преимущества и недостатки активной цифровизации в образовании. За последние годы цифровые технологии вошли во все сферы жизни, в том числе в сферу дошкольного образования. Использование цифровых инструментов способно значительно обогатить учебный процесс, сделать его более наглядным, интерактивным и увлекательным для детей. Однако следует помнить, что дошкольное детство – это период активного физического, эмоционального и социального развития ребенка, и чрезмерное применение цифровых средств может нарушить естественное течение этого процесса. Кроме этого, в статье рассматривается интегрированный подход и анализируются исследования, направленные на внедрение цифровых технологий в систему воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, дошкольное образование, интегрированный подход, медиаграмотность.

В современном обществе цифровые технологии прочно вошли во все сферы жизни, включая образование. Цифровизация стала неотъемлемой частью повседневности: компьютеры, планшеты, смартфоны, интерактивные панели и другие электронные устройства активно используются как взрослыми, так и детьми. Уже с раннего возраста ребенок сталкивается с виртуальной средой, осваивает простейшие интерфейсы, получают информацию и развлечения через цифровые ресурсы. Это неизбежно отражается на системе дошкольного образования, ее содержании, формах, методах и приемах работы.

Для педагогов и родителей цифровая среда открывает широкие возможности – от использования интерактивных обучающих программ до организации дистанционного общения и совместной творческой деятельности. Современные технологии могут способствовать развитию познавательного интереса, формированию элементарных представлений о мире, развитию речи, внимания и памяти. Однако при всех своих преимуществах цифровая среда несет и серьезные риски, особенно для детей дошкольного возраста, которые находятся на этапе активного развития [1].

Избыточное или неконтролируемое использование цифровых устройств может негативно сказаться на здоровье и психоэмоциональном состоянии ребенка, затормозить развитие коммуникационных навыков, снизить уровень физической активности и живого общения. Дополнительную опасность представляют риски, связанные с доступом к нежелательному контенту и формированию зависимости от экранного времени [2].

В связи с этим перед педагогами и родителями стоит задача – формирование у детей культуры безопасного и осознанного использования цифровых технологий. Необходимо создание условий, при которых цифровые средства станут не источником угроз, а эффективным инструментом для развития, обучения и воспитания дошкольников.

Анализ теоретических источников показывает, что интенсивное развитие цифровых технологий породило научный интерес педагогов и психологов к проблеме их использования в учебно-образовательном процессе. Так, У.С. Джагинезова посвятила свое исследование развитию медиаграмотности будущих воспитателей. Она рассматривала международные и

отечественные подходы к использованию цифровых ресурсов в детских садах и проанализировала наиболее эффективные практики. У.С. Джагинезова подчёркивает важность включения медиаграмотности как части профессиональной компетенции педагога. Ее исследование подтверждает, что подготовка педагогов это ключевой элемент в решении данной проблемы, и необходимо разрабатывать программы, приемы и методики использования цифровых технологий для воспитания и обучения дошкольников [3].

Социологические исследования чешского ученого Р. Воуповá и ее коллег выявили, что педагоги считают цифровые инструменты полезными для развития речи детей. При этом подчеркивается условие, что данные инструменты должны быть правильно подобранными, так как имеется риск потери активности устной речи при их переизбытке. Данное исследование демонстрирует, что в практике важен баланс: цифровые инструменты должны использоваться параллельно с живым общением воспитателя с детьми, а не замещать одно другим. Кроме этого важно грамотно определить критерии отбора образовательных цифровых технологий [4].

Papantonis Stajcic и M. Nilsson определили такие критерии выбора цифровых инструментов, как соответствие возрасту, интерес ребёнка, поддержка любознательности, соблюдение баланса, а также особое внимание к физической активности. Критерии, выявленные данными учеными полезны для определения методических принципов, выбора технологий и их адаптации с учетом развития ребенка [5].

Исследование М.Г. Rovnikh также подкрепляет вышеизложенные слова, по поводу поиска баланса и интеграции цифровизации и традиционных методов обучения. Оно показывает, что воспитатели, используя в работе с детьми интегрированный подход, могут сохранить и развить качества, которые рискуют быть утрачены при полагании исключительно на цифровые средства. Например: внимание, усидчивость, инициативность и творческую игру и т.д. [6].

Российский эксперимент, основанный на введении в программу обучения будущих воспитателей таких модулей как: интерактивные дидактические игры, основы программирования, медиаграмотность и другое показал, что уровень цифровой грамотности будущих педагогов значительно повысился и выросла их заинтересованность к применению информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности. То есть, вводить цифровые технологии необходимо не только в процесс обучения детей, а также в процесс подготовки будущих воспитателей для большей эффективности их использования [7].

И.И. Комарова проводила исследование сильных и слабых сторон педагогов во владении цифровыми инструментами. Ее результаты показали, что многие педагоги умеют пользоваться базовыми цифровыми средствами, но испытывают дефицит в навыках создания цифрового контента, критической оценке цифровых ресурсов и использовании интерактивных методик. Вышеизложенное доказывает необходимость введения в программу обучения будущих педагогов дисциплин, направленных на формирование цифровой грамотности [8].

Исследования российского ученого А.С. Богдановой выявили факт, что педагоги, обладающие ИТ компетенциями, не всегда используют их в работе. Основные причины, мешающие системному использованию цифровых инструментов, по ее мнению, недостаточная техническая оснащенность, нехватка времени, нехватка методической поддержки, опасение по поводу нанесения вреда здоровью детей [9].

Резюмируя вышеизложенное можно выделить следующие ключевые моменты:

1. Подготовка педагогов. Без компетентных воспитателей цифровые технологии не используются, либо используются не эффективно. Практически во всех проанализированных исследованиях присутствует упоминание о необходимости подготовки педагогов и их цифровой грамотности.

2. Баланс. Многими исследованиями подчеркивается важность интеграции цифровых технологий в традиционные методы обучения. Также предлагается соблюдать рекомендации по временным ограничениям во взаимодействии с цифровыми инструментами, то есть наряду

с использованием информационных технологий не забывать о важности физической активности, живого общения и практической деятельности с различными предметами окружающей действительности.

3. Ресурсы. То есть методическая поддержка и технические средства. Сами по себе они не решают задачи, но важно чтобы были качественные цифровые ресурсы, методики, поддержка руководства, соответствующие возрасту программы.

4. Безопасность. Во всех, вышеупомянутых исследованиях, поднимался вопрос безопасности и здоровья детей, взаимодействующих с технологиями.

На основании проведенного анализа можно выделить ряд рекомендаций:

1. Разработка нормативно-методической базы, стандартов и руководств по цифровому воспитанию дошкольников, включая нормы экранного времени, критерии отбора цифрового контента, требования к безопасности и возрастному соответствию. Включение медиаграмотности в программы подготовки педагогов, как на уровне вузов, так и повышения квалификации.

2. Обеспечение детских садов современной техникой, соответствующей потребностям дошкольников и устойчивым доступом к интернету и цифровым ресурсам.

3. Повышение цифровой компетентности педагогов, регулярные курсы, обмен опытом, семинары, наставничество. Практические программы, направленные на интеграцию цифровых игр, мультимедиа, интерактивных методов, создание собственного контента. Развитие критического мышления относительно цифровых ресурсов: умение оценивать, фильтровать, адаптировать.

4. Интегрированность и гармоничное комбинирование цифрового и традиционного обучения. Использование проектных и игровых форм обучения, где цифровой инструмент служит средством, а не основой.

5. Продолжение эмпирических исследований по влиянию цифровых средств на развитие ребенка, особенно с учётом культурного, социального и экономического контекста. Оценка долгосрочных последствий, сбор данных о практиках, которые работают и масштабирование успешного опыта.

Таким образом, цифровизация дошкольного образования – неотъемлемая часть современного образовательного процесса, отражающая глобальные тенденции развития общества. При грамотном и осознанном подходе цифровые технологии могут стать мощным инструментом для расширения возможностей педагогов, повышения мотивации детей и индивидуализации обучения. Они позволяют создавать интерактивную и увлекательную образовательную среду, развивать творческие способности и познавательную активность дошкольников.

Однако важно помнить, что цифровые средства не должны подменять живое общение, игру, исследовательскую деятельность и эмоциональный контакт ребёнка со взрослым и окружающим миром. Только гармоничное сочетание традиционных и инновационных методов воспитания обеспечивает полноценное развитие личности ребёнка в дошкольном возрасте.

Ключевым условием успешной цифровизации дошкольного образования является профессиональная подготовка педагогов, их умение использовать технологии осознанно, целесообразно и безопасно. Не менее важна методическая поддержка специалистов, разработка качественного контента, ориентированного на возрастные особенности детей, а также активное участие родителей в формировании культуры цифровой грамотности.

В заключении необходимо добавить, что цифровая трансформация дошкольного образования должна быть направлена не на замену традиционных педагогических ценностей, а на их обогащение. Только при этом условии цифровая среда станет ресурсом развития, а не фактором риска для подрастающего поколения.

СПИСОК ИСПРОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Михеева А.А. Родительский контроль в цифровой среде: возможности и ограничения. //Открытое информационное пространство как условие распространения достижений научно-технического прогресса. 2023. С.78-81.
2. Вызовы и перспективы в цифровой жизни казахстанских детей. – Пресс-релиз ЮНИСЕФ / Министерство просвещения Республики Казахстан «Kazakhstan Kids Online», декабрь 2023.
3. Djanegizova, U.S. Formation of Media Literacy of Future Preschool Teachers: Ways of Effective Use of Digital Resources. *Eurasian Science Review*. DOI: 10.63034/esr-520
4. Boumová, P., Navigerová, J. M., & Stránská, J. Digital Tools in Education: Preschool Teacher’s Perspectives on Language Development in Kindergarten. *Pedagogical Perspective*, 2024. DOI: 10.29329/pedper – 2024.
5. Papantonis Stajcic, M., & Nilsson, P. Teachers’ Considerations for a Digitalised Learning Context of Preschool Science. *Research in Science Education*, Vol. 54, 2024, pp. 499-521. DOI: 10.1007/s11165-023-10150-5.
6. Rovnikh M. G. Theoretical Bases for the Development of Digital Competence of Teachers in Preschool Educational Organizations, 2023.
7. Кириллов И. Л., Соловьёва Д. А. Психологическая безопасность детей дошкольного возраста при работе с компьютером и интернет-средой. //Вестник практической психологии образования, 17(1), 2020. 80-84 с.
8. Комарова И.И. Дошкольный возраст и риски цифровой трансформации. // Современное дошкольное образование, №2(110), 2022.
9. Богданова А.С. Организация процесса формирования цифровой компетентности педагога в системе дошкольного образования. //Вестник науки, №12(57), 2022. Том 3, 175-182 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18766883>
UDC 378:159.9:004

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDENT MOTIVATION IN FLIPPED LEARNING: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR BUILDING SUSTAINABLE INTEREST IN LEARNING IN THE DIGITAL AGE

KISMETOVA GALIYA NAGIBUDAEVNA

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor at
M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan

BAYASHEVA ZARINA ERKINOVNA

Master's student at the Department of Foreign Languages,
M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan

Abstract. *In the context of widespread digitalization of education and the spread of the flipped learning (FL) model, an acute problem of decreasing students' intrinsic motivation with an abundance of external stimuli arises. This study aims to analyze the psychological mechanisms of motivation in FL and propose effective strategies for generating sustainable interest in learning. The methodology includes a theoretical analysis of leading motivation theories (self-determination theory, goal achievement theory, motivational-value approach), a review of neuropsychological aspects of the influence of the digital environment, as well as an empirical study.*

The experiment was conducted on a sample of 30 9th-grade students (aged 14-15) at Secondary School №16 in Uralsk, Kazakhstan. The 10-week experiment showed that integrated FL strategies based on supporting autonomy, competence and relatedness, using gamification, developing metacognitive skills and creating a psychologically safe environment significantly increase students' intrinsic motivation, self-regulation and language performance, especially in speaking and writing skills. Qualitative data confirmed a decrease in anxiety and an increase in satisfaction with learning. The practical recommendations presented are aimed at creating a motivating and effective FL environment that promotes deep and sustainable learning in the digital age.

Keywords: *flipped learning, intrinsic motivation, self-determination theory, digital age*

Ключевые слова: *перевернутое обучение, внутренняя мотивация, теория самодетерминации, цифровая эпоха*

Introduction

Today, when digital technology is deeply integrated into the field of education, the teaching mode is experiencing unprecedented changes. Among them, the flipped classroom, as an innovative teaching mode, is gradually being accepted and adopted by more and more educators. This mode breaks the time and space boundaries of the traditional classroom by placing the transfer of knowledge outside the classroom and devoting classroom time to interaction, discussion and practical activities. Especially in the aftermath of the epidemic, the flipped classroom has received heightened attention for its ability to promote active learning, critical thinking, and academic resilience among students.

However, the effectiveness of the flipped classroom is highly dependent on students' motivation to learn and their ability to engage in self-directed learning in a digital environment. In the digital age, students face a new set of psychological challenges, such as information overload, distraction, and learning fatigue, which may diminish their sustained interest in learning and even affect their mental health.

Against such a background, in-depth understanding and effective response to students' psychological motivations in flipped classrooms has become an important topic in current educational research. Especially for young students aged 14 to 15, as 'digital natives', they have unique ways and habits in acquiring and processing information, which makes it necessary for us to pay more attention

to their psychological characteristics and needs when designing teaching and learning, so as to help them find the motivation and direction of learning in the digital age.

Theoretical Foundations of Motivation in Education

Understanding motivation is a cornerstone of effective education, especially in a dynamically changing digital environment. Several leading psychological theories offer valuable frameworks for analysing and building sustained interest in learning.

1. Self-Determination Theory (SDT)

Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985, 1991) is one of the most influential concepts in the psychology of motivation, especially as applied to education. It postulates that human motivation is essentially dependent on the satisfaction of three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. These needs are considered innate and universal, serving as critical determinants of psychological growth and well-being. Autonomy refers to the need to experience choice and control over one's actions, perceiving the locus of causality of one's behaviour

Practical Strategies for Building Sustained Interest in Flipped Learning

Building sustained interest in flipped learning requires a comprehensive approach that integrates psychological principles with effective use of digital tools.

Developing sustainable motivation in a flipped learning environment requires a comprehensive approach that takes into account the key psychological needs of learners. In the context of self-determination theory (Deci & Ryan), autonomy, competence, and relatedness are particularly important. The flipped format allows for the implementation of these principles, provided that the appropriate pedagogical design is in place. Autonomy is supported by providing learners with conscious choices, whether in the topics of assignments, the methods of completing them, or individual goals. This enhances intrinsic motivation and promotes the development of responsibility for the learning process. Competence is developed with clear instructions, accessible resources, and constructive and timely feedback focused on growth, not just results. In this context, the use of digital tools for monitoring academic performance and diagnosing difficulties is relevant, which allows for the prompt adaptation of pedagogical interventions. Relatedness, as the third basic need, is realized through the creation of an emotionally supportive and inclusive educational environment. Elements of collaborative learning, interpersonal interaction, and personalized communication contribute to the formation of a sense of belonging and social acceptance, which is especially important in adolescence. Satisfaction of these three needs should not be considered in isolation, but as a system, since their interrelation determines the quality of the learning experience. For example, providing autonomy without supporting competence can cause anxiety and frustration, while developing competence without a sense of belonging leads to alienation. Thus, sustainable motivation can only be formed if all three components are integrated into the structure of the flipped course.

An additional factor in increasing learner engagement is gamification, which allows you to activate internal motivations through game elements. The introduction of points, badges, levels, ratings and challenges contributes not only to increased interest, but also to the satisfaction of the need for achievement. Digital platforms such as Edpuzzle, Quizizz and Kahoot allow you to implement a gamified approach to learning, creating a space for friendly competition, immediate feedback and visualization of progress. In the context of language education, where regular practice is important, such tools are especially effective. They make the learning process more dynamic and emotionally positive, and support cognitive activity through engagement.

An integral element of flipped learning is the development of metacognitive skills and self-regulation. Since a significant part of the learning activity is transferred outside the classroom, students must be able to plan their learning, monitor their own understanding, recognize difficulties and adjust learning strategies. Such skills are formed through reflection, error analysis, preliminary activation of knowledge and regular self-testing. The use of diagnostic tasks, pre-class surveys and targeted questions after completing a learning task contributes to the development of a conscious attitude towards learning. This, in turn, increases autonomy and helps students perceive learning as a personally significant process.

Particular attention should be paid to ensuring psychological safety, without which neither autonomy nor self-regulation can be fully realized. The flipped format requires more initiative from students, which may be accompanied by a fear of making a mistake or public disapproval. Therefore, the teacher must create an open, supportive atmosphere, set clear goals and criteria, ensure transparent assessment and positive reinforcement. The use of anonymous surveys, gamification elements, as well as the openness of the teacher in recognizing the complexity and ambiguity of the educational process create a sense of security and trust.

Finally, an important condition for maintaining motivation is the personalization of learning. Adapting educational content to the level of preparation, interests and pace of assimilation of each student allows you to increase the significance of the material being studied. Modern digital tools, including artificial intelligence technologies, make it possible to individualize tasks, offer additional resources, and adapt the difficulty depending on previous results. For example, the Edpuzzle platform allows you to assign different versions of the same video to different groups of students or highlight key fragments for re-watching. This approach corresponds to the cognitive and cultural characteristics of Generation Z, which prefers flexible, personalized and visually oriented learning. Together, all of these strategies create conditions for the formation of a sustainable interest in learning, which is especially important in the digital age.

Experimental Study: Design and Results

A quasi-experimental study was conducted to evaluate the effectiveness of integrated strategies for developing sustainable interest in learning in the context of flipped learning in language courses for high school students.

The aim of the conducted experiment was to evaluate the impact of integrated flipped learning strategies (based on the principles of self-determination, goal attainment theory, gamification, development of metacognitive skills, creating a psychologically safe environment and personalisation) on motivation, self-regulation and academic performance of **9th-grade students (aged 14-15) at Secondary School №16**.

The results of the study supported the following hypotheses:

- Students participating in the flipped learning programme with integrated motivational strategies showed significantly higher levels of intrinsic motivation (interest/pleasure, perceived competence, perceived choice, relatedness) compared to students in the traditional method.
- Students in the experimental group showed higher levels of learning self-regulation skills (including metacognitive strategies, time management) compared to the control group.
- Integrated flipped learning led to a significant improvement in language performance (especially in speaking and writing skills) among students in the experimental group compared to the control group.
- The observed changes in motivation and self-regulation were positively correlated with improved academic performance in the experimental group.

Sample and Methodology

The study involved 30 students aged 14-15 years (9th grade) studying English at Secondary School №16. The study was conducted using a quasi-experimental design using a pre-test/post-test comparison with two groups: experimental (15 students) and control (15 students). The duration of the study was 10 weeks, covering one module of the school curriculum.

The following instruments were used for measurement:

- **Motivation:** The Intrinsic Motivation Inventory (IMI), which assessed the participants' subjective experience of the target activity, including subscales of interest/enjoyment, perceived competence, perceived choice, pressure/strain, effort, and relatedness.
- **Self-regulation:** The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), suitable for adolescents aged 13-19. It assessed students' motivation to engage with the learning material and their learning strategies, including cognitive, metacognitive, and resource management skills.
- **Achievement:** Standardized language proficiency tests (pre-test/post-test) assessed reading, writing, speaking, and listening skills according to the state educational standards. Intra-class

performance indicators such as participation in discussions, project assignments, and short quiz scores were also included.

• **Qualitative data:** Qualitative data collected through student diaries, semi-structured interviews, focus groups, and teacher observations at **School №16** complemented the quantitative results by providing an in-depth understanding of students' perceptions and experiences.

Experimental Procedure

At the initial stage of the study, informed consent was obtained from both the students and their parents or legal guardians. A pre-test was then conducted at Secondary School №16 to assess language proficiency, followed by the administration of two validated questionnaires—the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)—to both the control and experimental groups (30 students in total). Simultaneously, teachers working with the experimental group received specialized training on flipped learning principles and methods for integrating motivational strategies into the 9th-grade curriculum.

The intervention lasted for ten weeks and was organized as follows:

The control group (15 students) continued their studies using traditional, lecture-based methods, without significant changes to classroom structure or delivery style.

The experimental group (15 students), by contrast, engaged in a flipped learning approach enhanced with strategies aimed at fostering student motivation and self-regulation. During pre-class sessions, 9th graders were given access to video lectures, reading materials, interactive tasks, and brief quizzes through platforms such as Edpuzzle, Quizizz, and Kahoot. The design of these materials emphasized short, visually engaging segments (matching the cognitive characteristics of 14-15-year-olds) to maintain attention and support independent learning. Embedded questions and instant feedback were used to reinforce understanding and encourage active engagement.

During in-class sessions at School №16, the focus shifted to collaborative and problem-solving tasks such as language role-plays, group discussions, and project work. In this environment, the teacher functioned as a facilitator—guiding learning, offering individualized support, and providing timely feedback. The flipped structure intentionally supported students' sense of autonomy (through task choices), competence (via structured activities and reinforcement), and relatedness (through meaningful peer interaction).

Special attention was given to the development of metacognitive skills. Students regularly engaged in reflective exercises before and after class activities, practiced self-assessment, and learned to plan their own learning strategies. These activities helped build awareness of personal learning processes and promoted academic self-regulation among the adolescents.

Gamification was used to enhance student motivation and engagement. Points, badges, and leaderboards were incorporated into digital platforms to create a sense of progress and friendly competition within the learning environment of the experimental group.

To ensure psychological safety, a classroom culture was fostered at School №16 where mistakes were normalized as part of the learning process. Private and low-risk practice spaces—such as chatbots for language exercises—were used when available, allowing students to experiment and improve without fear of judgment.

The personalization of instruction played a key role. Tasks and materials were adapted to meet the needs of individual 9th-grade learners, using analytic tools to detect knowledge gaps and provide tailored support where needed. Throughout the program, feedback was regular, constructive, and focused on student progress and effort rather than solely on final outcomes.

At the conclusion of the intervention, all 30 participants completed a post-test on language proficiency and retook the IMI and MSLQ questionnaires. In addition, qualitative insights were gathered through interviews and focus groups with the students, allowing for a deeper understanding of student experiences and perceptions of the flipped learning approach.

Discussion of the Results

The implementation of integrated motivational strategies within the flipped learning model at **16 school** yielded significant data across four key dimensions: motivation, self-regulation, academic performance, and psychological well-being.

1. Motivation

- **Intrinsic Motivation:** Students in the experimental group showed significantly higher scores on the subscales of "interest/enjoyment", "perceived competence" and "perceived choice" in the IMI questionnaire. This confirms that providing autonomy (choice of tasks, pace of learning), competence development (clear resources, timely feedback) and creating a sense of connectedness through joint activities and personalized interaction in a flipped learning environment contributes to the development of genuine interest in language learning.

- **Gamification:** The integration of game elements such as points, levels and leaderboards (e.g. in Edpuzzle Live Mode and Kahoot) significantly increased student engagement. Qualitative data from interviews showed that students perceived the learning process as more engaging and stimulating, which is consistent with the activation of the brain's dopamine reward system through competitive and unpredictable digital elements.

2. Self-regulation

- **Development of Skills:** The results of the MSLQ showed that students in the experimental group demonstrated significant improvement in the components of "critical thinking", "task value" and "peer interaction" compared to the control group. This indicates that flipped learning, especially with its emphasis on metacognitive strategies (reflection, self-assessment, planning), is effective in developing self-regulation skills among 9th graders.

- **Time and Resource Management:** Student diaries and interviews revealed that the participants at **16 school** were more effective in managing their time for pre-class preparation and actively using the provided digital resources, which is a key aspect of self-regulation in the digital age.

3. Language Performance

- **Overall Improvement:** Post-tests on language performance showed a significant improvement in the experimental group compared to the control group. This is consistent with previous studies indicating a positive impact of flipped learning on academic performance.

- **Speaking and Writing Skills:** The most significant improvements were recorded in speaking and writing skills. This confirms that flipped learning provides more opportunities to practice these skills in the classroom. Active interaction with peers and the teacher during in-class activities at **16 school** contributed to the rapid development of communicative competencies.

- **Personalization and AI:** Using AI tools to personalize learning paths and deliver adaptive content (e.g., Edpuzzle) proved effective in addressing knowledge gaps. Customizing assignments to the needs of individual 9th graders led to a deeper understanding of the material.

4. Psychological Well-Being

- **Reduced Anxiety:** Qualitative data showed a decrease in anxiety levels among students in the experimental group. Creating a psychologically safe environment where mistakes were perceived as part of the learning process, as well as the opportunity to practice in private environments (e.g., with chatbots), contributed to this decrease.

- **Increased Satisfaction:** Students expressed high satisfaction with the method, noting greater engagement and a sense of control over their learning.

Limitations and Further Research: While the study conducted with **30 students** at **16 school** provided robust results, further research could examine the long-term sustainability of these effects. It is essential to investigate how consistent implementation of flipped learning across the entire curriculum might stabilize self-regulation. Additionally, future studies should continue examining the impact of ethnocultural characteristics on motivation in the specific educational context of the Kazakhstan region.

Conclusion

Flipped learning is a powerful pedagogical model that can transform the learning process, especially in the digital age. However, its true potential can only be realized with a deep understanding and targeted intervention into the psychological aspects of students' motivation.

An empirical study conducted on a sample of **30 students (9th grade, aged 15-16) at 16 school** convincingly demonstrated that an integrated approach to flipped learning — based on the principles of self-determination, achievement goal theory, gamification, development of metacognitive skills, and the creation of a psychologically safe environment — leads to a significant increase in intrinsic motivation, improved self-regulation, and academic performance, especially in speaking and writing skills. Students in the experimental group showed greater interest and enjoyment in learning the language, felt more competent and autonomous, and actively used metacognitive strategies. Qualitative data confirmed a decrease in anxiety and an increase in overall satisfaction with learning.

These results confirm that fundamental theories of motivation, such as **Self-Determination Theory (SDT)**, **Achievement Goal Theory (AGT)**, and the **motivational-value approach**, provide a solid foundation for building an effective flipped learning environment. Satisfying the needs for autonomy, competence, and relatedness, as well as focusing on mastery goals and giving learning personal meaning, are critical to the formation of sustainable interest, which was confirmed during the experiment at **16 school**.

The digital environment, although offering new opportunities, also brings challenges such as cognitive overload and attentional disorders. Neuropsychological mechanisms, in particular the dopamine reward system, can be effectively engaged through gamification and micro-rewards, making the learning process more stimulating and engaging. However, to counteract the negative effects of the digital environment, it is necessary to carefully design the content using the principles of microlearning and interaction design.

Particular attention should be paid to the generational characteristics of **9th-grade teenagers (Generation Z)**, who are digital natives, prefer visual and interactive content, and value real-world relevance and collaboration. Implementing these strategies at **16 school** has shown that when the psychological needs of students are met, the flipped classroom becomes not just a technology-enhanced method, but a transformative educational experience.

REFERENCES

1. **Ames, C. (1992).** Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
2. **Anyichie, A. C., & Butler, D. L. (2018).** *A culturally responsive self-regulated learning framework*. The University of British Columbia.
3. **Bergmann, J., & Sams, A. (2012).** *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
4. **Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985).** *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
5. **Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000).** The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
6. **Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991).** Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
7. **Hattie, J. (2009).** *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
8. **Ilyin, V. S. (1984).** *Formirovanie lichnosti shkol'nika: tselostnyy protsess* [Formation of the student's personality: A holistic process]. Pedagogika.
9. **Kismetova, G. N. (2023).** Modern trends in digital pedagogy: The Kazakhstan context. *Herald of the West Kazakhstan University*, 1(89), 45–52.
10. **Leontiev, A. N. (1978).** *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
11. **McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989).** Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 48–58.
12. **Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990).** Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
13. **Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991).** *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.
14. **Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017).** *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
15. **Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
16. **Zimmerman, B. J. (2002).** Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18767837>
UDC 37.014.3:371.3:81'243

**«PRACTICAL USE OF THE QUIZLET ONLINE SERVICE IN TEACHING
FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY: EXPERIENCE, RESULTS, AND
EFFECTIVENESS»**

KISMETOVA G. N.

Candidate of pedagogical sciences,
Associate Professor at M. Utemisov West Kazakhstan University

KHAIRLYKYZY N.

Master's student in the Educational Program "Training of Foreign Language and Literature
Teachers", M. Utemisov West Kazakhstan University

Abstract. *This study examines the use of Quizlet for learning foreign language vocabulary. 92 first-year students at M. Utemisov West Kazakhstan University participated. The experimental group used Quizlet, while the control group followed traditional methods. Results showed a 24% increase in vocabulary acquisition and 15% improvement in grammar tasks for the Quizlet group. Formats like Flashcards, Matching, and Quiz enhanced motivation, engagement, and self-paced learning. Despite minor technical challenges, Quizlet proved to be an effective tool for improving vocabulary, supporting autonomous learning, and developing overall language competence.*

Keywords: *Quizlet, mobile applications, vocabulary, English language, case studies, internet resources, web technologies, communication technologies, education.*

Introduction

Modern education is undergoing an active phase of digitalization, which opens up wide opportunities for the introduction of innovative technologies into the learning process. This is particularly evident in the field of foreign language teaching, where the use of online resources is becoming an important condition for improving the quality and effectiveness of learning. One of the key tasks in learning a foreign language is mastering vocabulary, since it is vocabulary that serves as the basis for the development of all types of speech activity. In line with this, Grut argues that vocabulary has a definite bearing on reading, listening, speaking, and writing. For example, a person must learn at least 5,000 words to understand non-specialized texts [1, pp. 56-76]. Traditional methods of working with vocabulary, such as memorizing word lists or using flashcards, do not always ensure a high level of motivation and long-term memorization. In this regard, it is becoming increasingly relevant to turn to interactive services that combine elements of gamification, visualization, and independent work. One of the most popular and accessible tools is the online service Quizlet, which allows you to create and use sets of flashcards, tests, and game exercises that promote more effective acquisition of foreign language vocabulary.

The active learning method involves students actively acquiring knowledge (motivation, interest, use of active learning tools). The active learning method is based on constructivist learning theory, which asserts that people learn by creating their own knowledge, connecting ideas and experiences with existing knowledge [2, pp. 14-15]. In his work, Piaget explains that constructivism does not recognize either external preliminary influences (empiricism) or innate abilities (innateness), but rather implies the continuous overcoming of successive stages of learning, when the educational emphasis is based on spontaneous aspects of student activity [3, pp. 10-11].

Active teaching methods in English language teaching are methods that aim to stimulate critical thinking and are characterized by a high degree of interactivity, motivation, and emotional perception of the learning process. The use of active methods in teaching involves students in research, simulation, evaluation, and creative communication activities. The main active teaching methods are problem-based learning (PBL), case-based learning (CBL), and team-based learning (TBL).

It is argued that the use of technology in the classroom is actually beneficial in the sense that it can motivate students and engage them in learning [4, p. 132]. In addition, the development of technology allows foreign language teachers to use it easily.

As S.S. Kunanbaeva notes in the 'Concept of foreign language education of the Republic of Kazakhstan', one of the main directions of improving the training of pedagogical staff in foreign language is 'mastering modern methods and technologies, including information and computer-based, of foreign language teaching' [5,p.29].

Talapova A.K. and Turar A.S. conducted an empirical study on the effectiveness of using the Quizlet online platform to expand vocabulary in foreign language learning. In their work, they showed that Quizlet's interactive features (gamification, flashcards, games) contribute to increasing student engagement and motivation, as well as improving vocabulary acquisition results in the learning process. The results of the study indicate that Quizlet has a significant positive impact on vocabulary memorization and retention, confirming the practical value of online services in foreign language teaching in a digital educational environment [6].

A E. Niyazova in the article 'Using the online application Quizlet for mastering lexical material in teaching foreign languages' the author analyses the advantages and disadvantages of Quizlet in teaching vocabulary. The study is based on examples of using Quizlet in universities of Kazakhstan. [7,pp.13-15].

A detailed study of the Quizlet application was conducted to measure its effectiveness in vocabulary learning, see its impact on rapid vocabulary acquisition, and explore EFL learners' views on using Quizlet. Despite several studies on Quizlet, there is currently a lack of descriptive qualitative research on Quizlet at the highest level, which is particularly relevant to the search for student responses. This gap needs to be filled, as it can enrich knowledge about the use of digital tools for vocabulary acquisition through the Google Classroom program by students at Taraz Regional University. In addition, the issue of integrating technology into the classroom is prevalent and attracts many scholars. The primary reason for choosing this site was the fact that Quizlet is a modern website that allows users to learn vocabulary using flashcards and various educational games. It is also available for Android and iOS, allowing users to use it anytime, anywhere as a mobile application. Teachers can create classes to manage learning outcomes. All Quizlet users can easily create card sets for free, depending on the vocabulary they need to learn. Students can also contribute to sets created by teachers or compile their own sets of words for learning. Sets consist of terms for lexical items and definitions for descriptions, to which images or sounds can be added.

The electronic application Quizlet has a significant linguodidactic potential in teaching foreign language vocabulary. Its main features include:

1. Variety of exercise formats. Quizlet offers several formats for working with vocabulary: cards, tests, games, as well as the possibility of creating custom word sets. This allows learners to choose the ways of memorising and repeating words that are most convenient for them.

- 2- Automate the memorisation process. Quizlet's repetition system, based on the principles of interval repetition, helps users memorise foreign language words more effectively. The user programme remembers which words are learned the worst and suggests them for more frequent repetition.

3. Support for different activities. The application supports reading, listening, writing and speaking through a variety of exercises, which helps to develop all types of speech activities. For example, in pronunciation tasks, the user can listen to the correct sound of a word and practise its pronunciation.

4. interactivity and gamification. Through game elements such as speed tests and competitions with other users, the learning process becomes more fun and motivating, which helps to increase interest in learning a foreign language.

5. Accessibility and flexibility. The app is available on different devices and platforms, allowing users to study anywhere and anytime they want. This makes learning more flexible and personalised.

6. Social aspect. Quizlet allows users to share their sets of cards and find cards created by other users. This fosters a learning community where students can share materials and experiences.

Accordingly, at the present stage, digital technologies are increasingly being introduced into the educational processes at universities in Kazakhstan. The use of new technologies in education is primarily driven by pedagogical needs to improve the effectiveness of developmental learning, in particular, the need to develop independent learning skills, research activities, a creative approach to learning, critical thinking, and a new culture [8, pp. 180-189]. In her work, Sarzhanova clearly highlights the pedagogical aspects of using digital technologies in English language teaching, which include selecting appropriate digital tools and platforms, creating interactive and engaging types of work, and providing students with opportunities to practice and receive feedback [9, pp. 429-444]. The use of digital technologies in English language teaching develops all types of speech activity (reading, writing, listening, and speaking).

In his book *Problem-based learning: an approach to medical education*, G. Barrows writes that problem-based learning is a structured approach based on experience and research [10, p. 224]. D. Reine notes that problem-based learning has an instructional strategy in which students encounter conceptually unstructured problems and seek to find meaningful solutions [9, p. 381]. S. Sornberry argues that problem-based learning is purposeful experiential learning organized around the investigation and resolution of complex real-world problems [11, p. 290]. The above definitions of problem-based learning show that this method promotes the development of critical thinking and problem-solving skills, and develops the skills of searching for and evaluating independent research.

Participants

The study involved 92 first-year students from M. Utemisov West Kazakhstan University studying foreign languages. The participants ranged in age from 18 to 20. All of them studied English as their main foreign language. The group was divided into two parts: an experimental group (46 students) who worked with vocabulary using the online service Quizlet, and a control group (46 students) who completed traditional tasks from a textbook. The distribution took into account their preliminary level of English proficiency, determined by an entrance test, which allowed the formation of groups with comparable initial results.

Research Questions

1. How effective is the online service Quizlet in developing students' lexical competence when learning English?
2. What types of exercises in Quizlet (e.g., Flashcards, Match, Test) have the greatest impact on the acquisition and consolidation of foreign language vocabulary?
3. How does the use of interactive tasks in Quizlet affect students' motivation and engagement in the process of learning English?

Research Tools

The following tools were used to conduct the study:

1. Entrance and final tests — to measure vocabulary and grammar proficiency before and after the experiment. The tests included translation tasks, multiple-choice questions, fill-in-the-blank exercises, and the use of lexical units in context.
2. Quizlet online service — the main tool in the experimental group. Flashcard sets, Match, Learn, and Test exercises were developed for systematic vocabulary work.
3. Student questionnaires were used to identify participants' attitudes toward using Quizlet, their level of motivation, and their degree of involvement in the learning process.
4. Teacher observation recorded student activity, difficulties encountered, and the nature of interaction during the completion of tasks.

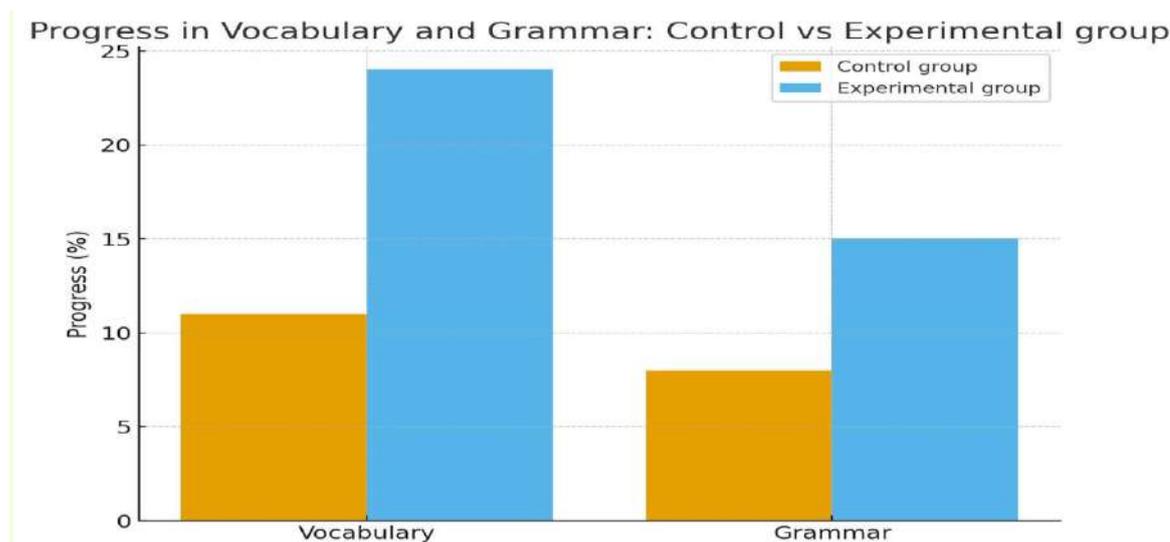


Figure 1. Progress in vocabulary and grammar acquisition in control and experimental groups (percentage increase).

Classes using Quizlet were more interactive and engaging, which helped maintain students' interest and reduced fatigue during work. The use of digital flashcards and game-based tasks created a motivating atmosphere and encouraged active participation in the learning process. Teachers noted that the platform provides convenient tools for tracking individual student progress, identifying gaps in knowledge, and making timely adjustments to teaching.

To assess the effectiveness of Quizlet, diagnostic tests were conducted at the beginning and end of the experiment to identify the level of development of grammatical and lexical skills. During the study, the activities of the students were also observed, and their activity in completing the tasks was systematically recorded.

Conclusion

The findings of this study demonstrate that the integration of the Quizlet platform into the process of teaching English vocabulary and grammar is both effective and beneficial. Students in the experimental group achieved significantly higher results compared to those taught with traditional methods, showing notable progress in lexical and grammatical competence.

The use of interactive exercises such as flashcards and matching activities not only facilitated better retention of material but also created a motivating and engaging learning environment. Teachers were able to track students' progress more efficiently, identify learning gaps, and provide timely support.

Overall, the study confirms the value of Quizlet as a modern digital tool for foreign language learning and recommends its systematic use in classroom practice to enhance learning outcomes.

REFERENCES:

1. Groot, P.J.M. Computer assisted second language vocabulary acquisition // *Language Learning and Technology*, 2000. Vol. 4. No. 1. PP. 56–76.
2. Learn H. P. Brain, mind, experience, and school // *Committee on Developments in the Science of Learning*. – 2000. – С. 14-15. Microsoft Word - RS 7 - HPL1.docx (bpb-us-e1.wpmucdn.com)
3. Piaget J. To understand is to invent: The future of education. – 1973. – С. 10-11.
4. Vargas, J.M. Modern learning: Quizlet in the social studies classroom. Wichita State University, 2011. – 132 p
5. Kunanbaeva S.S. Theory and practice of modern foreign language education / S.S. Kunanbaeva. - Almaty: KazUMOIMYA named after . Ablai Khan, 2010. - С. 29.
6. Talapova A.K. & Turar A.S. — *The Effectiveness of “Quizlet” for Vocabulary Enhancement in Foreign Language Teaching* <https://ojs.publisher.agency/index.php/ASCRM/article/view/4763>
7. Zhang Ch. Principles and methods of teaching English using educational technologies // *Journal «Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL»*, series «Pedagogical Sciences». — 2024. — V. 69 № 2. – С. 180-189.
8. Baryshnikova D. S. Quizlet Mobile Application as a Tool for Teaching the Lexical Competence of Linguistics Students / D. S. Baryshnikova, I. A. Bredikhina.
9. Sarzhanova G.B., Balgabayeva A.E., Serikbayeva N.B. The use of digital technologies in the classroom while teaching English: psychological and pedagogical aspects// *Journal «Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL»*, series «Pedagogical Sciences». — 2024. — V. 73 № 2. – С. 429-444
10. Raine, Derek & Sarah Symons. *Possibilities: a Practical Guide to Problem-Based Learning in Physics and Astronomy*. The UK. University of Hull, 2005. – 381 c
11. Thornbury, Scott. *How to teach speaking*. New Jersey: Pearson Education ESL, 2005. – 290 c. Thornbury - How-to-Teach-Speaking PDF | PDF (scribd.com)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18767863>

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА СЮЖЕТТІК СУРЕТТЕР АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУІН ЖЕТІЛДІРУ ЖОЛДАРЫ

ИМАНКУЛОВА ЛЯЙЛЯ БОЛАТКУЛОВНА

PhD аға оқуышы

Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық университеті, Алматы қаласы
Балтабайқызы Ұлжан, Мухамеджан Аялуым Берікқалиқызы, Темірланқызы Лаура
Педагогика және психология факультетінің 3 курс студенттері

КАЛДЫБАЕВА КУЛЬМАРИЯМ АУЕЛХАНОВНА

Кәсіптік оқыту кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а.
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сынып оқушыларының байланыстырып сөйлеу дағдысын дамыту мәселесі қазіргі тілдік білім берудің маңызды бағыттарының бірі ретінде қарастырылады. Осы тұрғыдан алғанда, сюжеттік суреттерді оқу үдерісінде қолдану – оқушылардың байланыстырып сөйлеуін жетілдірудің тиімді әдістерінің бірі ретінде көрсетілді. Сондай – ақ мақалада сюжеттік суреттің оқушыларға оқиғаларды көрнекі түрде қабылдауына, оқиға мазмұнын негізгі және қосымша ақпараттарға жіктеуге, оқиғаны уақыттық және логикалық ретпен құрастырып айтуға мүмкіндік беретіндігі баяндалған.

Сонымен қатар мұғалімдерге сабақ жоспарын құруда оқушылардың коммуникативтік қабілеттерін қалыптастыру мүмкіндіктері де тәжірибелік құрал ретінде ұсынылады.

Кілт сөздер: байланыстырып сөйлеу, ауызша сөйлеу дағдылары, сюжеттік суреттер, бастауыш сынып, тілдік даму, коммуникативтік қабілет.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков связной речи младших школьников как одно из важнейших направлений современного языкового образования. С этой точки зрения использование сюжетных картинок в учебном процессе – один из наиболее эффективных методов совершенствования связной речи учащихся. Рассказано, что сюжетные картинки позволяют учащимся наглядно воспринимать события, классифицировать содержание рассказа на основную и дополнительную информацию, а также строить и рассказывать историю во временной и логической последовательности. Результаты исследования представляются учителям в качестве практического инструмента при составлении плана урока, совершенствовании стратегий языкового развития и формировании коммуникативных способностей учащихся.

Ключевые слова: связная речь, навыки устной речи, сюжетные картинки, начальный класс, языковое развитие, коммуникативные способности.

Abstract. The article examines the problem of developing the skills of coherent speech of younger schoolchildren as one of the most important areas of modern language education. From this point of view, the use of story pictures in the educational process is one of the most effective methods of improving students' coherent speech. It is said that plot pictures allow students to visually perceive events, classify the content of a story into basic and additional information, as well as build and tell a story in a temporal and logical sequence. The results of the study are presented to teachers as a practical tool in drawing up a lesson plan, improving strategies for language development and shaping students' communication skills.

Keywords: coherent speech, oral skills, plot pictures, elementary grade, language development, communication skills.

Бастауыш сынып оқушыларының байланыстырып сөйлеуін дамыту – бүгінгі білім беру жүйесінің негізгі басым бағыттарының бірі болып табылады. Қазіргі таңда көптеген оқушылар өз ойын толық, жүйелі және түсінікті жеткізуде қиындықтарға кездеседі. Бұл олардың коммуникативтік белсенділігіне ғана емес, жалпы оқу жетістіктеріне де тікелей әсер ететіндігін күнделікті тәжірибеде байқауға болады. Осы тұрғыдан алғанда, сөйлеу әрекетін дамытуда көрнекілікке негізделген әдістерді пайдалану ерекше маңызға ие. Солардың ішінде сюжеттік суреттер – оқушылардың ойлау қабілетін жандандырып, мәтін құрауға ынталандыратын тиімді құрал.

Сюжеттік суреттер арқылы сөйлеуді дамыту бастауыш мектеп жасындағы балалардың жас ерекшеліктеріне толығымен сәйкес келеді, себебі бұл жастағы оқушылар ақпаратты алдымен көру арқылы қабылдайды. Көрнекілік бала қиялын оятып, оқиға желісін елестетуге мүмкіндік береді, ал бұл өз кезегінде байланыстырып сөйлеудің қалыптасуына жағдай жасайды. Оқушы суретке қарап, ондағы әрекеттерді салыстырып, талдап, себеп-салдарлық байланыстар орнатуға тырысады. Осы процестің барлығы оның ауызша сөйлеуін жетілдіретін тиімді тетіктердің бірі болып табылады.

3-сынып әдебиеттік оқу пәніндегі «Қысқы кеш суреттері» тақырыбы – табиғат көрінісін сипаттау, автордың бейнелі сөздерін түсіну және өз ойын көркем тілмен жеткізуге бағытталған маңызды бөлімдердің бірі. Бұл тақырыпты меңгерту барысында сюжеттік суреттерді қолдану оқушылардың қысқы табиғаттың сұлулығын көз алдына елестетуіне, бейнелі тілмен сөйлеуіне және берілген көрініс бойынша өздігінен әңгіме құрастыруына айтарлықтай ықпал етеді.

Осылайша, сюжеттік суреттер оқушының байланыстырып сөйлеу дағдысын дамытуда тек көмекші құрал ғана емес, сонымен бірге оқу процесінің ажырамас бөлігіне айналады. Бұл тәсіл оқушылардың сөздік қорын байытып, мәтіннің композициялық құрылымын сақтап, логикалық әрі эмоционалды мазмұндау қабілеттерін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Көрнекі материалдарды пайдалану – бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу дағдыларын жетілдіруде тиімді педагогикалық тәсілдердің бірі болып табылады. Сюжеттік суреттерді қолдану ерекше мәнге ие, себебі олар оқушыларға оқиғаларды көрнекі түрде қабылдауға, негізгі және қосымша ақпараттарды бөліп алуға, логикалық және уақыттық тәртіппен баяндауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, сюжеттік суреттер оқушылардың сөздік қорын байытып, сөйлем құру мәдениетін, логикалық ойлау қабілетін және шығармашылық потенциалын дамытуға септігін тигізеді.

Осы зерттеу жұмысының мақсаты – сюжеттік суреттерді пайдалану арқылы бастауыш сынып оқушыларының байланыстырып сөйлеу дағдысын жетілдіру жолдарын анықтау және олардың тиімділігін педагогикалық тәжірибе арқылы дәлелдеу. Зерттеу барысында оқушылардың бастапқы сөйлеу деңгейі анықталып, сюжеттік суреттерді қолдану арқылы олардың ауызша сөйлеу дағдыларындағы өзгерістер бағаланады. Жұмыстың нәтижесі педагогтарға сабақ жоспарларын тиімді ұйымдастыруға, оқушылардың тілдік және коммуникативтік дамуын жетілдіруге практикалық көмек ретінде қолданылуы мүмкін.

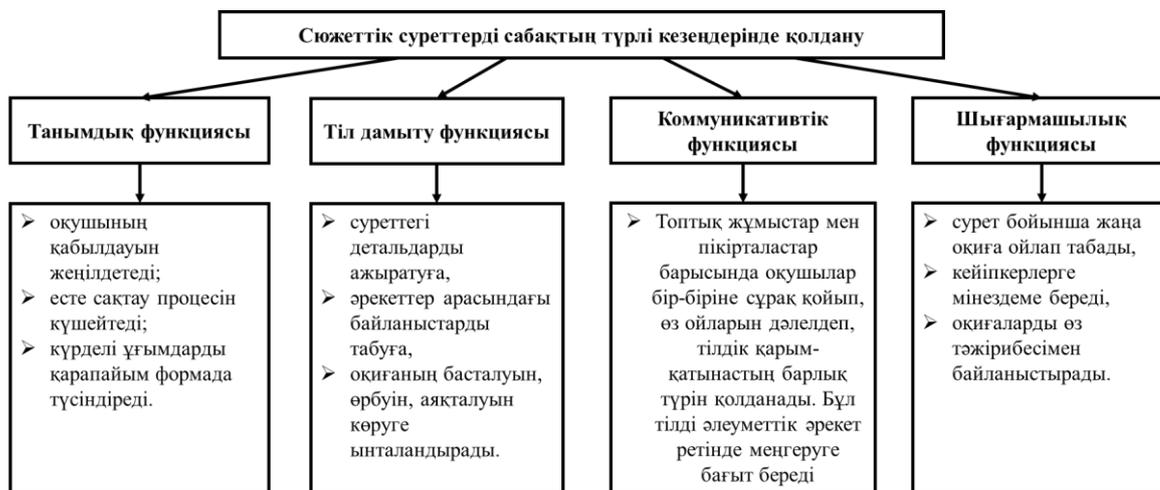
Әдеби шолу. Байланыстырып сөйлеудің педагогикалық-психологиялық негізі

Байланыстырып сөйлеу – оқушының тілдік тұлға ретінде қалыптасуының негізгі көрсеткіші. Ол тек тілдік материалды меңгеру ғана емес, сонымен қатар ойды жүйелі, бірізді, түсінікті жеткізу қабілетімен сипатталады. Психолингвистикалық тұрғыдан байланыстырып сөйлеу баланың қабылдау, елестету, талдау, синтез, жады процестерінің өзара әрекеттесуінен туындайды. Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев сынды ғалымдардың еңбектерінде бала тілінің дамуы оның әлеуметтік тәжірибені меңгеруімен тығыз байланыста болатыны айтылады. Сондықтан сыныптағы коммуникативтік орта мен визуалды материалдар сөйлеуді дамытуда ерекше рөл атқарады.

Бастауыш сынып жасындағы оқушылардың сөйлеуі көбіне заттарды көзбен көруге және нақты әрекеттерді бейнелеуге сүйенеді. Олар абстракциядан гөрі көрнекілікке негізделген ой бастауларына көбірек жүгінеді. Осы себепті көрнекілік әдістерінің бірі саналатын сюжеттік суреттер сөйлеуді дамытудың жоғары тиімді құралы ретінде қарастырылады.

Зерттеу әдістері. Сюжеттік суреттердің әдістемелік мүмкіндіктері

Сюжеттік сурет – белгілі бір оқиғаны, жағдайды, әрекетті немесе бірнеше эпизодтан тұратын көріністі бейнелейтін визуалды материал. Оқитудың көрнекілік принципіне сүйене отырып, сюжеттік суреттер бірнеше маңызды функция атқарады(1-сурет)



Сурет-1

Байланыстырып сөйлеуді дамытудағы сюжеттік суреттердің мүмкіндіктерін қолдану арқылы сюжеттік суреттердің педагогикалық үдерісте пайдаланылуы бірнеше маңызды мүмкіндіктермен айқындалады.

Біріншіден, сурет оқушының сөйлеуге деген ішкі қажеттілігін қалыптастырады. Көп жағдайда бастауыш сынып оқушылары өздігінен толық, реттелген мәтін құрай алмайды, өйткені олардың ойы шашыраңқы, оқиға желісін логикалық түрде біріктіруде қиындықтар байқалады. Сюжеттік сурет осы қиындықтарды жояды, баланың назарын негізгі оқиғаға шоғырландырады, сөйлеу әрекетін бір бағытқа бағыттайды.

Екіншіден, сюжеттік сурет тілдік материалды меңгеруге қажетті тірек болып табылады. Әсіресе грамматикалық құрылымдарды орынды қолдану, сөйлемдерді дұрыс байланыстыру, сөздік қорды кеңейту сияқты тілдік мақсаттар осы әдіс арқылы тиімді жүзеге асады. Оқушы сөйлеу барысында жаңа сөздер мен сөз тіркестерін қолдануға тырысады, сөйлем құраудың әртүрлі үлгілерін пайдаланады. Бұл грамматикалық дағдыны табиғи жолмен, жаттанды емес, әрекет арқылы игеруге мүмкіндік береді.

Үшіншіден, сюжеттік суреттер оқушылардың зерттеушілік қабілетін оятады. Суреттегі әрекеттерді байқау, салыстыру, себептерін анықтау, кейіпкерлердің мінез-құлқын талдау – оқушының сыни және логикалық ойлауын дамытады. Бұл қабілеттер кейінгі оқу кезеңдерінде мәтін талдау, шығармашылық жазу, оқиғаларды интерпретациялау дағдыларына негіз болады.

Сондай-ақ сюжеттік суреттер оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытады. Суретке қарап жаңа оқиға ойлап табу, оның жалғасын болжау, кейіпкерлерге мінездеме беру, суреттің басқа нұсқасын елестету – оқушының қиялының дамуына, тілдің көркемдік элементтерін қолдануға жол ашады. Осылайша сюжеттік суреттер тек дәстүрлі сөйлеу дағдыларын емес, ХХІ ғасыр дағдыларына жататын креативті ойлауды да дамытады.

Сюжеттік суреттермен жұмыс жүргізудің тиімді әдістемесі

Сюжеттік суреттермен жұмыс белгілі бір жүйе бойынша жүргізілгенде ғана жоғары нәтиже береді. Мұғалім алдымен оқушыларды суретпен таныстырып, олардың назарын негізгі детальдарға бағыттайды. Суретті талдау кезеңінде оқушылар тек көргенін ғана айтпайды, олар оқиғаны түсінеді, ой түйеді, болжам жасайды, талдау жасайды.

Жұмыс кезеңдерін былайша жүйелеуге болады:

1. **Қабылдау кезеңі.** Бұл кезеңде балалар суретті жалпы қабылдайды. Мұғалім «Не көріп тұрсың?», «Суретте не болып жатыр?» сияқты жалпы сұрақтар қояды. Бұл оқушының сөйлеуге дайындық кезеңі.

2. **Талдау кезеңі.** Оқушылар суреттегі әрбір әрекетті, кейіпкерді егжей-тегжейлі талдайды. «Неге бұлай істеді?», «Бұл жағдай қай мезгілде орын алған?», «Кейіпкерлердің көңіл күйін қалай сипаттар едің?» деген сұрақтар оқушыны терең ойлауға жетелейді.

3. **Жүйелеу кезеңі.** Бұл кезеңде оқушылар оқиға желісін ретке келтіреді. Мұғалім олармен бірге қысқа жоспар жасайды:

–Оқиғаның басталуы

–Негізгі даму бөлігі

–Қорытынды

Осылайша балалар әңгіме құрылымын меңгереді.

4. **Әңгіме құрастыру кезеңі.** Оқушылар жоспар бойынша толық мәтін құрайды. Бұл кезеңде мұғалім сөйлемдердің байланысын, логикалық реттелуін, грамматикалық дұрыстығын бақылайды. Оқушы өз ойын жүйелі түрде айтуға машықтанады.

5. **Шығармашылық кезең.** Бұл кезеңде оқушылар суретке жаңа элементтер қосады, басқа нұсқасын ойлап табады, оқиғаны өзгертіп жазады. Бұл тапсырмалар оқушының қиялын дамытып, тілін байытады.

Әдістемелік тұрғыда ең тиімді тәсілдердің бірі – суреттерді ретімен орналастыру. Бұл әдіс оқушылардың логикалық ойлауын, оқиғаның құрылымын түсінуін дамытады. Сондай-ақ рөлдік ойындар, екі оқушының диалог құрастыруы, сурет бойынша мәтіннің жанрын өзгерту (әңгіме → ертегі → хабарлама) сияқты жұмыс түрлері де өте нәтижелі.

Сюжеттік суреттердің сөйлеуді дамытудағы нәтижелері

Жүйелі түрде жүргізілген жұмыс нәтижесінде оқушылардың байланыстырып сөйлеу деңгейі айтарлықтай артады. Біріншіден, олардың сөздік қоры молаяды. Олар әрекет, жағдай, сезім, сипаттау сөздерін жиі қолдана бастайды. Екіншіден, оқушылар ойларын ретімен айтуға үйренеді. Бұл – мәтіннің логикалық құрылымын меңгерудің негізгі қадамы.

Үшіншіден, оқушылардың шығармашылық қабілеттері дамиды. Олар өз ойын еркін жеткізеді, жана оқиға ойлап табады, кейіпкерлердің мінез-құлқын сипаттайды.

Педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, сюжеттік суреттерді жүйелі және әдістемелік талаптарға сай қолданған жағдайда оқушылардың тілдік дағдылары едәуір жақсарады: сөйлемді дұрыс құрау, байланыстырушы сөздерді қолдану, мәтінді ретімен баяндау, өз ойын анық жеткізу қабілеттері қалыптасады. Бұл дағдылар тек тіл пәндерінде ғана емес, барлық оқу саласында маңызды рөл атқарады.

Сюжеттік суреттерді сабақтың түрлі кезеңдерінде қолдану ерекшеліктері

Сюжеттік суреттер бастауыш сыныптағы тіл дамыту жұмыстарының барлық кезеңіне үйлесімді енгізіледі. Әсіресе сабақ құрылымында дұрыс қолдану оқушылардың сөйлеу белсенділігін арттырады.

1. Сабақтың мотивация кезеңінде

Бұл кезеңде суреттер оқушының қызығушылығын оятып, сабақтың мақсатымен таныстыруға қолайлы материал болып табылады. Мұғалім сурет көрсетіп:

– «Бұл оқиға туралы не ойлайсың?»

– «Қалай ойлайсың, бүгін не туралы сөйлесеміз?»

деген сұрақтар арқылы оқушыны белсенді диалогқа түсіреді.

Бұл тәсіл оқушылардың назарын шоғырландырып, алдағы жұмысқа психологиялық дайындық қалыптастырады.

2. Жаңа материалды меңгеру кезеңінде

Сюжеттік суреттер осы кезеңде тілдік ережелерді түсіндірудің тірек материалы. Мысалы:

– етістіктерді табу,

– сын есімдерді салыстыру,

– сөйлем түрлерін анықтау,

– мәтін бөліктерін көрсету.

Оқушы нақты контекст арқылы тілдік бірліктерді дұрыс қолдануға үйренеді. Бұл грамматикалық құрылымдардың есте сақталуын жеңілдетеді және механикалық жаттаудың алдын алады.

3. *Бекіту және жаттығу кезеңі*

Бұл кезеңде оқушылар сюжеттік суреттер бойынша:

- әңгіме құрастырады,
- мәтін жоспарын құрайды,
- суретте көрсетілген әрекетті сипаттайды,
- рөлдік ойын түрінде диалог ұйымдастырады.

Мұғалім тапсырмаларды оқушы деңгейіне қарай күрделендіріп береді. Мысалы, бір оқушы тек суретті сипаттауы мүмкін, ал дамыған оқушы оқиғаның себебі мен салдарын талдайды.

4. *Рефлексия кезеңінде*

Сабақ соңында оқушылар сурет арқылы:

- не үйренгенін,
 - қандай сөздер қолданғанын,
 - қандай қиындық кездескенін
- ауызша немесе қысқаша жазбаша айтып береді.

Бұл дағдылар оқушының өзін-өзі бағалау, өз ойын жүйелеу қабілеттерін дамытады.

Сюжеттік суреттердің сөйлеу дағдысына ықпалын зерттеу нәтижелері

Педагогикалық бақылаулар сюжеттік суреттермен тұрақты жұмыс істеген оқушыларда мынадай оң өзгерістер болатынын көрсетеді:

1. *Сөздік қорының молаюы*

Оқушылар іс-әрекетке, сезімге, сипаттама беретін сөздерді жиі қолданады:

- қуанған, таң қалған, асыққан, шаршаған;
- жүгірді, көмектесті, байқап қалды;
- күн ашық, аула тыныш, жолдас бұзылған т.б.

Сурет көрген баланың жаңа сөз үйрену қарқыны 2–3 есе артады.

2. *Оқиганы ретімен баяндау қабілетінің дамуы*

Сюжеттік суреттердің хронологиялық құрылымы оқушыға «басы — дамуы — соңы» принципін меңгеруге мүмкіндік береді.

Бұл – мәтіннің негізгі композициясын түсінудің кілті.

3. *Логикалық ойлаудың күшеюі*

Суреттегі әрекеттердің себебін анықтау, салыстыру, дәлелдеу сияқты тапсырмалар оқушылардың аналитикалық ойлауын дамытады.

Мысалы:

- «Неге бала мұндай әрекет жасады?»
- «Қайсысы бірінші болды?»
- «Осы оқиға тағы қалай аяқталуы мүмкін?»

Мұндай сұрақтар баланың когнитивтік белсенділігін арттырады.

4. *Коммуникативтік дағдының дамуы*

Топтық жұмыс барысында оқушылар:

- бір-біріне сұрақ қояды,
- бірін-бірі тыңдайды,
- өз пікірін дәлелдейді,
- қате сөйлемдерді түзетеді.

Бұл тілдік қарым-қатынасты табиғи ортада меңгеруге жағдай жасайды.

Сюжеттік суреттерге негізделген сабақ үлгілері

1- үлгі: «Жоғалған ойыншық» суреті (2-сурет)



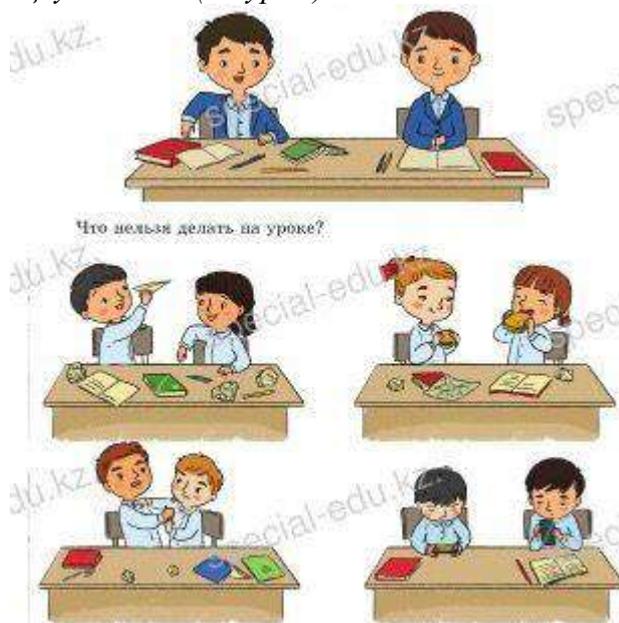
Сурет-2

Тапсырмалар:

1. Суреттің мазмұнын қысқаша сипатта.
2. Кейіпкерлердің көңіл күйін анықта.
3. Оқиғаның жалғасын ойлап тап.
4. Сурет бойынша 5 сұрақ құрап, жұбыңа қой.

Бұл тапсырма оқушының сипаттау, болжау, сұрақ қою дағдысын дамытады.

2- үлгі: «Мектептегі қауіпсіздік» (3-сурет)



Сурет-3

Тапсырмалар:

1. Қай оқушы дұрыс әрекет жасап тұр, қайсысы қате?
2. Өз пікіріңді дәлелде.
3. Ережелер тізімін құрастыр.

3- үлгі: «Табиғаттағы құбылыстар» (4-сурет)



Сурет-4

Тапсырмалар:

1. Суреттегі жыл мезгілін анықта.
2. Табиғаттағы өзгерістерді ата.
3. Осы мезгіл туралы шағын мәтін құрастыр.

Бұл мәтін байланыстырып сөйлеу, табиғатты танып-білу дағдыларын қатар дамытады.

Мұғалімге арналған әдістемелік ұсыныстар

1. Суреттер бір-бірімен логикалық байланысты болуы тиіс.
 2. Әр сабақта жеңіл → күрделі тапсырма принципін сақтау қажет.
 3. Оқушы өз ойын еркін айту үшін бағалау қатаң болмауы керек.
 4. Оқушылардың сөйлеуіндегі қателерді бірден тоқтатпай, соңынан түзету ұсынылады.
- Бір суреттен бірнеше дағдыны дамытуға мүмкіндік бар екенін ескерген жөн.

Қорыта айтқанда, бастауыш сынып оқушыларының байланыстырып сөйлеу дағдысын дамыту – қазіргі білім беру жүйесінің маңызды және өзекті мәселелерінің бірі. Зерттеу нәтижелері сюжеттік суреттерді мақсатты, жоспарлы және жүйелі түрде қолдану оқушылардың ауызша сөйлеу қабілетін едәуір арттыратынын дәлелдеді. Сюжеттік суреттер оқушыларға оқиға желісін көрнекі бейнелер арқылы түсінуге мүмкіндік беріп, олардың қабылдау, талдау, салыстыру, ойды құрылымдау және шығармашылық әрекетін белсендіреді. Бұл әдіс сөздік қорды байытумен қатар, грамматикалық құрылымдарды меңгеруге, логикалық байланысты сақтауға және сөйлемді ретімен құрауға жағдай жасайды. Зерттеу барысында сюжеттік суреттермен жұмыс істеудің негізгі кезеңдері – оқиғаны қабылдау, мазмұнын талдау, ақпаратты жүйелеу, әңгіме құрастыру және шығармашылық жұмыс – оқушылардың сөйлеудің әртүрлі компоненттерін игеруіне тиімді ықпал ететіні анықталды. Мәтін құрау дағдыларының жақсаруы, ойды жүйелі жеткізу қабілетінің дамуы, тілдік бірліктерді орынды қолдана білуі – әдістің нәтижелілігінің нақты көрсеткіштері. Сондай-ақ топтық және жұптық жұмыс формалары оқушылардың коммуникативтік дағдылары мен тілдік қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді. Сюжеттік суреттер оқушылардың қиялын дамытып, шығармашылық әлеуетін оятатын маңызды құрал екені де анықталды. Олар оқушыларға өз көзқарасын білдіруге, жаңа оқиға желілерін ойлап табуға, түрлі жанрдағы мәтіндер құрастыруға мүмкіндік береді. Бұл оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, ХХІ ғасырдың негізгі құзыреттерінің бірі саналатын креативті ойлау қабілетін дамытады. Жалпы алғанда, сюжеттік суреттерді оқу-тәрбие үдерісінде қолдану бастауыш сынып оқушыларының тілдік, коммуникативтік және шығармашылық қабілеттерін жан-жақты дамытуда шешуші рөл атқарады. Бұл әдіс сабақтың мазмұнын қызықты әрі тиімді етсе, мұғалім жұмысының сапасын да арттыра түседі. Сондықтан сюжеттік суреттерді байланыстырып сөйлеуді дамыту құралы ретінде оқу бағдарламасына кеңінен енгізу – оқушылардың тілдік дамуын жетілдірудің тиімді әрі пәрменді жолы болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Педагогика, 1996.
2. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речи. – Москва: Наука, 2003.
3. Скаткин М. Н., Лернер И. Я. Методы обучения и воспитания. – Москва: Просвещение, 1993.
4. Gibbons, P. Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. – Portsmouth: Heinemann, 2015.
5. Құдайбергенова, Қ. «Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу мәдениеті.» – Алматы: Рауан, 2020.
6. Назарова, Л. «Оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту әдістері.» – Астана: Фолиант, 2018.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18767916>
УДК 541-67;863

РОЛЬ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ

ИЛАХА АЛИМАРДАНОВА МУСЛИМ КЫЗЫ

педагог по физике, АГПУ, Баку, Азербайджан

ГАСАНОВ ОКТАЙ МАИЛОВИЧ,

доцент, доктор философии по физике, АГПУ, Баку, Азербайджан

***Аннотация:** Проблема технологизации профессионального образования сейчас очень актуальна, так как сроки обучения предельно сжаты, объем учебной информации несопоставимо велик, а возможность воспринять и усвоить ее далеко не всегда обеспечивается учебным процессом. Отсюда можно сделать предположение, что разработка новых путей повышения качества профессионального образования определяется одновременно условием его совершенствования и внедрением последних достижений педагогической науки и техники.*

***Ключевые слова:** компьютерная техника, телекоммуникационные средства, интернет, ИКТ, информационные технологии.*

Значение физики в образовании определяется ролью физической науки в жизни современного общества, ее влиянием на темпы развития научно-технического прогресса. Обучение физике вносит вклад в политехническую подготовку путем ознакомления учащихся с главными направлениями научно-технического процесса, физическими основами работы приборов, технических устройств, технологических установок. Именно поэтому применение ИКТ в преподавании физики играет важную роль.

По сравнению с традиционной формой ведения урока использование мультимедийных презентаций высвобождает большее количество времени, которое можно употребить для объяснения нового материала, отработки умений, проверки знаний учащихся, повторения пройденного материала. Источниками демонстрационных материалов служат мультимедийные диски. Обучающая среда мультимедийных дисков позволяет ставить компьютерные эксперименты; моделировать физические процессы, решать практические задачи.

Активизации познавательной деятельности учащихся способствуют внеурочные мероприятия по физике, например, предметные недели, где в творческую работу включаются учащиеся всех возрастных групп, а итогом может стать выступление учащихся с рефератами и творческими работами по физике, с применением информационно-коммуникационной технологии.

Таким образом, применение информационно-коммуникационной технологии на уроках физики и во внеурочной деятельности позволяет:

- учитывать индивидуальные особенности учащихся;
- развивать творческие и исследовательские способности;
- воспитывать интерес к самостоятельной познавательной деятельности учащихся;
- обеспечивать качественное усвоение программного материала;
- обеспечивать повышение качества знаний учащихся при обучении физике.

Обучение с использованием ИКТ делает акцент на овладение ключевыми компетенциями – целостно-смысловая, учебнопознавательная, информационная, коммуникативная компетенция. Они необходимы для любой профессии и при получении дальнейшего образования. Этими ключевыми навыками являются: общение, грамотность, способность выполнения упражнений, использование информационных технологий и способность работы в группе, команде.

Говоря об инновационных процессах образования, следует иметь в виду, прежде всего, деятельность коллектива в целом и педагогов по реальному преобразованию образовательного процесса, направленного на повышение его эффективности.

Особенности инновационной деятельности:

- коллективный характер, предполагающий последовательное включение педагогов в начавшиеся преобразовательные процессы;
- качественно новая образовательная практика;
- рефлексивными обсуждениями итогов образовательной деятельности.

Исходной точкой на пути запуска инновационных процессов в обучении явилось активное использование педагогами в своей деятельности ИКТ.

В настоящее время остались в прошлом написанные преподавателями от руки тематические карточки итогового контроля, различные дидактические материалы. Для активизации познавательной деятельности современный педагог изучает и применяет различные педагогические технологии. В настоящее время большую популярность приобрёл метод проектов. Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат. С помощью мультимедийной презентации можно продемонстрировать видеоролик эксперимента, показать таблицы, схемы, диаграммы, поместить картинки и фотографии, использовать звуковые файлы.

Применение ИКТ на уроках физики и во внеурочной деятельности можно рассматривать, как совместную творческую работу учителя и обучающихся, которая позволяет:

- формировать положительную мотивацию к процессу учения и воспитания детей;
- выбирать оптимальные формы учебной работы;
- рационально использовать время на уроке;
- организовать учебно-познавательную деятельность детей;
- формировать навыки самостоятельной, групповой и коллективной работы обучающихся.

Таким образом, применение информационно-коммуникационной технологии в преподавании физики является одним из современных подходов к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении и фактором повышения качества знаний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. //Разнообразие компьютерных технологий по физике в средней школе// Международный научно-практический журнал ENDLESS LIGHT in SCIENCE, 17 Декабря 2022 Алматы, Казахстан, ст. 3-5.
2. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д.И. //Исследование проблем и перспектив внедрения компьютерных технологий по физике в средней школе// Международный научно-практический журнал «ГЛОБАЛЬНАЯ НАУКА И ИННОВАЦИЯ 2022: ЦЕНТРАЛЬНАЯ АЗИЯ» № 4(18). ДЕКАБРЬ 2022, Алматы, Казахстан, ст. 9-11.
3. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д.И. //Исследование проблем и перспектив использования компьютерных технологий в средней школе по физике// ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ, №87, Июль 2022 Самара, ст. 46-49.
4. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. //Особенности виртуального эксперимента в преподавании физики// Журнал «Инновационные научные исследования», выпуск №4-1(18) Апрель 2022, Уфа.
5. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. // ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ // NATIONAL ACADEMY OF SCIENTIFIC AND INNOVATIVE RESEARCH «SCIENCE AND EDUCATION: MODERN TIME» (ISSUE 16, SEPTEMBER 2025) Казахстан, г. Астана. ст.121-123.
6. Гасанов О.М. //РАЗЛИЧНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ// МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION» 15 июня 2025 г. Almaty, Kazakhstan, ст. 6-9.
7. G. Əkbərova, N. Aslanov, X. Adigözəlova, I. Əlmərdanova // Fizikanin səmərəli tədrisində oyun və layihələrdən istifadənin rolu// IX INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE OF YOUNG RESEARCHERS, 23-24, May 2025, Baku, Azerbaijan, səh. 634-638.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18767955>
УДК 541-67;863

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ФИЗИКИ»

АДГЕЗАЛОВА ХАТЫРЯ АГАКАРИМ КЫЗЫ

доцент, доктор философии по физике, АГПУ, Баку, Азербайджан

***Аннотация:** В последнее время в образовательных учреждениях широко используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), что способствует интенсивному развитию учебного программного обеспечения, которое позволяет успешно решать многие задачи современного образования. Поэтому одной из основных моих целей является повышение темпов внедрения ИКТ в образовательный процесс.*

***Ключевые слова:** компьютерная техника, физическое образование, современные технологии, ИКТ, компьютер.*

Физика как наука построена на использовании многочисленных моделей, изучение которых позволяет выводить физические законы, строить физические теории, проводить реальные и виртуальные эксперименты.

Использование компьютера в учебном процессе – это один из способов поднять интерес студентов к изучению предмета, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп занятия, увеличить объем самостоятельной работы. Способствует развитию логического мышления, культуры умственного труда, формированию навыков самостоятельной работы.

Компьютер – оперативное средство наглядности в обучении, в отработки практических умений учащихся, в работе со схемами, таблицами, графиками, условными обозначениями и т.д.

Широкое применение презентационных технологий позволяет:

- визуализировать изучаемые процессы и явления;
- обеспечить дозированность получаемой информации;
- придать выразительность процессу обучения;
- повысить информативность урока;
- увеличить эффективность процесса обучения.

Все это позволяет сделать процесс обучения более наглядным, зрелищным, формирует у учащихся визуальное мышление. Кроме того, учащиеся могут самостоятельно моделировать явления и физические процессы. При необходимости можно вернуться и повторить какой – либо фрагмент. Студенты могут собрать электрическую цепь, выбирая виртуальный элемент; наблюдать процесс диффузия и т.д.

Помимо этого, пользу может принести использование обучающих программ и ресурсов Интернета для расширения кругозора учащихся, получение дополнительного материала, выходящего за рамки учебника или лекции.

Проектная деятельность учащихся как элемент учебного процесса способствует творческому развитию личности. Презентации проектов могут происходить с использованием интерактивной доски. Создавая собственную модель какой либо физической темы, обучающийся не только повышает свои знания по предмету, начинает осознавать метод научного познания физики как науки, он учится работать с информационным потоком из самых разных источников, например, используя ресурсы Интернета.

Важную роль может сыграть компьютер, как инструмент контроля знаний, умений и навыков, учащихся при решении тестовых задач, проверки знаний физических формул, умений переводить физические величины в систему «СИ» и выразить из формул неизвестные величины.

Возможности информационно – коммуникационных технологий при правильной организации учебной деятельности позволяют решать многие проблемы преподавания физики, обеспечивают высокий уровень усвоения знаний.

Из всего изложенного выше можно сделать следующие выводы:

1. Применение компьютеров в образовании привело к повышению качества обучения.
2. Использование информационно – коммуникационных технологий помогут сделать занятия по «Физике» более интересными для учащихся.
3. Проектная работа студентов способствует развитию навыков исследовательской деятельности.
4. Иногда невозможно проделать эксперимент из-за отсутствия или поломки того иного прибора. Имеющиеся видеоматериалы позволяют устранить такого рода недостатки уроков физики.

Таким образом, ИКТ могут существенно повысить эффективность образовательного процесса, решить стоящие перед образовательными учреждениями задачи воспитания всесторонне развитой, творчески свободной личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д.И. //Исследование проблем и перспектив использования компьютерных технологий в средней школе по физике// ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ, №87, Июль 2022 Самара, ст. 46-49.
2. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. //Особенности виртуального эксперимента в преподавании физики// Журнал «Инновационные научные исследования», выпуск №4-1(18) Апрель 2022, Уфа.
3. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. // Организация образовательного процесса при реформировании системы образования на современном этапе // Обучение физике и астрономии в общем и профессиональном образовании, Сборник трудов XXII Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 27-28 марта 2024 г., ст. 37-44.
4. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. // Рекомендации по выполнению компьютерных лабораторных работ по физике// XV Международная научно-практическая конференция, Инновационный потенциал развития науки в современном мире: технологии, инновации, достижения, 24 мая 2024 г. Уфа, Россия. ст. 391-395.
5. Гасанов О.М., Акберова Г.Э., Асланов Г.А., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д.Ж.И. // Роль использования игр и проектов в эффективном преподавании физики// МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION» 15 мая 2025 г. Almaty, Kazakhstan ,ст. 5-13.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18767986>

ВЛИЯНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ИННОВАЦИЙ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ

СЕВДА АББАСОВА

Доктор философии по педагогике, доцент
Азербайджанский государственный педагогический университет

ФАРИДА МИКАИЛОВА

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет
Старший преподаватель Агджабединоского филиала

Аннотация. В статье рассматривается применение учебных пособий и инноваций в образовательном процессе. Отмечается, что высокий уровень результатов обучения напрямую зависит от качества учебных пособий. То есть учебники, методические пособия для учителей, другие ресурсы должны регулировать и систематизировать деятельность учителя, создавать для него широкие возможности. Для разработки высококачественных учебных пособий всегда следует принимать различные эффективные меры. Хороший учебник должен отвечать всем требованиям содержания образования на соответствующем уровне, его следует проверять, анализировать и изучать по всем критериям.

Утвержден документ «Учебная политика в системе общего образования». (9) На основе положений этого документа соответствующими комиссиями Министерства науки и образования были подготовлены необходимые документы и законодательная база. Во-первых, подчеркнута важность оценки учебников, и в соответствии с этим были подготовлены положения для обеспечения деятельности совета по оценке учебников. В качестве задачи, вытекающей из документа, были разработаны критерии оценки для обеспечения подготовки и оценки учебников. Эти критерии отражают все аспекты учебника и других материалов, требования к их содержанию и структуре.

В контексте модернизации азербайджанской системы образования изменились цели и задачи, стоящие перед образовательными учреждениями и учителями, то есть «приобретение знаний» теперь сместилось на формирование «компетенций». Система развития базовых компетенций включает модель развития коммуникативной и социальной компетентности. На практике это выражается в формировании коммуникативных навыков, умения и привычек действовать в социальных ситуациях, способности нести ответственность и развитию навыков работы в команде: личностное развитие; постановка личных целей; их достижение; содействие развитию толерантности; умение сосуществовать с представителями других культур, языков и религий.

В статье рассматриваются упомянутые соображения и предлагаются пути решения предстоящих проблем с использованием соответствующих инструментов и инновационных образовательных технологий.

Ключевые слова: учебные материалы, инновационное обучение, навыки, компетенция, личностное развитие.

Роль образования в культурном и духовном развитии личности, прогрессе общества и государства имеет важное значение. Если образование страны отвечает потребностям общества и доступно его гражданам, оно положительно влияет на все сферы и способствует развитию. В этом отношении в нашей стране продолжается формирование современной системы образования. Инновации и современные подходы, применяемые в образовании, приводят к успешным результатам.

В настоящее время, в соответствии с положениями и требованиями законодательства об образовании, современное образование сталкивается со многими важными задачами. Главная

цель – воспитание человека с высокими моральными ценностями. Этот человек должен понимать обязанности, возложенные на государство, свою ответственность и осознавать свои личные права. Этот человек должен уважать традиции нашего народа, сформировавшиеся на протяжении веков, демократические принципы, установленные на мировом уровне и требуемые от каждого, а также права и свободы человека. Законодательство об образовании в нашей стране требует, чтобы образованная молодежь была верна идеям патриотизма, государственности и азербайджанской идентичности, и воспитывалась как независимая и творчески мыслящая гражданка и ответственная личность.

Как следует достигать этих демократических ценностей? Какие пути и направления следует выбрать? Ответственными сторонами здесь являются школы, учителя, родители и используемые учебники, в целом, учебная литература и учебные пособия.

Высокий уровень результатов обучения зависит от качества учебных пособий. То есть учебники, методические пособия для учителей и другие ресурсы должны систематизировать деятельность учителя и создавать для него широкие возможности. Всегда следует принимать различные эффективные меры для подготовки высококачественных учебных пособий. Хороший учебник должен отвечать всем требованиям содержания образования на соответствующем уровне, и его следует проверять, анализировать и изучать по всем критериям.

Кабинет Министров Азербайджанской Республики утвердил документ под названием «Учебная политика в системе общего образования». (9) На основе положений этого документа соответствующие комиссии Министерства образования подготовили необходимые документы и законодательную базу. Во-первых, была подчеркнута важность вопроса оценки учебников, и, соответственно, обеспечена деятельность совета по оценке учебников, для которого были подготовлены положения. В качестве задачи, вытекающей из документа, были разработаны критерии оценки для обеспечения подготовки и оценки учебников. Эти критерии отражают все аспекты учебника и других материалов, требования к их содержанию и структуре. Кроме того, соответствующие комиссии Министерства разработали правила подготовки учебников и правила их издания. Как мы видим, написание и подготовка учебника требует комплексного подхода. Специалисты различных специальностей прилагают значительные усилия к содержанию учебников, от их структуры до иллюстраций и других аспектов.

Учебники должны отражать особенности азербайджанского народа, сформировавшиеся на протяжении веков и определяющие его поведение. Учащимся следует прививать культурные ценности, воспитывать их в этом духе, и они должны уважать свою семью, своих людей и свои ценности.

Материалы, представленные в учебнике и методическом пособии для учителей, должны учитывать возрастную психологию учащихся и вытекающие из этого моменты, а также физиологические особенности школьников. Поскольку учебник каждого класса предназначен для этих учащихся, учебные материалы, уровень заданий и другие доступные материалы должны быть адаптированы к этому.

Учебник является источником как нравственного воспитания, так и педагогических знаний. В этом отношении он должен отражать отфильтрованную, уточненную и проверенную информацию и данные, полученные из надежных источников, о самых современных достижениях, открытиях и изобретениях современной науки, технических и культурных успехах человечества, информационных технологиях. Учащийся не должен получать информацию, которая может негативно повлиять на его образование или быть вредной. Учебник должен отвечать его желанию получать информацию, соответствующую его возрасту и, соответственно, его психологическим особенностям. Каждый учебник должен развивать мышление учащихся, повышать их способность к самостоятельному исследованию, когнитивные навыки, совершенствовать творческое мышление, прививать различные прогрессивные творческие привычки, побуждать их думать и принимать самостоятельные решения для преодоления проблемных ситуаций. Учебник должен стать для ученика

путеводителем и помощником. Все вышесказанное обосновывает актуальность статьи и призывает к проведению обширных исследований в этой области.

В современную эпоху роль образования в общественной жизни значительно меняется, формируются новые подходы к обучению. Главная цель применения инновационных образовательных технологий – подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Образование должно развивать инновационные механизмы, находить творческие пути решения важнейших проблем. Точнее, исследовательская деятельность, направленная на получение знаний; что возможно или осуществимо на основе научных знаний в данных условиях. Проектная деятельность, направленная на развитие специфических, технологических знаний о том, как действовать для достижения желаемого («инновационного проекта»); образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определенного опыта, формирование у каждого человека личных знаний и опыта того, что и как делать, чтобы воплотить инновационный проект на практике. Инновационные технологии в образовании – это организация образовательного процесса, построенная на основе качественно различных принципов, инструментов, методов и технологий, позволяющая достичь эффективности в обучении. Это включает в себя приобретение максимального объема знаний; максимальную творческую активность; и широкий спектр практических навыков и умений.

«Что такое инновация и как она применяется в образовательном процессе?» Попробуем ответить на этот вопрос. Это образование, способное к саморазвитию и создающее условия для всестороннего развития всех его участников, комплекс, состоящий из трех взаимосвязанных компонентов:

1. Современное содержание, передаваемое учащимся, подразумевает не усвоение предметных знаний, а развитие навыков. Это содержание должно быть хорошо структурировано и представлено в виде мультимедийных учебных материалов, передаваемых с использованием современных средств коммуникации.

2. Современные методы обучения – это активные методы развития навыков, основанные не только на пассивном восприятии материала, но и на взаимодействии учащихся и их вовлечении в образовательный процесс.

3. Современная инфраструктура обучения, объединяющая информационно-технологические, организационно-коммуникационные компоненты, позволяющая эффективно использовать преимущества дистанционного обучения.

В условиях модернизации азербайджанской системы образования цели и задачи, стоящие перед образовательными учреждениями и учителями, меняются, то есть от «приобретения знаний» происходит переход к формированию «компетенций».

Система развития базовых компетенций включает модель развития коммуникативной и социальной компетентности. На практике это выражается в формировании коммуникативных навыков, умения и привычек действовать в социальных ситуациях, способности нести ответственность, развивает навыки работы в команде:

Личностное развитие; постановка личных целей; их реализация; способствует воспитанию толерантности; умению сосуществовать с представителями других культур, языков, религий.

Таким образом, происходит сдвиг в сторону гуманистического подхода к образованию. Применяются инновационные педагогические технологии, учитывающие развитие индивидуальных особенностей учащихся. Современные образовательные технологии можно считать основным условием повышения качества образования, снижения учебной нагрузки и более эффективного использования учебного времени. Наиболее характерные инновационные технологии:

1. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании предмета. В настоящее время информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) имеют большое значение на всех уровнях системы образования. На каждом этапе познавательной

деятельности, научных исследований и практического применения во всех областях знаний информационно-коммуникационные технологии одновременно выполняют функции инструментов и объектов знания. Особенность информационно-коммуникационных технологий заключается в их многогранности: они являются инструментом, используемым во всех областях знаний.

В результате инновационный характер развития ИКТ оказывает прямое влияние на другие области знаний, формируя мировоззрение молодого специалиста, улучшая дидактико-методическое представление знаний, повышая способность воспринимать и создавать знания, тем самым внося инновационный элемент в комплексное развитие.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет значительно ускорить процесс поиска и передачи информации, изменить природу умственной деятельности и автоматизировать человеческий труд.

1. Индивидуально-ориентированные технологии в обучении предмету. Личностно-ориентированные технологии ставят личность ученика в центр всей системы образования, создавая комфортные, бесконфликтные и безопасные условия для его развития и реализации его природного потенциала. Личность ученика, использующая данную технологию, проявляется в разработке учебных программ в соответствии с его способностями и потребностями.

2. Информационно-аналитическое развитие образовательного процесса и управление качеством образования. Использование таких инновационных технологий позволяет объективно и беспристрастно отслеживать развитие каждого ученика индивидуально и в группах. С определенными модификациями они могут стать незаменимым инструментом при подготовке общего контроля, изучении состояния преподавания любого предмета, системы работы отдельного учителя.

3. Мониторинг интеллектуального развития. Анализ и диагностика качества образования для каждого ученика.

4. Образовательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика. Образовательные технологии реализуются путем вовлечения учащихся в дополнительные формы личностного развития, их участия в различных видах внутришкольных мероприятий, олимпиад и конференций.

5. Дидактические технологии как условие развития образовательного процесса в учебных заведениях. Здесь могут применяться как уже известные и проверенные методики, так и новые. Это самостоятельная работа с использованием различных учебных пособий.

6. Психологическая и педагогическая поддержка применения инновационных технологий в образовательном процессе учебных заведений. Цель состоит в том, чтобы обеспечить научно-педагогическое обоснование использования тех или иных нововведений. Их анализ проводится на методических советах, семинарах, консультациях с ведущими специалистами в этой области.

Таким образом, практика современной образовательной организации обладает самым широким арсеналом для применения педагогических нововведений в образовательном процессе. Эффективность их применения зависит от традиций, сформированных в образовательном учреждении, способности педагогического персонала воспринимать эти нововведения, а также материально-технической базы учреждения.

В стандартах итоговая оценка учащихся также включает итоговую оценку, характеризующую динамику индивидуальных учебных достижений на протяжении всего периода обучения, и наиболее оптимальным методом для этого является портфолио. Это метод регистрации, сбора и оценки работы и результатов, демонстрирующий усилия, прогресс и достижения учащегося в различных областях за определенный период времени.

Для учащегося портфолио — это организатор его учебной деятельности, а для учителя — средство обратной связи и оценочной деятельности. Выбор типа портфолио зависит от цели его создания. Помимо учебных навыков сбора и анализа информации, ее структурирования и

представления, портфолио позволяет развивать интеллектуальные способности более высокого уровня. Для этого студент должен научиться отбирать и оценивать информацию, четко определять желаемые цели, достигать поставленных задач, планировать свою деятельность, проводить самооценку и анализ, отслеживать свои ошибки и исправлять их.

Использование этих технологий в инновационном обучении позволяет учителю сделать процесс более полным, интересным и насыщенным. Такая интеграция, на стыке естественнонаучных дисциплин, необходима для того, чтобы учащиеся понимали единый мир и формировали мировоззрение.

Мотивация действий, придание самостоятельности полученной информации, формирование творческого нетрадиционного мышления, максимальное раскрытие природных способностей учащихся, их развитие с использованием последних достижений науки и практики – вот основные цели инновационной деятельности. Таким образом, использование инновационных образовательных технологий позволяет решить следующие задачи:

- способствовать развитию личности учащегося с активной позицией, способного справляться со сложными ситуациями и позитивно решать их проблемы;
- изменить характер взаимодействия между субъектами учебного заведения;
- повысить энтузиазм учащихся к учебной деятельности.

Высокая мотивация к учебной деятельности также обусловлена многогранным характером образовательного процесса. Необходимо уделять больше внимания изучению и освоению современных педагогических технологий, позволяющих существенно изменить методы организации учебного процесса, характер взаимодействия между субъектами системы и, в конечном итоге, их мышление и уровень развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ «Об утверждении Программы оснащения средних школ информационно-коммуникационными технологиями в Азербайджанской Республике (2005-2007 гг.)» от 21 августа 2004 г.
2. Приказ № 33 Министерства образования Азербайджанской Республики от 23 января 2006 г.
3. Учебная программа (учебный план) по азербайджанскому языку для средних школ Азербайджанской Республики (5-11 классы). Баку, 2013, 135 с.
4. «Правила подготовки учебников, пособий и других учебно-методических средств для общеобразовательных учреждений» Постановление № 67 Совета Министров Азербайджанской Республики. Баку, 25 февраля 2020 г.
5. Пашаева П.Ш., Аббасова С.И. Актуальные проблемы преподавания азербайджанского языка. Баку, АДПУ, 2021, 157 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18768113>
UDC 81'373.45

MIND MAPPING AS A TOOL FOR VISUALIZING SYNONYMIC NETWORKS: TRADITIONAL AND DIGITAL APPROACHES IN LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL CONTEXTS

G. N. KISMETOVA, N.S. DEBRIS

M.Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan
West Kazakhstan Innovative and Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Annotation: *The article explores mind mapping as a cognitive and visual tool for illustrating synonymic networks in linguistics and language education. Special focus is given to comparing traditional (paper-based) and digital forms of mind mapping, their teaching functions, cognitive bases, and instructional potential. The author examines the theoretical foundations of lexico-semantic networks, existing methods of visualizing them, and empirical research confirming the effectiveness of mind maps in vocabulary instruction. It concludes that using digital mind-mapping tools broadens the options for visualizing synonymic connections and encourages more in-depth vocabulary learning.*

Keywords: *mind mapping, synonymic networks, lexical semantics, visual learning, digital educational technologies, language education.*

Synonymy, as a semantic relationship between lexical units, occupies a central place in the theory of lexical semantics and in language teaching practice. Mastering synonymic series requires not only memorising individual words, but also understanding their semantic nuances, contextual restrictions, and stylistic differences. Traditional methods of presenting synonyms — such as lists and dictionary entries — often fail to capture the complex network of semantic relationships between words.

Mental mapping, as proposed by T. Buzan for the visual organization of thinking, offers an alternative way to represent lexical relationships by visualizing synonymic networks through graphic structures. This approach gains new significance in the context of the digitalisation of education, where electronic mind-mapping tools have further developed the method's didactic and analytical potential. Thus, the transition from traditional to digital formats represents a natural progression in enhancing pedagogical applications of mind mapping.

Analyses of modern pedagogical literature emphasize that digital mind maps possess a number of characteristics that enhance their utility within dynamic and multimedia educational environments. These include easy modification of structure, integration of multimedia elements and hyperlinks to external resources, and support for real-time student collaboration. Collectively, these features make digital maps more flexible and adaptive than traditional versions, particularly in the visualization of complex network structures such as synonymic networks, where representing multiple relationships and semantic proximities is critical. The implications of these capabilities for language teaching will be further considered in subsequent sections.

Pedagogical research confirms that the use of digital mind-mapping can play an important role in increasing students' engagement and cognitive activity. In particular, one review notes that digital maps contribute to a higher degree of interactivity and flexibility in learning compared to paper forms, allowing for the inclusion of multimedia elements and providing individual and collaborative educational trajectories. This is especially important when working with textual or linguistic data, when students can use the built-in functions to match words with examples from the corpus, multimedia explanations, or additional reference materials [1].

At the same time, research on educational practices shows that digital mental mapping can contribute to the development of critical thinking and a deep understanding of the material. Thus, an analysis of the use of digital intelligence cards in the course of business communication revealed that

students better recognized and memorized key information elements, as well as more actively established logical connections between parts of the educational content, which indirectly indicates increased cognitive processing of information [2].

From the point of view of practical application, digital mind-maps allow the realization of a wide range of pedagogical scenarios. Among them are the step—by-step construction of semantic networks with the possibility of subsequent expansion and refinement, the use of color code and nested nodes to highlight semantic shades, as well as the integration of digital maps into web-based educational platforms, which provides access to external dictionaries, corpora, and interactive resources directly inside the map. This approach ensures not only the presentation of knowledge but also the active interaction of students with lexical material, which entails a deeper understanding and consolidation of semantic connections [3].

The development of digital tools also reflects a broader trend towards the integration of information technology into educational processes, which is accompanied by a shift from static forms of learning to more flexible and adaptive models that support both individual and group work. According to a systematic review, a combination of traditional and digital mental maps can be particularly effective: paper maps are used for the primary construction of ideas, while digital maps allow for additional development, refinement, and dissemination of the results of mental activity in the electronic space [4].

The use of mental mapping in the educational process makes it possible to implement a variety of pedagogical scenarios aimed at the formation and development of students' lexical competence. In the context of working with synonymous networks, mind-mapping acts not only as a visualization tool but also as a tool for actively constructing knowledge, contributing to understanding the systemic organization of vocabulary [4].

At the initial stage of mastering the lexical material, students may be asked to create mental maps themselves, in the center of which the target word is located. Branches corresponding to synonyms are radially arranged from the central node, as well as additional branches reflecting semantic shades, stylistic labeling, or frequency of use. This scenario promotes the development of skills in classifying and categorizing lexical units, as well as the formation of an informed attitude towards semantic differences between synonyms. The process of self-mapping activates metacognitive processes related to planning, monitoring, and evaluating one's own learning activities [5].

The use of digital mind-mapping tools opens up opportunities for organizing students' teamwork. In this scenario, a group of students jointly forms a synonymous network, discussing and coordinating semantic connections between words. This format promotes the development of communication skills, reasoned discussion, and joint decision-making. Collaborative mental mapping makes it possible to identify different interpretations of semantic relationships and contributes to the formation of socially conditioned knowledge. In addition, this approach reflects modern constructivist learning models, in which knowledge is considered as the result of joint activity [6].

As part of a more in-depth analysis of synonymous networks, mental maps can be supplemented with examples of contextual use of words, collocations, and text fragments. In digital mental maps, this is realized through hyperlinks to corpus resources, electronic dictionaries, and educational texts. This pedagogical scenario is aimed at developing sensitivity to context and preventing the mechanical assimilation of synonyms as completely interchangeable units. Students have the opportunity to analyze real language data and correlate theoretical ideas about the meaning of a word with its actual use.

The use of mental mapping to visualize synonymous networks contributes to the development of metalanguage reflection, that is, the ability to consciously analyze linguistic phenomena. Students begin to perceive vocabulary not as a set of isolated units, but as an interconnected system. Reflective tasks may include comparing several mental maps, analyzing changes in the network structure as vocabulary expands, and discussing criteria for including or excluding individual synonyms. This contributes to the formation of analytical thinking and a scientific approach to language learning.

A comparative analysis of traditional (paper) and digital forms of mental mapping makes it possible to identify their didactic capabilities, limitations, and areas of most effective use in visualizing synonymous networks [7].

Structural Flexibility	Limited	High
Multimedia Support	None	Present
Cognitive Engagement	High	High
Collaboration	Limited	Extended
Scalability	Limited	Virtually Unlimited

Traditional hand-made mental maps involve the active participation of motor and visual memory, which contributes to deep cognitive processing of information. The process of drawing, choosing the color scheme, and spatial placement of elements enhances the semantic integration of the material and has a positive effect on long-term memorization. Digital mental maps, in turn, reduce the cost of technical design of the structure, allowing you to focus on the analysis and refinement of semantic relationships. They are especially effective at the stages of expansion and restructuring of synonymous networks, when work with a large amount of information is required [8].

From a methodological point of view, it is advisable to use paper mind maps at the stages of the initial introduction of vocabulary and the formation of basic associative connections. They contribute to the individualization of learning and allow the teacher to diagnose the level of understanding of the material by students. Digital mental mapping is more effective at advanced stages of learning, when it requires working with complex semantic structures, inter-lexical relationships, and contextual data. The possibility of collective editing makes digital maps a convenient tool for group and project activities.

From the point of view of the organization of the educational process, digital mental maps have advantages in terms of safety, reproducibility, and accessibility of educational materials. They are easily integrated into electronic educational environments and allow the use of asynchronous forms of learning. At the same time, paper mental maps are independent of technical conditions and can be used in any educational context, which makes them a universal tool at the initial stages of learning.

The analysis shows that traditional and digital forms of mental mapping should be considered as complementary rather than competing methods. Their combined use makes it possible to take into account the individual cognitive characteristics of students, the stages of formation of lexical competence, and learning objectives.

Both approaches have didactic value and can effectively complement each other in educational practice [9].

The experiment involved 56 students of the Higher Pedagogical College named after Zh. Dosmukhamedov in Uralsk, enrolled in teacher-training programmes and studying English as a foreign language. All participants had a comparable proficiency level (approximately B1–B2) and no systematic prior experience with mind mapping as a learning strategy. The sample was divided into three groups: a control group ($n = 18$), an experimental group using traditional paper-based mind maps ($n = 19$), and an experimental group using digital mind maps ($n = 19$).

Aim and design

The experiment aimed to determine the impact of traditional and digital mind mapping on the acquisition, retention, and productive use of synonymic vocabulary in an EFL context. A quasi-experimental pre-test–post-test design with a delayed post-test was implemented over an eight-week instructional period. It was hypothesised that both experimental groups would outperform the control group, and that digital mind mapping would yield additional gains compared with paper-based mind maps.

At the pre-test stage, all three groups completed an identical vocabulary test targeting recognition and recall of selected synonym sets, as well as a short writing task designed to elicit the productive use of target items. The mean pre-test scores ranged between 48% and 52%, with no statistically significant differences across groups, which indicated a comparable baseline.

During the treatment phase, the control group received conventional vocabulary instruction based on lists, definitional exercises, sentence transformation, and short texts. In Experimental Group 1, students were systematically trained to construct and revise paper-based mind maps: they placed a key lexical item at the centre and organised synonyms around it according to meaning nuances, register, and frequency, adding collocations and brief contextual examples. In Experimental Group 2, learners performed analogous tasks using digital mind-mapping tools in an online environment, collaboratively creating, expanding, and restructuring synonymic networks.

Post-test results revealed clear differences between the groups. In the control group, the mean score increased from 50% to 62%, yielding a gain of 12 percentage points. In Experimental Group 1 (paper-based mind maps), the mean score rose from 49% to 76% (a gain of 27 points), whereas in Experimental Group 2 (digital mind maps) it increased from 51% to 82% (a gain of 31 points). Thus, learning gains in both experimental groups were more than twice as high as in the control group, with the digital mind-mapping group achieving an additional 5–6 percentage-point advantage over the paper-based group.

The delayed post-test administered four weeks later showed group differences in long-term retention. In the control group, the mean score decreased from 62% to 56% (a loss of 6 points). In Experimental Group 1, the mean score dropped from 76% to 71% (a loss of 5 points), while in Experimental Group 2 it decreased only from 82% to 79% (a loss of 3 points). These patterns indicate that students working with digital mind maps maintained the highest level of retention of synonymic vocabulary over time.

Analysis of the written tasks further supported these findings. The proportion of students who used at least five target synonyms in their short essays increased from 22% to 39% in the control group, from 24% to 68% in Experimental Group 1, and from 26% to 79% in Experimental Group 2. At the same time, the share of lexico-semantic errors in synonym use decreased from 18% to 14% in the control group, from 17% to 9% in Experimental Group 1, and from 19% to 7% in Experimental Group 2.

Qualitative analysis of the learners' mind maps in both experimental groups revealed a shift from simple radial diagrams with three to four branches to more elaborate networks comprising six to eight main branches and two to three hierarchical levels of sub-branches. Digital maps in particular contained a greater number of cross-links and associative connections between synonymic clusters, suggesting a more integrated mental representation of lexical relations. Learner self-reports showed that 81% of students in the paper-based group and 87% of students in the digital group perceived mind mapping as facilitating the memorisation and retrieval of synonyms, while only 46% of the control-group students reported similar effects for traditional techniques.

Taken together, these quantitative and qualitative results indicate that integrating mind mapping—especially in its digital form—into vocabulary instruction substantially enhances the acquisition, retention, and productive deployment of synonymic networks in the EFL classroom.

In the course of the research, it was found that mental mapping is an effective cognitive and visual tool that allows you to represent the complex architecture of synonymous networks. Traditional lists of synonyms are inferior to this method, as they are not able to visually reflect the associative nature of storing linguistic information in the human mind.

Comparative analysis has shown that the choice between the traditional and digital approaches should depend on specific didactic tasks. Traditional (paper) mental maps are most effective at the stage of initial vocabulary introduction, as they involve motor memory and promote deep cognitive processing of the material. Digital tools (mind-mapping software) have an advantage at advanced stages of learning, allowing you to visualize large-scale semantic fields, integrate multimedia objects, and organize students' teamwork in real time.

The introduction of various pedagogical scenarios, from the individual construction of maps to the collaborative analysis of synonymous series using corpus resources, contributes to the transition from mechanical memorization of words to the conscious formation of lexical competence. This

develops students' metalanguage reflection and understanding of language as an integral system of interrelated units.

Thus, the most promising approach seems to be a complementary one, in which paper maps are used for the primary conceptualization of ideas, and digital technologies are used to expand, refine, and integrate knowledge into the modern educational environment. Further development of the technique may be related to the study of automated construction of mental maps based on linguistic corpora and neural network models for more accurate visualization of semantic distances between synonyms.

REFERENCES:

1. Alshahrani, A. Artificial Intelligence in Education: A Systematic Review of the Opportunities and Challenges / A. Alshahrani, M. Al-Abri // *Computers*. — 2025. — Vol. 14, № 6. — P. 204. — DOI: 10.3390/computers14060204.
2. Akhmetova, G. K. Innovative approaches in the system of higher education / G. K. Akhmetova // *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series*. — 2023. — № 4 (112). — P. 8–15. (In Russian).
3. Chen L., Wang X., Liu J. [et al.] Students' engagement in digital mind mapping-supported collaborative learning during the post-pandemic era [Electronic resource]. — 2023. — July. — URL: https://www.researchgate.net/publication/372178241_Students_Engagement_in_Digital_Mind_Mapping-Supported_Collaborative_Learning_during_the_Post-Pandemic_Era (accessed: 01.02.2026).
4. Varushkina, A. V. Using mind maps for teaching vocabulary and developing oral speech in a military university / A. V. Varushkina, V. V. Potalui, E. A. Shirshikova // *TSU Bulletin*. — 2023. — № 5.
5. The impact of mind mapping on students' academic achievement and critical thinking skills: A meta-analysis / S. K. Muhibbi, A. S. Fitriani, M. A. Maarif [et al.] // *Heliyon*. — 2023. — Vol. 9, Iss. 6. — Art. e16560. — DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e16560
6. Smirnova, A. A. Mind maps in teaching foreign language vocabulary at the level of secondary general education / A. A. Smirnova, O. V. Kiryushina // *World of Pedagogy and Psychology: international scientific and practical journal*. — 2023. — № 06 (83).
7. Mind Mapping in Education: Research Studies and Benefits // *Mind-Map.com* : [website]. — URL: <https://mind-map.com/mind-mapping-in-education-research-studies-and-benefits/>
8. Smith, R. Cognitive benefits of mind maps: An interdisciplinary approach / R. Smith, A. Jones // *Cognitive Psychology Review*. — 2023. — Vol. 34, № 1. — P. 45–62. — DOI: 10.1016/j.cogpsychrev.2023.01.002.
9. Chen, J. Digital mind mapping for vocabulary acquisition in second language learning / J. Chen, Y. Xu // *Educational Technology Research and Development*. — 2021. — Vol. 69, № 2. — P. 675–692. — DOI: 10.1007/s11423-020-09920-7.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18768285>
ӘОЖ 374

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН МАТЕМАТИКА ПӘНІНЕН ОЛИМПИАДАҒА ДАЙЫНДАУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

НҮРҒАЗЫ МЕРЕЙ МАРАТҚЫЗЫ

«NURORDA ALMATY» мектеп-лицейі Жауапкершілігі шектеулі серіктестігі,
Алматы қ., Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларын математика пәнінен олимпиадаға дайындаудың педагогикалық, психологиялық және әдістемелік негіздері қарастырылады. Олимпиадалық есептердің ерекшеліктері, оларды шешуге қажетті логикалық, аналитикалық ойлау дағдыларын қалыптастыру жолдары, мұғалімнің кәсіби дайындығы мен жүйелі жұмысының маңызы талданады. Сонымен қатар, олимпиадалық дайындықта қолданылатын тиімді әдіс-тәсілдер, тапсырмалар жүйесі, жұмыс формалары және оқушының шығармашылық қабілетін дамыту жолдары ұсынылады.

Тірек сөздер: олимпиадалық дайындық, логикалық ойлау, математикалық қабілет, шығармашылық тапсырмалар, бастауыш сынып, әдістеме.

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические, психологические и методические основы подготовки учащихся начальных классов к олимпиадам по математике. Анализируются особенности олимпиадных задач, пути формирования логического и аналитического мышления, необходимых для их решения, а также значение профессиональной подготовки учителя и системной работы. Кроме того, предлагаются эффективные методы и приёмы, система заданий, формы работы и пути развития творческих способностей учащихся в процессе олимпиадной подготовки.

Ключевые слова: олимпиадная подготовка, логическое мышление, математические способности, творческие задания, начальная школа, методика.

Abstract. This article examines the pedagogical, psychological, and methodological foundations of preparing primary school students for mathematics olympiads. The specific features of olympiad tasks, the ways of developing logical and analytical thinking skills required for solving them, as well as the importance of the teacher's professional competence and systematic work are analyzed. In addition, effective methods and techniques, a system of tasks, forms of work, and ways to develop students' creative abilities in the process of olympiad preparation are proposed.

Keywords: olympiad preparation, logical thinking, mathematical ability, creative tasks, primary school, methodology.

Кіріспе. Қазіргі білім беру жүйесінің басты мақсаттарының бірі – оқушылардың интеллектуалдық әлеуетін дамыту, олардың шығармашылық және логикалық ойлау қабілеттерін жетілдіру. Осы тұрғыда пәндік олимпиадалар ерекше орын алады. Әсіресе, математика пәнінен олимпиадаға қатысу оқушының терең ойлауын, стандартты емес шешімдер таба білуін, зияткерлік белсенділігін арттырады.

Бастауыш сынып кезеңі – баланың логикалық ойлау жүйесінің қалыптасатын шешуші кезеңі. Сондықтан математикалық олимпиадаға дайындық жұмыстарын дәл осы кезеңнен жүйелі түрде ұйымдастыру маңызды.

1. Олимпиадалық есептердің психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері. Олимпиадалық есептер дәстүрлі оқу тапсырмаларынан мазмұны мен құрылымы жағынан ерекшеленеді. Олар оқушыдан тек формулаларды қолдануды емес, терең ойлауды, талдауды, салыстыруды, жалпылауды және қорытынды жасауды талап етеді. Мұндай есептерді шешу

барысында оқушының танымдық белсенділігі артып, зейіні, есте сақтауы, қиялы, логикалық ойлауы дамиды[1].

Бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктерін ескере отырып, олимпиадалық тапсырмалар біртіндеп күрделендірілуі тиіс. Бұл оқушының қызығушылығын сақтап, өзіне деген сенімділігін арттырады.

2. Олимпиадаға дайындауда логикалық ойлауды қалыптастыру

Логикалық ойлау – олимпиадалық есептерді шешудің негізгі құралы. Логикалық ойлауды дамыту үшін төмендегідей тапсырмалар жүйесін қолдану тиімді:

- логикалық тізбектерді жалғастыру;
- артық элементті табу;
- сәйкестікті анықтау;
- шартты есептер;

- ребустар мен математикалық жұмбақтар. Бұл тапсырмалар оқушыны ойлануға, дәлелдеуге, негіздеуге үйретеді.

3. Олимпиадалық дайындықтағы тиімді әдіс-тәсілдер. Математикалық олимпиадаға дайындауда келесі әдістер тиімді болып табылады:

- проблемалық оқыту;
- зерттеушілік әдіс;
- ойын технологиялары;
- топтық жұмыс;
- деңгейлік тапсырмалар.

Бұл әдістер оқушылардың белсенділігін арттырып, өз бетімен шешім қабылдау қабілетін дамытады[2].

4. Тапсырмалар жүйесін құрастырудың принциптері

Олимпиадалық дайындықтағы тапсырмалар жүйесі келесі принциптерге негізделуі қажет:

- жүйелілік;
- бірізділік;
- қолжетімділік;
- күрделілік деңгейінің біртіндеп артуы;
- шығармашылық бағыттылығы.

5. Мұғалімнің кәсіби дайындығының рөлі. Олимпиадаға дайындау жұмысының нәтижелі болуы мұғалімнің кәсіби шеберлігіне тікелей байланысты. Мұғалім олимпиадалық есептердің құрылымын, шешу жолдарын терең меңгеріп, оқушыға бағыт-бағдар бере алуы тиіс. Сонымен қатар, мотивация қалыптастыру, қолдау көрсету маңызды.

6. Оқушының шығармашылық қабілетін дамыту. Олимпиадалық есептер оқушының шығармашылық ойлауын дамытады. Шығармашылық тапсырмалар арқылы оқушы стандартты емес шешімдер табуға үйренеді, математикалық тілде еркін ой қорытады[3].

Тәжірибелік-эксперименттік жұмысты жүргізу барысында оқушылардың логикалық ойлауын, аналитикалық қабілетін және стандартты емес шешім қабылдау дағдыларын дамытуға бағытталған арнайы олимпиадалық есептер мен тапсырмалар жүйесі құрастырылды.

Тапсырмалар оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, біртіндеп күрделену принципіне негізделді және эксперименттің үш кезеңіне (анықтау, қалыптастыру, бақылау) сәйкес іріктелді. Бұл тапсырмалар жүйесі келесі бағыттарды қамтыды:

- ✓ логикалық тізбектер;
- ✓ шартты және стандартты емес есептер;
- ✓ математикалық жұмбақтар;
- ✓ геометриялық құрастыру тапсырмалары;
- ✓ ойлауды қажет ететін практикалық жағдаяттар[4].

Анықтау кезеңінде қолданылған диагностикалық тапсырмалар

Анықтау кезеңінде оқушылардың бастапқы логикалық ойлау деңгейін анықтау мақсатында 10 олимпиадалық сипаттағы есеп берілді:

Үш санның қосындысы 15. Олардың әрқайсысы тақ сан. Сандарды тап.

5 таяқшадан 2 үшбұрыш құрастыр.

2, 4, 8, 16, ... тізбегін жалғастыр.

Бір қорапта 10 алма бар. 10 оқушыға бір-бірден берілді. Қорапта 1 алма қалды. Қалай?

Сағат 3-ті көрсеткенде сағат тілдері қандай бұрыш жасайды?

Әкесі 40 жаста, баласы 10 жаста. Неше жылдан кейін әкесі баласынан 2 есе үлкен болады?

1 кг темір мен 1 кг мақтаның қайсысы ауыр?

3 л және 5 л ыдыспен 4 л суды қалай өлшеуге болады?

Барлық қабырғалары тең, бірақ тіктөртбұрыш емес фигураны ата.

Бір санды 2-ге көбейтіп, 6-ны қосқанда 20 шығады. Ол қандай сан?

Бұл тапсырмалар оқушылардың стандартты емес ойлау деңгейін, логикалық пайымдауын және талдау қабілетін айқындауға мүмкіндік берді[5].

Қалыптастыру кезеңінде қолданылған тапсырмалар жүйесі

Қалыптастыру кезеңінде жүйелі түрде логикалық ойлауды дамытатын жаттығулар беріліп отырды.

Логикалық тізбектер:

1, 3, 6, 10, 15, ...

2, 5, 11, 23, ...

Артық элементті табу:

3, 6, 9, 12, 15, 18, 20

Шартты есептер:

Үш дос 30 жаңғақты тең бөлісті.

Екі әке мен екі бала 3 балық ұстады. Қалайша әрқайсысына бір балықтан тиді?

Математикалық жұмбақтар:

Цифрларының қосындысы 9, көбейтіндісі 20 болатын екі таңбалы санды тап.

Қай санды аударғанда да өзі шығады?

Геометриялық тапсырмалар:

Шаршыны 2 кесумен 4 бөлікке бөлу;

6 шырпыдан 4 тең үшбұрыш құрастыру (кеңістіктік ойлау).

Бұл тапсырмалар оқушылардың салыстыру, жалпылау, дәлелдеу, қорытынды жасау дағдыларын дамытты.

Бақылау кезеңінде берілген күрделірек олимпиадалық есептер

Бақылау кезеңінде оқушыларға күрделірек, ойлауды терең қажет ететін тапсырмалар ұсынылды:

1, 4, 9, 16, ... тізбегін жалғастыру.

5 алма мен 5 бала жағдайындағы логикалық есеп.

12 санының барлық бөлгіштерін табу.

Қабырғалары 6 см болатын үшбұрыштың периметрін табу.

Бір санды 3-ке көбейтіп, 6 қосып, 3-ке бөлгенде бастапқы сан шығатынын түсіндіру.

Бір аптадағы минут санын анықтау.

100 күннен кейінгі аптаның күнін табу.

9 нүктені 4 сызықпен қаламды көтермей қосу.

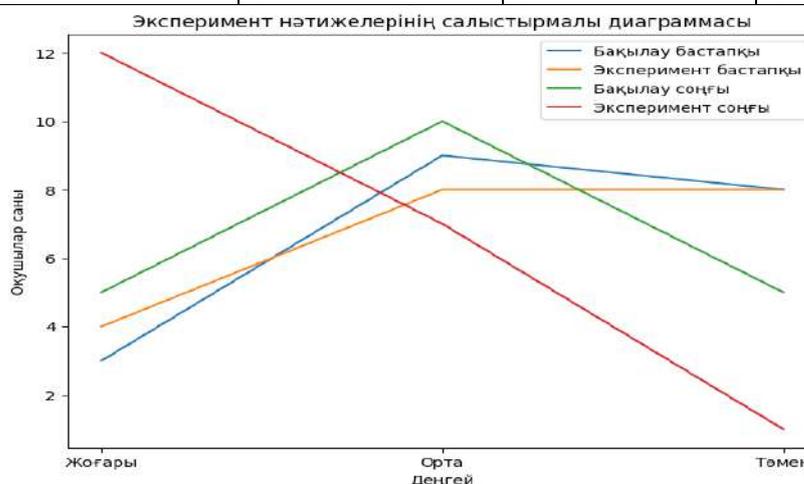
Төрт бірдей санды (4,4,4,4) пайдаланып 20 шығару.

Қай жағдайда $2 \times 2 = 5$ болуы мүмкін екенін түсіндіру

Төменде тәжірибелік-эксперименттік жұмыс нәтижелері кесте және диаграмма түрінде берілген.

Кесте-1. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыс нәтижелері

Деңгей	Бақылау тобы (бастапқы)	Эксперименттік топ (бастапқы)	Бақылау тобы (соңғы)	Эксперименттік топ (соңғы)
Жоғары	3	4	5	12
Орта	9	8	10	7
Төмен	8	8	5	1



Сурет-1. Эксперимент нәтижелерінің салыстырмалы диаграммасы.

Эксперимент барысында қолданылған олимпиадалық есептер мен тапсырмалар жүйесі оқушылардың логикалық ойлауын, стандартты емес шешім қабылдау қабілетін, математикалық талдау дағдыларын және шығармашылық белсенділігін дамытуға айтарлықтай ықпал етті. Тапсырмалардың бірізді, жүйелі және күрделену принципімен берілуі олардың тиімділігін арттырды және эксперимент нәтижелерінің оң динамикасын қамтамасыз етті.

Қорыта келе, бастауыш сынып оқушыларын математика пәнінен олимпиадаға дайындау – жүйелі, ғылыми негізделген, әдістемелік тұрғыдан дұрыс ұйымдастырылған жұмысты талап ететін үдеріс. Логикалық ойлауды дамыту, тиімді әдістерді қолдану, тапсырмалар жүйесін дұрыс құрастыру және мұғалімнің кәсіби шеберлігі жоғары нәтижеге жетудің басты кепілі болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Абдраманова З. М. Дарынды оқушыларды математика пәні бойынша олимпиадаға дайындаудың тиімді әдістері мен тәсілдері // «Qazaq Journal of Young Scientist» халықаралық ғылыми журналы. – 2025. – Т. 3. – №. 5. – С. 7-16.
2. Макимова М.Ж. Тереңдетіп оқыту - математикадан білім сапасын арттырудың жолы // Халел Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университетінің Хабаршысы. – 2016. – С. 95.
3. Тулентаева Г. С., Сейлова З. Т., Беркимбаев К. М. Steam білім беру жағдайында техникалық мамандарды даярлау үшін жоғары математика мазмұнын және оқу кешенін эзирлеу // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2023. – Т. 80. – №. 4. – С. 154-167.
4. Календарова З.К. Бастауыш сынып оқушыларының ойлау қабілетін дамытуда проблемалық білім беру технологиялары мен проблемалық жағдайларды құру әдістерінің маңызы. Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университетінің Хабаршысы, №36 (4).
5. Алтынбеков Ш. Е., Аширбаев Н. К., Дуйсебаева П. С. Оқушыларының математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындық жүйесі // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2023. – Т. 4. – №. 79. – С. 251-261.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18768306>

CHATBOTS IN ESL TEACHING METHODOLOGY

KISMETOVA GALIYA NAGIBUDAYEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
West Kazakhstan University named after M. Utemisov,
Uralsk, Republic of Kazakhstan

ALBAYEVA AISHA IZTAYEVNA

Master's student,
West Kazakhstan University named after M. Utemisov,
Uralsk, Republic of Kazakhstan

Abstract. *Modern teaching methods for English as a second language (ESL) increasingly integrate digital technologies, among which chatbots occupy a special place. These software systems can simulate human dialogue, provide instant feedback, and adapt to the user's level of knowledge. These capabilities make chatbots an effective tool for developing all language skills: reading, writing, speaking, and listening. Their use creates unique conditions for individualized learning and student motivation, which is especially important given the limited time available for in-person classes and the diverse needs of students.*

Keywords: *Chatbots; Foreign language competence; Independent learning; Interactive learning; Artificial intelligence, Writing skill*

Introduction. It's impossible to imagine the modern world without technology, which permeates all spheres of life, including education. Artificial intelligence is gradually becoming an integral part of the educational process, and its use in foreign language teaching is becoming increasingly popular. Among the many tools of digital pedagogy, chatbots—software systems capable of natural language dialogue and interaction with the user—occupy a special place. In the context of teaching English as a foreign language (ESL), chatbots allow for the creation of an interactive environment where students can develop language skills without constant teacher supervision.

The relevance of using chatbots in ESL teaching is driven by several factors. Firstly, modern educational practices face limited time for individual lessons and a lack of resources to fully educate each student. Secondly, student motivation often depends on interactivity and the ability to receive instant feedback. Chatbots help create such an environment: they facilitate constant interaction, adapt to each student's level of knowledge, and provide correct assignment solutions and explanations for errors. As a result, the learning process becomes more engaging and effective. The purpose of this article is to explore the potential of using chatbots in ESL teaching methods.

The focus of this article is on teaching English as a foreign language using digital technologies. The analysis focuses on the use of chatbots to develop students' language skills, including writing, speaking, reading, and listening.

The study's methods include an analysis of modern pedagogical sources, observation of student interactions with chatbots, and an analysis of the results of practical exercises and tests completed with their help. This comprehensive approach allows us to identify key features of chatbot use and evaluate their effectiveness in real-world learning situations.

The scientific novelty of this study lies in analyzing the pedagogical potential of AI-based chatbots in teaching English as a second language within the context of Kazakhstani education. Unlike previous studies, this research focuses on adapting chatbot technologies to local educational conditions, emphasizing independent learning, learner motivation, and the development of core language skills. Furthermore, attention is paid to adaptability and individualization of learning, reflecting current trends in digital pedagogy. The practical significance of this work lies in the

potential use of the presented materials and recommendations for lesson planning, creating interactive exercises, and integrating digital technologies into everyday learning. The findings may be useful for teachers, methodologists, and educational platform developers.

In the context of the Republic of Kazakhstan, the issue of integrating artificial intelligence technologies into foreign language education is becoming increasingly relevant. The national education system is undergoing active digital transformation, which requires the introduction of innovative teaching tools aimed at improving the quality of language education. Despite the growing interest in artificial intelligence in pedagogy, the methodological potential of chatbots in teaching English as a second language within Kazakhstani educational institutions remains insufficiently studied. This creates a need for research focused on adapting global digital practices to local educational conditions.

The Benefits and Potential of AI-Based Chatbots for Language Learning. The use of AI-based chatbots in ESL teaching has been actively studied in both international and national research contexts. While foreign studies mainly focus on technological advancement and large-scale digital platforms, Kazakhstani researchers emphasize pedagogical adaptation, learner motivation, and the role of chatbots in supporting independent learning. According to Esirkep et al. (2025), chatbots contribute to the development of intelligent educational systems by providing personalized support and adaptive feedback, which is particularly relevant for the educational environment of Kazakhstan. Additionally, educational and game-based chatbots are distinguished: the former aim to systematize knowledge, while the latter enhance motivation through gamification. Each of these approaches is actively used in educational practice, enabling an adaptive approach to learning and continuous monitoring of material acquisition. [1]

In recent years, the scientific field has actively studied the impact of chatbots on the teaching of English as a second language. It has been shown that students who regularly interact with chatbots demonstrate higher levels of written literacy and active speaking. One of the most relevant areas is the use of chatbots for independent practice, allowing students to practice language skills without the constant presence of a teacher. In this context, it is noted that chatbots can adapt tasks to the student's level of knowledge, providing individualized learning and enabling the development of both basic and advanced language competencies.

Modern educational platforms offer chatbot integration with various ESL tools. For example, bots can assess spelling and grammar, offer corrections and explanations, and create tasks focused on developing specific skills. Recent research shows that a combined approach, including in-person classes and chatbots, increases student motivation and promotes deeper learning. Particular attention is paid to the development of interactive scenarios where students engage in dialogue with the bot in real or simulated situations, creating conditions for speaking practice and improving listening skills.

At the theoretical level, several key advantages of using chatbots are highlighted. Firstly, accessibility: interaction with the bot is possible anytime and anywhere. Secondly, instant feedback allows students to correct errors immediately after they occur, which contributes to the development of lasting language skills. Thirdly, the use of chatbots promotes independence, responsibility for their own learning, and an active approach to language learning. In the Kazakhstani educational context, similar conclusions were reached by Hamza and Zagidullina (2025), who investigated the integration of chatbots into foreign language education. Their study highlights that chatbots increase student engagement and motivation, particularly in conditions where classroom time is limited. The authors emphasize that chatbots serve not only as a technological tool but also as a pedagogical assistant that supports learners in autonomous language practice. [2]

Recent research highlights that chatbots are particularly effective for students learning English as a second language, as they create a safe environment for practice without the fear of making mistakes in front of the teacher or classmates. Bots allow for the simulation of real-life dialogues and situational tasks, which develops practical skills needed in real-life communication. Furthermore, modern systems can adapt to students' interests, offering content related to their professional field, hobbies, or current topics, which increases engagement and promotes active language practice.

Recent publications highlight new approaches to integrating chatbots into ESL. For example, blended learning methods, where chatbots are used as a supplement to traditional lessons, are actively discussed. This approach provides a balance between live interaction with the teacher and independent practice with the bot. Particular attention is paid to developing writing skills through automated tasks and dialogue exercises, which improves sentence construction accuracy and enriches vocabulary. Similarly, research by Esirkep et al. demonstrated the potential role of chatbots in enhancing intelligent educational systems, emphasizing personalized support and adaptability in learning environments. [3]

New research shows that chatbots not only help practice language skills but also contribute to the development of cognitive competencies: logical thinking, information analysis, and the ability to formulate thoughts coherently and clearly. The use of bots in ESL teaching is seen as a promising approach, providing students with access to an interactive, flexible, and motivating learning environment. This makes it possible to more effectively develop language competence in a modern education environment. [4]

Implementing AI-powered chatbot systems for English language learning (ESL).

Chatbots are no longer just a technical novelty for students learning English as a second language. Their use has become a routine part of daily lessons: bots remind students of assignments, suggest new exercises, correct errors, and create a sense of live communication. This creates a learning environment in which language skills develop consistently and naturally. Practical experience shows that chatbots can replace a significant portion of routine language training while maintaining student attention for much longer than traditional textbook assignments.

One of the most in-demand areas is working with written language. Dialogue chatbots offer students a series of exercises, including composing short dialogues, descriptions, mini-texts, and answering questions. The bot not only evaluates the text but also highlights grammatical errors, offers explanations, and provides improved versions. This helps develop a more robust understanding of English sentence structure and develops self-correction skills. Instant feedback is especially valuable: students see errors immediately and can correct them immediately, preventing incorrect constructions from becoming ingrained.

Listening practice is also taking on a new format. Voice bots create short audio messages with accents of varying difficulty, then ask questions to check comprehension. In some cases, they offer to repeat what they heard aloud to improve pronunciation. When the bot detects an awkward pronunciation of a word, it automatically launches a mini-trainer, offering repetitions until the pronunciation is sufficiently clear. As a result, not only listening comprehension but also the skill of correct articulation develops. [5]

One of the most striking examples of practical use is a virtual "conversational partner." This chatbot simulates real-life situations: ordering food, booking accommodations, communicating at the airport, discussing curriculum or hobbies. Each situation unfolds as a full-fledged mini-scene, in which the student must respond to the bot's responses, ask clarifying questions, and complete short tasks. During the dialogue, the bot adapts the difficulty of phrases to the student's level. If the answer is too simple, the bot makes the task more challenging; if difficulties arise, it suggests the appropriate expressions. This form of interaction creates a safe environment where students can practice speaking without fear of judgment or condemnation.

For more structured work, learning scenarios are used—chains of exercises aimed at developing specific skills. For example, when working with vocabulary on the topic "Travel," the bot suggests:

- reviewing flashcards;
- constructing sentences using new expressions;
- choosing the correct option in a test;
- using vocabulary in a mini-dialogue;
- completing a short scenario of a real-life situation.

This sequence ensures consistent and deep learning. If necessary, the bot reminds students to review words after a few days, which helps retain the vocabulary in their long-term memory.

A special focus in the applied part is the creation of written exercises with creative elements. Chatbots prompt students to complete a story, create a dialogue between characters, describe an image, or compose a short letter. After the text is submitted, it is automatically analyzed: strengths are highlighted, inaccuracies are pointed out, and recommendations for improving the structure and vocabulary are given. This approach develops not only linguistic literacy but also creativity.

A real-life example of chatbot use is as follows. The student receives a message: "Imagine this: arriving at a new university. I need to get to know my classmates. How do I start a conversation?" After the student's response, the bot clarifies details ("Where are you from?", "What made you choose this major?") and corrects speech patterns that sound unusual to native speakers. Next, they are given a mini-assignment: formulate five questions that could help them communicate during the first days of school. At the final stage, the bot sends a brief analysis of the dialogue, indicating which phrases sound natural and which could be replaced with more appropriate expressions. This scenario helps students master real-world communication skills.

Analysis of the effectiveness of chatbots shows that regular practice leads to a noticeable increase in language confidence. Students make fewer basic errors, improve their sentence structure, and expand their vocabulary. One of the key advantages is the ability to receive personalized assistance at any time: the bot is always ready to explain a rule, offer a new example, or check a text. This constant availability makes learning flexible and convenient, which is especially valuable for students with busy schedules.

Emotional engagement is an important factor. Chatbots often use gamification elements: levels, points, virtual rewards, timers, and mini-quests. These elements maintain interest and create a sense of progress, which increases motivation. Unlike traditional exercises, interaction with a bot feels more lively, free, and similar to real-world interactions.

The contribution of chatbots to the development of independence is also difficult to overestimate. Students learn to organize their own learning process: choose appropriate tasks, manage their time, analyze their mistakes, and track their progress. Gradually, a habit of regular language practice develops, which is a prerequisite for successfully achieving a high level of English proficiency. Recent research has also explored the integration of chatbots into foreign language education within Kazakhstan. For example, Hamza & Zagidullina investigated the integration of chatbots in foreign language education, highlighting pedagogical implications for student engagement and motivation in language learning contexts. [6]

Experience using chatbots in ESL teaching demonstrates that this tool helps strengthen key language skills and makes the English learning process more flexible, modern, and adaptive. Thanks to the variety of tasks, individual approach and high interactivity, chatbots become a full-fledged assistant that accompanies the student at every stage of language acquisition.[7]

However, the implementation of chatbot technologies in Kazakhstan faces several challenges. These include unequal access to digital resources, insufficient teacher training in AI-based tools, and the lack of localized educational content. Unlike technologically advanced educational systems, Kazakhstani institutions often require methodological adaptation rather than direct adoption of foreign digital solutions. Therefore, the effectiveness of chatbots largely depends on their alignment with national curricula and the pedagogical readiness of teachers.

Results and discussion.

To evaluate the practical effectiveness of AI-based chatbots in ESL teaching, a small-scale pedagogical experiment was conducted. The study was carried out at West Kazakhstan University named after M. Utemisov and involved undergraduate students studying English as a foreign language. The experiment lasted four weeks and aimed to assess the impact of chatbot-assisted learning on the development of students' writing and speaking skills. The participants included 24 students with an intermediate level of English proficiency. The students were divided into two groups: an experimental group (12 students), which used AI-based chatbots for independent practice, and a control group (12 students), which studied using traditional instructional methods. Both groups followed the same curriculum and learning objectives.

The pedagogical experiment consisted of three main stages. During the diagnostic stage, students completed a pre-test designed to assess their initial level of writing and speaking skills. At the formative stage, the experimental group regularly interacted with an AI-based chatbot, completing dialogue-based tasks, short writing assignments, and situational speaking exercises, while the control group practiced the same skills using textbooks and teacher-led activities. At the final stage, a post-test was conducted to measure changes in students' language performance. The assessment of students' progress was based on several criteria, including grammatical accuracy, vocabulary range, coherence of written texts, and fluency of spoken responses. Each criterion was evaluated using a unified scoring scale, allowing for a comparative analysis of the results before and after the experiment.

The results of the experiment demonstrated positive dynamics in the experimental group. Students who used chatbots showed noticeable improvement in writing coherence and confidence in speaking activities. In contrast, the control group demonstrated more moderate progress. These findings suggest that chatbot-assisted learning can enhance the effectiveness of ESL instruction, particularly in supporting independent language practice. A comparative analysis of the pre-test and post-test results revealed measurable improvements in the experimental group. The level of grammatical accuracy increased by approximately 18%, while vocabulary range improved by 21%. Students' written coherence demonstrated a 23% improvement, and speaking fluency increased by 19%. In contrast, the control group showed less significant progress, with average improvements ranging from 7% to 10% across the assessed criteria. These results confirm the positive impact of chatbot-assisted learning on the development of ESL skills.

The future of ai chatbots in language education.

Potential Advances in AI Technology. The future of AI chatbots in language education is poised for revolution thanks to potential advances in AI technology. As machine learning algorithms become increasingly sophisticated and natural language processing capabilities continue to evolve, chatbots are expected to become even more adept at imitating human communication, providing nuanced feedback, and adapting to individual learners' needs in real time. This advancement will likely lead to more personalized and effective language learning, as chatbots will be able to understand and respond to a wider range of linguistic complexities and cultural nuances, thereby enhancing their educational value and becoming indispensable tools in language classrooms.

B. Integrating Chatbots with Other Educational Tools. Integrating chatbots with other educational tools promises to create a more cohesive and dynamic learning ecosystem. By interacting with learning management systems, virtual reality platforms, and interactive language software, chatbots can enhance educational experience by providing seamless communication channels, personalized learning paths, and instant feedback. This synergy enables a more holistic approach to language learning, in which learners can utilize a variety of additional resources and methods, ultimately resulting in a more engaging and effective learning process.

Expanding Access to Language Education with AI-Powered Chatbots
Expanding access to language education with AI-powered chatbots can democratize learning by removing geographic and financial barriers. By offering interactive language practice on a scale, chatbots can reach learners in remote or resource-limited areas, providing them with opportunities to develop language skills that were previously unavailable. This inclusive approach not only expands the audience for language education but also fosters a more diverse and globally connected community of language learners.[8]

Conclusion. This research demonstrated that chatbots are becoming a significant element of modern English as a second language teaching. Their functionality, flexibility, and adaptability to student needs to create a learning environment in which language practice occurs freely, regularly, and without pressure. This article emphasized that chatbots successfully support the development of all core language skills—from writing to speaking—by providing a convenient interaction format and instant feedback.

Of particular value is the ability to simulate real-life communication situations, allowing students to safely practice speaking, expand their vocabulary, and improve grammatical accuracy. It

has been shown that through sequential tasks, creative exercises, and scripted dialogues, chatbots help reinforce learned material and maintain motivation. This leads to greater confidence in English language proficiency, and knowledge acquisition becomes more dynamic and diverse.

The practical application of chatbots demonstrates that digital tools can significantly facilitate learning and complement traditional methods. Students are given the opportunity to work independently, which increases their responsibility for their own progress and fosters a strong habit of regular language practice. The availability of chatbots makes learning more flexible: skills training can be done at any time, which is especially important for those with busy schedules.

This article demonstrates that the potential of chatbots in ESL teaching methods is far from being exhausted. Promising future directions include expanding the emotional support provided by bots, improving speech recognition, integrating bots with virtual or augmented reality, and creating algorithms capable of analyzing individual learning dynamics more deeply and precisely. For the educational system of Kazakhstan, chatbots represent a promising tool for supporting language learning in both secondary and higher education. Their integration can partially compensate for limited classroom interaction and contribute to the development of students' autonomy and digital competence. Such developments will take interaction with chatbots to a new level and ensure even greater effectiveness in English language teaching.

REFERENCES

1. Шилова Н. В. Использование чат-ботов при изучении иностранных языков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 22.01.2026).
2. Annamalai N., Rashid R. A., Hashmi U. M., Mohamed M., Alqaryouti M. H., Sadeq A. E. Using chatbots for English language learning in higher education // Computers & Higher Education: Artificial Intelligence. – 2023. – Vol. 5. – DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100153.
3. Есіркеп А. Н., Зулпыхар Ж. Е., Нурбекова Г. Ф. Роль чат-ботов в развитии интеллектуальной системы обучения: результат педагогического эксперимента // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2025. – DOI: 10.48371/PEDS.2025.77.2.031.
4. Yuan Y. An empirical study of the efficacy of AI chatbots for English as a foreign language learning in primary education // Interactive Learning Environments. – 2023. – P. 1–16. – DOI: 10.1080/10494820.2023.2282112.
5. Хамза М. А., Загидуллина А. А. Интеграция чат-ботов в иноязычное образование // Известия. Серия: Педагогические науки. – 2025. – DOI: 10.48371/PEDS.2025.76.1.003.
6. Office of Bilingual Education and World Languages. – URL: <http://www.nysed.gov/bilingual-ed> (дата обращения: 22.01.2026).
7. Kaiss W., Mansouri K., Poirier F. Effectiveness of an adaptive learning chatbot on students' learning outcomes based on learning styles // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2023. – Vol. 18, № 13. – DOI: 10.3991/ijet.v18i13.33935.
8. Ying Soon G., Binti Abdullah N. A. C., Binti Abdul Rahman N. A., Suyan Z., Yiming C. Integrating AI chatbots in ESL and CFL instruction: revolutionizing language learning with artificial intelligence // LatIA. – 2024. – Vol. 2. – P. 23. – DOI: 10.62486/latia202423.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18768339>
ЭОЖ 37.016:811.111

МӘТІНДІ СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ТҮСІНУДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА BBC «6 MINUTE ENGLISH» ПОДКАСТТАРЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ

КИСМЕТОВА ГАЛИЯ НАГИБУДАЕВНА

Педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор
Махамбет Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті
Орал, Қазақстан

ГАБДИЛАХАТ АҚНУР ДУЛАТҚЫЗЫ

Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Шетел тілі: екі шетел тілі
мамандығы, 1-курс магистранты
Орал, Қазақстан

***Аңдатпа.** Бұл мақалада BBC 6 Minute English подкасттарының тыңдалым дағдыларын және мәтінді сын тұрғысынан түсіну қабілетін дамытудағы тиімділігі зерттелді. Зерттеу Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университетінің 1-курс магистранттары арасында жүргізіліп, 66 студент қатысқан. Эксперименттік топта мәтінді сын тұрғысынан түсіну деңгейі 52%-дан 78%-ға дейін өскен, ал бақылау тобында өсім тек 50%-дан 60%-ға жеткен. Сауалнама нәтижелері эксперименттік топта студенттердің 79%-ының подкасттар мәтінді тереңірек түсінуге және өз пікірін дәлелдеуге көмектескенін көрсетті, ал бақылау тобында бұл көрсеткіш 46% деңгейінде қалды. Зерттеу нәтижелері подкасттарды оқу үдерісіне жүйелі енгізудің студенттердің тыңдалым дағдылары, сыни ойлау және ақпаратты талдау қабілеттерін едәуір арттыратынын көрсетті.*

***Түйінді сөздер:** Ағылшын тілі, BBC 6 Minute English, тыңдалым дағдылары, подкасттар, мәтінді сын тұрғысынан түсіну.*

Кіріспе

Жаһандану жағдайында ағылшын тілін жетік меңгеру академиялық және кәсіби қызметтің негізгі дағдысына айналуға. Тыңдалым, негізгі сөйлеу әрекеттерінің бірі ретінде, тілді меңгеруде ерекше маңызды. Тыңдалым арқылы оқушылар басқа дағдыларды, атап айтқанда айтылым, оқылым және жазылым дағдыларын дамыту үшін маңызды шынайы тілдік ақпаратты алады [1].

Ағылшын тілін коммуникативтік тәсілмен оқыту аясында тыңдалым коммуникативтік құзыреттіліктің негізі ретінде қарастырылады, себебі ол қажетті аудиалды кірісті (input) қамтамасыз етіп, интерактивті сөйлеу әрекетіне жағдай жасайды [2]. Тілді тиімді меңгеру ауызша сөйлеуді жеткілікті деңгейде түсіну мүмкін емес, өйткені қабылданатын тілдік материалдың сапасы кейінгі тілдік дамудың сәттілігін анықтайды. Осылайша, тыңдалым барлық сөйлеу әрекеттерін дамытуға тұрақты когнитивтік және лингвистикалық негіз қалыптастырады.

Аутентикалық аудиоматериалдардың маңызы зор, себебі олар оқу процесін нақты қарым-қатынас жағдайына жақындатады. Мұндай ресурстардың ішінде BBC подкасттары тақырыптық өзектілігі, айқын құрылымы және нормативтік тілдік ресімделуі арқылы ерекше орын алады. Атап айтқанда, BBC 6 Minute English подкасттары тыңдалым дағдыларын дамыту, сөздік қорды кеңейту және ауызша мәтінді интерпретациялау мен талдау қабілеттерін қалыптастыру үшін тиімді құрал болып табылады [3]. Олардың қысқа форматы оқушылардың назарын шоғырландыруға көмектеседі, ал мазмұндық байлығы сын тұрғысынан ойлауды және ақпаратты саналы қабылдауды ынталандырады.

Осыған байланысты, бұл мақаланың мақсаты – «BBC 6 Minute English» подкасттарының тыңдалым дағдыларын дамытуға әсерін, студенттердің оларға деген қатынасын және қосымшаны оқу тәжірибесінде қолдану тәсілдерін бағалау.

Әдебиеттік шолу

Қазіргі Қазақстан педагогикалық зерттеулерінде тыңдалым дағдыларын қалыптастыру мәселесі тілдік дайындықтың маңызды компоненті ретінде назар аудартады. Мысалы, Матаева еңбегінде EFL (English as a Foreign Language – шетел тілі ретінде ағылшын тілі) оқушыларында тыңдалым дағдыларының дамуы ішкі және сыртқы факторлардың кешеніне тәуелді екенін атап көрсетеді және арнайы таңдалған тапсырмалар мен жаттығулар арқылы ауызша мәтінді қабылдау тиімділігін арттыру стратегияларын ұсынады [4].

Тыңдалым дағдыларын дамытудың тағы бір аспектісі – аутентикалық материалдарды қолдану. Г.А. Муссанованың зерттеуінде аутентикалық аудио және мәтіндік материалдарды қолдану студенттердің тыңдалым тәжірибесін едәуір кеңейтетіндігі, ақпаратты тереңірек өңдеуге ықпал ететіні және тіл үйренуге мотивацияны арттыратыны көрсетілген [5]. Бұл жағдай шетелдік аутентикалық кіріс теорияларымен үйлеседі, онда табиғи сөйлеу мен нақты контексттер тыңдалым құзыреттілігін арттыру стимулы болып саналады.

Сонымен қатар, тілдерді оқытудың инновациялық тәсілдерін интеграциялауға арналған зерттеулерде коммуникативтік құзыреттілікті, сыни ойлауды және нақты контексттегі тілдік деректермен жұмыс істеуді дамытуға басымдық беріледі [6].

BBC «6 Minute English» подкасттары шетел тілін оқытуда мәтінді сын тұрғысынан түсінуді дамытуға бағытталған тиімді цифрлық ресурс болып табылады [7]. Подкасттардың қысқа форматы, проблемалық мазмұны және диалогтық құрылымы тыңдалым үдерісін ұйымдастыруда оқушылардың когнитивтік белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді. Әр эпизодта өзекті әлеуметтік, ғылыми немесе мәдени тақырыптардың көтерілуі тыңдаушыларды ақпаратты жай қабылдаумен шектелмей, оның мазмұнын талдауға және бағалауға жетелейді.

Әдістемелік тұрғыдан алғанда, аталған подкасттарды қолдану тыңдалымның барлық кезеңдерін – тыңдалымға дейінгі, тыңдалым барысындағы және тыңдалымнан кейінгі жұмыстарды жүйелі ұйымдастыруға жағдай жасайды [8]. Тыңдалымға дейінгі кезеңде тақырыпқа болжам жасау, кілт сөздермен жұмыс және проблемалық сұрақтар құрастыру оқушылардың алдын ала ойлау әрекетін белсендіреді. Тыңдалым барысында негізгі ойды анықтау, спикерлердің көзқарасын ажырату және аргументтерді белгілеу тапсырмалары мәтінді терең түсінуге бағытталады. Ал тыңдалымнан кейінгі кезеңде ақпаратты салыстыру, қорытынды жасау және өз пікірін дәлелдеу әрекеттері жүзеге асырылады.

BBC «6 Minute English» подкасттарының маңызды әдістемелік артықшылығы – диалогтық форматтың болуы. Диалог барысында бірнеше көзқарастың ұсынылуы оқушыларды салыстыру, бағалау және интерпретациялау әрекеттеріне тартады. Бұл өз кезегінде мәтінді сын тұрғысынан түсінудің негізгі компоненттері болып табылатын аналитикалық және рефлексивті ойлау дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді [9].

Сонымен қатар, подкасттарда жаңа лексиканың контекст арқылы түсіндіріліп берілуі тыңдалым барысында ақпаратты мағыналық тұрғыдан талдауға мүмкіндік береді. Лексикалық бірліктерді нақты жағдаятта қолдану оқушылардың сөздік қорын кеңейтумен қатар, мәтіндегі жасырын мағыналарды анықтау қабілетін дамытады. Бұл факторлар мәтінді тек тілдік емес, мазмұндық деңгейде де түсінуге жағдай жасайды [10].

Осылайша, ғылыми әдебиеттерді талдау көрсеткендей, тыңдалым дағдыларын дамыту үшін көпсалалы тәсіл қажет: аутентикалық материалдарды қолдану, педагогикалық стратегиялар, психологиялық факторларға назар аудару және инновациялық оқыту әдістерін енгізу. Дәл осы принциптер BBC 6 Minute English подкасттарын тек сөйлеуді тыңдалым арқылы қабылдау үшін ғана емес, сонымен қатар аналитикалық қабілеттерді және сыни ойлауды дамыту үшін де тиімді ресурс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Зерттеу әдістемесі

Зерттеу практикалық бағытта жүргізіліп, BBC «6 Minute English» подкасттарын ағылшын тілін оқыту процесінде қолданудың тиімділігін анықтауға арналған. Зерттеуде келесі әдістер қолданылды: ғылыми-әдістемелік әдебиетті талдау, педагогикалық бақылау, эксперименттік оқыту және нәтижелерді салыстырмалы талдау.

Зерттеу ЗКИиТУ-дың 66 студенті арасында жүргізілді және BBC «6 Minute English» подкасттарын қолданудың мәтінді сын тұрғысынан түсіну дағдыларын дамытуға ықпалын анықтауға бағытталды. Қатысушылар екі топқа бөлінді: 33 студенттен тұратын эксперименттік топ және 33 студенттен тұратын бақылау тобы.

Эксперименттік топта бір семестр бойы аптасына 1–2 рет BBC «6 Minute English» подкасттары негізінде сабақтар ұйымдастырылды. Оқыту үдерісі pre-listening, while-listening және post-listening кезеңдерін қамтып, мәтінді талдау мен сын тұрғысынан ойлауға бағытталған арнайы тапсырмалармен толықтырылды.

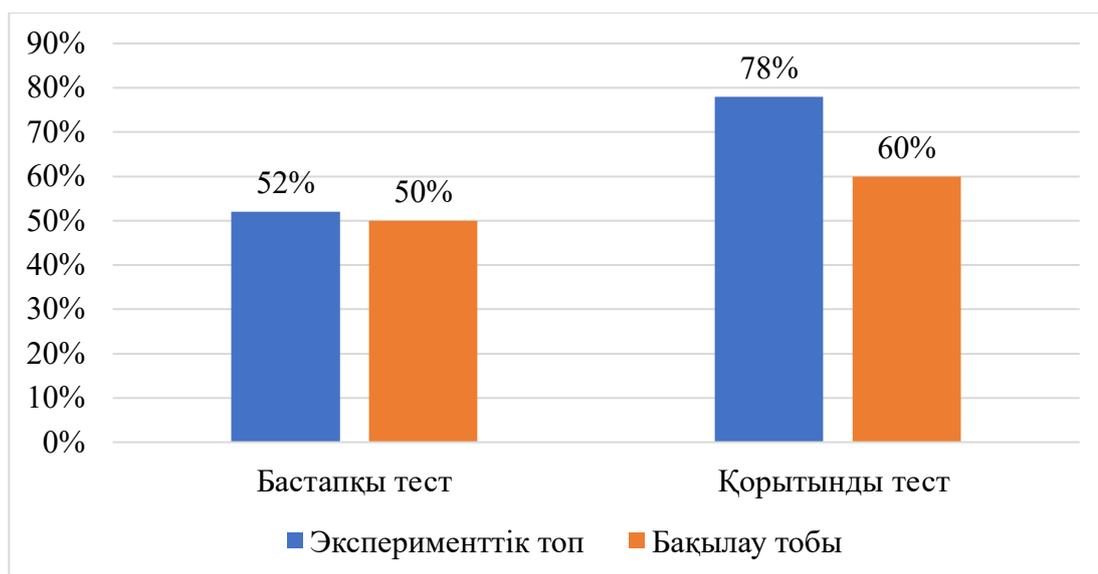
Бақылау тобында сол тақырыптар қарастырылғанымен, дәстүрлі мәтіндер мен аудиоматериалдар қолданылды және сын тұрғысынан талдауға бағытталған арнайы тапсырмалар берілмеді.

Зерттеу барысында студенттердің мәтінді сын тұрғысынан түсіну деңгейі бастапқы және қорытынды тесттер арқылы өлшенді.

Зерттеу нәтижелері

Бастапқы тест нәтижелері екі топтың мәтінді сын тұрғысынан түсіну деңгейлерінің шамалас екенін көрсетті. Эксперименттік топтың орташа көрсеткіші 52%, ал бақылау тобының орташа көрсеткіші 50% құрады.

Қорытынды тест нәтижелері топтар арасындағы айырмашылықтың айқын артқанын көрсетті. Эксперименттік топтың орташа ұпайы 78%-ға жетсе, бақылау тобында бұл көрсеткіш 60% болды.



1-диаграмма. Эксперименттік және бақылау топ студенттерінің бастапқы және қорытынды тесттерінің орташа көрсеткіштері

Нәтижесінде, эксперименттік топта мәтінді сын тұрғысынан түсіну деңгейі 26 пайыздық тармаққа (52%-дан 78%-ға дейін) артты. Ал бақылау тобында бұл өсім небәрі 10 пайыздық тармақты (50%-дан 60%-ға дейін) ғана құрады. Салыстырмалы түрде алғанда, эксперименттік топтағы көрсеткіштің өсуі бақылау тобымен салыстырғанда шамамен 2,5 есе жоғары болды.

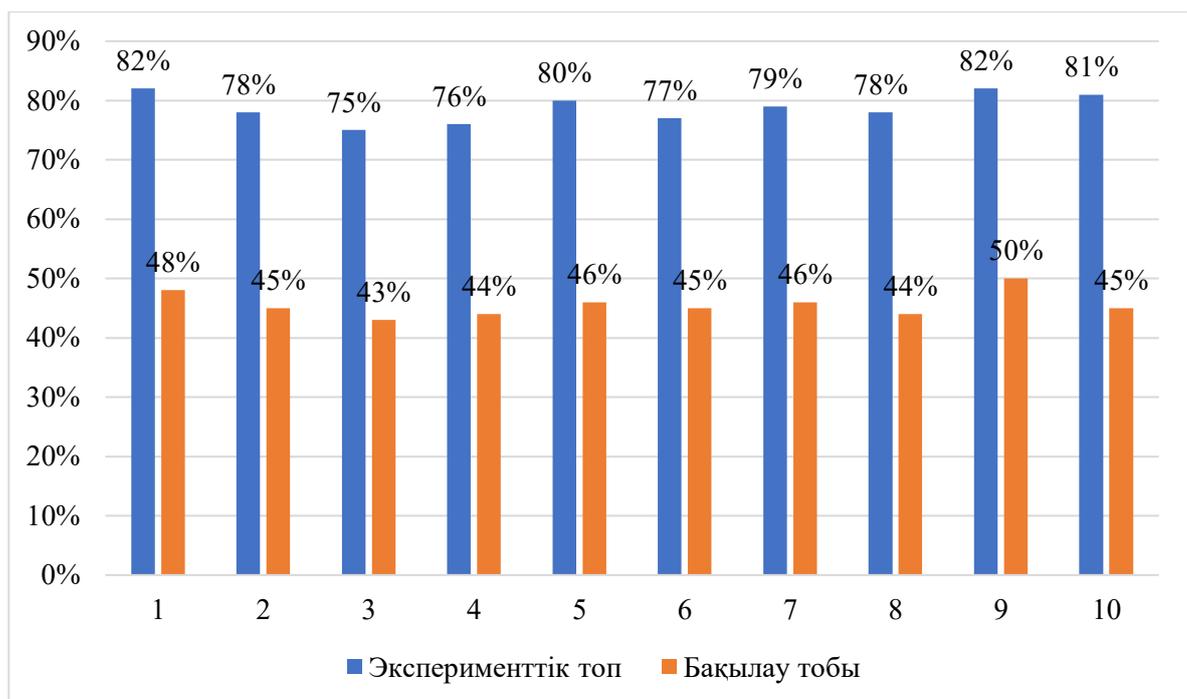
Сауалнама нәтижелері

Зерттеу барысында студенттердің BBC «6 Minute English» подкасттарымен жұмыс жасауға қатысты көзқарасын, сондай-ақ олардың мәтінді сын тұрғысынан түсіну, ақпаратты

талдау және өз пікірін ағылшын тілінде дәлелдеу дағдыларының дамуын анықтау мақсатында сауалнама қолданылды.

Сауалнама 5 балдық Likert шкаласы негізінде құрастырылды, мұнда респонденттер әр тұжырыммен келісу деңгейін «1 – мүлде келіспеймін» мен «5 – толық келісемін» аралығында бағалайды. Сауалнамада барлығы 10 тұжырым қамтылып, олар тыңдалым материалдарының тиімділігі, мәтінді терең түсіну, сын тұрғысынан ойлау дағдыларының дамуы, аутентті аудиоматериалдардың (подкасттардың) ықпалы және студенттердің оқу үдерісіне деген қызығушылығы сияқты аспектілерді бағалауға бағытталды.

Сауалнама эксперименттік және бақылау топтарының студенттеріне зерттеу соңында жүргізілді. Алынған деректер пайыздық көрсеткіштер мен орташа мәндер арқылы талданып, сандық тест нәтижелерімен салыстырыла қарастырылды. Бұл сауалнама зерттеу нәтижелерін толықтырушы құрал ретінде қолданылып, сандық деректерді сапалық тұрғыдан түсіндіруге мүмкіндік берді.



2-диаграмма. Эксперименттік және бақылау тобы студенттері арасында жүргізілген сауалнама нәтижелері

Сауалнама нәтижелері эксперименттік әдістеменің тиімділігін растады. Эксперименттік топ студенттерінің 82%-ы подкасттармен жүйелі жұмыс жасау мәтінді тереңірек талдауға және ой елегінен өткізуге ықпал ететінін атап өтті. Сонымен қатар, респонденттердің 76%-ы аутентті подкасттарды қолдану өз пікірін ағылшын тілінде негіздеп, дәлелдеуге көмектескенін көрсетті. Ал бақылау тобында бұл көрсеткіштер айтарлықтай төмен болып, шамамен 45–50% деңгейінде ғана тіркелді.

Жалпы алынған сандық деректер BBC «6 Minute English» подкасттарын жүйелі түрде қолдану ЗКИИТУ студенттерінің мәтінді сын тұрғысынан түсіну көрсеткіштерін едәуір арттырғанын дәлелдейді. Эксперименттік топтағы өсімнің айқын жоғары болуы подкасттармен арнайы ұйымдастырылған жұмыстың студенттердің тыңдалым дағдыларымен қатар, ақпаратты талдау, бағалау және өз көзқарасын дәлелдеу қабілеттерін тиімді дамытатынын көрсетеді.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері BBC «6 Minute English» подкасттарын жүйелі түрде қолдану ЗКИИТУ студенттерінің мәтінді сын тұрғысынан түсіну деңгейіне елеулі оң әсерін тигізгенін көрсетті.

Эксперименттік топта бастапқы тест пен қорытынды тест арасындағы өсім 26 пайыздық тармаққа жеткені анықталса, бақылау тобында бұл өсім небәрі 10 пайыздық тармақты құрады. Сауалнама деректері де эксперименттік топ студенттерінің подкасттармен жұмыс жасаудың мәтінді тереңірек түсінуге, ақпаратты талдауға, бағалауға және өз көзқарасын ағылшын тілінде дәлелдеуге ықпал еткенін растады (орта есеппен 79% оң баға берді, бақылау тобы – 46%).

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, подкасттарды оқу үдерісіне жүйелі енгізу студенттердің тек тыңдалым дағдыларын ғана емес, сонымен қатар мәтінді сын тұрғысынан түсіну қабілетін, аналитикалық ойлау мен бағалау дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Бұл әсіресе шетел тілін коммуникативтік бағытта оқытудың тиімділігін арттыруға және білім беру сапасын жақсартуға септігін тигізеді.

Қорытындылай келе, BBC *6 Minute English* подкасттары қазіргі заманғы шетел тілі сабағында тыңдалым дағдыларын жетілдіру, мәтінді сын тұрғысынан түсіну және когнитивтік белсенділікті арттыру үшін сенімді және тиімді құрал болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Richards, J., & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
2. Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
3. BBC Learning English. (2023). *6 Minute English*. Retrieved from <https://www.bbc.co.uk/learningenglish>
4. Матаева, Г. (2018). Тыңдалым дағдыларын дамытудағы EFL студенттерінің психолінгвистикалық аспектілері. *Қазақ тіл білімі журналы*, 12(2), 45-53.
5. Муссанова, Г.А. (2019). Аутентикалық материалдарды қолданудың тыңдалым дағдыларына әсері. *Педагогикалық зерттеулер журналы*, 8(4), 112-120.
6. Назарбекова, Л. (2020). Инновациялық оқыту әдістері мен коммуникативтік құзыреттілікті дамыту. *Қазақстан педагогикасы*, 6(1), 34-42.
7. Brown, J., & Larson, H. (2014). *Digital resources in language learning: Podcasts and interactive materials*. Routledge.
8. Галина, А. (2021). Тыңдалым дағдыларын дамытуда әдістемелік стратегиялар. *Білім және ғылым*, 10(3), 78-85.
9. Khan, R. (2017). Critical listening and analytical skills development through podcasts. *International Journal of E-Learning*, 5(2), 33-45.
10. Сүлейменова, Ж. (2022). Лексикалық бірліктерді контекст арқылы оқыту тәжірибесі. *Шетел тілдерін оқыту әдістемесі*, 15(1), 56-63.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18768377>

УДК 378.147:004.8:811.111'243

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ДӘУІРІНДЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖАЗУ ДАҒДЫСЫН ОҚЫТУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ МЕН МӘСЕЛЕЛЕРІ

ТАҒАТАР АЯЖАН ҚУАНЫШҚЫЗЫ

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Білім Жоғары Мектебі
факультетінің 1 курс магистранты

Ғылыми жетекші – ГАУРИЕВА Г.М.

Астана, Қазақстан

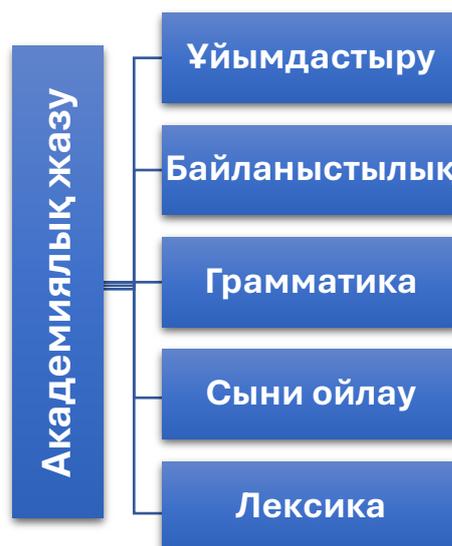
Аннотация. Бұл мақала жасанды интеллект құралдарын академиялық жазу сабақтарында қолданудың ағылшын тілін шет тілі ретінде меңгеретін (EFL) студенттердің жазу дағдыларына әсерін қарастырады. Grammarly, ChatGPT, Gemini AI және басқа да ЖИ платформалары грамматикалық дәлдікті арттырып, жедел кері байланыс беру арқылы студенттердің дербестігі мен сенімділігін күшейтеді. Сонымен қатар, бұл құралдар жазу үдерісін жеңілдетіп, білім алушыларға қателерін түзетуге және мәтін сапасын жақсартуға мүмкіндік береді. Алайда ЖИ-ге шамадан тыс тәуелділік сыни ойлау, талдау және шығармашылық қабілеттердің төмендеуіне әкелуі мүмкін. Сондықтан ЖИ оқытуды алмастырмай, тек қолдау құралы ретінде қолданылуы тиіс. Зерттеу ЖИ сауаттылығын дамыту мен технологияны саналы пайдалану академиялық жазуды тиімді оқытудың маңызды шарты екенін айқындайды.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, академиялық жазу, ағылшын тілі шетел тілі ретінде (EFL), цифрлық құралдар, жазу дағдылары, кері байланыс, ЖИ сауаттылығы.

Қазіргі білім беру кеңістігінде жасанды интеллектіні (ЖИ) енгізу білім беру саласын, әсіресе шетел тілін оқыту мен үйрену әдістеріне айтарлықтай өзгерістер әкелді. Қазақстандық білім беру контекстінде ағылшын тілін оқытуда жасанды интеллект технологияларын енгізу цифрландыру мен инновацияға бағытталған ұлттық бастамалардың қолдауымен қарқын алып келеді. Жасанды интеллект негізіндегі құралдар ағылшын тілін үйренетін білім алушыларға лезде кері байланыс, лингвистикалық қолдау және дараланған оқу мүмкіндіктерін ұсынады. Бұл құралдар әртүрлі біліктілік деңгейіндегі студенттерге көмектесіп, академиялық жазу тапсырмаларында олардың өзіндік тәуелсіздігін арттыруға ықпал етеді. Сонымен бірге, академиялық жазуды оқытуда жасанды интеллектіні қолдану айтарлықтай қиындықтарды тудырады. Академиялық адалдық, жасанды интеллект арқылы жасалған контентті этикалық пайдалану, мұғалімдердің дайындығы және цифрлық ресурстарға тең емес қолжетімділік мәселелері әлі де өзекті болып табылады. Осы қарама-қайшылық аясында жоғары оқу орындарындағы шетел тілі мұғалімдері оқыту тәжірибесін оңтайландыру және студенттердің тілдік құзыреттілігін дамыту үшін интеллектуалды технологияларды пайдалана отырып, бейімделіп, жаңашыл болуға мәжбүр [1]. Сондықтан ЖИ дәуірінде ағылшын тілінде академиялық жазуды оқытудың мүмкіндіктері мен шектеулерін, әсіресе Қазақстандық контексті ескере отырып, сыни тұрғыдан талдау қажет. Мақала ЖИ құралдарын білім беру процесіне жауапты түрде енгізу бойынша ұсыныстар беруге бағытталған.

Академиялық жазу – жоғары білімнің негізгі дағдыларының бірі, ол білім алушылардан айқын, логикалық және дәлелдерге негізделген мәтіндер жасауды талап етеді [2]. Ағылшын тіліндегі академиялық жазу сіздің ана тіліңіздегі академиялық жазудан өзгеше болуы мүмкін. Сөздер мен грамматика, сондай-ақ ойларды ұйымдастыру тәсілі сіз үйренгеннен өзгеше болуы мүмкін [3]. Академиялық жазу ағылшын тілін үйренушілердің тілдік дамуында маңызды рөл атқарады, ол төмендегі берілген Фигура 1-де көрсетілген әртүрлі салаларда шеберлікті талап етеді [4].

Фигура 1. Академиялық жазуға қажетті салалар



Жазудағы жоғары деңгейлі дағдылар үйренушілерге өз ойларын тиімді жеткізуге, пікірлерін анық білдіруге және әртүрлі кәсіби салаларда академиялық табысқа жетуге мүмкіндік береді [5]. Алайда, студенттердің жазба жұмыстарын бақылау және мазмұнды кері байланыс беру үдерісі уақыт, күш-жігер және субъективтілік тұрғысынан қиындықтар тудырады. Технология мен онлайн платформалардың кеңінен қолжетімділігі арқасында білім алушылар қазір тілдік дағдыларын, әсіресе жазу дағдыларын кез келген уақытта және кез келген жерде жаттықтыру мүмкіндігіне ие [6]. Бұл жазу дағдыларын жетілдіруге және мотивацияны арттыруға арналған интерактивті және дараланған құралдарды ұсынатын озық жасанды интеллектке негізделген компьютерлік және мобильді бағдарламаларды пайдалануды қамтиды [7].

ЖИ-ді адаммен бірлесіп әртүрлі тапсырмаларды орындауға арналған смарт бағдарламаларды қамтитын жүйе ретінде анықтауға болады [8]. Білім беру ортасында жасанды интеллект адамның шешім қабылдау тәсіліне ұқсас шешімдер қабылдауға қабілетті. Қолданбалы лингвистика саласындағы зерттеушілер жасанды интеллекттің тіл үйрену және оқыту контекстеріндегі әлеуетін мойындап, тіл мұғалімдерінің оқыту әдістемесін жетілдіруге және тіл үйренушілердің тілді меңгеруін жеңілдетуге бағыттады. Компьютер мен ұялы құрылғыларда қолжетімді бұл ЖИ құралдары әсіресе академиялық жазу дағдыларын жетілдіруге қолдау көрсетеді.

Біздің зерттеу Выготскийдің әлеуметтік конструктивизміне негізделген, ол оқу үдерісінде әлеуметтік өзара әрекеттестіктің шешуші рөлін ерекше атап көрсетеді [9]. Оның теориясының негізін жақын даму аймағы (Zone of Proximal Development) құрайды, ол білім алушының қазіргі мүмкіндігі мен нұсқаулы бірлескен әрекет арқылы жете алатын әлеуетті даму деңгейі арасындағы алшақтықты білдіреді. Білім алушылар бірлескен тапсырмалар арқылы өздерінің ZPD-сына жетеді. EFL контекстерінде әріптестермен ынтымақтастық тілдік және жазу дағдыларын жақсартады [10]. Осы құрылымды кеңейтіп, жасанды интеллект көмегімен тіл үйрену әлеуметтік өзара әрекеттестікті модельдей алады: ол нақты уақытта кері байланыс пен нұсқаулық ұсынып, білікті виртуалды әріптес ретінде қызмет етеді. Жазуды жетілдіруге кері байланыс маңызды рөл атқарады, ол мұғалімдерден немесе жасанды интеллекттен келсе де [11]. Жасанды интеллект құралдары жедел, дараланған кері байланыс ұсынып, жазу дағдыларын дамытуға және бірлескен оқу тәжірибесін жақсартуға ықпал етеді. Сонымен қатар, жасанды интеллект жеке қарқын мен қажеттіліктерге бейімделіп, білім алушыларды олардың дамудың жақын аймағында (ZPD) тиімді қолдап, дағдыларды дамытуға ықпал ете отырып, дараланған оқуды қамтамасыз етеді [12]. Әлеуметтік конструктивизм

қағидалары мен жасанды интеллектіні біріктіре отырып, бұл зерттеу ағылшын тілін шетел тілі (EFL) ретінде үйренетін білім алушылардың академиялық жазу дағдылары мен мотивациясын арттыруда виртуалды әріптестердің әлеуетін зерттейді.

Мүмкіндіктер: Жазу дағдылары мен мотивацияны жақсарту. Академиялық жазуда жасанды интеллектінің (ЖИ) қолданылуының артуы студенттердің ағылшын тілінде жазуды үйрену тәсілін өзгертті. Мұғалімдерге немесе дәстүрлі ресурстарға ғана сүйенудің орнына, студенттер енді ақылды редакторлар сияқты және тіпті жеке жазу бойынша ассистенттер ретінде қызмет ететін цифрлық құралдарға қол жеткізе алады. Бұл жаңа «ЖИ көмегімен тіл үйрену» формасы шетел тілі ретінде ағылшын тілін меңгерушілердің (EFL) ұзақ уақыт бойы бетпе-бет келген көптеген қиындықтарына, қарапайым грамматикалық қателіктерден бастап ойларды ұйымдастыру және зерттеулерді синтездеу сияқты күрделі тапсырмаларға дейін практикалық қолдау ұсынады.

Нақты уақыттағы кері байланыс және тілдік дәлдік. ЖИ құралдарының ең айқын артықшылықтарының бірі - олардың дереу кері байланыс беруі. Негізгі деңгейде Grammarly және Paraphrase сияқты бағдарламалар студенттерге жазу кезінде грамматика, тыныс белгілері мен орфографиялық қателерді түзетуге көмектеседі [13]. Өйткені бұл механикалық мәселелер ағылшын тілін шетел тіл ретінде үйренетіндер үшін жиі кездесетін қиындықтар болғандықтан, нақты уақыттағы түзетулер оларға қателерді тез байқап, түзетуге мүмкіндік береді. Грамматикадан бөлек, жасанды интеллект құралдары стиль мен айқындықты да жақсартады. Мысалы, Hemingway Editor бағдарламасы ұзын немесе күрделі сөйлемдерді белгілеп, студенттерді айқын жазуға ынталандырады. Кейбір платформалар тіпті арнайы қолдау ұсынады. Мысалы, Paraphrase ғылыми және академиялық журналдардың ережелеріне сәйкес лексика мен фразаларды ұсына отырып, студенттерге пәндік талаптарды орындауға көмектеседі.

Генеративті жасанды интеллект және ғылыми-зерттеуді қолдау. Gemini AI және ChatGPT сияқты үлкен тілдік модельдердің (LLM) дамуымен жасанды интеллект енді тек редакциялаумен шектелмейді [14]. Қазір ол идеялар ұсынуда, жобалау кезінде және зерттеу жұмыстарында белсенді рөл атқарады. Көптеген студенттер осы құралдарды жоспар құру, зерттеу сұрақтарын немесе өз аргументтерін құрылымдау тәсілдерін ұсыну үшін пайдаланады. Жасанды интеллект зерттеуді де жеңілдетуі мүмкін. Scholarcy сияқты құралдар ұзын әрі күрделі ғылыми мақалаларды қысқа, айқын тармақтарға жинақтайды, бұл студенттерге негізгі идеяларды тезірек түсінуге және әдеби шолуларға кететін ой еңбегін азайтуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, Quillbot тәрізді қосымшалар студенттерге сөйлемдерді қайта құрып, мәтіннің сапасын жақсартуға көмектеседі, бұл күрделі ойларды түпнұсқа мағынасын сақтай отырып айқын жеткізуді жеңілдетеді [15].

Блантай арттыру және білім алушылардың тәуелсіздігін нығайту. Маңыздысы, жасанды интеллект құралдары студенттердің жазба жұмысының сапасына ғана емес, жазу процесіне деген көзқарасына да әсер етеді. Көптеген білім алушылар бұл технологияларды кез келген уақытта қолжетімді жеке жазу бойынша репетитор ретінде сипаттайды. Мұндай үздіксіз, дараланған қолдау студенттерге өз әлсіз тұстарына назар аударып, өз қарқынымен дамуға мүмкіндік береді. Кері байланыс бірден берілетіндіктен, студенттер өз жұмыстарын қайта қарап, өзін-өзі түзетуге көбірек бейім болады, бұл оларға тәуелсіз жазушы болуға көмектеседі. Оқытушының пікірін пассивті түрде күтудің орнына, олар өз жұмыстарын қалыптастыруда белсенді рөл атқарады. Бұл студенттердің өздеріне сенімділігі мен мотивациясын арттырады, әсіресе академиялық ағылшын тілінің талаптарынан көп жағдайда қиналатын EFL үйренушілері үшін.

Төмендегі Кесте 1 ЖИ қосымшаларының академиялық жазуды оқытудағы артықшылықтарын көрсетеді.

Кесте 1. ЖИ қосымшаларының академиялық жазуды дамытуда ұсынатын мүмкіндіктері

ЖИ қосымшалары	Академиялық жазуды дамытуда ұсынатын мүмкіндіктері
Grammarly	Нақты уақыттағы автоматтандырылған жазбаша түзету кері байланысы, грамматика және плагиатты анықтау
Quillbot	Сөздерді синонимдерімен алмастыру арқылы қайта сөйлемдерді құру
ChatGPT	Әңгімелесу репетиторлығы және логика/ағын бойынша жекелендірілген кері байланыс
Gemini AI	Веб-интеграцияланған зерттеулер, миға шабуыл және алғашқы жобалар
Paperpal	Академиялық тонды нақтылау және журналға арналған тілдік қолдау
Scholarcy	Зерттеу әдебиеттерін автоматтандырылған жинақтау және ұйымдастыру
Hemingway Editor	Құрылымдық айқындылық пен оқылымды жақсарту

Мәселелер: Когнитивтік және этикалық тәуекелдер. Жасанды интеллект құралдары ағылшын тілін үйреніп жүрген (EFL) жазушыларға құнды қолдау көрсетсе де, олардың академиялық ортадағы артуы бірқатар маңызды мәселелерді тудырады. Пайдасымен бірге маңызды когнитивтік және этикалық тәуекелдер де бар, әсіресе студенттер осы технологияларға тым тәуелді болған кезде. Gemini, Scholarcy немесе Paperpal сияқты құралдарға шамадан тыс сену сыни ойлау қабілетін әлсіретіп, шығармашылық жаңашылдықты төмендетіп, академиялық адалдық шекараларын бұлыңғырлатуы мүмкін.

Когнитивтік тәуелділік және сыни ойлаудың төмендеуі. Білім беру саласындағы жасанды интеллектке қатысты негізгі алаңдаушылықтардың бірі – «когнитивтік жүктемені беру», яғни студенттер ойлау мен жазудың ең күрделі кезеңін технологияға тапсырады. Мысалы, Scholarcy сияқты құралдар күрделі ғылыми мақалаларды автоматты түрде қорытындылайды. Бұл уақытты үнемдесе де, студенттерді терең оқуға - мәтіндерді талдау, олқылықтарды анықтау және идеяларды байланыстыру сияқты баяу, мұқият үдерістен бас тартуға итермелеуі мүмкін. Бұл күш-жігер болмаса, студенттер өз саласын толық түсінуде немесе өз түсіндірмелерін дамытуда қиындықтарға тап болуы мүмкін. Ұқсас түрде, академиялық жазу айқын және логикалық аргументтер құруды талап етеді. Студенттер эссе құрылымын немесе мәтіннің бүкіл бөлімдерін жасау үшін Gemini AI сияқты құралдарды пайдаланғанда, олар идеяларды өздері ұйымдастыруға қажетті ой жұмысын өткізіп жіберуі мүмкін. Уақыт өте келе бұл белсенді ойлаудың орнына пассивті редакциялауға әкелуі мүмкін, яғни студенттер өздерінің пайымдау дағдыларын дамытудың орнына ЖИ жасаған мазмұнды өңдейді.

Дәлдік иллюзиясы: галлюцинациялар және жалған ақпарат. ЖИ дәуіріндегі аса ауыр қауіп – «галлюцинациялар» мәселесі, яғни тілдік модельдер сенімді естілетін, бірақ шын мәнінде қате немесе мүлдем ойдан шығарылған ақпаратты жасайды. Gemini немесе ChatGPT сияқты құралдар жалған сілтемелер, дәл емес деректер немесе мүлдем жоқ сілтемелер жасай алады [16]. Осы нәтижелерді тексермей сенген студенттер тапсырмаларына қате ақпаратты кездейсоқ қосып, бұл ауыр академиялық салдарға әкелуі мүмкін. Сонымен қатар, жасанды интеллект шынайы контекстік және мәдени түсінікке ие емес. Ол техникалық тұрғыдан дұрыс, бірақ белгілі бір пән немесе жағдайға сай келмейтін тілдік нұсқауларды ұсына алады, бұл жазушыны да, оқырманды да адастыруы мүмкін.

Этикалық және авторлық мәселелері. Ақырында, жасанды интеллектіні пайдалану академиялық адалдық пен авторлық туралы маңызды сұрақтарды тудырады [17]. ЖИ құралдары студенттердің жұмыстарын барған сайын қайта жазып немесе жетілдіре түскен сайын, «түпнұсқа жазба» деген не екенін анықтау қиындай түседі. Егер қосымша мәтінді

айтарлықтай басқа сөздермен қайта жазса немесе құрылымын өзгертсе, соңғы нәтиженің қаншасы шын мәнінде студентке тиесілі екені белгісіз болады. Бұл көмек пен шамадан тыс тәуелділік арасындағы тепе-теңдікті бұзып, плагиат пен меншік құқығы мәселелерін тудырады. Көптеген жетілдірілген жасанды интеллект құралдары ақылы жазылымды талап етеді, яғни қаржылық ресурстары мол студенттер жақсырақ қолдауға қол жеткізе алады. Бұл айырмашылық теңсіз бәсекелестік алаңын қалыптастырып, академиялық жетістіктердегі бар алшақтықты одан әрі ұлғайтуы мүмкін.

Интеграциялық стратегиялар: «ЖИ - Адам» серіктестігін құру. ЖИ-ді қауіп ретінде қабылдаудан арылып, оны серіктес ретінде қарастыруды бастау үшін жазуды оқыту процесі өзгеруі керек. Дәстүрлі оқыту әдістерінің орнын басудың орнына, ЖИ олармен бірге жұмыс істеуі тиіс. Процестік жазу мен Сократтық сұрақ қою сияқты тәсілдерді ЖИ-дің көмегімен жұмыс істейтін құралдармен біріктіре отырып, мұғалімдер технология оқуды қолдайтын, бірақ оқушылар негізгі ойшылдар мен шешім қабылдаушылар болып қала беретін теңгерімді ортаны құра алады. Бұрын жазуды оқыту негізінен нөлден бастап мәтін жасауға бағытталды. Қазіргі таңда ЖИ секундтар ішінде жобалық нұсқаларды жасай алатын болғандықтан, назар редакциялау, бағалау және ЖИ-ді тиімді басқару сияқты жоғары деңгейлі дағдыларға ауысуы тиіс. Маңызды дағдылардың бірі - «prompt сауаттылығы». Студенттер ЖИ-дің шығаратын нәтижесі олардың берген нұсқаулықтарының сапасына байланысты екенін түсінуі керек. Айқын, егжей-тегжейлі prompt-тер жазуды үйрену, контекст қосу, рөлдерді анықтау (мысалы, «*әріптес рецензент ретінде әрекет ет*») және нақты мақсаттарды қою – білім алушыларға жалпылама немесе анық емес мәтіннің орнына анағұрлым пайдалы әрі мағыналы нәтижелер алуға көмектеседі.

Сонымен бірге студенттердің рөлі өзгереді. Тек сөйлемдер құрумен шектелмей, олар редакторлар мен шешім қабылдаушыларға айналады. Бұл грамматика, стиль және құрылым жөніндегі дәстүрлі білімді одан сайын маңызды етеді. Студенттер ЖИ ұсынысының өз жұмысын жақсартатынын немесе әлсірететінін бағалай білуі керек. Мысалы, Hemingway Editor маңызды ойды тым жеңілдетіп жібергенін немесе Grammarly тым бейресми тон ұсынғанын анықтау.

ЖИ құралдары қателіктер немесе «галлюцинациялар» тудыруы мүмкін болғандықтан, сыни тұрғыдан сауаттылық аса маңызды. Сыныптағы пайдалы тапсырма – студенттерден ЖИ жасаған қысқаша мазмұнды толық мақаламен салыстырып, жіберілген немесе бұрмаланған мәліметтер мен нюанстарды анықтауды сұрау. Бұл оларға ЖИ-ді оқудың орнын баспайтын, бастапқы құрал ретінде қабылдауды үйретеді. Осы сияқты Gemini AI немесе ChatGPT сияқты құралдар фактілер немесе сілтемелер ұсынған кезде студенттер олардың әрқайсысын Google Scholar немесе Scopus сияқты сенімді дереккөздерді пайдаланып тексеруі керек. ЖИ ұсыныстары дұрыс екені дәлелденгенге дейін расталмаған ақпарат ретінде қабылдануы тиіс.

ЖИ-ді ең тиімді қолдану - оны алмастырушы емес, қолдау құралы ретінде пайдаланған кезде жүзеге асады. Бұл идея Выготскийдің жақын даму аймағы тұжырымдамасына сәйкес келеді, онда оқушылар тәуелсіздікті біртіндеп дамыта отырып, көмек алады. Мысалы, ЖИ ақпаратты қорытындылай алады, ал мұғалімдер оқушыларға сол идеяларды байланыстырып, кеңірек аргументтер құруға бағыт-бағдар бере алады. Осылайша технология күнделікті міндеттерді атқарады, ал терең ойлау адамның бақылауында қалады.

Қорытындылай келе, Grammarly, ChatGPT, Gemini, Paperpal, Scholarcy, Quillbot және Hemingway Editor сияқты жасанды интеллект құралдарын ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқытын (EFL) студенттердің академиялық жазу сыныптарында енгізу айқын әрі мағыналы өзгерістер әкеледі. Жалпы алғанда, бұл технологиялар грамматика, орфография және тыныс белгілері бойынша лезде кері байланыс бере отырып, студенттерге академиялық жазуға көмектеседі. Сонымен қатар, олар студенттердің дербестігі мен мотивациясын арттырады. Сонымен бірге, бұл артықшылықтар маңызды мәселелерді тудырады. Ең басты қауіп – жоғары деңгейлі ойлау дағдыларының әлсіреуі мүмкіндігі. Студенттер мәтіндерді қорытындылау, идеялар алу немесе аргументтер құру үшін жасанды интеллектіге тым көп сүйенсе, олар

академиялық жазу талап ететін терең когнитивтік дағдыларын төмендетеді. Бұл шамадан тыс тәуелділік сыни ойлаудың төмендеуіне, талдаудың әлсіреуіне әкелуі мүмкін. Генеративті жасанды интеллекттің қарқынды дамуына қарамастан, бұл құралдар университет деңгейіндегі жазу дағдыларын оқытуды алмастыра алмайды. Бұл жаңа модельде ЖИ техникалық қолдау көрсетеді, ал студенттер өз ойларын ортаға салып, шешім қабылдайды. Мақсат - алмастыру емес, бірлесіп жұмыс істеу: технология көмектеседі, бірақ студенттердің білімі басты рөл атқарады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Abdimalip N. Ағылшын тілін оқытуда Академиялық Жазу Дағдыларын Дамыту Ерекшеліктері //Scientific Collection «InterConf». – №. 152. – С. 92-95.)
2. Ibragimov S. et al. Teaching academic writing with ChatGPT: Opportunities and Limitations //European Review of Contemporary Arts and Humanities. – 2025. – Т. 1. – №. 5. – С. 92-96.
3. Oshima A. et al. Introduction to academic writing. – London: Pearson/Longman, 2007. – С. 3.)
4. Campbell M. Teaching academic writing in higher education //Education Quarterly Reviews. – 2019. – Т. 2. – №. 3.
5. Yoon C. Concordancing in L2 writing class: An overview of research and issues //Journal of English for Academic Purposes. – 2011. – Т. 10. – №. 3. – С. 130-139.
6. Yan D. Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation //Education and Information Technologies. – 2023. – Т. 28. – №. 11. – С. 13943-13967.
7. Jiang R. How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context //Frontiers in Psychology. – 2022. – Т. 13. – С. 1049401.
8. Aldosari S. A. M. The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations //International Journal of Higher Education. – 2020. – Т. 9. – №. 3. – С. 145-151.
9. Выготский Л. С. Научное наследство //Собрание сочинений. – 1984. – №. 6.
10. Fathi J., Derakhshan A., Torabi S. The effect of listening strategy instruction on second language listening anxiety and self-efficacy of Iranian EFL learners //Sage Open. – 2020. – Т. 10. – №. 2. – С. 2158244020933878.
11. Zou B. et al. Using artificial intelligence technology for language learning //Frontiers in Psychology. – 2023. – Т. 14. – С. 1287667.
12. Huang H. et al. ChatGPT for shaping the future of dentistry: the potential of multi-modal large language model //International Journal of Oral Science. – 2023. – Т. 15. – №. 1. – С. 29.
13. Takallou F. The Impact of Grammarly AI-powered Writing Tool on the EFL Students' Writing Proficiency and Autonomy //Technology Assisted Language Education. – 2025. – Т. 3. – №. 2. – С. 99-119.
14. Aljuaid H. et al. The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: A systematic review //Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on ChatGPT. – 2024.
15. Raheem B. R., Anjum F., Ghafar Z. N. Exploring the profound impact of artificial intelligence applications (Quillbot, Grammarly and ChatGPT) on English academic writing: A systematic review //International Journal of Integrative Research (IJIR). – 2023. – Т. 1. – №. 10. – С. 599-622.
16. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students //Frontiers in psychology. – 2023. – Т. 14. – С. 1260843.
17. Sari M. N., Zhang Y., Abdullah M. Y. Integrating AI-powered writing assistants to enhance EFL students' academic writing skills: a mixed-methods study in higher education //IJETA-International Journal of Education, Technology, and AI. – 2025. – Т. 1. – №. 1. – С. 1-12.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18768412>
ЭОЖ 373.1

«ЗЕРТТЕУ», «ЗЕРТТЕУШІЛІК ДАҒДЫ» ҰҒЫМЫНЫҢ МӘНІ, ҚҰРЫЛЫМЫ МЕН ҚЫЗМЕТІ

АЛИМЖАНОВА ЖАЗИРА БОРАНБАЕВНА

Қайназар ауылындағы № 2 орта мектебі, Алматы облысы Жамбыл ауданы, Қазақстан.

***Аңдатпа.** Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының зерттеушілік дағдысын қалыптастырудың теориялық негіздері мен педагогикалық маңызы қарастырылады. Зерттеу ұғымының мәні, құрылымы мен қызметі айқындалып, ғалымдардың көзқарастары сараланады. Практикалық жұмыстар арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін, шығармашылық ойлауын және ғылыми ізденіс қабілетін дамыту жолдары талданады.*

***Кілт сөздер:** зерттеу, зерттеушілік дағды, бастауыш сынып, танымдық белсенділік, шығармашылық ойлау, практикалық жұмыс, ғылыми ізденіс, оқу үдерісі, эксперимент, білім алушы*

Зерттеу мен зерттеушілік дағды адам мен адамзаттың мақсаттары мен қажеттіліктеріне сай табиғат пен әлеуметтік өмірді шындықтың объективтік заңдарына сәйкес мақсат қою, болжау, жоспарлау, ізденушілік, тәжірибе жасау, жаңа нәтиже алу сияқты адам әрекеті ретінде түсіндіріледі.

Философиялық сөздікте: Дағды адамның дүниемен істестігі, қарым-қатынас тәсілі “Заттық дағды” деген анықтама берілген. Дағды барысындағы адам табиғатты шығармашылық тұрғыда өзгертеді, сөйтіп өзін іскер субъект ретінде қалыптастырады, ал өзі игерген табиғат құбылыстарын дағды объектісі етеді [1, б. 494]. Анықтаманы тақырыбымыз тұрғысынан талдайтын болсақ, бастауыш сынып оқушыларының зерттеушілік дағдысын практикалық жұмыстар арқылы дамытуда өзі игерген табиғат құбылыстарын зерттеу дағдысының объектісіне айналдыра алуы қажет. Бастауыш сыныптан бастап оқытылатын жаратылыстану пәнінің аясында оқушыларды зерттеу жұмысын жүргізе білуге баулу, тек бағдарламалық материалдарды ғана меңгеруді талап етпей, яғни оқушылардың қажеттілігін, қызығушылығын қанағаттандыратындай зерттеу жұмысын ұйымдастыруды қажет етеді.

М.Дулатов жас балаларды оқыған нәрсесі хақында ойлануға, оның мағынасын, қасиетін сездіруге үйрету жолын көрсеткен. Балалар оқыған нәрсесін бір-біріне ұйқастырып ойлануына, оқып шыққаннан кейін жадында ретті Нәм толық мағынасымен қалдыруға әдеттендіру керек, - деп түйіндейді [2, б. 239]. Бұдан автордың мұғалімдерге оқыған нәрсенің ішкі мағынасымен бірге оның сөзін мүмкіндігінше, есте сақтауға мән беру керектігін ескерткенін көреміз. Бүгінгі күнгі бастауыш сыныптарда сыни ойлауға үйрету деген ұғымның іргетасын қалаған деген пікірді ұстанамыз.

М.Жұмабаев өзінің еңбегінде ой қорытудың бұл екі жолын талдап көрсеткен болатын. «Индукция – ойдың дербес көріністерінен жалпы көріністерге көшуі. Жалқы ойдан жалпы ойды шығару. Индукция арқылы заттар, көріністер арасындағы байламға қарай топ-топқа бөлеміз. Бұл - бір. Екінші – біз аз ғана бақыланған заттар, көріністер арқылы бақыланбаған, көрмеген, білмеген сансыз заттар, көріністерді шешеміз» - дей келіп, «Дедукция» ойдың жалпы заңнан дербес бір көрініске көшуі. Жалпы ойдан жалқы ой шығаруы, - деп анықтаған [3, б. 108]. Бұдан автордың ой еңбегінің екі жолын көрсеткенін, олардың бірінен бірінің туындайтынын ескере отырып, зерттеу жұмысымызда зерттеушілік дағдыте екі жолды да пайдаланатынымызды атап өткіміз келеді.

Ж.Аймауытовтың ойынша, білімге деген ынталанушылық – адам бойындағы ой еңбегі күшінің қайнар көзі, сондай көздерді көбірек алу, өркендету - мұғалімнің бойына біткен қасиет болуы керек [4, б. 95].

Бұл қазіргі кезде болашақ мамандарға қойылып отырған талаппен үндеседі яғни бұдан автордың идеясының өміршеңдігін көруге болады. Білім алушының оқуға қызығушылығы оның педагогпен, құрбыларымен, ұжыммен біріккен іс-әрекетінде, қарым-қатынастарында дамып, қалыптасады. Көптеген зерттеулердің арқасында іс-әрекеттің таусылмайтын мүмкіндіктері ашылады.

Кесте 1 – Шетелдік ғалымдардың еңбектеріндегі «зерттеу», «зерттеушілік дағды» ұғымдары туралы ой-тұжырымдары

Автор	Ғалымдардың ой-тұжырымдары	Негізгі ой
1	2	3
Şen, H.A., Öğülmüş, S.	Болашақ мамандарды зерттеушілік дағдыдаярлауда ең алдыен мұғалімдердің мотивациясының түрлерін жәнеэмоционалды еңбекстратегиясын қолдануды сандық түрде қарастырған.	Мотивация ны қалыптасты ру
Бахтин М.М. (Bakhtin 1979)	Зерттеушілік қызмет - оқушылар мен мұғалімдердің қызметінде диалогты қамтамасыз етеді: басқа адамдармен ынтымақтастық, ұжымдық рефлексия арқылы бірлескен шығармашылық жұмыс арқылы өзарат үсіністік пен ынтымақтастық.	Бірлескен шығармашылы қ жұмыс
БертонР. Кларк (Burton R. Clark, 1997)	Зерттеу - оқыту-оқу арасындағы қарым-қатынастың идеалды тұжырымдамасы оқыту әдісі мен оқыту құралы ретінде қызметететін зерттеу қызметін көрсетеді.	Оқыту әдісі, оқыту құралы
Харлен В. (Harlen W, 1997)	Зерттеу жұмыстарында қолданылатын сұхбат әдісі зерттеушілердің түсінігін жақсартуға мүмкіндік бергендігін айқындаған. Содан кейін сенімділік, түсіну және ғылымдағы тәжірибе айнымалылары арасындағы қатынастарды зерттеген.	Сұхбат әдісін қолдану
Иылдырым А., Шимшек Х (Yildirim A., Simsek, H 2008)	Зерттеушілік дағды-белгілі бір тұжырымдамалар мен тақырыптар аясында ұқсас деректерді жинау және оларды оқырмандар түсінетін етіп ұйымдасқан түрде түсіндіру	іс-әрекет

Зерттеушілік дағды – баланың дүниетаным жайында көзқарасын дамытудың маңызды көздері. Педагогика мен психологияда – «зерттеушілік дағды» мәнінде баланың қоршаған ортаны өзіндік зерттеуге талпыну негізінде құралған оқытуды айтады, – деген анықтама берілген [5].

А.Н.Поддъяковтың пікірінше, зерттеушілік дағдыны оқыту әдісі, білім беру технологиясы ретінде қарастыру қажет. Зерттеушілік дағды әдісінің құндылығы ғылыми типтегі ойлау құрылымын қалыптастыру мүмкіндігінде, ол өз кезегінде өзіндік ойлауды, оның шығармашылығы мен ғылыми рефлексиясын, сондай-ақ зерттеушілік мінез-құлыққа деген қабілеттілікті білдіреді [6, с. 364]. Біздің тақырыбымыз тұрғысынан автордың пікірін талдайтын болсақ, оқушылардың зерттеушілік дағдысын дамытуға жеке зерттеу жұмысын жүргізетін кез келген тапсырма түрлеріне қарамастан практикалық жұмыстар арқылы қабілеттілікті қалыптастырудан бастау керек деп санаймыз.

Зерттеушілік дағдының ерекшеліктерін аша отырып, И.А. Зимняя мен Е.А. Шашенкова оның өнімі қойылған мақсатқа, шындық пен мақсатқа жетуді анықтайтын объективті заңдар және жағдайларға сай алынған жаңа білімдер болып табылады деп атап көрсетеді [7]. Біз авторлардың пікіріне қосыла отырып, зерттеу жұмысы аясында алдына қойған мақсатқа жетуді және оң нәтиже алудағы меңгерген жаңа білімдер мен жүргізген тәжірибелермен сипатталатынын айта кеткіміз келеді.

Н.Н.Ставринова зерттеушілік дағдыны жаңа, ғылыми негізделген білім бойынша ғылыми әдіснамаға сүйенген білім беру үдерісі субъектісінің әрекеті ретінде анықтайды [8].

А.И.Савенковтың пікірінше, зерттеушілік іс-әрекет арқылы зерттеушілік дағдыны дамыту зерттеуді жүргізу базасында құрылған және ізденіс белсенділігінде жүйелеу нәтижесін тудыра отырып, іс-әрекеттің зияткерлік-шығармашылық әрекеті түрінде қарастыру қажет. Ол зерттеушілік барысын бейімделген факторды логикалық түрде құрастыра отырып және оның жүзеге асу механизмін қосады [9, с. 14-24]. Зерттеушілік дағдыны зерттеушілік мінез-құлық тұрғысынан қарастыра отырып, автор зияткерлік-шығармашылық әрекеттің ерекше бір түрі ретіндегі зерттеушілік іс-әрекеттің негізінде белгісіз жағдаяттарда ізденгіштік белсенділіктегі адамның психикалық қажеттілігі жатыр, - деп атап көрсетті. Автордың ой-пікіріне қосыла отырып, жұмысымызда басшылыққа алу қажет деп түйіндейміз.

Зерттеушілік дағдының ерекшелігі мен мәнін амал-әрекеттің тәсілдері мен құралын сипаттау, мәселені қою, зерттеу нысанын бөлшектеу, эксперимент жүргізу, эксперимент нәтижесінде алынған мәліметтерді сипаттау мен түсіндіру, болжамды ұсыну және алынған білімді тексеру арқылы анықтауға болады.

Зерттеушілік дағды дегеніміз – жаңалықты оқу үдерістерінде анықтауға, олардың байланыстары мен қатынастарын орнатуға, нақты фактілерді теориялық және эксперименттік тұрғыдан дәлелдеуге, таным жүйесінің зерттеу әдістері арқылы заңдылықтарды анықтауға бағытталған шығармашылық мазмұндағы іздену іс-әрекет деген түсініктеме береміз. Оқушылардың зерттеушілік дағдысы – оның қабылдаған білім, білік, дағдыларын белгілі бір ғылыми айналымға байланысты қолдана алуы, өзін-өзі әлеуметтендіруге дайындық деңгейі болып табылады [10, б. 22].

Зерттеушілік дағды үдерісінде іскерлік қалыптасады, бұл білім алушының зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруға негіз болатын тұлғалық сапалар мен зерттеушілік әрекеттердің әдіс-тәсілдерін меңгертеді. Ғалымдардың пікірінше, зерттеушілік іс-әрекеттің көрсеткіші ретінде оның компоненттерінің құрамына кіретін зерттеушілік іскерлік алынады.

Зерттеушілік дағды – білім алушылардың қабілеттіліктерін дамыту, танымның ғылыми әдістерін өздігінен пайдалану туралы білімінің болуы, талданатын теориялық факты мен құбылыстарды, үдерістерді тәжірибеде бақылау және олардың байланыс заңдылығы мен қарым-қатынасын айқындауға бағытталған белсенділігі [11, б. 31].

Жаратылыстану пәнінің мазмұны бойынша, зерттеушілік дағды әмбебап және өте тиімді болмақ. Атап айтсақ: ғылыми-зерттеуге қызығушылық және танымдық белсенділікті арттырады, «табиғи ортаны» құруға ең аз мөлшерде ресурсты шығындайды т.б. білім алушылардың зерттеушілік дағдысына жағдай жасайды, пәннің мазмұнын терең түсінуге барынша мүмкіндік туғызады.

Сонымен, жалпы *«зерттеу» сөзінің түсінігі* – *танымдық қызметтің арнайы түрі ретінде ғылымға тән жаңа білім өндіру тәсілі* деп түсіндіріледі.

Ал «зерттеушілік дағды» философиялық сөздікте – жаңа білім өндіруге бағытталған ойлау туралы, қоғам туралы әрекет деген түсінік беріледі.

Жалпы ғылыми-теориялық, педагогикалық және әдістемелік еңбектерде зерттеушілік дағдының маңызын ашу мақсатындағы көзқарастарды талдай келе, оны анықтаудың бірнеше бағытталған іс-әрекеттер негізінде болғанын байқауға болады:

- зерттеушілік дағдысын қалыптастыру, дамыту негізінде оқу белсенділігі мәселелері және танымдық ізденімпаздығын қалыптастыру тұрғысынан;
- жаңа білімді меңгеруге бағытталған зерттеушілік дағды негізіндегі өзіндік жұмыстарды ұйымдастыру тұрғысынан;
- оқыту проблемаларын шешуге бағытталған іс-әрекеттер тұрғысынан;
- ғылыми шығармашылық әдістемені меңгеруге, шығармашылық тапсырмалар мен міндеттерді шешуге бағытталған шығармашылық дағды тұрғысынан.

Оқушыларда қалыптасқан оқу-зерттеушілік және ғылыми-зерттеушілік біліктер метапәндік білімдер мен біліктердің дамуына себепші болады. Оқушы рефлексия жасай

отырып, өз күшін шығармашылық ойлау, жауапкершілік, өзінділік, өз пікірін айта алу білігі, өзінің көзқарасын дәлелдей алу сияқты аса маңызды қасиеттерін дамытуға бағыттайды.

Қорыта келе, бастауыш сынып оқушыларының зерттеушілік дағдысын практикалық жұмыстар арқылы дамытуда зерттеу кезеңдерін, зерттейтін мәселені көре білуін, мәселеге қатысты болжамды тұжырымдау, мақсатты салыстыра, жіктеу, материалды құрылымдау, өздігінен бақылау, эксперимент жүргізе алу, өз көзқарасын, идеясының дұрыстығын түсіндіре және дәлелдей алу білігін қамтитын зерттеушілік әрекетті жүзеге асыру тәсілі ретінде қарастырған жөн деп санаймыз.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Философиялық сөздік/ред. И.Т.Фролова. - 6-шы басылым., қайта өңдеу. және қосымша-М., 1991.
2. Дулатов М. Шығармалары. – Алматы: Мектеп, 1991. – 384 б.
3. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 160 б.
4. Аймауытов Ж. Психология. – Алматы, 1995. – 312 б.
5. Рубинштейн С.Л. Психология индивидуальных различий. - М.: ЧсРо, 2000. - 776 с.
6. Подъяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: дисс. док.психол.наук. – М., 2001. – 364 с.
7. Зимняя И.А., Шашенков Е.А. исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск, 2001.
8. Ставринова Н.Н. О развитии исследовательской компетенции будущего педагога // Информационно – просветительский портал Ханты – Мансийского автономного округа – ЮГРЫ. Образование и обучение в высшей школе.
9. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников // Физика: проблемы преподавания. – 2007. - № 3 . – С. 14-24.
10. Берлайн Д. Мотивация поведения личности. – М., 1996. – 206 с.
11. Романов П.Ю., Сычкова Н.В. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 234 с.
12. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982. – 62 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18768480>
УДК 373.3

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘДЕБИЕТТІК ОҚУ САБАҚТАРЫНДА МЕДИАҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУ

КИЛЫБАЕВА ГУЛИМ БОЛАТОВНА

Қайназар ауылындағы № 2 орта мектебі, Алматы облысы Жамбыл ауданы, Қазақстан.

Аңдатпа. Аталған мақалада бастауыш сынып оқушыларының әдебиеттік оқу сабақтарында медиақұзыреттілігін дамыту – қазіргі заманғы білім берудің маңызды бағыттарының бірі ретінде қарастырылады. Бұл процесс оқушылардың ақпараттық технологияларды дұрыс қолдана білуіне, медиамазмұнды сын тұрғысынан талдай алуына, сонымен қатар шығармашылық және коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруға негізделеді.

Кілт сөздер: бастауыш сынып, әдебиеттік оқу, медиақұзыреттілік, оқушы, медиабілім.

Қазақстан Республикасы Білім беру туралы Заңындағы мемлекеттік саясаттың үдерісіне сәйкес Қазақстан білім беру жүйесінің басты міндеттері атап көрсетілген болатын [1]. Соның бірі – білім беру жүйесін ақпараттандыру, оқытудың жаңа технологиясын енгізу, бүкіләлемдік коммуникация желісіне шығу. Қазіргі таңда ақпараттандыру үдерісі адамзат өркениетінің дамуының жаппай және қайталанбайтын кезеңі ретінде қарастырылып отыр. Білімді ақпараттандыру әсіресе, оның жоғары оқу орындарында енгізу – қоғамда ақпараттандырудың негізгі шарты.

«Медиа» термині біздің елімізде қолданыста жиі аталмағанымен, біртіндеп өміріміздің ең маңызды бөлігіне айналып келе жатыр. Оны біз өзімізде байқамай қалып жатырмыз. Бұрын «технологияның өркендеген дәуірі» десек, бүгінде ол «жаһандық ақпарат ғасыры» деп аталатын кезең қоғамымыздың дамуына, соның ішінде тәрбие, білім беруде тұлғаның қалыптасуына әсерін тигізетін күшті қару болып отыр. Медиа тек тұлға болып қалыптасуға ғана әсер етпейді, оның теріс ықпалы да белгілі деңгейде бала санасының дамуына өз әсерін тигізеді. Буыны бекімеген, ұғымдық санасы әлі қалыптаспаған балалар медианың әсерін өте тез қабылдайды. Сондықтан қазіргі кездегі жылдамдығына көз ілеспейтін ақпаратты ажырата білуге бағдарлау, ондағы мән-мазмұнды пайымдап түсінуге бағдарлап, тұлғаның сыни ойлауын дамыту осы аталған медиабілім берудің негізгі міндеті болып табылады.

Қазіргі бастауыш сынып оқушылары әр түрлі көздерден алынған ақпаратты тұтынушылар болып табылады. А.В.Шарикованың зерттеу деректері бойынша, теледидар бағдарламаларын көруге немесе компьютермен жұмыс істеуге кететін уақыт қазірдің өзінде баланың мектепте өткізетін уақытына жақындап қалды немесе асып түсті [2]. Бірақ бастауыш сынып оқушылары компьютермен немесе планшетпен жұмыс істегенде жаңа білім іздемейді, олардың бірінші орында көңіл көтеруге деген ұмтылыстарын байқауға болады.

Уақыт талабына сай жаңа үлгідегі заманауи технология игеріп, білімі мен білігі ұштасқан «интеллектуалдық ұлт» болуға бет бұрған мемлекет екендігімізді үнемі назарда ұстайтын «Балапан» арнасының алға қойған мақсаты да – осы келешек ұрпағымыздың тамырына рухани нәр беріп, «интеллект иесі», білім мен ғылымның шыңына шығар азамат болып ер жетуіне ықпал жасау болып табылады. Отандық телеарнаның ізденісі нәтижесінде «Балапан» телеарнасы арқылы балалардың төл мәдениетімізге баулудың ықпалы артып, болашақ ұрпақты ұлтжандылыққа тәрбиелеуде үлкен рөл атқарады. Олай болса, қоғам болашағы балалардың қалыптасып, дамуында үлкен рөл атқаратын бұқаралық ақпарат құралдарының, яғни медианың ұсынатын өніміне қашанда мән беру, оларды тиімді пайдалана білуге үйрету, жасөспірімдер мен мектепке дейінгі жастағы балалардың медиасауаттылығын қалыптастыру қоғамның әр азаматының, ал ұстаздар қауымының кәсіби парызы екені анық.

Әрине, интернет желісі арқылы мектепте оқитын пәндер бойынша қызықты, жаңа, танымдық ақпаратты табуға болады. Тәжірибе көрсеткендей, бастауыш сынып оқушылары бұқаралық ақпарат құралдарын әдетте, үйде пайдаланады. Бірақ сабаққа дайындалу кезінде немесе оқыту құралы ретінде ақпарат құралдарын жиі қолданбайды. Сонымен қатар, желіде сөйлесу кезінде көптеген қателер жібереді, іс жүзінде олар қазақ тілінің ережелерін, сөйлеу этикетін сақтауды ұмытып кетеді.

Өркениет дамуы тудырған медиаөнімдердің тұтынушысы көбейген сайын алдан шығатын келеңсіздіктер аз болмайтыны белгілі. Сондықтан қоғамға ненің қажет, ненің керексіз, зиянды екенін түсіндіру үшін әрқашан ғылымның көмекке келетіні белгілі. Бұл тұрғыдан алғанда медиабілім – БАҚ-тың білім, тәрбиеге әсерін зерттеп-зерделейтін ғылым саласы.

Медиабілім – педагогика ғылымындағы бұқаралық коммуникация құралдарын меңгеруге үйрететін жаңа бағыт. Қазір медианың адам өмірінің әр түрлі салаларына әсер теу көлемі күннен-күнге артып келеді. Бұл білім беру жүйесі алдына жаңа міндеттерді қояды, адамнан тек жаңашыл техникалық құралдарды білуін және олармен жұмыс істей алуын талап етіп қана қоймай, белгілі бір дәрежедегі сын тұрғысынан ойлауды, сонымен қатар ақпараттық материалды іздеумен, өңдеумен және ұсынумен байланысты өз бетімен шығармашылық жұмыспен айналысу дағдыларын қажет етеді.

Медиабілім саласындағы ғылыми әдебиеттерді талдау, әдіснаманың күзіреттілік тұғырына ерекше назар аудартады. Еуропа Кеңесінің (Council of Europe) құжаттарында «медиабілім (media education) медиақұзыреттілікті дамытатын, медиаға деген сыни көзқарасты қалыптастыратын, алынған ақпарат негізінде өзіндік тұжырым жасауға мүмкіндік беретін оқыту ретінде айқындалады. Еуропа Кеңесінің тұжырымы бойынша, медиабілімді адамзаттың өмірінде жүзеге асатын оқыту тұжырымдамасының бір бөлігі ретінде қарастыру қажет [3].

Медиақұзыреттілік ұғымы көпқырлы болып келеді, себебі, онда білім, іс-әрекет тәсілдері, тұлғалық қасиеттері ұсынылады, бір ғана емес бірнеше бірлескен ғылым салаларымен қызмет жасайды және пәнаралық сипатта болады.

Кесте 1 – «Медиақұзыреттілік» ұғымының анықтамасы

Авторлар	Анықтамасы
Н.И.Гендина	заманауи технологияларды меңгеру, олардың шарттарын түсіну, қолдану, олардың артықшылықтары мен кемшіліктерін сыни тұрғыдан БАҚ арналары арқылы таратылатын ақпарат пен жарнамаға қабілеттілік [4].
Т.М.Гончарова	ақпаратпен жұмыс (іздеу, жинау, түсіну, бағалау, сыни талдау, өңдеу, медиа тілді түсіндіру және т. б.) дағдылардан тұратын маман тұлғасының интегративті сапасы, мультимедиялық құралдар көмегімен медиа хабарламаларды қабылдау, жасау және жіберу қабілеті [5].
И.А.Цатурова	дәстүрлі жобалауға мүмкіндік беретін көп қырлы ұғым, жаңа байланыс құралдарына арналған баспа мәтіндерін түсіну, түсіндіру және өндіру қабілеті туралы түсінік [6].

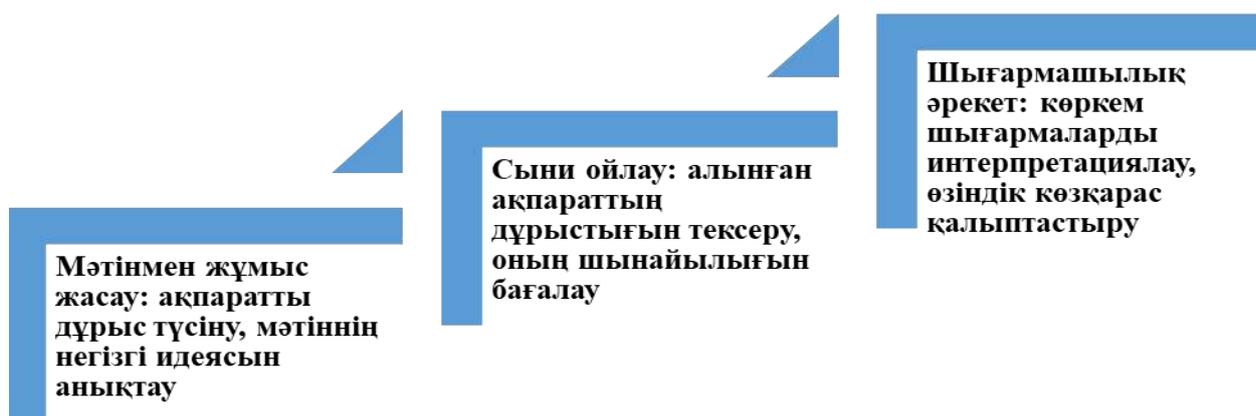
Медиақұзыреттілік көп функциялы, себебі, кәсіби, әлеуметтік және күнделікті өмірде алуан түрлі міндеттерді шешуге септігін тигізеді, медиабілім саласында пайда болған түсініктерге сүйенеді: медиасауаттылық (media literacy), медиамәдениет (media culture). Мұнымен кейде медиақұзыреттілік медиасауаттылық терминіне синоним ретінде түсіндіріледі, мәселен, медиақұзыреттілік /медиасауаттылық (media competence /media literacy) – «алуан түрлі ақпараттарды қолдану, талдау, бағалау және беру қабілеттілігі». Медиақұзыреттілікті

зерттеуші шетел ғалымдардың еңбектерінде бұл термин іс-әрекет аспектілеріне сәйкес келеді. Мәселен, медиақұзыреттілік «медиаға қатысты білікті, өз бетінділік, шығармашылық және әлеуметтік-жауапкершілік әрекеттерге» қабілеттілік.

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың жедел дамуы қазіргі білім беру жүйесіне жаңа талаптар қойып отыр. Бүгінгі таңда бастауыш сынып оқушыларының медиақұзыреттілігін дамыту – тек оқу үдерісінде ғана емес, сонымен қатар олардың жеке тұлға ретінде қалыптасуына ықпал ететін маңызды бағыттардың бірі. Әдебиеттік оқу сабақтары арқылы оқушыларды ақпараттық кеңістікте тиімді әрекет етуге, сыни ойлауға және шығармашылық қабілеттерін дамытуға үйрету – бұл пәннің әлеуетін барынша қолдануға мүмкіндік береді.

Әдебиеттік оқу сабақтарының ерекшелігі

Бастауыш сынып оқушыларына арналған әдебиеттік оқу сабағы балалардың оқуға деген қызығушылығын арттырып, шығармашылық және логикалық ойлау қабілетін дамытуға бағытталған.



1-сурет. Медиақұзыреттілікті дамыту арқылы оқушыларда қалыптасқан қабілеттер
Медиақұзыреттілікті дамыту жолдары

Оқушылардың медиақұзыреттілігін дамыту үшін әдебиеттік оқу сабақтарын ұйымдастырудың бірнеше тиімді тәсілдерін қолдануға болады:

1. Мультимедиялық құралдарды қолдану

Мультимедиялық технологиялар сабақтың қызықты және мазмұнды өтуіне мүмкіндік береді. Мысалы:

- Әдеби шығармаларды аудио және бейне форматында тыңдау.
- Электронды кітаптар мен анимациялық фильмдер арқылы оқылған мәтіннің мазмұнын кеңейту.
- Оқушыларға AR және VR технологияларын пайдаланып, шығармалар әлеміне ену мүмкіндігін беру.

2. Сыни ойлау дағдыларын дамыту

Оқушыларға ақпаратты талдап, оны сыни тұрғыда бағалауға мүмкіндік беру керек. Бұл үшін:

- Әр түрлі дереккөздерден алынған ақпараттарды салыстыру.
- Оқушыларға “Бұл ақпарат қаншалықты сенімді?” деген сұрақ қоя отырып, оларды талқылауға тарту.

3. Шығармашылық жобалар

Әдебиеттік оқу сабағы барысында балаларды шығармашылық тапсырмалар арқылы медиақұзыреттілікке баулуға болады:

- Оқылған мәтін негізінде мультфильм немесе бейнеролик жасау.
- Әңгіменің мазмұнына сәйкес иллюстрациялар салу немесе комикс құру.

• “Автор орындығы” әдісі арқылы оқушыларды белгілі бір кейіпкердің рөлінде шығарманы қайта баяндауға тарту.

4. Ойын технологияларын пайдалану

Gamification тәсілдері оқушылардың медиақұзыреттілігін қалыптастыруда үлкен маңызға ие. Ойын арқылы білім беру құралдарына:

- Kahoot, Quizizz сияқты платформаларда викториналар ұйымдастыру.
- Топтық ойындар мен интеллектуалдық жарыстар өткізу.

5. Интернет-ресурстармен жұмыс

Оқушыларға сенімді интернет-ресурстарды дұрыс тандау және қолдану дағдыларын үйрету:

• Ақпаратты іздеу барысында Google Scholar, Balapan TV сияқты сенімді платформаларды қолдану.

• Ақпараттық қауіпсіздік ережелерімен таныстыру, яғни интернеттегі жалған ақпаратты ажырату жолдарын үйрету.

6. Пікірсайыстар мен талқылаулар ұйымдастыру

Әдеби шығармаларды талқылау оқушылардың логикалық және сыни ойлау қабілеттерін дамытады. Мысалы:

• “Кейіпкердің бұл іс-әрекеті дұрыс па?” деген сұрақтар төңірегінде пікірталас ұйымдастыру.

• “Ертегі кейіпкерлері бүгінгі заманда өмір сүрсе, не істер еді?” деген тақырыпта оқушылардың ойын тыңдау.

Сабақ үлгісі: Практикалық қолдану

Мысалы, Ы.Алтынсариннің «Өзен» өлеңі негізінде сабақта медиақұзыреттілікті дамытуға арналған тапсырмалар:

1. Өлеңнің аудио нұсқасын тыңдау және мәтінмен салыстыру.

2. Өзен туралы деректі фильмнен үзінді көрсету және оның әдеби шығармамен байланысын талқылау.

3. Оқушыларға “Өзеннің адам өміріндегі маңызы” тақырыбында шағын презентация дайындау.

4. Kahoot платформасында викторина өткізу арқылы өлеңнің мазмұнын пысықтау.

Медиақұзыреттілікті дамыту нәтижелері

Осы әдістерді қолдану арқылы оқушылардың келесі дағдылары дамиды:

- Ақпаратты іздеу, талдау және қолдану қабілеті.
- Мәтіннің мазмұнын сыни тұрғыда бағалау.
- Мультимедиялық құралдарды пайдалану арқылы шығармашылық қабілеттерін дамыту.
- Топтық жұмыс кезінде коммуникативті және әлеуметтік дағдыларды жетілдіру.
- Интернеттегі ақпараттық қауіпсіздік ережелерін сақтау.

Бастауыш сынып оқушыларының әдебиеттік оқу сабақтарында медиақұзыреттілігін дамыту – оқушылардың оқуға деген қызығушылығын арттырып қана қоймай, олардың ақпараттық сауаттылығы мен өмірге бейімділігін қамтамасыз ететін тиімді құрал. Бұл бағыттағы жұмыс оқу бағдарламасын жетілдіруді, заманауи әдістер мен технологияларды қолдануды талап етеді. Осылайша, медиақұзыреттілігі жоғары оқушылар болашақта ақпараттық қоғамның белсенді және саналы мүшелері болатыны сөзсіз.

ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Қазақстан Республикасы Білім беру туралы Заңы.
<https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
2. Валединский В.Д. Информатика. Словарь компьютерных терминов (для средней школы). М.: Аквариум, 1997.
3. Qiriazı V. Stepping up efforts to strengthen the implementation of digital citizenship education: the European Year of Digital Citizenship Education 2025. <https://media-and-learning.eu/news/>
4. Гендина Н.И. Лингвистические средства автоматизации документального поиска/ Н.И.Гендина. - СПб., 1992. – 188 с.
5. Соколова Е.В., [Гончарова Т.М.](#), Суханова В.Ф., Паркайкина Г.А., [Жуков Л.А.](#) [Активные и интерактивные технологии обучения в высшей школе: доклад, тезисы доклада](#). Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях. 2019 г.
6. Цатурова И.А., Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам / И.А. Цатурова, А.А. Петухова. – М.: Высшая школа, 2004. – с.7

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18768683>

UDC: 811

THE IMPORTANCE OF LEARNING ENGLISH IN THE MODERN WORLD

АБДУРАЙЫМ ЖАНСҰЛУ НҮРМАХАНБЕТҚЫЗЫ

Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан
Сектор иностранных языков, магистратура, 2- курс

Аннотация: Эта статья подробно рассматривает важность изучения английского языка в современном мире и объясняет, почему он стал глобальным языком. Английский язык широко используется в международной коммуникации, бизнесе, образовании, науке, технологиях, туризме и средствах массовой информации. По мере того как глобализация продолжает соединять страны и культуры, умение говорить на английском предоставляет людям больше возможностей для личного и профессионального развития. В статье подчеркивается, как английский помогает студентам получить доступ к качественным образовательным ресурсам, обучаться в международных университетах и участвовать в программах обмена. Также акцентируется роль английского языка в карьерном росте, так как многие международные компании требуют от сотрудников умения эффективно общаться на английском. Более того, знание английского позволяет людям пользоваться современными технологиями, понимать научные исследования и быть в курсе мировых новостей и информации на цифровых платформах. Кроме того, в статье обсуждаются культурные преимущества изучения английского, такие как понимание зарубежной литературы, фильмов, музыки и традиций. В целом, делается вывод, что изучение английского языка — это не только практический навык, но и необходимый инструмент для успеха и активного участия в современном взаимосвязанном мире.

Ключевые слова: английский язык, глобализация, международная коммуникация, образование, карьерные возможности, технологии, культурный обмен, глобальное развитие.

Abstract: This article explores in detail the importance of learning English in the modern world and explains why it has become a global language. English is widely used in international communication, business, education, science, technology, tourism, and the media. As globalization continues to connect countries and cultures, the ability to speak English provides individuals with greater opportunities for personal and professional development. The article highlights how English helps students access high-quality educational resources, study at international universities, and participate in exchange programs. It also emphasizes the role of English in career growth, as many international companies require employees who can communicate effectively in English. Furthermore, the knowledge of English allows people to use modern technologies, understand scientific research, and stay informed through global news and digital platforms. In addition, the article discusses the cultural benefits of learning English, such as understanding foreign literature, movies, music, and traditions. Overall, it concludes that learning English is not only a practical skill but also an essential tool for success and active participation in today's interconnected world.

Key words: English language, globalization, international communication, education, career opportunities, technology, cultural exchange, global development.

Introduction

In the modern world, globalization has brought countries, cultures, and economies closer than ever before. As a result, communication between people from different linguistic and cultural backgrounds has become essential. English has emerged as the dominant international language, serving as a common means of communication across nations. It is officially or widely used in many countries and is considered the primary language of global business, diplomacy, science, technology, and higher education. Today, English is not only a subject studied in schools but also a key to

accessing global opportunities. A large portion of scientific research, academic publications, and digital content is produced in English. Many of the world's leading universities use English as the language of instruction, which makes it essential for students who wish to study abroad or participate in international academic programs. Furthermore, multinational companies require employees who can communicate effectively in English, as it facilitates international trade and cooperation. In addition to professional and academic advantages, English also plays an important role in cultural exchange. Through English, people can access international literature, films, music, news, and social media platforms. It allows individuals to understand different perspectives, traditions, and lifestyles, thereby promoting tolerance and intercultural understanding. In the digital age, where the internet connects billions of users worldwide, English remains the primary language of online communication. Therefore, learning English has become a necessity rather than a luxury. It enhances personal growth, expands career prospects, and enables individuals to actively participate in the global community. Mastering English empowers people to compete successfully in the modern labor market and to engage confidently in international dialogue.

Main part

1. The Importance of Learning English in the Modern World

In the modern world, English has become the main language of international communication. Globalization has connected countries in economic, political, and cultural spheres, and as a result, people need a common language to interact effectively. English is widely used in business, science, technology, aviation, tourism, and diplomacy. Many international organizations conduct their meetings and publish official documents in English. In the field of education, a significant number of academic articles, textbooks, and research papers are written in English, making it essential for students and researchers who want to access up-to-date information. Moreover, most leading universities around the world offer programs in English, which increases academic mobility and allows students to participate in exchange programs and international conferences. In the professional sphere, knowledge of English increases competitiveness in the labor market. Many multinational companies require employees who can communicate fluently with partners and clients from different countries. Therefore, English proficiency opens the door to better career opportunities and higher salaries.

In addition to professional and academic benefits, learning English also contributes to personal development and cultural enrichment. Through English, people can access global media resources, including books, films, music, podcasts, and online courses. The internet, which plays a central role in modern life, contains a vast amount of content in English. Understanding the language allows individuals to use digital platforms more effectively, follow international news, and stay informed about global events. Furthermore, English promotes intercultural communication by helping people connect with individuals from diverse backgrounds, exchange ideas, and build friendships across borders. This fosters tolerance, broadens perspectives, and encourages mutual understanding among different cultures. Overall, learning English is not only a practical necessity but also a powerful tool for self-improvement, global engagement, and successful participation in today's interconnected world.

2. The Role of English in Personal and Professional Development

The role of English in personal and professional development is extremely significant in today's competitive world. Proficiency in English provides individuals with broader career opportunities and increases their chances of success in the global job market. Many international companies operate across different countries and require employees who can communicate effectively in English. The ability to speak and write in English allows professionals to participate in international meetings, negotiate with foreign partners, and access global business networks. Moreover, English skills often lead to higher salaries, promotions, and career advancement, as employers value candidates who can work in multicultural environments.

Beyond career growth, English also contributes greatly to personal development. It enhances cognitive abilities, improves communication skills, and builds self-confidence. Learning a foreign

language encourages critical thinking and expands one's worldview. Through English, individuals can access a wide range of educational resources, including online courses, academic articles, and international training programs. It also allows people to enjoy literature, films, music, and other cultural products in their original language, deepening their understanding of different cultures. As a result, mastering English not only supports professional success but also enriches personal life and promotes lifelong learning.

Conclusion

In conclusion, learning English in the modern world is not merely an educational requirement but a vital necessity for success and active participation in global society. As the dominant language of international communication, English plays a central role in education, business, science, technology, and cultural exchange. It opens access to high-quality academic resources, increases career opportunities, and strengthens competitiveness in the global labor market. Furthermore, English contributes to personal growth by expanding cultural awareness, improving communication skills, and fostering intercultural understanding. In an increasingly interconnected world, proficiency in English empowers individuals to achieve their goals, adapt to global changes, and build meaningful connections across borders.

REFERENCES:

1. Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
2. Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
3. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Pearson Longman.
4. McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford University Press.
5. British Council. (2013). *The English Effect*. British Council Publications.
6. Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A Resource Book for Students*. Routledge.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769337>
УДК 574.

BEYNƏLXALQ KONVENSIYALARDA EKOLOJİ MAARİFLƏNDİRMƏ MƏSƏLƏSİ

ƏLİYEV AĞAXƏLİL ƏLƏSGƏR OĞLU

Fizika üzrə fəlsəfə doktoru, ADPU, Bakı, Azərbaycan

***Annotasiya.** Məqalədə beynəlxalq Konvensiyalarda ekoloji maarifləndirmə məsələlərinə toxunulur. Bu məqsədlə tarixdə baş verən əsaslı mərhələlər, BMT-nin açar Konvensiyaları, Orxus Konvensiyası, müasir mərhələ, rəsmi aktlarda təsbit olunan əsas prinsiplər, ekoloji maarifləndirməni təsbit edən əsas beynəlxalq Konvensiyalar və sənədlər və ekoloji maarifləndirmənin əsas istiqamətləri nəzərdən keçirilir. Ölkə Prezidentinin “Azərbaycan Respublikasında ekoloji cəhətdən dayanıqlı sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Program” üzrə imzaladığı Sərəncamın əhəmiyyəti və həyata keçirilməsi qeyd olunur.*

***Açar sözlər:** ekoloji maarifləndirmə, əsaslı mərhələlər, açar Konvensiyalar, Orxus Konvensiyası, müasir mərhələ, əsas prinsiplər, ekoloji maarifləndirmə istiqamətləri, “Milli Program”.*

Müasir cəmiyyətimiz təlatümlü bir dövrdə yaşayır: bir tərəfdən praktiki tətbiqi elm və texnikanın sürətli inkişafı, iri sənaye müəssisələri və heyvandarlıq komplekslərinin durmadan artması, dünya əhalisinin tələbatlarının ödənilməsinə göstərilən səylər, dağıdıcı ölkələrarası münaqişə və müharibələr, digər tərəfdən də mühüm ekoloji problemlərin qlobal xarakterə keçidi indiki və yaxın gələcək nəsillərin yaşayış və əmək fəaliyyəti şəraitlərinin əksər yerlərdə sanitar-gigiyenik normaların yol verilməyən həddinə gətirib çıxarmışdır. Nəticədə bəşəriyyət növbəti ekoloji böhranın astanasına xeyli dərəcədə yaxınlaşmışdır. Bununla əlaqədar inkişaf etmiş və mütərəqqi dövlətlər ətraf təbiət mühitinin mühafizəsinə və ondan səmərəli istifadəyə həsr edilən konvensiyalara qoşulur və qəbul edilən tədbirlərin həyata keçirilməsinə xeyli maddi vəsait sərf edirlər. Aparılan ekoloji monitoring və nəzarətlərin nəticələri təsdiq edir ki, əməli tədbirlər kifayət edici deyildir və əhalinin geniş təbəqələrinin ekoloji maarifləndirilməsi bu işlərin tamamlanmasında tələb olunan irəliləyişə gətirib çıxara bilər.

Hal hazırda beynəlxalq hüquqda ekoloji maarifləndirmə dayanıqlı inkişafa nail olunmasında əsaslı vasitə kimi qiymətləndirir. Bu mühüm ekoloji məsələ aşağıdakı əsas mərhələlər və beynəlxalq aktlarla nizamlanır:

1. Əsas mərhələlər-

Əvvəlcə qeyd olunmalıdır ki, dünya ölkələri ekoloji böhranın miqyasını lazımınca dəyərləndirdikdən sonra ilk əməli tədbirlər 1970-ci illərdə görülmüşdür.

- 1972-ci il Stokholm Bəyannaməsi. Onun 19-cu prinsipində bəyan edilir ki, ətraf mühit məsələlərində ekoloji maarifləndirmə rəylərinin əsaslarının genişləndirilməsində və şəxsiyyət və cəmiyyətin özünü məsuliyyətli aparmasında çox vacibdir.

- 1977-ci il Tbilisi Bəyannaməsi. O, ekoloji maarifləndirmənin “bibliyası” hesab edilir.

2. BMT-nin açar Konvensiyaları-

Ekoloji maarifləndirmə bu sənədlərdə iştirakçı ölkələrin öhdəliyini nəzərdə tutur. Maarifləndirmədə əsas vurğu:

1992-ci il Rio-de-Janeyro-

“XXI əsrə günün gündəliyində” tələbat adətlərinin dəyişilməsi üçün ekoloji maarifləndirmə tənqidi olaraq əhəmiyyətli tanınmışdır.

İqlimin dəyişməsi haqqında BMT-nin Çərçivə Konvensiyası-

6-cı maddə ölkələri qlobal istiləşmə məsələləri üzrə kadrların hazırlanması və əhalinin maarifləndirilməsi proqramlarını inkişaf etdirməyə təhkim edir.

Bioloji müxtəliflik haqqında-

13-cü maddə bioloji müxtəlifliyin saxlanılmasının SMİ və təhsildə başa düşülməsinin zəruriliyini və təbliğinin vacibliyini qeyd edir

3. 1998-ci il Orxus Konvensiyası: Hüquqi yarılma-

O, Avropa və Mərkəzi Asiya üçün olduqca vacib sənəd olub, ekoloji hüququ insan hüquqları ilə əlaqələndirir, müəyyən edir ki, ekoloji məlumat və maarifləndirməyə malik olmadan vətəndaşlar qəbul edilmiş qərarlarda bütünlüklə iştirak edə bilməzlər. Dövlətlər ekoloji maarifləndirməni müdafiə etməli və ətraf mühitin problemləri haqqında ictimaiyyətin məlumatlandırılmasını yüksəltməyə borcludurlar.

4. Müasir mərhələ: DİM və UNESCO

Hal hazırda vurğulanma dayanıqlı inkişaf marağında məlumatlandırmadan təhsilə doğru yerini dəyişmişdir.

- **Dayanıqlı inkişafın 2030-cu ilə qədər məqsədləri:** 4.7 məqsədi birbaşa qarşıya vəzifə qoyur: 2030-cu ilə qədər dayanıqlı inkişafa kömək üçün bütün şagirdlərin bilik və vərdislər əldə etmələrini təmin etmək.

- Dayanıqlı inkişaf marağında təhsil haqqında Berlin Bəyannaməsi:

Qeyd olunur ki, ekoloji maariflənmə təhsilin bütün səviyyələrində tədris planlarının məcburi tərkibi olmalıdır.

Rəsmi aktlarda təsbit olunan əsas prinsiplər:

1. **Fasiləsizlik:** Ekoloji maariflənmə insanı bütün həyatı boyu (uşaq bağçasından ixtisasının yüksəlişinə qədər) müşayiət etməlidir

2. **Fənlərarası:** Ekologiya nəinki biologiya, həm də iqtisadiyyat, etika və siyasətdir

3. **Qlobal təfəkkür, yerli fəaliyyət:** Yerli məsələlərin həllində qlobal problemlərin başa düşülməsi

4. **İştirak:** Ekoloji maariflənmə vətəndaşların konkret hərəkətlərinə yönəlmirsə, onda o, effektiv deyildir.

Vacib çalar: Beynəlxalq Konvensiyalar hüquqi bazanı yaradırlar, lakin onların həyata keçirilməsi bütünlüklə hər bir ölkənin milli qanunvericiliyindən (ekoloji kodekslər, təhsil haqqında qanunlar və s.) asılıdır. Beynəlxalq Konvensiyalarda ekoloji maariflənməyə ekoloji mədəniyyətin formalaşması, ətraf mühitin mühafizəsi və dayanıqlı inkişafın təmin edilməsi üçün bir əsaslı vasitə kimi baxılır. O, təhlükəsizlik haqqında biliklərin yayılması, səmərəli olaraq təbiətdən istifadə və ictimaiyyətin cəlb edilməsi üzrə öhdəlik kimi təsbit edilmişdir. Açar sənədlər ekoloji biliklərin təhsil sistemində daxil edilməsinin zəruriliyini qeyd edirlər. Ekoloji maariflənməni təsbit edən əsas beynəlxalq konvensiyalar və maddələr:

- **1992-ci il. XXI əsrə günün gündəliyi:** Bütünlüklə maariflənməyə köməyə, ictimaiyyətin məlumatlandırılmasının yüksəldilməsinə və peşəkar hazırlığa həsr edilmişdir. Qeyd olunur ki, maariflənmə dayanıqlı inkişafa kömək və ekoloji problemlərin həllinin effektivliyini yüksəlməsi üçün çox vacibdir.

- **1998-ci il Orxus Konvensiyası:** Vətəndaşların məlumatlar daxil olma, qərarların qəbulu prosesində iştirak və ətraf mühit məsələlərinə aid ədalət məhkəməsinə giriş hüquqlarını təsbit edir. Bu əhəlinin məlumatlandırılması və maarifləndirilməsi üçün hüquqi əsas yaradır.

- **Səhrələşmə ilə mübarizə üzrə 1994-cü il Konvensiyası:** Tədris proqramlarına ekoloji maarifləndirmə məsələləri də daxil olmaqla, ictimaiyyətin məlumatlandırılmasının təmin edilməsi və yüksəldilməsi haqqında maddəyə malikdir.

- **1972-ci il Stokholm Bəyannaməsi:** Ətraf mühitə qayğı ruhunda böyüməkdə olan nəslin və böyüklərin maarifləndirilməsinin zəruriliyini tanımışdır.

Ekoloji maariflənmənin əsas istiqamətləri:

1. **Ekoloji mədəniyyət və etikanın formalaşdırılması:** Təbiətin müdafiəsi üçün dəyərlərin, yanaşmaların və vərdislərin aşılması.

2. **Biliklərin yayılması:** Ətraf mühit, ekoloji təhlükəsizlik və təbiətdən səmərəli istifadə.

3. **İctimaiyyətin cəlb edilməsi:** Lokal və qlobal ekoloji problemlərin həllində əhəlinin iştirakı.

4. **Təhsil:** Formal və qeyri-formal tədris proqramlarına ekoloji məsələlərin inteqrasiyası.

Beynəlxalq ekoloji hüquq maariflənməni insanın ekoloji hüquqlarının təmin edilməsinin ayrılmaz hissəsi kimi nəzərdən keçirir.

Dünya ölkələri arasında nüfuzlu, sülhsevər, mütərəqqi və inkişaf etməkdə olan bir dövlət kimi Azərbaycan Respublikasında da ekoloji maariflənmə məsələsinə böyük diqqət yetirilir. Belə ki, Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2003-cü ildə imzaladığı “Azərbaycan Respublikasında ekoloji cəhətdən dayanıqlı sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Proqram”ın Elm, Təhsil və Mədəniyyət” hissəsində ekoloji maariflənmə və onun dayanıqlı inkişaf üzrə əsas praktiki istiqamətləri müəyyən edilmişdir.

ƏDƏBİYYAT:

1. Stokholm Bəyannaməsi. Stokholm-1972
2. Tbilisi Bəyannaməsi. Tbilisi-1977
3. Rio-de-Janeyra Konvensiyası. Rio-de-Janeyro-1992
4. Orxus Konvensiyası. Orxus-1998
5. Berlin Bəyannaməsi. Berlin-2021
6. Azərbaycan Respublikasında dayanıqlı sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Proqram. Bakı-2003
7. Əliyev A.Ə. Respublika elmi konfransın materialları. Lənkəran-2023

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769405>

UDC: 811

CULTURAL IMPACT ON THE INTERPRETATION AND USAGE OF IDIOMS IN CONTEMPORARY ENGLISH

ТУРГАРИНА АҚЕРКЕ БАЙЖАНҚЫЗЫ

Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан
Сектор иностранных языков, магистратура, 2- курс

Аннотация: Данное исследование посвящено влиянию культурных особенностей на интерпретацию и использование идиом и фразеологических единиц в современном английском языке. Идиомы, как фиксированные выражения с переносным значением, часто отражают социальный, исторический и культурный контекст, в котором они возникают. Понимание этих выражений требует не только лингвистических знаний, но и культурной осведомлённости, поскольку их значения могут значительно различаться в зависимости от культурного фона. В исследовании рассматривается, как культурные факторы влияют на восприятие, перевод и практическое использование идиоматических выражений в различных коммуникативных ситуациях, включая литературу, медийные тексты, рекламу и повседневную речь. Особое внимание уделяется трудностям, с которыми сталкиваются носители других языков при интерпретации идиом, особенно тех, которые основаны на культурных ссылках, исторических событиях или социальных практиках. Исследование также подчёркивает роль идиом в формировании идентичности, передаче юмора и обогащении выразительных средств языка. Анализ примеров использования идиом и изучение межкультурных различий демонстрируют, что идиомы служат мостом между языком и культурой, отражая коллективные ценности, традиции и социальные нормы. Результаты исследования показывают, что более глубокое понимание культурного контекста является необходимым для эффективного общения, точного перевода и преподавания идиоматического языка в английском как иностранном или втором языке.

Ключевые слова: идиомы, фразеологические единицы, культурное влияние, межкультурная коммуникация, образный язык, английский язык, язык и культура, интерпретация.

Abstract: This study examines the impact of cultural characteristics on the interpretation and usage of idioms and phraseological units in contemporary English. Idioms, as fixed expressions with figurative meanings, often reflect the social, historical, and cultural context in which they arise. Understanding these expressions requires not only linguistic knowledge but also cultural awareness, as their meanings can vary significantly depending on cultural background. The research investigates how cultural factors influence the comprehension, translation, and practical use of idiomatic expressions in different communicative settings, including literature, media texts, advertising, and everyday speech. It highlights the challenges that non-native speakers face when interpreting idioms, particularly those rooted in cultural references, historical events, or social practices. The study also emphasizes the role of idioms in shaping identity, conveying humor, and enhancing expressive richness in language. By analyzing examples of idiomatic usage and examining cross-cultural differences, the research demonstrates that idioms serve as a bridge between language and culture, reflecting collective values, traditions, and social norms. The findings suggest that a deeper understanding of cultural context is essential for effective communication, accurate translation, and the teaching of idiomatic language in English as a foreign or second language.

Key words: idioms, phraseological units, cultural influence, cross-cultural communication, figurative language, English language, language and culture, interpretation.

Introduction

Language is not only a system of communication but also a reflection of culture, history, and social values. Among the most interesting and complex aspects of any language are idioms and phraseological units—fixed expressions whose meanings cannot always be deduced from the individual words. Idioms are deeply embedded in cultural and social contexts, which makes their interpretation highly dependent on the knowledge of cultural norms, historical references, and everyday practices. In contemporary English, idioms are widely used in spoken and written communication, including literature, media texts, advertising, and casual conversation, serving as powerful tools for expression, humor, and stylistic richness. Cultural characteristics play a crucial role in shaping the meaning and usage of idiomatic expressions. Many idioms originate from historical events, folklore, mythology, and traditional practices of English-speaking societies. For non-native speakers or learners of English, these expressions often present challenges, as understanding them requires more than linguistic competence—it demands cultural awareness. Misinterpretation of idioms can lead to misunderstandings, inaccurate translations, and ineffective communication, especially in cross-cultural contexts. The study of idioms from a cultural perspective is essential for both linguists and educators. It allows researchers to explore how language and culture interact, how meanings evolve over time, and how expressions reflect societal attitudes and collective experiences. Additionally, idioms serve as markers of identity and social belonging, revealing the values, beliefs, and humor of the communities in which they are used. This research aims to investigate the influence of cultural characteristics on the use and understanding of idioms and phraseological units in contemporary English. By analyzing examples from various media and communicative contexts, the study highlights the significance of cultural knowledge in interpreting idiomatic language. It also examines the challenges that learners and non-native speakers face, providing insights into effective strategies for teaching, learning, and translating idioms in English. Understanding the cultural dimensions of idioms not only enriches language comprehension but also enhances cross-cultural communication and appreciation of the depth and diversity of English as a global language.

Main part

1. The nature and cultural significance of idioms in English

Idioms and phraseological units are integral components of any language, representing fixed expressions whose meanings often go beyond the literal definitions of the individual words. In English, idioms are used extensively in both spoken and written communication, ranging from everyday conversation to literature, advertising, and media discourse. Their unique characteristic lies in the combination of linguistic form and cultural meaning, which often makes them challenging for non-native speakers to understand and use correctly. The cultural significance of idioms cannot be overstated. Many idiomatic expressions originate from historical events, folklore, literature, and traditional practices of English-speaking societies. For example, expressions like “spill the beans” or “kick the bucket” carry figurative meanings that are rooted in cultural and historical contexts. Without knowledge of these cultural references, learners may interpret idioms literally, leading to misunderstandings. Idioms also serve as markers of social identity and group belonging. They allow speakers to convey shared knowledge, humor, and emotional nuances that are culturally recognizable. In media and literature, idioms enhance stylistic richness, create imagery, and establish tone. Advertisers, journalists, and content creators often employ idiomatic expressions to connect with audiences, evoke emotions, and establish relatability. Furthermore, the study of idioms from a cultural perspective reveals the dynamic interaction between language and society. Idiomatic language reflects values, beliefs, and attitudes of the community in which it is used. It evolves over time, with some expressions becoming archaic while new idioms emerge, often influenced by popular culture, social media, and global communication trends. Understanding idioms, therefore, requires both linguistic competence and cultural literacy. Recognizing the cultural roots and contextual meanings of idiomatic expressions is essential for accurate interpretation, effective communication, and successful translation. This chapter establishes the theoretical foundation for analyzing idioms in

English, emphasizing their dual nature as linguistic constructs and cultural artifacts, which sets the stage for exploring their practical usage in contemporary media and everyday communication.

2. Comparative Analysis of Idiomatic Expressions Across Cultural Contexts

Idiomatic expressions vary widely across different cultural contexts, reflecting the unique values, traditions, and social norms of each society. In English, idioms often carry cultural references that are specific to the history, folklore, and daily life of English-speaking communities. Understanding these expressions requires more than knowledge of the language itself—it demands familiarity with the cultural background in which the idiom originated and is commonly used. One of the main challenges in cross-cultural analysis of idioms is the difficulty of literal translation. Many idioms lose their figurative meaning when translated word-for-word into another language, resulting in confusion or misinterpretation. For instance, the English idiom “hit the nail on the head,” meaning to describe something accurately, may not have a direct equivalent in another language and would require a culturally appropriate adaptation. Similarly, idioms tied to historical or social events, such as “crossing the Rubicon,” carry connotations that are fully understood only by those familiar with the cultural reference. Comparative analysis also highlights the different ways idioms function in communication. In English, idioms are frequently used to convey humor, irony, or emphasis. They help speakers express complex ideas succinctly and vividly. In other cultural contexts, idiomatic expressions may serve similar purposes but follow different conventions and linguistic patterns. By examining these differences, researchers can better understand the interplay between language, thought, and culture. In media and literature, idioms are employed strategically to create stylistic effects, connect with audiences, and reflect cultural identity. For example, English-language films, advertisements, and online content often use idiomatic expressions to engage viewers, evoke emotion, and add authenticity to dialogue. In cross-cultural settings, recognizing these idiomatic forms is crucial for translators, language learners, and educators to ensure effective communication and cultural comprehension. This comparative perspective underscores the importance of cultural literacy in interpreting idiomatic expressions. It demonstrates that idioms are not just linguistic constructs but also carriers of social meaning and cultural heritage. Understanding these expressions within their cultural context enhances both language proficiency and intercultural competence, which are essential skills in today’s globalized world.

Conclusion

In conclusion, the study of idioms and phraseological units in English highlights the inseparable connection between language and culture. Idiomatic expressions are more than mere linguistic constructs; they are cultural artifacts that reflect the history, traditions, social norms, and collective experiences of English-speaking communities. Their figurative meanings, often rooted in specific cultural contexts, make them challenging for non-native speakers, translators, and learners, emphasizing the need for cultural awareness alongside linguistic competence. The comparative analysis of idioms across different cultural contexts demonstrates that understanding and using idiomatic expressions effectively requires knowledge of both language and culture. Idioms serve multiple communicative functions, including conveying humor, emphasis, emotion, and identity. They enrich media discourse, literature, advertising, and everyday conversation by adding stylistic creativity and cultural authenticity.

REFERENCES:

1. Fernando, C. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
2. Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Baker, M. (2011). In *Other Words: A Coursebook on Translation* (2nd ed.). London: Routledge.
4. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
5. Moon, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Oxford: Clarendon Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769478>

ПРОФЕСИОГРАМА НА ПРОФЕСИЯТА „УЧИТЕЛ, НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ“: ПРИЗВАНИЕ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО И ПЕРСПЕКТИВИ

АНДОН АТАНАСОВ АТАНАСОВ

Студент, специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“
Инженерно-педагогически факултет – Сливен
Технически университет - София

Анотация: Настоящата статия представя професиограма на длъжността „Учител, начален етап на основното образование (I–IV клас)“. Тя обхваща основните характеристики на професията, включително условията на труд, медико-психологическите изисквания и социалните особености, свързани с упражняването ѝ. Акцент е поставен върху необходимите знания, умения и личностни качества на педагога, както и върху възможните професионални рискове и деформации. Професиограмата е структурирана в четири основни раздела – обща част, медикограма, психограма и социограма – като предлага цялостен поглед върху спецификата на педагогическата дейност в началния етап на образованието.

Ключови думи: Начален учител, професиограма, начален етап, образование, психограма, медикограма, социограма, педагогическа дейност.

ВЪВЕДЕНИЕ

Учителската професия е една от най-отговорните и значими социални дейности, тъй като е пряко свързана с възпитанието, образованието и социализацията на децата. В началния етап на основното образование (I–IV клас) ролята на учителя е особено важна, тъй като той поставя основите на учебния процес, изгражда мотивация за знание и възпитава ценности у подрастващите.

За да бъде адекватно оценена и разбрана спецификата на тази професия, е необходимо тя да бъде разгледана чрез професиограма – инструмент, който систематизира медицинските, психологическите, социалните и организационните характеристики на труда. Настоящата разработка има за цел да представи в пълнота особеностите на длъжността „Учител, начален етап на основното образование“, като очертае изискванията, рисковете и перспективите за професионално развитие.

ОБЩА ЧАСТ ЗА ПОЗИЦИЯТА НА ПРОФЕСИЯТА НА ПАЗАРА НА ТРУДА И ВЪЗМОЖНОСТИТЕ ЗА КАРИЕРЕН РАСТЕЖ.

1. Точно наименование на професията и код по национален/международен класификатор.

НКИД – 2341 5002. Учител, начален етап на основното образование (I- IV клас).

КЛАС – 2 Специалисти.

ПОДКЛАС – 23 Преподаватели

ГРУПА – 234 Учители в начален етап на основното образование (I-IV клас) и в предучилищно възпитание и подготовка.

ЕДИНИЧНА ГРУПА –2341 Учител, начален етап на основното образование (I-IV клас)

ОБРАЗОВАТЕЛНО И КВАЛИФИКАЦИОННО НИВО 5 – Образователно-квалификационна степен „професионален бакалавър по...”

2. Значение и място на професията в националното стопанство и на актуалния пазар на труд.

Учителската професия е една от най-древните професии на Земята и е една от най-уважаваните, почтени и отговорни професии. За всеки човек, на всеки етап от неговото

съществуване, е необходим човек, който би могъл да обясни този или онзи проблем, ситуация или просто събитие.

Може да се каже, че учителят създава бъдещето на държавата, защото от неговия труд зависи как се развиват знанията на младото поколение, убежденията му, светогледа, нравствените качества.

Професията начален учител заема важно място в българското общество поради факта, че децата са бъдещето на всяка една нация и тяхното правилно възпитание предполага за едно добро бъдещо развитие.

Професията начален учител се занимава с формирането и развитието на личността на децата. Началния учител има за задача да развива познавателните способности на учениците, тяхната психическа устойчивост, да помага на учениците да опознаят света, както и своята роля и функция в него.

Липсва проблема с недостиг на учители, но все още съществува проблем с качествено преподаване – освен диплома учителя трябва да притежава и мотивация за работа, добра съвременна подготовка и да полага усилия да надгражда уменията си.

Атрактивността на професията се изразява в увеличаването на учителските заплати, желанието за сигурна работа с гарантиран доход, работното време и ваканциите.

3. Предмет и продукт на труда в професията.

4. Предмета на учителския труд е образователно-възпитателния процес в училище, който получава по-широк обхват и смисъл, свързва се пряко с крайната цел и нейното съдържание, отговаря на променящите се обществени изисквания.

5. Продуктът на учителския труд е образователното и общокултурно развитие на детето, ученика. Крайният резултат, който се получава от труда на Началния учител е ученика да придобие необходимия минимум от знания, необходими за преминаване на следващия етап на образование.

6. Вид и характер на труда в професията.

Работата на началния учител е с голяма натовареност. По-голяма част от неговия труд е ръчен, тъй като голяма част от работата се извършва ръчно – рисува се, пише се, проверяват се домашни работи.

В работата на началния учител все повече навлиза и механичният труд – използването на компютри, мултимедия, презентации и др.

Началните учители осъществяват ежедневно интелектуален и творчески труд. Характера на труда е интелектуален и с висока степен на творчество, защото всеки един преподавател има свободата на избира методите на преподаване, а интелектуален, защото е свързан с приемането и обработването на информация.

7. Икономически условия на труд.

Брутната работна заплата на началния учител се определя от работодателя в съответствие с действащата нормативна уредба, колективните трудови договори в предучилищното и училищното образование и Вътрешните правила за работната заплата в образователната институция. Задължително се отчита професионалната квалификация и професионалният опит на учителя.

Минималната брутна основна заплата на начален учител в България е 2 131 лева от 1 март 2025 година. Заедно с това им се полагат допълнителни трудови възнаграждения за висока лична квалификация, за лекторски часове, за водене на задължителна документация като класен ръководител, за постигнати резултати от труда през учебната година, за работа при специфични условия на труд, за работа с ученици със СОП, за провеждане на допълнително обучение на ученици, които не са усвоили компетентностите заложи в учебната програма или отсъствали повече от 10 учебни дни поради заболяване.

Минималната преподавателската заетост на началния учител е 22 часа седмично, а максималната е 27 часа в зависимост от това на кой клас преподава.

Според проучване на Синдикат „Образование” към КТ „Подкрепа” за самоподготовка на началния учител са нужни 15 часа седмично. Извънкласните дейности са средно 4 часа на седмица, за работа по проекти им са необходими не по-малко от 4 часа на седмица и за административната работа без пряка връзка с учебната дейност – средно 8 часа на седмица.

Размерът на удължения платен годишен отпуск на началния учител е общо 56 работни дни. Ако има две деца до 18-годишна възраст му се полагат 2 работни дни допълнителен отпуск, а при 3 и повече деца до 18-годишна възраст – 4 работни дни допълнителен отпуск.

Когато началния учител работи в населено място извън местоживеенето си му се изплащат разходи за транспорт или наем по месторабота. Също така му се осигуряват средства за представително облекло.

Началният учител може да преподава частни уроци на ученици, които не учат в училището, в което той упражнява професията си.

8. Перспективи за професионален и социален растеж.

Професията „Учител, начален етап на основното образование (I-IV клас)“ в България изисква **Образователно и квалификационно ниво 5** – Образователно-квалификационна степен „професионален бакалавър по...”.

Началният учител има право на повишаване на квалификацията си. Повишаването на квалификацията на Началния учител се извършва от: Специализирани обслужващи звена, висши училища и научни организации или Обучителни организации, чиито програми за обучение са одобрени от министъра на образованието и науката и са вписани в информационен регистър.

Планирането, координирането, управлението и контролът на дейностите за повишаване на квалификацията се осъществяват на национално, регионално, общинско и училищно ниво.

Квалификацията на Началният учител е: **въвеждаща** – за адаптиране в образователната среда и за методическо и организационно подпомагане и **продължаваща** – за непрекъснато професионално и личностно усъвършенстване, за кариерно развитие и успешна реализация чрез периодично актуализиране и допълване на знанията, уменията и компетентностите.

Въз основа на достигнатото равнище на квалификация Началните учители може да придобиват последователно следните професионално-квалификационни степени (ПКС): 1. пета професионално-квалификационна степен; 2. четвърта професионално-квалификационна степен; 3. трета професионално-квалификационна степен; 4. втора професионално-квалификационна степен; 5. първа професионално-квалификационна степен.

Всеки Начален учител отразява в професионалното си портфолио постигнатите компетентности в съответствие с професионалния профил за заеманата длъжност.

Създаването на професионално портфолио включва представянето на постигнатите резултати и професионалното развитие.

Професионалното портфолио се съставя от Началния учител и включва материали, които доказват:

- Динамиката на професионалните изяви на педагогическия специалист, както и на децата/учениците, с които работи;
- Постигнатите резултати и придобиването на компетентности от децата и учениците в образователния процес;
- Участие в реализиране на политиките на институцията;
- Професионалното усъвършенстване и кариерното развитие.

Професията на Началния учител има перспектива за вътрешно-професионално израстване.

Началният учител може да стане Старши начален учител, ако има придобита пета или четвърта професионално-квалификационна степен и има 10 години учителски стаж.

За да може да заема длъжността Главен начален учител е необходимо да заема длъжността "старши учител", да има придобита трета, втора или първа професионално-

квалификационна степен и има **Образователно и квалификационно ниво 7** – образователно-квалификационна степен „магистър”.

9. Механизми за персонално атестиране на професионалистите и за институционално акредитиране на професионалните организации.

Атестирането е процес на оценяване на съответствието на дейността на учителите, директорите и другите педагогически специалисти с професионалния им профил, с изискванията за изпълнение на длъжността и със стратегията за развитие на детската градина, училището, центъра за подкрепа за личностно развитие или регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, а за директорите – и на управленската им компетентност.

Атестирането на Началните учители се извършва веднъж на 4 години. Атестирането се извършва от атестационна комисия, определена от работодателя, съгласувано с педагогическия съвет. Оценката от атестирането се отразява в атестационна карта по образец. Атестираният се запознава със съдържанието на атестационната карта и с крайната оценка, което удостоверява с подписа си. В случай че атестираният Начален учител не е съгласен с крайната оценка, може в срок до 5 работни дни от датата, на която е подписал атестационната карта, да подаде писмено възражение до работодателя, в което да посочи мотивите за несъгласието си с оценката.

10. Пътища за придобиване на професионална подготовка и квалификация и професионална легитимност.

Професионална квалификация „Начален учител” се придобива чрез обучение във висши училища, създадени при условията и по реда на Закона за висшето образование, получили програмна акредитация по професионално направление от област на висше образование „Педагогически науки” или по професионално направление, съответстващо на учебен предмет от училищната подготовка, съгласно Класификатора на областите на висше образование и професионалните направления и при спазване на държавните изисквания.

11. Характеристика на институциите за професионална подготовка.

За упражняване на професията „Учител, начален етап на основното образование (I- IV клас)” лицето трябва да е завършило:

- **Образователно-квалификационна степен „бакалавър”** по професионално направление „Педагогика” със специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика” или „Начална училищна педагогика”.

- **Образователно-квалификационна степен “магистър”** по професионално направление „Педагогика” със специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика”.

- **Програма за следдипломна квалификация „учител по...”** по професионално направление „Педагогика” със специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика” или „Начална училищна педагогика”.

12. Други родствени професии.

23415003 – Старши учител, начален етап на основното образование (I-IV клас).

23417004 – Главен учител, начален етап на основното образование (I-IV клас).

23415006 – Учител, чужд език в начален етап на основното образование (I-IV клас).

23416009 – Учител по религия в начален етап на основното образование (I-IV клас).

2341512 – Учител в начален етап на основното образование по компютърно моделиране.

2341515 – Учител в група за целодневна организация на учебния ден I-IV клас.

23416018 – Учител по физическо възпитание и спорт в начален етап на основното образование (I-IV клас).

13. Разпространеност на професията, наситеност на инфраструктурата на региона, професията на международния пазар на труда - сега и в перспектива.

През последните 3–4 години се наблюдава ясна тенденция на повишаване на интереса към учителската професия. Програмите за бакалавър, магистър и допълнителна учителска

квалификация в университетите за повечето специалности са запълнени. Разпределението на този интерес обаче е неравномерно.

Много хора са се ориентирали към това да преподават в началния етап, докато специалности като математика и физика не се радват на такъв интерес. В същото време нуждите на училищата са по-скоро пропорционални – търсят се учители както за началния етап, така и по различни науки и предмети. През последните години именно длъжностите за учители по точни науки най-трудно се попълват.

Хората, които избират учителската професия, рядко са стимулирани от материалното. Въпреки това можем да кажем, че увеличението на заплатите в сферата на образованието се отрази положително на интереса към професията. В много региони учителската заплата е близка до средната работна заплата, а това премахва една бариера, която спираше хората да се насочват към професията.

Повишеният интерес към професията в момента спомага и за това да има учители и в по-малките и отдалечени населени места. Директорите вече не срещат същите трудности както преди години, когато за някои позиции нямаша никакви кандидатури.

14. Безработица, необходимост от кадри в региона и в национален/международен мащаб.

По принцип безработица не съществува, но през последните 3–4 години с повишаването на интереса към учителската професия и най-вече в това да се преподава в началния етап доведе до наситеност на пазара на труда. Много хора са се ориентирали към това да преподават в началния етап и в момента няма липса на начални учители.

МЕДИКОГРАМА ИЛИ МЕДИЦИНСКИ И ХИГИЕННИ УСЛОВИЯ ЗА УПРАЖНЯВАНЕ НА ПРОФЕСИЯТА.

1. Професионална среда.

Основно място за провеждане на трудовата дейност на Началния учител е училището. Мястото където началния учител контактува с учениците е класната стая. Това предполага предимно работа на затворено място.

2. Режим на труд и отдых.

В рамките на работното време на началните учители, установено в трудовите им договори, се включват изпълнението на нормата за преподавателска работа и на функциите, определени в държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

Нормите за преподавателска работа на Началните учители представляват броят учебни часове, в които се провеждат дейности по обучението, възпитанието, социализацията и подкрепата на децата и учениците в институциите.

Минималната преподавателската заетост на Началния учител е 22 часа седмично, а максималната е 27 часа в зависимост от това на кой клас преподава.

Професионалната им среда е разнообразна и изисква способности за комуникативност, толерантност и сътрудничество.

3. Санитарно - хигиенни условия на работното място.

Предвид, че Началните учители работят в класната стая, средата не предполага високи нива на влажност, температурни колебания, вибрации, запрашеност, токсични фактори и други.

Осветлението в училищните сгради е изкуствено, естествено и смесено. За да се осигурят оптимални условия за зрителен комфорт, нормата на естествено осветление е 160-300 лукса, а когато е недостатъчно се включва изкуствено осветление. За оптимален микроклиматичен комфорт в училищните сгради се приема температура на въздуха 18-22 градуса С, относителна влажност 50-70 процента, и минимален прахов и микробен състав на въздуха.

Броят на учениците с които Началния учител работи зависи от големината на училището. Обикновено максималния брой на класа е 30 деца.

До преди няколко години средата на работа е била силно запрашена от тебеширите, но днес този проблем е решен с белите и интерактивните дъски. Шумът все още остава хигиенен и технически проблем, защото работата изисква интеракции с много деца едновременно.

4. Физиологични компоненти на труда.

Физиологичните изисквания към професията „Учител, начален етап на основното образование (I-IV клас)“ се свеждат до: обща физическа издръжливост; слухови и зрителни изисквания, защото 2/3 от работното време в тази професия е свързано с установяването на мрежа от контакти и тяхното поддържане /вербално и невербално/; изисквания към говорния апарат, свързани с тембъра, техниката на говора и дикцията, които пък са една от предпоставките за ефективно обучение и възпитание.

Ежедневно при осъществяването на своята дейност Началния учител „преживява“ динамично и статично напрежение на крайниците и гръбначния стълб. Това се свързва както с формалната, така и с неформалната комуникация, която учителя е длъжен да поддържа постоянно.

Професията предполага много и понякога високо говорене, което води до проблеми с гласните струни. Приведената поза, която най-често използва учителя докато показва или проверява домашните работи води до гръбначни изкривявания и зрителни проблеми.

5. Сложност, трудност и степен на професионален риск от медицинска гледна точка.

От медицинска гледна точка професията е трудна и сложна, защото има голямо физическо натоварване. В крайна сметка Началния учител почти винаги е на крака и в движение. При продължително практикуване е възможно появата на проблеми с гръбначния стълб, дискова херния, разширени вени, което може да предизвика умора, изтръпване и болки в гърба, раменете, лактите и китките и други неприятни усещания. При продължително практикуване на тази професия е възможно хронифициране на проблемите на опорно-двигателния апарат.

Работата на Началния учител се счита за доста стресираща. Продължителното и интензивно психично напрежение може да доведе до състояние свързани с тревожност, синдром на професионалното изчерпване, проблеми със съня, психосоматични оплаквания.

6. Професионални деформации от медико-физиологична гледна точка.

Както всяка професия, така и професията „Учител, начален етап на основното образование (I-IV клас)“ притежава медицински деформации свързани с личността, упражняваща този тип дейност, изразяващи се както в емоционално отношение, така и във физиологично. Тези професионални деформации засягат слуха, зрението, говорния апарат, крайниците и гръбначния стълб, поради наличието на динамика и висока активност на работното място, продиктувани от непрекъснатото осъществяване на взаимодействия както на работния терен /с ученици, колеги, педагогически съветник/, така и извън него /с родители, различни институции/.

7. Професионална рехабилитация от медицинска(здравна) гледна точка.

За предотвратяване или намаляване на установените рискове за здравето на началния учител е необходимо извършване на периодични медицински прегледи, спазването на режима за работа, почивки и др.

Чрез националната програма „Профилактика и рехабилитация на педагогическите специалисти“ се предприемат действия относно здравната и трудово-медицинската политика по отношение опазване живота и здравето на педагогическите специалисти чрез предприемане на серия от мерки на физиологични режими на труд, почивка, профилактика и рехабилитация на педагогическите специалисти.

8. Медицински ограничения и противопоказания за влизане в професията.

Медицинските ограничения и противопоказания за професията „Учител, начален етап на основното образование (I-IV клас)“ са относителни и абсолютни.

Относителните ограничения и противопоказания са свързани предимно с говорния апарат – дикцията, техниката на говора – деформации, тембъра; зрението и слуха – дори и при леко намалено зрение и слух могат да бъдат осъществявани функциите и дейностите, които се изискват от професията.

Абсолютните ограничения и противопоказания се свеждат главно до: Психически заболявания: психози, шизофрени и др., които водят до недееспособност; липса на цялостен слух, липса на зрение, липса или висока физиологична деформация на говорния апарат, липса на крайници и други.

Не може да преподава лице, което е осъдено на лишаване от свобода или лишено от право да упражнява професията си. Не може да преподава лице, което страда от заболяване или отклонение, което застрашава живота и здравето на децата (учениците).

ПСИХОГРАМА ИЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ЛИЧНОСТНИ УСЛОВИЯ НА ТРУД И КАРИЕРЕН РАСТЕЖ В ПРОФЕСИЯТА(ВРЪЗКИ С КЛИЕНТИ И КОЛЕГИ).

1. Психологически условия на труд.

Тип контакт с учениците – Работата се осъществява лице в лице с училищния клас едновременно или индивидуално.

Тип контакт с родители и колеги – работа в екип или самостоятелно.

2. Психологични компоненти на труда (психологични изисквания на професията).

Психологическите компоненти /изисквания/ на труд на професията „Учител, начален етап на основното образование (I-IV клас)“ се свеждат до: **мислене**, включващи основните мисловни операции – анализ, синтез, абстрахиране и обобщение, както и мисловните процеси – разбиране, планиране, проектиране, бързина, точност, гъвкавост, проходимост, което е изключително важно за развитието на личността.

Освен мисленето други психологически изисквания на професията на Началния учител са: комуникационни умения; добра оперативна, дългосрочна и визуална памет; добро разпределение и превключване на вниманието; точност на възприятието; постоянство, търпение, сръчност, отговорност, лоялност, спокойствие, прецизност, умение за работа в екип.

Началният учител трябва да притежава и дисциплина на емоциите и над афектираността, за да не могат външни обстоятелства да въздействат върху работата му. Работата с деца изисква самоосъзнатост, емпатия, безусловно позитивно отношение към тях и откритост.

Изискванията за професионална и колегиална етика включват зачитане личното достойнство, правата и индивидуалността на всяко дете, без те да бъдат нарушавани и накърнявани; да се спазват колегиални отношения с персонала на учебното заведение; да не се разпространява информация, която е от личен характер и би навредила на детето (ученика).

Началният учител трябва да притежава професионална мотивация, наблюдателност, авторитет, инициативност, организираност, дипломатичност.

3. Сложност, трудност и степен на професионален риск от психическа гледна точка.

Професията на началния учител е свързана с постоянен стрес, особена отговорност. Необходимо е да са внимателни, концентрирани и наблюдателни, поради което централната нервна система е натоварена и има голям риск от отключване на психологични заболявания.

4. Професионални деформации от психологическа гледна точка.

Работата на началния учител се счита за доста стресираща. С увеличаване на трудовото натоварване е възможно да се появи синдромът на „професионално прегаряне“, което се характеризира с емоционално изтощение, умора и безпокойство. Психологичното напрежение може да доведе до психосоматични заболявания като високо кръвно, проблеми със стомашно-чревния тракт. Продължителната професионална дейност понякога може да предизвика поява на безразличие, промени в самочувствието, агресивни тенденции в поведението и в крайна сметка до необходимост от психологична рехабилитация.

5. Професионална рехабилитация от психологична гледна точка.

Основните начини за професионална рехабилитация могат да бъдат: диагностика на професионалните деформации, самокорекцията им и разработване на индивидуални стратегии за тяхното преодоляване; овладяване на техники и методи за саморегулация на емоционално-волевата сфера; обучения за личностно и професионално израстване.

6. Психологически ограничения и противопоказания.

Няма предимства или ограничения по пол и възраст от психологическа гледна точка за упражняване на професията.

Психологическите ограничения и противопоказания за професията на началния учител също са относителни и абсолютни.

Относителните ограничения и противопоказания са свързани предимно с психическата стабилност и изискванията за труд, които трябва да бъдат спазени.

Абсолютните ограничения и противопоказания се изразяват в липса или ниска степен на проявление на мисловните операции и процеси, баланса между нагледно – образното, словесно – логичното и продуктивното мислене, също и липсата на асоциативност и аналогичност на мисленето; наличието на дисбаланс между оперативната и дългосрочната памет; липсата на представа и възприятие.

Здравословното състояние на кандидата за Начален учител се удостоверява с медицински документ, доказващ, че професията, която желае да практикува, не му е противопоказна.

СОЦИОГРАМА ИЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО - АДМИНИСТРАТИВНИ И УПРАВЛЕНСКИ УСЛОВИЯ НА ТРУД И КАРИЕРЕН РАСТЕЖ В ПРОФЕСИЯТА.

1. Организационно - административни и управленски условия на труд в професията.

Тази професия дава възможност за самостоятелност по отношение на методите на работа и самостоятелно взимане на решения, въпреки нейната подчиненост от страна на директора. Учебната програма е фиксирана от министерство на образованието и науката.

Началният учител носи отговорност за своите действия, работи в екип с останалите педагогически специалисти, справя се с всякакви критични ситуации. Отговорен е за развитието, здравето и живота на децата, и материалната база на учебната си стая.

2. Социални компоненти на труда (социални изисквания на професията).

Социалните компоненти /изисквания/ на труд на професията „Учител, начален етап на основното образование (I-IV клас)“ се свеждат до: екипност, свързана с познанието и владенето на техники и технологии за вътрешна и външна комуникация; поемането, декларирането и разпределението на отговорности; наличието на професионално – етични качества на личностни взаимоотношения в професионалната среда и извън нея /ученици, колеги, родители, институции – партньори, различни социални групи/.

Социалните компоненти са свързани още с адаптивността в професионалната среда на работния терен /например адаптивност към различните ученически групи/ и осигуряването на помощ и взаимопомощ.

Освен това началния учител по трябва да развие умения за организация на работното си място и на работната среда. Той трябва да умеє да мотивира и планира както собствената си дейност, така и тази на обучаваните.

3. Сложност, трудност и степен на професионален риск от социална гледна точка.

Професията на началния учител е сложна и трудна. Това е обусловено от стресиращата професионална среда, голямата натовареност с ангажименти извън работното време, голям брой ученици в един клас, проблемност относно обективността и справедливостта при формиране на оценяването, конфликти с родители, ръководство и останалия педагогически персонал. От социална гледна точка професионалният риск е доста голям. Началният учител носи голяма отговорност за развитието, здравето и живота на детето.

4. Професионални деформации от социална гледна точка.

Професионалните деформации от социална гледна точка са свързани с промени в поведението, последица от намаленото свободно време на учителя като личност. Тези промени биха могли да се изразят раздразнителност, загуба на умения за адаптиране в нови социални групи, загуба на умение за работа в нов /друг/ колектив, освен в този, в който протича професионалната дейност на учителя.

5. Професионална рехабилитация от социална гледна точка.

Ако е необходима професионална рехабилитация от социална гледна точка, то тя би следвало да се направи индивидуално, според индивидуалните потребности на началния учител.

Началният учител трябва да бъде морално, а ако е възможно и материално мотивиран – благодарности, грамоти, медали, премии. Тийм билдингът и организирането на различни видове обучения за колектива може да се определи като изживяване, което спомага за сплотяването на създадения вече колектив и за укрепването на взаимното уважение и разбирателство в него.

6. Социо-противопоказания.

Професията „Учител, начален етап на основното образование (I-IV клас)“ има и социо-противопоказания, които също са относителни и абсолютни.

Относителните противопоказания свързани със социалните умения на учителя са много по-малко от абсолютните, тъй като адаптивността, екипността и изискванията към волеви и организационни характеристики са изключително важни както за процеса на обучение и възпитание, така и за установяването на трайни отношения, имащи взаимопомощен, дори понякога контролен характер и свързани не само с обучаваните /учениците/ и с професионалната среда /колегите/, а и с родители, партньори и различни социални групи, имащи пряко отношение към дейността, която Началния учител изпълнява.

Абсолютните социо-противопоказания са свързани главно с липсата на адаптивност и нежелание за работа в екип, както и наличие на формалност при изпълнението на задълженията си.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Професията на учителя в начален етап е изключително комплексна и изисква висока степен на компетентност, адаптивност и емоционална устойчивост. Учителят трябва не само да предава знания, но и да изгражда ценностна система, да мотивира и да създава благоприятна учебна среда.

Анализът показва, че освен педагогически умения, професията изисква и специфични здравни, психологически и социални ресурси. Същевременно, тя е свързана и с определени рискове – стрес, професионално прегаряне, емоционални натоварвания. Въпреки това, работата на началния учител има безспорен обществен смисъл и принос, а перспективите за развитие остават значими както на национално, така и на международно ниво.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кънчев, И. (2020). *Професионална компетентност на учителя*. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
2. Закон за предучилищното и училищното образование. – ДВ. бр.79 от 13 октомври 2015 г., посл. изм. и доп. – ДВ. бр. 26 от 27 март 2025 г.
https://www.mon.bg/nfs/2024/09/zakon-preduchobrazovanie-v1608_110924.pdf
3. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти
https://www.mon.bg/nfs/2024/12/naredba15-2015_statut-uchiteli-izm0824_v02012025.pdf
4. Приложение 4 към Заповед № РД01-931/27.12.2010 г. с влезлите в сила промени в НКПД-2011 от 01.01.2025 г.
<https://www.mlsp.government.bg/uploads/24/nkpd/list-of-occupations-01-01-2025.pdf>
5. Азбучен определител на длъжностите в националната класификация на професиите и длъжностите, 2011 г.
<https://www.mlsp.government.bg/uploads/24/nkpd/azbuchnik.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769533>
УДК 37.036

ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДЕГІ КИБЕРБУЛЛИНГТІҢ АЛДЫН-АЛУДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫС

РАСУЛЖАНОВА ДИАНА АЙБЕКОВНА

Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті
студенті

Ғылыми жетекші – **А.С. ОРТАЕВА**
Шымкент, Қазақстан

Аннотация. Мақалада әлеуметтік желілерде жасөспірімдер мен жастар арасында кибербуллингтің алдын алу бойынша әлеуметтік-педагогикалық қызмет қарастырылады. Кибербуллинг құбылысының мәні, оның формалары, себептері және әлеуметтік-психологиялық салдары ашылады. Агрессивті онлайн-мінез-құлықтың алдын алу бойынша әлеуметтік педагог жұмысының бағыттары, әдістері мен ресурстары ұсынылған. Профилактикалық бағдарламалар мен білім беру іс-шараларының тиімділігін көрсететін шартты эмпирикалық зерттеу жүргізілді.

Кілттік сөздер: кибербуллинг, алдын-алу, әлеуметтік педагог, әлеуметтік желілер, жасөспірімдер, цифрлық қауіпсіздік.

Цифрлық орта қазіргі жасөспірімнің өмірінің ажырамас бөлігіне айналды. Кәмелетке толмағандардың 75-90%-ға жуығы күн сайын әлеуметтік желілерді пайдаланады, бұл ретте онлайн-коммуникация жиілігінің артуы тәуекелдердің өсуімен қатар жүреді, Олардың арасында кибербуллинг негізгі орындардың бірін алады.

Кибербуллинг - бұл сандық технологияларды: әлеуметтік желілерді, мессенджерлерді, форумдарды қолдану арқылы жүзеге асырылатын қасақана, қайталанатын агрессия. Жасөспірімдер үшін бұл психологиялық әл-ауқатқа, өзін-өзі бағалауды қалыптастыруға, әлеуметтенуге және оқу мотивациясына үлкен қауіп төндіреді.

Мәселенің ауқымын ескере отырып, әлеуметтік-педагогикалық профилактика білім беру ұйымдары мен әлеуметтік қызметтер жұмысының маңызды бағытына айналуға.

Мақаланың мақсаты - кибербуллингтің мәнін талдау және оның алдын алу бойынша әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың тиімді бағыттарын анықтау.

Кибербуллингтің теориялық аспектілері

Кибербуллинг ұғымы

Кибербуллинг мыналарды қамтиды:

* желідегі жеке тұлғаны қорқыту, қорлау, қорлау;

* жалған немесе айыптаушы ақпаратты тарату;

* беттерді бұзу, жеке материалдарды жариялау;

* топтық чаттарда қорқыту;

* кудалау, агрессивті пікірлер;

* жалған шоттар жасау.

Кибербуллинг формалары

1.Хейт-пікірлер мен қорлау;

2.Пішіндеу (қорлау, сыртқы түрін мазақ ету);

3.Боксинг (жеке деректерді жариялау);

4.Секстинг - бопсалау;

5.Экономикалық цифрлық агрессия (шоттарға зиян, бұғаттау);

6.Интернеттегі қауымдастықтан ерекшелік.

Кибербуллингтің салдары

Психологиялық: мазасыздық, депрессия, әлеуметтік оқшаулану, өзін-өзі бағалаудың төмендеуі.

Әлеуметтік: қарым-қатынастағы қиындықтар, нақты әлеуметтік топтардан кету.

Педагогикалық: үлгерімнің төмендеуі, сабақтан қалмау, мотивацияның төмендеуі.

Кибербуллингтің әлеуметтік-педагогикалық профилактикасы. Әлеуметтік педагог қауіпсіз цифрлық ортаны құруға бағытталған көпжоспарлы қызметті жүзеге асырады.

1. Диагностикалық жұмыс

* Оқушылар ұжымындағы климат мониторингі.

* Кибербуллинг тәжірибесі туралы анонимді сауалнамалар.

* Тәуекел топтарын анықтау (өзін-өзі бағалауы төмен балалар, әлеуметтік осал студенттер).

2. Білім беру жұмысы

* Сандық сауаттылық сабақтары.

* Эмоционалды және әлеуметтік даму сабақтары.

* Қауіпсіз онлайн байланыс бойынша тренингтер.

* Желідегі қорқытудың нақты жағдайларын талдау ("кейстер").

3. Жеке кеңес беру

* жәбірленушілермен жұмыс: эмоционалды жағдайды қалпына келтіру, өзін-өзі бағалауды арттыру, әрекет ету стратегияларын үйрету;

* агрессорлармен жұмыс: агрессияның себептерін анықтау, мінез-құлықты түзету;

* пассивті бақылаушылармен жұмыс, азаматтық ұстанымды қалыптастыру.

4. Ата-аналармен жұмыс

* сандық тәуекелдер туралы дәрістер;

* әлеуметтік медианы бақылау туралы нұсқаулық;

* позитивті цифрлық білім беру стратегияларын оқыту.

5. Педагогтармен және IT-құрылымдармен өзара іс-қимыл

* мектептің цифрлық мінез-құлық кодекстерін әзірлеу;

* жанжалдарды бақылау жүйелерін енгізу;

* әлеуметтік желілер әкімшілігімен ынтымақтастық (шағымдар, бұғаттау).

Тәжірибелік зерттеудің мақсаты - кешенді профилактикалық бағдарламаның мектеп ортасындағы кибербуллинг деңгейін төмендетуге әсерін бағалау.

Әдістері:

* кибербуллинг тәжірибесі туралы сауалнама;

* сандық құзыреттілік туралы сауалнама;

* бақылау;

* әлеуметтік педагогқа хабарламалар мен үндеулерді талдау.

Алдын-алу бағдарламасы 3 айға созылуына болады:

* Цифрлық қауіпсіздік бойынша 6 тренинг;

* 4 эмоционалды реттеу сабақтары;

* медиа еріктілер тобында жұмыс істеу;

* ата-аналарға арналған тренингтер;

* "желідегі қауіпсіз мектеп" онлайн-нұсқаулығын жасау.

Қорытынды ретінде -

1. Кибербуллинг жасөспірімдердің жеке және әлеуметтік дамуына теріс әсер ететін цифрлық дәуірдің маңызды әлеуметтік-педагогикалық мәселесі.

2. Әлеуметтік педагог маңызды функцияларды орындайды: диагностикалық, профилактикалық, консультациялық, ағартушылық және ұйымдастырушылық.

3. Цифрлық қауіпсіздікті оқытуды, қарым-қатынас дағдыларын дамытуды және отбасымен жұмыс істеуді қамтитын кешенді бағдарламалар кибербуллинг деңгейін айтарлықтай төмендетеді.

4. Зерттеу нәтижелері жүйелі элеуметтік-педагогикалық жұмыс мектептің цифрлық ортасын үйлестіруге ықпал ететіндігін растайды.

5. Әрі қарайғы зерттеулердің болашағы-агрессияны ерте анықтаудың цифрлық құралдарын әзірлеу, мұғалімдерді цифрлық медиа-профилактикаға үйрету, жасырын кибербуллингтің нысандарын зерттеу.

ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бочавер А., Хломов К. Кибербуллинг как форма девиантного поведения подростков.
2. Willard N. Cyberbullying and Cyberthreats.
3. Livingstone S., Smith P. Annual Research Review: Harms experienced by children in digital environments.
4. Сафронова Т.Е. Профилактика подростковой агрессии в сети.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769563>
FTAMP 14.35.09

PBL (PROBLEM-BASED LEARNING) ӘДІСІ АРҚЫЛЫ МҰНАЙ-ХИМИЯЛЫҚ ЕСЕПТЕРДІ ШЕШУ

М. О. ОМАРОВА, Н. Ә. БЕКТЕНОВ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада жоғары оқу орындарында мұнай химиясы пәнін оқыту үдерісінде Problem-Based Learning (PBL) әдісін қолданудың тиімділігі жан-жақты талданады. Қазіргі таңда білім алушылардың теориялық білімін нақты өндірістік жағдайларда қолдана білуі, сыни ойлау мен зерттеушілік дағдыларын дамытуы – кәсіби даярлықтың негізгі талаптарының біріне айналып отыр. Осы тұрғыдан алғанда, PBL әдісі студенттердің пәндік білімін өмірлік жағдайлармен ұштастырып, оларды белсенді, жауапкершілігі жоғары маман ретінде қалыптастыруға бағытталған тиімді педагогикалық құрал болып саналады.

Зерттеудің мақсаты – PBL әдісін мұнай-химия пәнінде қолдану арқылы студенттердің танымдық белсенділігі мен кәсіби құзыреттілігін арттыру. Зерттеу аралас (mixed-method) әдіспен жүзеге асырылып, дәстүрлі лекциялық әдіспен оқытылған топ пен PBL әдісі қолданылған топтың оқу нәтижелері салыстырмалы түрде бағаланды. PBL әдісі қолданылған тәжірибелік топқа нақты өндірістік және экологиялық мәселелерге негізделген есептер ұсынылды. Мәселен, мұнай қалдықтарын бейтараптандыру, мұнай өңдеу кезіндегі газдарды қайта пайдалану, мұнай өнімдерінің экологиялық паспорты сияқты тапсырмалар арқылы студенттер топпен жұмыс жасап, зерттеу жүргізіп, ғылыми негізделген шешімдер ұсынды.

Сауалнама мен бақылау нәтижелері бұл әдістің жоғары тиімділігін көрсетті: студенттердің 82%-ы мұнай химиясын проблемалық есептерді шешу арқылы оңай меңгергенін айтты. Сондай-ақ, шығармашылық белсенділік, дербес ойлау, зерттеушілік қабілет және топта жұмыс істеу дағдылары да айтарлықтай дамығаны байқалды. Алайда кейбір қиындықтар да кездесті: студенттердің бір бөлігі уақытты басқаруда және өз бетімен зерттеу жүргізуде қиындық көрді. Бұл жағдай әдістемелік қолдаудың маңыздылығын көрсетеді.

Мақалада PBL әдісін мұнай-химия пәнінде жүйелі түрде қолданудың болашағы мен оны басқа химиялық пәндерге енгізу қажеттілігі атап өтіледі. PBL технологиясы болашақ инженер-химиктерді кәсіби тұрғыда даярлаудың пәрменді құралы ретінде ұсынылады.

Кілт сөздер: мұнай-химия, проблемалық оқыту, PBL әдісі, инженерлік білім беру, өндірістік есептер

РЕШЕНИЕ НЕФТЕХИМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА PBL (ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ)

М. О. ОМАРОВА, Н. Ә. БЕКТЕНОВ

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан

Аннотация. В данной статье всесторонне рассматривается эффективность применения метода Problem-Based Learning (PBL) в процессе преподавания дисциплины "Нефтехимия" в высших учебных заведениях. В настоящее время умение студентов применять теоретические знания в реальных производственных условиях, развитие критического мышления и исследовательских навыков становятся одними из ключевых

требований профессиональной подготовки. С этой точки зрения метод PBL является эффективным педагогическим инструментом, направленным на интеграцию предметных знаний студентов с жизненными ситуациями и формирование у них активной и ответственной профессиональной позиции.

Цель исследования – повышение познавательной активности и профессиональной компетентности студентов через использование метода PBL в преподавании нефтехимии. Исследование проведено с применением смешанного (*mixed-method*) подхода, в рамках которого сравнительно оценены учебные результаты группы, обучавшейся традиционным лекционным методом, и группы, в которой применялся метод PBL. Экспериментальной группе предлагались задачи, основанные на реальных производственных и экологических проблемах. Например, задания по нейтрализации нефтяных отходов, повторному использованию газов при переработке нефти, составлению экологического паспорта нефтепродуктов стимулировали студентов к работе в команде, проведению исследований и предложению научно обоснованных решений.

Результаты анкетирования и наблюдений показали высокую эффективность данного подхода: 82% студентов отметили, что с помощью проблемных заданий им стало легче усваивать материал по нефтехимии. Также наблюдалось значительное развитие творческой активности, самостоятельного мышления, исследовательских способностей и навыков работы в группе. Однако были выявлены и некоторые трудности: часть студентов испытывала сложности в управлении временем и проведении самостоятельных исследований. Это подчёркивает необходимость методической поддержки.

В статье подчёркивается перспектива системного внедрения метода PBL в преподавание нефтехимии, а также необходимость его распространения на другие химические дисциплины. Технология PBL предлагается как эффективный инструмент профессиональной подготовки будущих инженер-химиков.

Ключевые слова: нефтехимия, проблемное обучение, метод PBL, инженерное образование, производственные задачи

SOLVING PETROCHEMICAL PROBLEMS USING THE PBL (PROBLEM-BASED LEARNING) METHOD

M. O. OMAROVA, N. A. BEKTENOV

Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

Abstract. *This article presents a comprehensive investigation into the effectiveness of the Problem-Based Learning (PBL) approach in the context of teaching petrochemistry at higher education institutions. In contemporary chemical education, the ability of students to apply theoretical knowledge in real-world industrial settings, alongside the development of critical thinking and research competencies, is recognized as a core requirement of professional training. From this perspective, PBL emerges as a pedagogically sound strategy that facilitates the integration of subject-specific knowledge with practical scenarios, thereby fostering active, responsible, and practice-oriented chemical professionals.*

The purpose of the study is to enhance students' cognitive engagement and professional competencies by implementing the PBL method in petrochemistry courses. Employing a mixed-methods research design, the study compares the academic outcomes of a control group taught via conventional lecture-based instruction with those of an experimental group engaged in PBL. The latter group was tasked with solving real-life, industry-related and environmental problems, including the neutralization of petroleum waste, reuse of gases during refining processes, and the development of ecological passports for petroleum products. These tasks required collaborative work, independent inquiry, and the formulation of scientifically grounded solutions.

The findings—obtained through surveys and observational analysis—demonstrated the significant pedagogical value of the PBL approach. Notably, 82% of participants reported improved comprehension of petrochemical concepts when engaged in problem-solving activities. Furthermore, marked progress was observed in students' creativity, independent reasoning, research skills, and teamwork abilities. Nonetheless, the study also revealed certain challenges, such as difficulties in time management and conducting autonomous research, underscoring the importance of structured methodological support.

The article concludes by highlighting the potential for systematically integrating the PBL methodology into petrochemistry education and advocates for its broader application across other domains of chemical science. As such, PBL is positioned as an effective framework for the professional development of future chemical engineers.

Keywords: petrochemistry, problem-based learning, PBL method, engineering education, industrial problems

Негізгі ережелер. PBL (проблемалық оқыту) әдісі мұнай-химия пәнін оқытуда студенттердің инженерлік және сыни ойлау қабілеттерін дамыта отырып, теорияны практикамен ұштастыруға мүмкіндік береді. Бұл әдіс студенттердің мотивациясын арттырып, оларды топтық жұмысқа және жобалық зерттеулерге белсенді қатысуға ынталандырады. PBL – мұнай-химия саласындағы мамандарды ХХІ ғасыр дағдыларына сәйкес даярлауға бағытталған заманауи әрі тиімді педагогикалық тәсіл.

Кіріспе. Қазіргі кезеңде жоғары білім беру жүйесінде студенттердің функционалдық сауаттылығын, зерттеушілік қабілетін және инженерлік ойлауын дамыту мәселесі өзекті мәселелердің біріне айналып отыр[1]. Әсіресе қолданбалы сипаттағы пәндер, соның ішінде мұнай-химиясы саласы, болашақ мамандардың теориялық білімін нақты өндірістік міндеттермен ұштастыра отырып, күрделі практикалық жағдайларда шешім қабылдай алу дағдысын қалыптастыруды талап етеді[2]. Бұл тұрғыда білім беру процесін жаңғыртудың тиімді тәсілдерінің бірі – Problem-Based Learning (PBL), яғни проблемалық оқыту әдісін енгізу болып табылады[3]. Бұл әдістің мазмұны мен маңыздылығы мұнай-химиялық пәндерді оқытуда ерекше айқындалады.

PBL әдісі – білім алушылардың нақты өмірлік немесе өндірістік проблемаларға негізделген тапсырмаларды шешу барысында жаңа білім мен дағдыларды меңгеруін көздейтін педагогикалық модель[4]. Бұл тәсіл студенттердің белсенді танымдық қызметін арттыруға, теорияны тәжірибемен байланыстыра отырып қолдануға, күрделі жағдайларда дербес шешім қабылдауына ықпал етеді. Сонымен қатар, проблемалық оқыту әдісі командалық жұмысқа бейімделу, коммуникациялық дағдыларды дамыту, ақпаратты талдау және сыни тұрғыдан бағалау сияқты ХХІ ғасыр талап ететін әмбебап құзыреттердің қалыптасуына да оң әсерін тигізеді[5].

Мұнай-химия саласында PBL әдісін қолдану – студенттерге теориялық білімдерін практикамен ұштастыра отырып, өндірістік және экологиялық сипаттағы нақты проблемаларды шешуге бағытталған тәжірибе қалыптастырудың тиімді жолы[6]. Мұнай өнімдерін өндіру және қайта өңдеу процестері, қоршаған ортаға әсерін азайту, ресурстарды тиімді пайдалану, катализ және тазалау технологияларын жетілдіру сынды өзекті мәселелерді зерттеу – болашақ маманның кәсіби даярлығының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады[7]. PBL әдісі дәл осы мәселелерді білім беру процесіне енгізуге мүмкіндік береді, яғни студент тек дайын білімді қабылдаушы емес, өз бетімен ізденуші және шешім қабылдаушы тұлға ретінде қалыптасады.

Мұнай-химиялық есептер – құрамында күрделі термодинамикалық, кинетикалық, фазалық тепе-теңдік және зат алмасу процестері қамтылған ғылыми-өндірістік есептер[8]. Мұндай есептерді шешуде студенттер тек математикалық немесе химиялық білімді пайдаланып қана қоймай, экологиялық қауіпсіздік, экономикалық тиімділік, техникалық параметрлерді оңтайландыру сияқты көп факторлы жағдайларды да ескеруі қажет[9].

Сондықтан мұнай-химиялық пәндерде оқытудың дәстүрлі әдістерінен бөлек, зерттеуге, модельдеуге және инновациялық шешім ұсынуға бағытталған әдістемелерді енгізу қажеттілігі артып келеді. PBL әдісі осы қажеттіліктерді толық өтей отырып, оқытуды өмірмен, ғылыммен және өндіріс тәжірибесімен тығыз байланыстыруға негіз болады.

Бұл мақалада жоғары оқу орнында мұнай-химиясы пәні аясында PBL әдісін қолданудың педагогикалық және әдістемелік аспектілері қарастырылады. Зерттеу жұмысы шеңберінде студенттерге нақты өндірістік және экологиялық проблемаларға негізделген есептер ұсынылды. Мысалы, атмосфераға бөлінетін күкірт диоксидінің мөлшерін азайту жолдарын есептеу, қалдықтарды қайта өңдеудің химиялық механизмдерін анықтау, мұнай өңдеу процесінде энергия үнемдеу мүмкіндіктерін бағалау сияқты міндеттер қойылды. Бұл есептерді шешу барысында студенттер теориялық білімін талдау, модельдеу, зерттеу және негізделген шешім қабылдау арқылы практикалық дағдыларын жетілдірді.

PBL әдісі арқылы ұйымдастырылған оқу үдерісі студенттердің ғылыми ізденіс мәдениетін қалыптастырып қана қоймай, олардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, өз білімін болашақ кәсіби қызметімен байланыстыра білу қабілетін дамытуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл әдіс мұғалімнің де рөлін өзгертеді: дәстүрлі түрде білім беруші ретіндегі қызметтен гөрі, оқушыны бағыттаушы, кеңесші және процестің модераторы рөліне көшуге итермелейді. Осының нәтижесінде студенттің білім алу процесіне белсенді қатысуы, жауапкершілік сезімінің артуы, ұжымда жұмыс жасау мәдениеті мен зерттеушілік қызығушылығы дамиды.

Жалпы алғанда, PBL әдісін мұнай-химиялық есептерді шешуге қолдану – студенттердің пәндік білімін тереңдетумен қатар, олардың кәсіби, әлеуметтік және зерттеушілік құзыреттерін кешенді түрде дамытуға бағытталған заманауи педагогикалық құрал болып табылады. Осы мақалада ұсынылған тәсілдер мен тәжірибелер мұнай-химиясын оқытуда проблемалық оқытудың тиімділігін көрсетіп, болашақ инженер-химиктердің сапалы даярлығына үлес қосады.

Материалдар мен әдістер. Осы мақалада қолданылған зерттеу дизайны — сандық және сапалық деректерді қатар қарастыратын аралас әдістеме (mixed-method). Бұл тәсіл мұнай-химия пәнін оқытудағы PBL әдісінің тиімділігін тереңірек бағалауға, оның дәстүрлі оқыту әдістерімен салыстырғандағы артықшылықтары мен кемшіліктерін жан-жақты саралауға мүмкіндік берді. Аталған зерттеу әдісі оқыту процесіндегі сапалы өзгерістерді тек оқу үлгерімі арқылы ғана емес, сонымен қатар студенттердің белсенділігі, қызығушылығы және командалық жұмыс қабілеттері сияқты жанама көрсеткіштер арқылы да сипаттауға бағытталды [10].

Зерттеу алдымен алдын ала дайындық кезеңінен тұрды. Бұл кезеңде мұнай-химия пәнінен сабақ берілетін екі академиялық топ таңдалып алынды. Бірінші топқа дәстүрлі лекциялық әдісі қолданылса, екінші топқа проблемалық оқыту (PBL) әдісі енгізілді. Әдістемелік интервенцияны дұрыс жүзеге асыру үшін PBL әдісінің құрылымын, тапсырма беру үлгілерін және бағалау критерийлерін алдын ала жоспарлап, студенттерге нақты нұсқаулықтар берілді.

Эксперименттік кезеңде студенттерге нақты өндірістік және қоршаған орта жағдайларына негізделген бірнеше есеп түрлері ұсынылды. Бұл тапсырмалар мұнай-химиясының қазіргі заманғы өзекті проблемаларын қамтыды және келесі мазмұнды тапсырмалардан тұрды:

Мұнай қалдықтарын бейтараптандырудың химиялық реакциялары – бұл тапсырмада студенттер өндірістік қалдық құрамын зерттеп, оларды залалсыздандыру үшін қолдануға болатын химиялық реакцияларды таңдауы керек болады.

Мұнай фракцияларын қайта өңдеудің тиімді жолдары – студенттерге мұнай өңдеу зауытындағы айдау және ректификация процестерін модельдеу және өндірістің жаңа жолдарын табу ұсынылды.

Күкіртті қосылыстарды жоюдың экологиялық тәсілдері – бұл есепте студенттер мұнай өнімдеріндегі H_2S және басқа күкіртті қосылыстарды жою әдістерін экологиялық және экономикалық тұрғыдан бағалады.

Газдар бөлінуінің жылдамдығын есептеу және оған әсер ететін факторлар – бұл тапсырма арқылы реакция кинетикасын қолдана отырып газ шығарушы процестерді талдауға бағыт берілді.

Әрбір студент шағын 3–4 адамнан тұратын топқа біріктірілді. Әр топқа нақты проблема сипаттамасы, бастапқы мәліметтер және зерттеу жүргізуге арналған құралдар ұсынылды. Топ мүшелері мәселені бірлесіп зерттеп, шешім нұсқаларын ұсынды. Шешімдерін ғылыми тұрғыда негіздеп, оларды презентация немесе постер-сессия түрінде қорғады. Оқу үдерісі барысында оқытушы фасилитатор рөлін атқарып, студенттерге бағыт-бағдар беріп отырды, бірақ тікелей шешім ұсынған жоқ.

Бағалау әдістері үш түрлі тәсілмен жүзеге асырылды:

Сауалнама – зерттеу соңында студенттерден PBL әдісінің тиімділігі, қызығушылық деңгейі және жеке үлесі туралы сауалнама алынды. Сұрақтар Ликерт шкаласы бойынша құрылып, нәтижелер сапалық түрде өңделді[11].

Бақылау парақтары – оқу барысындағы студенттердің белсенділігі, командамен өзара әрекеттесуі, мәселені шешу барысындағы креативтілігі мен дербестігі оқытушы тарапынан жүйелі түрде бақыланып отырды.

Оқу үлгерімінің көрсеткіштері – дәстүрлі топ пен PBL әдісі қолданылған топтың қорытынды бағалары салыстырылып, есептерді орындау сапасы мен мазмұндық тереңдігіне талдау жүргізілді.

Жинақталған деректер негізінде PBL әдісі қолданылған топта студенттердің оқу мотивациясы, пәнге деген қызығушылығы мен шығармашылық қабілеттері жоғары болғаны байқалды. Сонымен қатар, экологиялық есептерді шешуде студенттердің жауапкершілік сезімі артып, дербес зерттеу жүргізуге деген ұмтылысы күшейді. Мұндай нәтижелер проблемалық оқытудың мұнай-химиялық білім беруде тек когнитивті емес, аффективті және әлеуметтік құзыреттерді де дамытатынын көрсетті.

Жалпы алғанда, зерттеу барысында қолданылған аралас әдістеме арқылы алынған мәліметтер PBL әдісінің тиімділігін теориялық әрі практикалық тұрғыдан дәлелдеуге мүмкіндік берді. Бұл тәсіл тек мұнай-химиясы саласында ғана емес, басқа да қолданбалы пәндерге енгізуге болатын перспективалық педагогикалық бағыт ретінде ұсынылуы мүмкін.

Нәтижелер. Зерттеу нәтижелері Problem-Based Learning (PBL) әдісін мұнай-химия пәнін оқытуда қолданудың жоғары тиімділігін айқын көрсетті. PBL әдісі қолданылған топтарда студенттердің пәнге деген қызығушылығының, белсенділігінің және оқу мотивациясының айтарлықтай артқаны байқалды. Бұл үрдіс тек оқытушы бақылауынан ғана емес, сонымен қатар студенттердің өзіндік бағалауы мен сауалнама нәтижелері арқылы да расталды. Сауалнамаға қатысқан студенттердің 82%-ы мұнай-химия саласындағы тақырыптарды мәселе шешу арқылы меңгеру әлдеқайда тиімді екенін атап өтті. Бұл көрсеткіш дәстүрлі лекциямен оқытылған топтағы сәйкес көрсеткішпен салыстырғанда едәуір жоғары (традициялық әдісте – 56%).

PBL әдісі студенттерге химиялық теорияны тек жаттап алу емес, оны нақты өндірістік және экологиялық контексте қолдана білуді үйретті. Студенттер ұсынылған проблемаларды шешу барысында химиялық реакция теңдеулерін дұрыс жазып, процестің термодинамикалық және кинетикалық ерекшеліктерін ескеріп, есептеулер жүргізді. Сонымен қатар, олар химиялық технологиялардың экологиялық қауіпсіздігін бағалап, заманауи әдістерді қолдану арқылы оңтайлы шешімдер ұсынды.

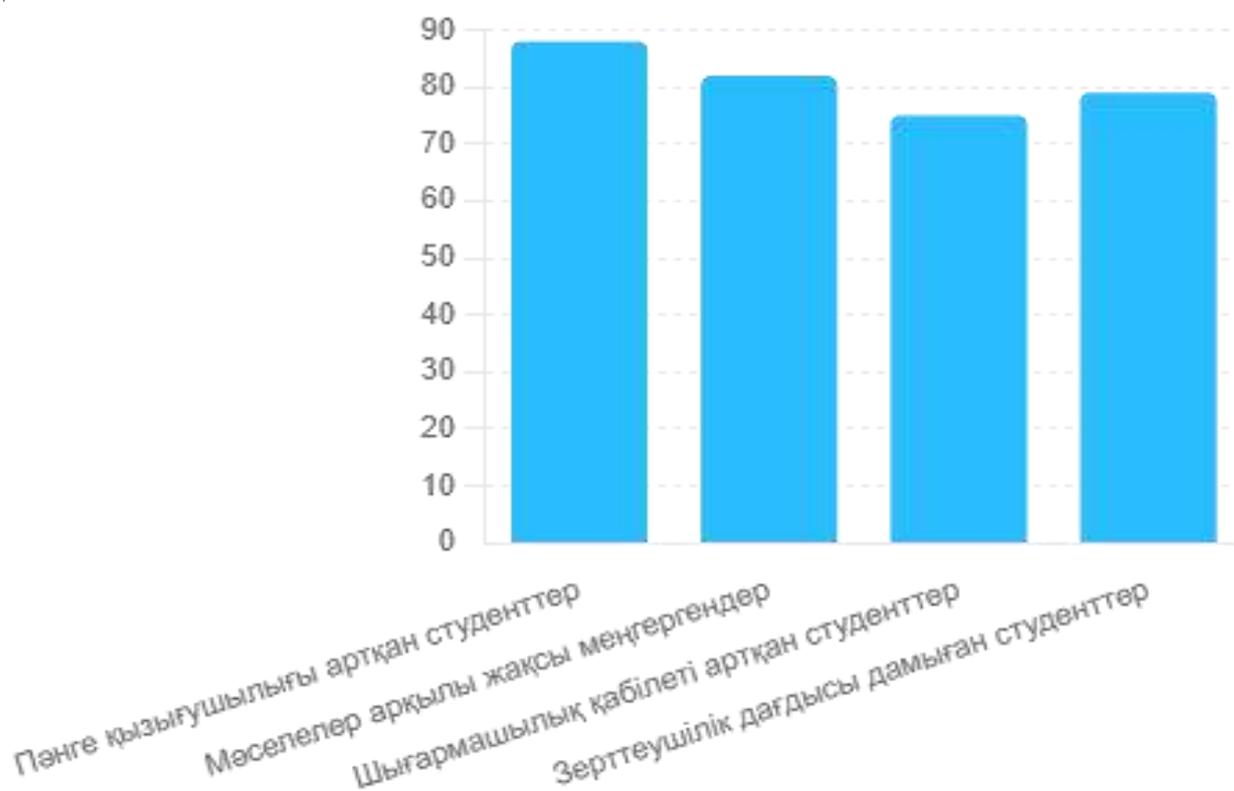
Зерттеу барысында ұсынылған жобалар студенттердің шығармашылық және зерттеушілік қабілеттерінің артқанын көрсетті. Мәселен, бір топ студент «Биодизель өндірісіндегі қалдықтарды бейтараптандыру» жобасын әзірледі. Бұл жоба барысында олар метанолмен өңделетін өсімдік майларынан алынатын қалдықтардың құрамын зерттеп, оларды

сілтілік бейтараптандыру әдісімен зиянсыздандыру механизмін ұсынды. Сонымен қатар, экологиялық тұрғыдан бейтарап өнім шығару үшін катализатор ретінде пайдалануға болатын биоалмастырғыш заттарға талдау жүргізді. Жобаның ерекшелігі – тек химиялық есеппен шектелмей, экономикалық тиімділік пен қалдықсыз өндіріс принциптерін негізге ала отырып кешенді шешім ұсынылуы болды.

Тағы бір топтың жұмысы – «Мұнай өңдеу кезінде бөлінетін газдарды қайта қолдану» тақырыбына арналды. Бұл жобада студенттер мұнай фракцияларын айдау процесінде бөлінетін көмірсутек газдарының құрамын зерттеп, оларды қайталама шикізат ретінде қолданудың жолдарын қарастырды. Атап айтқанда, пропан мен бутанды алкан синтезіне немесе тұрмыстық отынға қайта өңдеу жолдары ұсынылды. Жоба барысында газдардың экологиялық әсері бағаланып, CO₂ шығарылымын төмендетуге ықпал ететін инженерлік шешімдер модельденді.

Үшінші қызықты жоба – «Мұнай өнімдерінің экологиялық паспорты» тақырыбына арналды. Бұл жұмыс студенттерге өнімнің өмірлік циклін бағалауды үйретуге бағытталды. Жоба аясында мұнай өнімдерінің физика-химиялық сипаттамалары, олардың қоршаған ортаға әсері және қалдықсыз өңдеу мүмкіндіктері талданды. Студенттер мұнай өнімінің экологиялық индексін бағалау шкаласын жасап, өнімге экопаспорт үлгісін әзірледі. Бұл тәсіл болашақ инженер-химиктердің экологиялық құзыреттілігін қалыптастыруға зор ықпал етті.

PBL әдісі негізінде жүзеге асырылған осы жобалар студенттердің тек пәндік білімін ғана емес, сонымен қатар логикалық ойлау, ақпаратты іздеу және талдау, дәлелді қорытынды жасау, ғылыми жазылым мен презентация жасау қабілеттерін де дамытуға жағдай жасады. Бұл дағдылар XXI ғасыр білім беру жүйесінде аса маңызды саналатын «soft skills» қатарына жатады.



Сурет 1. PBL әдісін қолдану нәтижесінде студенттердің оқу және зерттеушілік дағдыларының артуы (Сауалнама нәтижелері бойынша құрастырылған).

Сондай-ақ зерттеу нәтижесінде PBL әдісі қолданылған топтағы студенттердің оқу үлгерімі жоғары болғаны анықталды. Қорытынды тестілеу нәтижелері бойынша, дәстүрлі әдіспен оқытылған топта студенттердің орташа баллы 72% болса, PBL әдісімен оқытылған

топта бұл көрсеткіш 86%-ға жетті. Айырмашылық әсіресе күрделі есептерді шешу, жағдайды модельдеу және ғылыми негіздеме келтіру бөлімдерінде анық байқалды.

Бақылау парақтары арқылы алынған сапалық деректер де оң нәтиже көрсетті. Студенттер арасындағы топшілік коммуникация, бір-бірін тыңдау, пікір алмасу және бірлескен шешім қабылдау процестері жоғары деңгейде ұйымдастырылды. Бұл, өз кезегінде, оқу барысында студенттердің эмоционалдық ынталануын арттырып, пәнге деген ішкі мотивацияның дамуына ықпал етті.

Қорытындылай келе, PBL әдісі мұнай-химия пәнін оқытуда студенттердің белсенді танымдық әрекетін күшейтетін, теория мен практиканы байланыстыратын, зерттеушілік және шығармашылық қабілеттерін дамытатын тиімді педагогикалық құрал екені дәлелденді. Мұндай әдістеме арқылы дайындалған болашақ маман тек химиялық біліммен ғана шектелмей, оны күрделі өндірістік және экологиялық жағдайларда қолдана алатын жан-жақты тұлға ретінде қалыптасады.

Талқылау. Зерттеу нәтижелері Problem-Based Learning (PBL) әдісінің мұнай-химия пәнін оқытудағы тиімділігін нақты дәлелдеп отыр. Бұл әдіс студенттердің теориялық білімді игеру деңгейін арттырумен қатар, оларды өндірістік және экологиялық проблемаларды шешуге бағытталған нақты әрекетке үйретеді. PBL технологиясы дәстүрлі оқыту формаларымен салыстырғанда оқушылардың білім алу процесіне белсенді қатысуын қамтамасыз етеді және танымдық белсенділікті едәуір күшейтеді. Мұндай оқыту форматы болашақ инженер-химиктердің кәсіби және тұлғалық дамуына ықпал ететін маңызды факторлардың бірі ретінде қарастырылады.

PBL әдісінің басты артықшылығы – оқытудың интерактивті, зерттеушілік сипаты. Студенттер нақты проблемаға негізделген тапсырмаларды орындау барысында дайын ақпаратты механикалық түрде қабылдаудан бас тартып, керісінше өз бетінше ақпарат іздеуге, мәселені жан-жақты талдауға және негізделген шешім қабылдауға дағдыланады. Бұл олардың ғылыми ойлау, логикалық талдау, шығармашылық және сыни тұрғыдан пайымдау қабілеттерін дамытуға зор ықпал етеді. Әсіресе экологиялық және технологиялық сипаттағы күрделі мәселелерді шешу барысында студенттер балама шешім нұсқаларын ұсынып, оларды ғылыми тұрғыда негіздеуге ұмтылады. Мұндай тәжірибе болашақ кәсіби қызметке дайындықтың маңызды бөлігі саналады.

Мұнай-химия пәні мазмұнының күрделі әрі пәнаралық сипатта болуы да PBL әдісінің тиімділігін арттыратын фактор ретінде қарастырылды. Химиялық есептерді шешу барысында студенттерге термодинамика, кинетика, экология, экономика және қауіпсіздік мәселелерін ескере отырып, кешенді шешім қабылдау талап етіледі. Бұл жағдайда PBL әдісі олардың пәнаралық байланыстарды түсіну қабілетін дамытып, білімді өмірлік жағдаяттармен байланыстыруға мүмкіндік береді. Студенттер теориялық ұғымдарды нақты өндірістік процестермен байланыстыруды үйренеді: мысалы, мұнай фракцияларын бөлу, газдармен жұмыс істеу, күкіртті қосылыстарды жою және қалдықтарды бейтараптандыру сияқты өзекті мәселелерді шешуге ғылыми көзқарас қалыптастырады.

Дегенмен, PBL әдісін енгізу барысында бірқатар қиындықтар да анықталды. Атап айтқанда, студенттердің барлығы бірдей жаңа оқыту форматына жылдам бейімделе алмады. Кейбір студенттер проблеманы өз бетінше зерттеуге және командамен жұмыс істеуге қажетті дағдыларға бірден ие бола алмады. Бұл, әсіресе, бастама көтеруден жасқанатын немесе оқу мотивациясы төмен студенттерде айқын байқалды. Сонымен қатар, уақытты тиімді басқару мәселесі де маңызды қиындықтардың бірі ретінде тіркелді: кейбір топтар берілген тапсырмаларды белгіленген мерзімде толық аяқтай алмай, материалды толықтай игере алмады. Осыған байланысты оқытушы тарапынан әдістемелік қолдау мен фасилитациялық көмек көрсету қажеттігі туындады. PBL әдісін тиімді жүзеге асыру үшін оқытушы тек білім көзі емес, білім алушыны бағыттайтын, мотивациялайтын және қолдайтын модератор ретінде әрекет етуі тиіс.

Оқытушылар үшін бұл әдісті жүзеге асыру – оқу процесін алдын ала мұқият жоспарлауды, тапсырмаларды нақты құрылымдауды және бағалау критерийлерін дұрыс анықтауды талап етеді. Сонымен қатар, оқытушы студенттердің прогресін үнемі бақылап, кері байланыс беріп отыруы қажет. PBL әдісін тиімді қолдану үшін жоғары оқу орындарында оқытушылардың кәсіби біліктілігін арттыру бағытында арнайы курстар мен семинарлар ұйымдастыру қажет. Бұл мұнай-химия сияқты күрделі пәндерде оқытудың сапасын арттырумен қатар, білім беру жүйесіне инновациялық әдістерді енгізуді де жеңілдетеді.

PBL әдісінің тиімділігі тек когнитивтік нәтижелермен ғана емес, аффективті және әлеуметтік аспектілермен де расталды. Студенттер бірлесіп жұмыс істеу арқылы өзара жауапкершілік пен сенімділік, рөлдер мен міндеттерді бөлу, коммуникация және жанжалдарды шешу сияқты әлеуметтік дағдыларды дамытты. Бұл дағдылар болашақ мамандардың ұжымдық жұмысқа дайын болуын қамтамасыз етеді және өндірістік ортада табысты қызмет атқаруға негіз қалайды.

Жалпы алғанда, PBL әдісінің мұнай-химия пәніне енгізілуі студенттердің кәсіби құзыреттіліктерін, ғылыми ойлау қабілетін және зерттеушілік дағдыларын кешенді дамытуға жағдай жасайды. Бұл әдіс білім алушылардың химиялық білімін экологиялық және өндірістік контексте қолдануға, күрделі жағдаяттарда жауапкершілікпен шешім қабылдауға және балама технологиялық шешімдер ұсынуға қабілеттілігін арттырады. Сонымен қатар, бұл тәжірибе инженерлік, экологиялық және химиялық мамандықтарда PBL әдісін кеңінен енгізуге болатындығын көрсетеді.

Осылайша, проблемалық оқыту тек оқытудың инновациялық әдісі ғана емес, сонымен бірге білім алушылардың заманауи талаптарға сәйкес жан-жақты дайындалған кәсіби маман ретінде қалыптасуына ықпал ететін пәрменді педагогикалық құрал болып саналады. Мұнай-химия сияқты кешенді пәндерде бұл әдістің қолданылуы студенттердің теориялық білімін практикалық машықпен ұштастырып, болашақ кәсіби қызметіне сенімді қадам жасауына мүмкіндік береді.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу нәтижелері негізінде Problem-Based Learning (PBL) әдісі жоғары оқу орнында мұнай химиясы пәнін оқытудың тиімді құралы ретінде танылды. Бұл әдіс студенттердің танымдық белсенділігін арттырып, оларды нақты өндірістік және экологиялық мәселелерді шешуге бағыттады. PBL технологиясы теориялық білім мен практикалық дағдылардың арасындағы байланысты күшейтіп, білім алушылардың сыни ойлауын, зерттеушілік және топпен жұмыс істеу қабілетін дамытты.

Мұнай-химия пәнінің мазмұны күрделі әрі қолданбалы сипатқа ие болғандықтан, оны оқытуда дәстүрлі лекциялық әдістер жеткіліксіз болып келеді. Ал PBL әдісі студенттердің шығармашылық әлеуетін ашуға, өндірістік жағдайларға бейімделуіне және кәсіби шешім қабылдау қабілеттерін дамытуға жағдай жасайды. Зерттеу барысында студенттер экологиялық қауіпсіздік, қалдықсыз өндіріс, энергия тиімділігі сияқты мәселелерді ғылыми тұрғыда бағалап, балама шешімдер ұсынды.

Алайда, әдісті енгізу барысында бірқатар қиындықтар да кездесті. Кейбір студенттер зерттеушілік форматқа бірден бейімделе алмады, уақытты тиімді басқаруда қиындық көрді. Бұл мұғалім тарапынан жүйелі әдістемелік қолдау мен бағыттауды талап етеді.

Жалпы алғанда, PBL әдісін мұнай химиясы пәніне енгізу — болашақ инженер-химиктерді даярлау сапасын арттыратын, кәсіби құзыреттілікті дамытатын, өндірістегі күрделі мәселелерді ғылыми тұрғыда шешуге бейім мамандарды қалыптастыруға ықпал ететін маңызды педагогикалық тәсіл. Болашақта бұл әдісті басқа химиялық пәндерге де кеңінен енгізу және әдістемелік база қалыптастыру ұсынылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Cencelj Z. et al. Metacognitive Model for Developing Science, Technology and Engineering Functional Literacy //Journal of baltic science education. – 2020. – Т. 19. – №. 2. – С. 220-233.
2. Zhuravleva M. et al. Interdisciplinary approach to teaching petrochemical engineers //International Conference on Interactive Collaborative Learning. – Cham : Springer International Publishing, 2021. – С. 645-652. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93904-5_64
3. Hidayati R. M., Wagiran W. Implementation of problem-based learning to improve problem-solving skills in vocational high school //Jurnal Pendidikan Vokasi. – 2020. – Т. 10. – №. 2. – С. 177-187. <https://doi.org/10.21831/jpv.v10i2.31210>
4. Tanna P., Lathigara A., Bhatt N. Implementation of problem based learning to solve real life problems //Journal of Engineering Education Transformations. – 2022. – Т. 35. – №. Special Issue 1. eISSN 2394-1707
5. AlAli R. Enhancing 21st century skills through integrated STEM education using project-oriented problem-based learning //Geo Journal of Tourism and Geosites. – 2024. – Т. 53. – №. 2. – С. 421-430. <https://doi.org/10.30892/gtg.53205-1217>
6. Baran M., Sozbilir M. An application of context-and problem-based learning (C-PBL) into teaching thermodynamics //Research in Science Education. – 2018. – Т. 48. – С. 663-689. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9583-1>
7. Akhtar M. S., Ali S., Zaman W. Recent advancements in catalysts for petroleum refining //Catalysts. – 2024. – Т. 14. – №. 12. – С. 841. <https://doi.org/10.3390/catal14120841>
8. Zhuravleva M. et al. Interdisciplinary Engineering Education For Sustainable Development Of Russian Petrochemical Cluster //European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2021. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.09.02.166>
9. Drouven M. G., Cafaro D. C., Grossmann I. E. Mathematical programming models for shale oil & gas development: a review and perspective //Computers & Chemical Engineering. – 2023. – Т. 177. – С. 108317.
10. Taherdoost H. What are different research approaches? Comprehensive review of qualitative, quantitative, and mixed method research, their applications, types, and limitations //Journal of Management Science & Engineering Research. – 2022. – Т. 5. – №. 1. – С. 53-63. <https://hal.science/hal-03741840v1> (қаралды: 09.05.2025)
11. South L. et al. Effective use of Likert scales in visualization evaluations: A systematic review //Computer Graphics Forum. – 2022. – Т. 41. – №. 3. – С. 43-55. <https://doi.org/10.1111/cgf.14521>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769591>

UDC: 811

CULTURAL IMPACT ON THE INTERPRETATION AND USAGE OF IDIOMS IN CONTEMPORARY ENGLISH

ТУРГАРИНА АҚЕРКЕ БАЙЖАНҚЫЗЫ

Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан
Сектор иностранных языков, магистратура, 2- курс

Аннотация: Данное исследование посвящено влиянию культурных особенностей на интерпретацию и использование идиом и фразеологических единиц в современном английском языке. Идиомы, как фиксированные выражения с переносным значением, часто отражают социальный, исторический и культурный контекст, в котором они возникают. Понимание этих выражений требует не только лингвистических знаний, но и культурной осведомлённости, поскольку их значения могут значительно различаться в зависимости от культурного фона. В исследовании рассматривается, как культурные факторы влияют на восприятие, перевод и практическое использование идиоматических выражений в различных коммуникативных ситуациях, включая литературу, медийные тексты, рекламу и повседневную речь. Особое внимание уделяется трудностям, с которыми сталкиваются носители других языков при интерпретации идиом, особенно тех, которые основаны на культурных ссылках, исторических событиях или социальных практиках. Исследование также подчёркивает роль идиом в формировании идентичности, передаче юмора и обогащении выразительных средств языка. Анализ примеров использования идиом и изучение межкультурных различий демонстрируют, что идиомы служат мостом между языком и культурой, отражая коллективные ценности, традиции и социальные нормы. Результаты исследования показывают, что более глубокое понимание культурного контекста является необходимым для эффективного общения, точного перевода и преподавания идиоматического языка в английском как иностранном или втором языке.

Ключевые слова: идиомы, фразеологические единицы, культурное влияние, межкультурная коммуникация, образный язык, английский язык, язык и культура, интерпретация.

Abstract: This study examines the impact of cultural characteristics on the interpretation and usage of idioms and phraseological units in contemporary English. Idioms, as fixed expressions with figurative meanings, often reflect the social, historical, and cultural context in which they arise. Understanding these expressions requires not only linguistic knowledge but also cultural awareness, as their meanings can vary significantly depending on cultural background. The research investigates how cultural factors influence the comprehension, translation, and practical use of idiomatic expressions in different communicative settings, including literature, media texts, advertising, and everyday speech. It highlights the challenges that non-native speakers face when interpreting idioms, particularly those rooted in cultural references, historical events, or social practices. The study also emphasizes the role of idioms in shaping identity, conveying humor, and enhancing expressive richness in language. By analyzing examples of idiomatic usage and examining cross-cultural differences, the research demonstrates that idioms serve as a bridge between language and culture, reflecting collective values, traditions, and social norms. The findings suggest that a deeper understanding of cultural context is essential for effective communication, accurate translation, and the teaching of idiomatic language in English as a foreign or second language.

Key words: idioms, phraseological units, cultural influence, cross-cultural communication, figurative language, English language, language and culture, interpretation.

Introduction

Language is not only a system of communication but also a reflection of culture, history, and social values. Among the most interesting and complex aspects of any language are idioms and phraseological units—fixed expressions whose meanings cannot always be deduced from the individual words. Idioms are deeply embedded in cultural and social contexts, which makes their interpretation highly dependent on the knowledge of cultural norms, historical references, and everyday practices. In contemporary English, idioms are widely used in spoken and written communication, including literature, media texts, advertising, and casual conversation, serving as powerful tools for expression, humor, and stylistic richness. Cultural characteristics play a crucial role in shaping the meaning and usage of idiomatic expressions. Many idioms originate from historical events, folklore, mythology, and traditional practices of English-speaking societies. For non-native speakers or learners of English, these expressions often present challenges, as understanding them requires more than linguistic competence—it demands cultural awareness. Misinterpretation of idioms can lead to misunderstandings, inaccurate translations, and ineffective communication, especially in cross-cultural contexts. The study of idioms from a cultural perspective is essential for both linguists and educators. It allows researchers to explore how language and culture interact, how meanings evolve over time, and how expressions reflect societal attitudes and collective experiences. Additionally, idioms serve as markers of identity and social belonging, revealing the values, beliefs, and humor of the communities in which they are used. This research aims to investigate the influence of cultural characteristics on the use and understanding of idioms and phraseological units in contemporary English. By analyzing examples from various media and communicative contexts, the study highlights the significance of cultural knowledge in interpreting idiomatic language. It also examines the challenges that learners and non-native speakers face, providing insights into effective strategies for teaching, learning, and translating idioms in English. Understanding the cultural dimensions of idioms not only enriches language comprehension but also enhances cross-cultural communication and appreciation of the depth and diversity of English as a global language.

Main part

1. The nature and cultural significance of idioms in English

Idioms and phraseological units are integral components of any language, representing fixed expressions whose meanings often go beyond the literal definitions of the individual words. In English, idioms are used extensively in both spoken and written communication, ranging from everyday conversation to literature, advertising, and media discourse. Their unique characteristic lies in the combination of linguistic form and cultural meaning, which often makes them challenging for non-native speakers to understand and use correctly. The cultural significance of idioms cannot be overstated. Many idiomatic expressions originate from historical events, folklore, literature, and traditional practices of English-speaking societies. For example, expressions like “spill the beans” or “kick the bucket” carry figurative meanings that are rooted in cultural and historical contexts. Without knowledge of these cultural references, learners may interpret idioms literally, leading to misunderstandings. Idioms also serve as markers of social identity and group belonging. They allow speakers to convey shared knowledge, humor, and emotional nuances that are culturally recognizable. In media and literature, idioms enhance stylistic richness, create imagery, and establish tone. Advertisers, journalists, and content creators often employ idiomatic expressions to connect with audiences, evoke emotions, and establish relatability. Furthermore, the study of idioms from a cultural perspective reveals the dynamic interaction between language and society. Idiomatic language reflects values, beliefs, and attitudes of the community in which it is used. It evolves over time, with some expressions becoming archaic while new idioms emerge, often influenced by popular culture, social media, and global communication trends. Understanding idioms, therefore, requires both linguistic competence and cultural literacy. Recognizing the cultural roots and contextual meanings of idiomatic expressions is essential for accurate interpretation, effective communication, and successful translation. This chapter establishes the theoretical foundation for analyzing idioms in

English, emphasizing their dual nature as linguistic constructs and cultural artifacts, which sets the stage for exploring their practical usage in contemporary media and everyday communication.

2. Comparative Analysis of Idiomatic Expressions Across Cultural Contexts

Idiomatic expressions vary widely across different cultural contexts, reflecting the unique values, traditions, and social norms of each society. In English, idioms often carry cultural references that are specific to the history, folklore, and daily life of English-speaking communities. Understanding these expressions requires more than knowledge of the language itself—it demands familiarity with the cultural background in which the idiom originated and is commonly used. One of the main challenges in cross-cultural analysis of idioms is the difficulty of literal translation. Many idioms lose their figurative meaning when translated word-for-word into another language, resulting in confusion or misinterpretation. For instance, the English idiom “hit the nail on the head,” meaning to describe something accurately, may not have a direct equivalent in another language and would require a culturally appropriate adaptation. Similarly, idioms tied to historical or social events, such as “crossing the Rubicon,” carry connotations that are fully understood only by those familiar with the cultural reference. Comparative analysis also highlights the different ways idioms function in communication. In English, idioms are frequently used to convey humor, irony, or emphasis. They help speakers express complex ideas succinctly and vividly. In other cultural contexts, idiomatic expressions may serve similar purposes but follow different conventions and linguistic patterns. By examining these differences, researchers can better understand the interplay between language, thought, and culture. In media and literature, idioms are employed strategically to create stylistic effects, connect with audiences, and reflect cultural identity. For example, English-language films, advertisements, and online content often use idiomatic expressions to engage viewers, evoke emotion, and add authenticity to dialogue. In cross-cultural settings, recognizing these idiomatic forms is crucial for translators, language learners, and educators to ensure effective communication and cultural comprehension. This comparative perspective underscores the importance of cultural literacy in interpreting idiomatic expressions. It demonstrates that idioms are not just linguistic constructs but also carriers of social meaning and cultural heritage. Understanding these expressions within their cultural context enhances both language proficiency and intercultural competence, which are essential skills in today’s globalized world.

Conclusion

In conclusion, the study of idioms and phraseological units in English highlights the inseparable connection between language and culture. Idiomatic expressions are more than mere linguistic constructs; they are cultural artifacts that reflect the history, traditions, social norms, and collective experiences of English-speaking communities. Their figurative meanings, often rooted in specific cultural contexts, make them challenging for non-native speakers, translators, and learners, emphasizing the need for cultural awareness alongside linguistic competence. The comparative analysis of idioms across different cultural contexts demonstrates that understanding and using idiomatic expressions effectively requires knowledge of both language and culture. Idioms serve multiple communicative functions, including conveying humor, emphasis, emotion, and identity. They enrich media discourse, literature, advertising, and everyday conversation by adding stylistic creativity and cultural authenticity.

REFERENCES:

1. Fernando, C. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
2. Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Baker, M. (2011). *In Other Words: A Coursebook on Translation* (2nd ed.). London: Routledge.
4. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
5. Moon, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Oxford: Clarendon Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769651>

UDC: 811

CULTURAL INFLUENCES ON THE LEARNING AND TEACHING OF ENGLISH IDIOMS

ТУРГАРИНА АҚЕРКЕ БАИЖАНҚЫЗЫ

Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан
Сектор иностранных языков, магистратура, 2- курс

Аннотация: Данное исследование посвящено культурному влиянию на процесс изучения и преподавания английских идиом. Идиомы, как фиксированные выражения с переносным значением, часто глубоко укоренены в культурном и историческом контексте, что делает их понимание и правильное использование сложными для изучающих английский язык как иностранный или второй. Исследование рассматривает, как культурные знания влияют на понимание, усвоение и методы преподавания идиоматических выражений в английском языке. В работе анализируются различные коммуникативные ситуации, включая обучение в классе, медийные тексты, литературу и повседневное общение, с акцентом на трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при столкновении с идиомами, имеющими специфические культурные ссылки. Также подчеркивается важность включения культурного контекста в процесс обучения языку для улучшения понимания, запоминания и практического использования идиоматических выражений. Анализ примеров употребления идиом и эффективных методов преподавания показывает, что интеграция культурных знаний в процесс изучения языка повышает коммуникативную компетенцию учащихся и развивает их межкультурную осведомленность.

Ключевые слова: идиомы, преподавание английского языка, культурное влияние, изучение языка, образный язык, межкультурная коммуникация, педагогика, овладение языком.

Abstract: This study explores the cultural influences on the learning and teaching of English idioms. Idioms, as fixed expressions with figurative meanings, are often deeply rooted in cultural and historical contexts, making them challenging for non-native speakers to understand and use correctly. The research investigates how cultural knowledge affects the comprehension, acquisition, and teaching strategies of idiomatic expressions in English as a foreign or second language. The study examines various communicative settings, including classroom instruction, media texts, literature, and everyday conversation, highlighting the challenges learners face when encountering idioms with culturally specific references. It also emphasizes the importance of incorporating cultural context into language teaching to improve learners' understanding, retention, and practical use of idiomatic expressions. By analyzing examples of idiomatic usage and effective teaching approaches, the study demonstrates that integrating cultural knowledge into language learning enhances learners' communicative competence and intercultural awareness.

Key words: idioms, English language teaching, cultural influence, language learning, figurative language, cross-cultural communication, pedagogy, language acquisition.

Introduction

Language and culture are inseparable components of human communication. Idioms, as figurative expressions, provide a rich illustration of this relationship, reflecting the traditions, social values, and historical experiences of English-speaking communities. For learners of English as a foreign or second language, idioms often present significant challenges because their meanings cannot be deduced literally. Understanding idioms requires not only linguistic knowledge but also cultural awareness, which helps learners interpret figurative meanings accurately. In language education, idioms serve multiple functions. They enrich spoken and written communication, add

stylistic creativity, and help learners sound more natural and fluent. However, the culturally specific nature of idioms can create barriers for learners who lack contextual knowledge. Misunderstanding idioms can lead to confusion, loss of meaning, or communication breakdowns. Therefore, teaching English idioms effectively requires integrating cultural explanations, contextual examples, and practical exercises into the learning process. This research aims to explore how cultural factors influence the learning and teaching of English idioms. It examines the role of culture in comprehension, retention, and practical usage of idiomatic expressions, providing strategies for teachers to enhance learners' understanding and intercultural competence. By focusing on the intersection of language, culture, and pedagogy, the study highlights the importance of cultural literacy as a critical component of successful language acquisition.

Main part

1. The role of culture in learning and teaching English idioms

Idioms are unique linguistic units that carry figurative meanings and are often deeply rooted in the culture of the language community. Unlike literal expressions, idioms cannot be understood solely by analyzing the individual words, as their meanings frequently depend on cultural, historical, and social contexts. For learners of English as a foreign or second language, this cultural dependency presents significant challenges, making idioms one of the most difficult aspects of vocabulary acquisition. Cultural knowledge plays a crucial role in both learning and teaching idioms. Many idioms originate from historical events, folklore, traditional practices, or literary works of English-speaking communities. For example, idioms like “barking up the wrong tree” or “let the cat out of the bag” have meanings that are not immediately obvious to learners without an understanding of the cultural context in which these expressions arose. Similarly, idioms such as “crossing the Rubicon” carry historical and metaphorical significance that can only be fully appreciated through cultural awareness. In educational contexts, the teaching of idioms requires more than presenting a list of expressions and their literal translations. Teachers must incorporate cultural explanations, contextual examples, stories, and multimedia materials to help learners understand the figurative meaning, usage, and connotations of each idiom. Classroom activities that involve role-playing, dialogues, and real-life scenarios can further reinforce the practical use of idioms and deepen learners' cultural comprehension. Moreover, idioms serve as markers of identity, social belonging, and stylistic creativity. In both spoken and written English, idiomatic expressions enhance expressiveness, convey humor or irony, and establish authenticity in communication. Media, literature, and advertising frequently employ idioms to connect with audiences, create vivid imagery, and evoke cultural references. Understanding idioms within their cultural context allows learners not only to comprehend the language but also to engage meaningfully with the cultural nuances embedded in English communication. The integration of cultural knowledge into idiom teaching enhances learners' retention and practical usage. When learners relate idioms to cultural stories, historical events, or familiar social practices, they are more likely to remember and use them correctly. This approach also fosters intercultural competence, enabling learners to interpret idioms accurately in various communicative contexts, from casual conversation to academic writing. In summary, culture is inseparable from idiomatic language. Effective teaching and learning of English idioms depend on the combination of linguistic instruction and cultural education. By understanding the origins, cultural meanings, and practical usage of idioms, learners gain deeper insights into the language and improve their overall communicative competence, making their English more expressive, authentic, and culturally informed.

2. Comparative analysis of idiomatic expressions across cultural contexts

Idiomatic expressions vary widely across different cultural contexts, reflecting the unique values, traditions, historical experiences, and social norms of each community. In English, many idioms carry cultural references that are specific to English-speaking societies, which makes their interpretation particularly challenging for non-native speakers. Understanding these expressions requires both linguistic competence and cultural awareness, as literal translation often fails to convey the intended figurative meaning. One of the primary challenges in analyzing idioms across cultures

is the difficulty of translation. Many English idioms, such as “spill the beans” or “kick the bucket,” cannot be interpreted literally, as their figurative meanings are closely tied to cultural knowledge. Learners who lack this cultural background may misunderstand these expressions or fail to use them appropriately in communication. Similarly, idioms with historical references, such as “crossing the Rubicon,” carry connotations that are fully understood only within their original cultural context. Comparative analysis of idioms also highlights differences in function and usage across cultures. In English, idioms are frequently used to convey humor, irony, emphasis, or emotion. They enrich both spoken and written communication, allowing speakers to express complex ideas concisely and vividly. In other languages, idiomatic expressions may perform similar communicative functions, but the metaphors, imagery, and cultural references they use can differ significantly. Examining these differences enables a deeper understanding of how language and culture interact, influencing meaning and communication strategies. In media, literature, and advertising, idioms are often employed to create stylistic effects, establish authenticity, and connect with audiences. English-language films, television programs, advertisements, and online content frequently use idiomatic expressions to engage viewers, evoke cultural associations, and make dialogue or messaging more memorable. For learners of English, recognizing and understanding these idioms within their cultural context is essential for accurate comprehension and effective communication. Furthermore, integrating cultural knowledge into the teaching and learning of idioms enhances both retention and practical usage. When learners are exposed to idioms with explanations of their cultural origins, historical background, and social connotations, they are better equipped to understand and use them naturally in appropriate contexts. This approach also promotes intercultural competence, helping learners navigate communication in diverse settings, including academic, professional, and social environments. In conclusion, idioms are not merely linguistic units but cultural artifacts that reflect the values, traditions, and collective experiences of the communities in which they are used. Comparative analysis across cultures demonstrates that effective comprehension and usage of idiomatic expressions require both linguistic knowledge and cultural literacy. Integrating cultural awareness into language learning allows learners to achieve greater communicative competence and engage with English in a more meaningful and authentic way.

Conclusion

In conclusion, the study of idiomatic expressions in English highlights the inseparable connection between language and culture. Idioms are not simply linguistic units; they are cultural artifacts that reflect the traditions, social values, historical experiences, and collective imagination of English-speaking communities. Their figurative meanings often depend on cultural context, making them challenging for non-native speakers and learners of English. The research demonstrates that cultural knowledge plays a central role in both learning and teaching idioms. Understanding the origins, historical background, and social connotations of idiomatic expressions enables learners to comprehend and use them accurately and appropriately. Without cultural awareness, learners are at risk of misinterpreting idioms or failing to convey the intended meaning in communication.

REFERENCES:

1. Fernando, C. (1996). *Idioms and Idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.
2. Baker, M. (2011). In *Other Words: A Coursebook on Translation* (2nd ed.). London: Routledge.
3. Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
4. Moon, R. (1998). *Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Oxford: Clarendon Press.
5. Gibbs, R. W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769682>

UDC: 811

COMPARATIVE ANALYSIS OF SLANG EXPRESSIONS AND STANDARD ENGLISH IN MEDIA CULTURE TEXTS

БАНИАМАНОВ ИСЛАМХАН АСИЛХАНҰЛЫ

Университет «Мирас», Шымкент, Казахстан
Сектор иностранных языков, магистратура, 2- курс

Аннотация: Данное исследование посвящено сравнительному анализу сленговых выражений и стандартного английского языка в текстах медиакультуры. В работе рассматривается, каким образом элементы неформального языка функционируют наряду с формальными языковыми структурами в различных видах медиа, включая социальные сети, телевизионные программы, фильмы, рекламу и онлайн-публикации. В статье анализируются лингвистические особенности, стилистические различия, коммуникативные функции и социальные аспекты использования сленга по сравнению со стандартным английским языком. Особое внимание уделяется роли сленга в формировании идентичности, создании эффекта аутентичности, привлечении молодой аудитории и отражении культурных тенденций. В то же время подчеркивается значение стандартного английского языка в обеспечении ясности, достоверности и профессионализма медиадискурса. Результаты исследования показывают, что взаимодействие сленга и стандартного английского языка способствует динамичному развитию современного медиаязыка и отражает более широкие социальные и культурные трансформации.

Ключевые слова: сленг, стандартный английский язык, медиакультура, языковая вариативность, социолингвистика, неформальная речь, медиадискурс, коммуникативные стили.

Abstract: This study explores the comparative analysis of slang expressions and Standard English in media culture texts. The research examines how informal language elements function alongside formal linguistic structures in various forms of media, including social networks, television programs, films, advertisements, and online publications. The paper analyzes the linguistic features, stylistic differences, communicative purposes, and social implications of slang compared to Standard English. Special attention is given to the role of slang in shaping identity, creating authenticity, attracting younger audiences, and reflecting cultural trends. At the same time, the study considers the importance of Standard English in maintaining clarity, credibility, and professionalism in media discourse. The findings demonstrate that the interaction between slang and Standard English contributes to the dynamic evolution of contemporary media language and reflects broader social and cultural transformations.

Key words: slang, Standard English, media culture, linguistic variation, sociolinguistics, informal language, media discourse, communication styles.

Introduction

Language is a dynamic and constantly evolving system that reflects social, cultural, and technological changes in society. In the context of modern media culture, language plays a crucial role in shaping communication, influencing public opinion, and constructing social identities. The rapid development of digital platforms, social networks, streaming services, and global communication has significantly transformed the way language is used and perceived. One of the most noticeable linguistic phenomena in media texts today is the active interaction between slang expressions and Standard English. Slang, as a form of informal language, is often associated with specific social groups, youth culture, and online communities. It serves as a marker of identity, creativity, emotional expression, and group belonging. In media culture, slang is frequently used to

create authenticity, attract younger audiences, and reflect contemporary trends. At the same time, Standard English remains the foundation of formal communication, ensuring clarity, correctness, and broader accessibility across different social and cultural groups. It is commonly used in news reporting, academic publications, official statements, and professional media content. The coexistence of slang and Standard English in media texts raises important linguistic and sociocultural questions. How do these two language varieties interact within the same communicative space? What functions do they perform in different types of media content? How do they influence audience perception and interpretation? This study aims to provide a comparative analysis of slang expressions and Standard English in media culture texts, focusing on their linguistic characteristics, stylistic differences, communicative purposes, and social impact. Understanding this interaction is essential for analyzing contemporary media discourse, as it reflects broader processes of globalization, digitalization, and cultural change. The balance between informality and standardization in media language demonstrates not only linguistic variation but also the transformation of communication norms in the modern world.

Main part

1. The Role of Slang and Standard English in Media Communication

Language in media communication functions not only as a tool for delivering information but also as a powerful instrument for shaping social meanings, identities, and cultural values. In contemporary media culture, the interaction between slang and Standard English has become especially noticeable due to the rapid development of digital technologies and global communication networks. These two varieties of language represent different communicative purposes, stylistic features, and social functions, yet they increasingly coexist within the same media space. Standard English serves as the normative and codified form of the language. It is characterized by grammatical correctness, standardized vocabulary, and adherence to established linguistic rules. In traditional media formats such as news reporting, official statements, analytical journalism, and educational programming, Standard English ensures clarity, objectivity, and credibility. It allows information to be transmitted accurately and understood by a wide and diverse audience. The use of Standard English in media communication reinforces professionalism and institutional authority, which are essential for maintaining public trust. In contrast, slang represents an informal and dynamic layer of language that reflects social trends, generational identity, and cultural creativity. Slang expressions often emerge from youth culture, online communities, music, entertainment industries, and social movements. They are characterized by expressive vocabulary, shortened forms, metaphorical meanings, and emotional intensity. Within media texts, slang is frequently used to create a conversational tone, attract younger audiences, and establish a sense of authenticity and immediacy. It reduces social distance between content creators and consumers, making communication appear more personal and engaging. The coexistence of slang and Standard English in media communication illustrates the evolving nature of linguistic norms. Digital platforms, especially social networks and streaming services, have blurred the boundaries between formal and informal discourse. Journalists, bloggers, influencers, and advertisers often combine elements of both language varieties to achieve specific communicative goals. For example, a news article may follow Standard English conventions while incorporating occasional slang expressions to emphasize relevance or cultural awareness. This interaction reflects broader sociolinguistic processes, including globalization, cultural exchange, and technological transformation. Media not only mirrors these changes but also actively contributes to the spread and normalization of new linguistic forms. As slang terms gain popularity through media exposure, they may gradually become part of everyday vocabulary and, in some cases, enter mainstream usage. Therefore, understanding the role of slang and Standard English in media communication is essential for analyzing contemporary discourse. Their relationship demonstrates how language adapts to social demands while maintaining a balance between innovation and standardization. This dynamic interplay shapes the linguistic landscape of modern media culture and highlights the ongoing transformation of communication in the digital age.

2. Comparative Analysis of Slang and Standard English in Media Texts

The comparative analysis of slang and Standard English in media texts reveals significant differences in structure, vocabulary, stylistic function, and communicative impact. While both language varieties coexist within modern media discourse, their usage depends on context, target audience, platform type, and communicative purpose. Examining their interaction allows for a deeper understanding of how media language reflects and shapes social reality. One of the primary differences between slang and Standard English lies in vocabulary and lexical formation. Standard English relies on codified dictionaries, established grammar rules, and widely accepted meanings. Its vocabulary tends to be stable and consistent, ensuring clarity and minimizing ambiguity. In contrast, slang vocabulary is highly flexible, creative, and rapidly changing. It often includes abbreviations, acronyms, neologisms, semantic shifts, and metaphorical expressions. Many slang terms originate from youth culture, internet communities, music, gaming, and popular entertainment, spreading quickly through digital media platforms. Another important distinction concerns stylistic tone and level of formality. Standard English is typically associated with formal, neutral, and objective communication. It is commonly used in news articles, official announcements, academic discussions, and professional journalism to maintain authority and reliability. Slang, on the other hand, creates an informal, эмоционалды, and conversational tone. It helps media creators appear relatable and modern, especially when addressing younger audiences. In advertising and social media content, slang can make messages more engaging and memorable. From a communicative perspective, Standard English prioritizes precision and universality. It ensures that messages are understood by a broad audience regardless of social background. Slang, however, often functions as a marker of group identity and cultural belonging. Its meaning may be clear only within specific communities or generations. This exclusivity can strengthen group solidarity but may also limit comprehension among wider audiences. The influence of digitalization has intensified the blending of these two language forms. Social media posts, online journalism, podcasts, and streaming content frequently combine formal structures with informal vocabulary. This hybrid style reflects the democratization of communication, where traditional hierarchical boundaries between media producers and consumers are reduced. As a result, media language becomes more interactive, expressive, and adaptive. The comparative analysis demonstrates that neither slang nor Standard English dominates completely in media texts. Instead, they function complementarily, fulfilling different communicative needs. Standard English provides stability and credibility, while slang introduces innovation and cultural relevance. Their interaction highlights the dynamic nature of modern media discourse and illustrates how language evolves in response to social and technological change.

Conclusion

In conclusion, the comparative analysis of slang expressions and Standard English in media culture texts demonstrates the dynamic and evolving nature of contemporary communication. Both language varieties play significant yet distinct roles within media discourse. Standard English ensures clarity, accuracy, professionalism, and credibility, making it essential for formal reporting, analytical journalism, and institutional communication. At the same time, slang introduces creativity, emotional expressiveness, and cultural relevance, helping media content connect more effectively with specific audiences, particularly younger generations. The interaction between slang and Standard English reflects broader social processes such as globalization, digitalization, and cultural transformation. Modern media platforms encourage a hybrid style of communication in which formal and informal elements coexist within the same text. This blending reduces social distance between content creators and audiences while maintaining the necessary level of comprehensibility and authority.

REFERENCES:

1. Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
2. Crystal, D. (2011). *Internet Linguistics: A Student Guide*. London: Routledge.
3. Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society* (4th ed.). London: Penguin Books.
4. Holmes, J. (2013). *An Introduction to Sociolinguistics* (4th ed.). London: Routledge.
5. Allan, K., & Burridge, K. (2006). *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell Publishers.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769737>
УДК 1174

AI TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

NURGAZYULY ABILKAYIR

student of S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University

Scientific advisor – **G.K. KARBAYEVA**

Astana, Kazakhstan

Annotation: *It is hardly surprising that artificial intelligence has become humanity's single most powerful ally in the contemporary world. AI delivers substantial assistance across numerous fields, with education and the process of learning standing out prominently. Today's systems handle approximately 80 languages with notable effectiveness; still, one must recognize that AI remains fundamentally anchored in English learning — both in its conceptual core and in the programming languages employed to construct it. This inherent English bias shapes its performance across different linguistic landscapes, though rapid developments in multilingual architectures are steadily widening its scope and reliability. In present-day education, AI functions as a formidable accelerator for foreign language acquisition, supplying highly adaptive, interactive, and widely scalable experiences that conventional teaching methods rarely achieve at an equivalent degree of individual tailoring.*

Key words: *student centered learning, critical thinking, adaptive learning, intelligent tutoring systems, multimodal learning, learner engagement, educational technology.*

Recent decades have seen a transformative shift toward a decisive transition toward learner-centered instruction, where students evolve from passive absorbers into proactive constructors of knowledge. Artificial intelligence propels this evolution forward through technologies that actively cultivate collaboration, creative expression, and critical analysis — indispensable pillars of truly interactive education. Far removed from routine classroom repetition, modern AI evaluates learner performance instantaneously, dynamically calibrating complexity, content selection, and corrective input to correspond exactly to each learner's evolving cognitive readiness.

Such close alignment with constructionist and AI-driven learning theories positions AI as an exceptionally potent instrument for mastering foreign languages, a process that inherently requires massive amounts of deliberate practice, instant error correction, and meaningful contextual application. The constructionist vision of **Seymour Papert**, who explored how computers can serve as intellectual partners in knowledge construction, directly anticipates today's adaptive language platforms [1]. Likewise, the pioneering work of **Herbert Simon** on artificial intelligence and cognitive simulation laid early theoretical foundations for intelligent tutoring systems capable of modeling human problem-solving processes [2].

Theoretical Foundations

The conceptual underpinnings of AI-augmented language pedagogy draw strongly from digital-era learning theories and contemporary AI-in-education research. The connectivist framework proposed by **George Siemens** emphasizes learning as a process of forming dynamic networks — an idea embodied in AI systems that continuously adapt through data-driven feedback loops [3]. Similarly, the multimedia learning principles advanced by **Richard Mayer** support the effectiveness of AI platforms that integrate text, audio, and visual input to enhance cognitive processing and retention [4].

Recent theoretical and applied research by **Rose Luckin** further conceptualizes AI as a “pedagogical co-intelligence,” augmenting rather than replacing human teaching through personalized scaffolding and adaptive feedback [5]. In parallel, the self-organized learning

experiments of **Sugata Mitra** demonstrate how technology-rich environments can stimulate autonomous language exploration and collaborative meaning-making [6].

Current researches in educational psychology and LAI-enhanced learning consistently demonstrate that AI-facilitated active learners' involvement with the use of AI ensures a significantly higher level of motivation, "long-term retention of knowledge and communicative proficiency compared with traditional classroom-only learning".

AI Technologies in Foreign Language Acquisition

Current artificial intelligence leverages an integrated suite of technologies to strengthen the four primary language domains: listening, speaking, reading, and writing. Natural Language Processing (NLP) constitutes the foundational layer, empowering systems to dissect grammatical structure, semantic meaning, and pragmatic usage across diverse languages. Cutting-edge multilingual models including mBERT and XLM-R enable effective cross-lingual knowledge transfer, allowing high-resource languages like English to support progress in lower-resource ones [7]. In real-world deployment, these capabilities drive advanced grammar correction, instantaneous translation assistance, and situationally relevant vocabulary recommendations embedded in applications used worldwide.

Machine learning mechanisms ensure deep personalization through reinforcement-based adaptation and intelligent sequencing of learning content. Platforms scrutinize recurring error types, processing speed, and proficiency indicators to construct fully customized lesson trajectories. Notably, AI-enhanced spaced repetition algorithms achieve dramatically superior vocabulary retention by scheduling reviews according to rigorously validated timing intervals — a clear and consistent outperformance over conventional memorization strategies [8].

Speech processing technologies form another cornerstone domain. Automatic Speech Recognition (ASR) combined with Text-to-Speech (TTS) solutions — as implemented in platforms like English Language Speech Assistant (ELSA) Speak — deliver precise evaluation of pronunciation quality, intonation patterns, and speech flow. Controlled empirical investigations confirm that sustained exposure to ASR-driven feedback produces significant reductions in accent-linked inaccuracies, particularly when augmented by visual tools such as spectrogram displays and focused remedial drills [9]. Generative AI chatbots take this capability further by generating realistic conversational exchanges, thereby creating low-risk, anxiety-minimizing environments ideally suited to overcoming the widespread fear of oral production in traditional language settings.

Next-generation multimodal systems fuse textual, auditory, visual, and augmented reality inputs to craft deeply immersive learning scenarios. Virtual role-plays — such as ordering in a restaurant or navigating culturally specific situations — allow learners to practice under guided, scaffolded conditions. Gamification mechanics (points, daily streaks, competitive rankings) systematically harness intrinsic motivation to sustain prolonged engagement [10].

Benefits of AI in Foreign Language Learning

Multiple large-scale meta-analyses provide robust documentation of AI's advantages. A recent synthesis of research published after 2022 identified a medium-to-large average effect size ($g = 0.74$) on language learning achievement, with the strongest improvements observed in vocabulary mastery, followed in descending order by reading, writing, listening, and speaking [11]. Participants utilizing AI tools routinely demonstrate 25–40% higher retention and measurable proficiency gains compared with matched groups receiving exclusively traditional instruction.

Improved accessibility emerges as one of the most decisive benefits. Smartphone-based applications extend high-quality language education to millions previously excluded due to shortages of competent instructors or native-speaker exposure. In Central Asia — particularly Kazakhstan — AI solutions effectively compensate for deficits in English and other foreign language provision, directly advancing state priorities for multilingual capability. Free or inexpensive platforms dismantle financial and geographic barriers, empowering autonomous study among working adults, rural learners, and lifelong education seekers.

Personalized pathways generate significantly stronger learner persistence and involvement. Adaptive difficulty adjustment keeps users within an optimal challenge window, sharply reducing frustration and course abandonment. Longitudinal data reveal that AI-supported students remain engaged in language programs for substantially longer durations than those in conventional formats. Instantaneous, high-precision feedback accelerates mastery: sophisticated writing assistants catch subtle stylistic and grammatical issues, while pronunciation engines supply phonetically accurate, individualized guidance unattainable in overcrowded classrooms.

Scalability stands as yet another decisive strength. Single AI systems effortlessly accommodate thousands — or even millions — of simultaneous users, rendering them perfectly suited for MOOCs, national educational initiatives, and corporate training programs. In professional and tertiary contexts, AI generates career-aligned or curriculum-specific learning routes. Beyond language itself, repeated AI interaction enhances broader cognitive functions: memory consolidation, metacognitive regulation, and emotional self-management through low-stress conversational practice [12].

Concrete evidence from flagship tools strengthens these claims. Rigorous randomized trials involving Duolingo users documented proficiency leaps equivalent to several months of conventional classroom study achieved in only weeks of consistent practice. Comparable investigations of ELSA Speak revealed substantial gains in pronunciation accuracy and self-assurance, delivering particular value to English-as-a-foreign-language learners in non-Anglophone regions [13].

Challenges and Limitations

Despite these compelling strengths, AI application in foreign language education encounters serious obstacles. The enduring English-centric character of most training corpora continues to represent a major weakness. Many leading models exhibit 20–30% lower accuracy on low-resource languages, tonal systems, and non-Latin scripts owing to chronic underrepresentation in datasets [14]. This structural imbalance risks reinforcing global linguistic hierarchies and diminishing utility for learners of languages such as Kazakh, various Arabic varieties, or indigenous tongues.

Concerns surrounding data privacy and security emerge from the routine gathering of voice recordings, written output, and behavioral traces. Strict adherence to frameworks like GDPR — and to Kazakhstan’s national data protection legislation — demands rigorous transparency and protective measures. Excessive dependence on AI threatens to erode irreplaceable human elements critical for acquiring pragmatic awareness, cultural subtlety, and socio-emotional intelligence in language use [15].

Algorithmic biases can inadvertently perpetuate stereotypes or generate culturally inappropriate responses. Documented instances of gender, regional, or class-based skew in translations risk distorting learners’ understanding of social conventions. Persistent digital divides further compound inequities: dependable high-speed internet and suitable hardware remain inaccessible to large segments of the world’s population, severely constraining AI’s potential in remote or economically disadvantaged communities.

From a purely pedagogical standpoint, AI excels in controlled, pattern-based exercises but falls short in handling creative expression, irony, idiomatic nuance, and profound cultural interpretation. Human educators supply irreplaceable motivational scaffolding, situational insight, and emotional support that contemporary AI cannot replicate at the same depth. Automated evaluation metrics — such as BLEU or similar scores — frequently fail to adequately capture fluency, discourse coherence, or genuine communicative impact [16].

Successful classroom integration of AI necessitates comprehensive teacher preparation and thoughtful curricular redesign. Absent appropriate guidance, learners may absorb inaccurate information, encounter fabricated content, or become discouraged by suboptimal prompt handling. Large class sizes and rigid timetables additionally hinder the seamless incorporation of interactive AI-supported tasks.

Case Studies and Empirical Evidence

Practical implementations vividly demonstrate both the transformative capacity and the context-specific realities of AI use. Duolingo’s gamified, algorithmically adaptive ecosystem reaches

hundreds of millions globally. Long-term evaluations indicate accelerated vocabulary and grammatical development, with proficiency outcomes matching full traditional semesters achieved in markedly shorter timeframes [17]. In Kazakhstan and adjacent countries, culturally and linguistically localized versions effectively support English acquisition while reinforcing national language priorities.

ELSA Speak's pronunciation-focused ASR engine has undergone extensive testing in Asian and other settings, consistently yielding 30–35% reductions in accent-related errors and notable increases in oral confidence. Comparative research underscores particularly strong results when ELSA usage is combined with structured teacher-led debriefing sessions.

Generative AI chatbots facilitate extensive conversational rehearsal. Systematic literature reviews report consistent enhancements in oral fluency, decreased performance anxiety, and elevated engagement levels — effects especially pronounced among introverted learners and those in geographically isolated settings. Projects merging AI practice with human telecollaboration reveal additional gains in digital competence, although sustained teacher oversight proves essential for ensuring high-quality interaction.

In Central Asia, pilot initiatives deploying AI for English and Russian instruction in Kazakh educational institutions document clear efficiency improvements and heightened student enthusiasm. Adaptations tailored to Cyrillic orthography and regional cultural references effectively tackle distinctive linguistic hurdles while aligning with national multilingual education strategies.

Corporate training programs and universities employing AI tutors for writing refinement and speaking rehearsal observe accelerated skill acquisition and superior readiness for cross-cultural professional communication.

Ethical Considerations and Societal Impact

Responsible implementation of AI within language education demands unwavering commitment to inclusiveness, openness, and equity. Development teams must prioritize broad, representative training datasets to counteract embedded biases. Explainable AI mechanisms and transparent decision-logic enable both instructors and students to comprehend and challenge system outputs.

On a societal level, AI is poised to redefine educators' roles — moving them away from mechanical drilling toward higher-order facilitation, mentoring, and cultural bridging. Hybrid instructional models that pair AI's precision in repetitive practice with human expertise in depth, nuance, and interpersonal connection currently appear optimal. Within multilingual states such as Kazakhstan, AI holds genuine potential to reinforce endangered language vitality concurrently with fostering globally competitive language skills.

Environmental sustainability must also factor into deployment decisions: the enormous computational demands of training frontier models carry a significant carbon footprint. Investment in energy-efficient model designs and techniques such as federated learning deserves urgent priority. Public policy should actively promote universal access, continuous professional development for teachers, and rigorous longitudinal examination of AI's extended effects on cognitive, social, and emotional maturation.

Future Directions. Emerging progress in multimodal integration and neurosymbolic architectures foreshadows far richer, more lifelike learning environments. Potential incorporation of brain-computer interfaces and emotion-aware AI that detects and responds to learner frustration could usher in unprecedented levels of personalization. Privacy-preserving federated learning paradigms promise to further safeguard user data while enabling continuous model improvement.

International policy efforts — particularly those aligned with UN Sustainable Development Goals — should allocate dedicated funding toward AI tools explicitly designed for underrepresented and endangered languages. Extended cohort studies are urgently required to evaluate sustained proficiency trajectories, intercultural sensitivity development, and risks of over-dependence. Pre-service and in-service teacher preparation must systematically embed AI literacy and critical evaluation skills to equip educators for effective hybrid teaching environments.

In contexts like Kazakhstan, strategic national investment in regionally attuned AI resources could dramatically hasten foreign language attainment while simultaneously honoring and preserving linguistic pluralism.

Despite originating from an overwhelmingly English foundation, artificial intelligence is decisively reshaping foreign language acquisition into a domain that is markedly more inclusive, efficient, and dynamically interactive. Through advanced personalization, instantaneous corrective loops, and immersive multimodal environments, AI augments — and in many respects surpasses — longstanding limitations of conventional pedagogy. Nevertheless, unlocking its complete transformative power necessitates resolute action against linguistic biases, uncompromising adherence to ethical standards, deliberate efforts to close digital access gaps, and the deliberate preservation of essential human dimensions in the educational process. Hybrid frameworks that strategically merge AI's scalability and precision with educators' irreplaceable depth, empathy, and cultural mediation represent the most credible and effective trajectory ahead. As artificial intelligence advances, sustained scholarly inquiry, systematic teacher capacity-building, and design processes rooted in equity and diversity will remain indispensable to ensuring its advantages are distributed fairly across global language-learning communities. This ongoing evolution perfectly aligns with the wider movement toward learner-driven, technology-empowered education capable of equipping individuals to thrive in an increasingly interconnected global society.

Interactive AI instruments convert language classrooms into vibrant spaces of exploration, invention, and authentic communication. While persistent issues concerning infrastructure, educator readiness, and equitable distribution endure, artificial intelligence has already established itself as one of the single most promising instruments available for cultivating the sophisticated communicative competencies demanded by twenty-first-century realities. Continued innovation in this domain — always anchored in evidence-based pedagogical theory and deep cultural awareness — will keep expanding meaningful opportunities for language learners across every region of the world.

REFERENCES:

1. Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books.
2. Simon, H. A. (1969). *The Sciences of the Artificial*. MIT Press.
3. Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
4. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
5. Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Press.
6. Mitra, S. (2005). Self-organising systems for mass computer literacy: Findings from the “Hole in the Wall” experiments. *International Journal of Development Issues*, 4(1), 71–81.
7. Conneau, A. et al. (2020). Unsupervised Cross-lingual Representation Learning at Scale. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. <https://aclanthology.org/2020.acl-main.747>
8. Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. <https://www.wssu.edu/profiles/dichevc/gamifying-education.pdf>
9. Ngo, T. T. N. et al. (2024). The effectiveness of automatic speech recognition in ESL/EFL pronunciation: A meta-analysis. *ReCALL*. <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/effectiveness-of-automatic-speech-recognition-in-eslefl-pronunciation-a-metaanalysis/A915444CF252B61D14961D2FE733822D>
10. Du, J., & Daniel, B. K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24000316>
11. Multilevel meta-analysis on AI effectiveness in EFL (2025). *Computers and Education*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691824004839>
12. Studies on AI and learner motivation/engagement (various 2023-2025). <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1681635/full>
13. ELSA Speak efficacy trials (2024-2026). https://www.researchgate.net/publication/399129651_The_Effectiveness_of_Using_ELSA_Speak_Application_to_Teach_English_Speaking_Skills_to_High_School_Students
14. Analyses of linguistic bias in LLMs (2023-2025). <https://www.nature.com/articles/d41586-025-03891-y>
15. Ethical reviews of AI in language education (2024-2026). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691824004839>
16. Assessment validity studies (2025). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X25002568>
17. Duolingo research efficacy studies (2022-2025). <https://www.duolingo.com/efficacy/studies>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769789>

УДК

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ШКОЛЬНОМ ОБЩЕНИИ: СУБЪЕКТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ

КУЛЬШАРИПОВА ЗАРУ КАСЫМОВНА

к.п.н., асс. профессор (доцент ВШП) Павлодарский педагогический университет им.
Ә.Марғұлан г. Павлодар

АБДУЛКАЮМОВА ЛАРИСА, НУРГАЗЫ АЙГЕРИМ,
МУРАТОВА АЛИЯ

студенты Павлодарский педагогический университет им. Ә.Марғұлан г. Павлодар

Аннотация. Проблема психической саморегуляции представляет собой одну из наиболее значимых тем в области психологического исследования жизнедеятельности человека. Это связано с тем, что в процессе своего существования индивид сталкивается с различными трудностями и кризисными ситуациями, которые требуют преодоления.

Одним из ключевых аспектов субъективности человека является его произвольная осознанная активность, которая обеспечивает достижение поставленных целей. Психическая саморегуляция, в свою очередь включает в себя способности к управлению своими эмоциями, поведением и мышлением, что является важным условием для успешной адаптации в меняющемся мире.

Ключевые слова: психическая саморегуляция, субъектность, осознанная активность, преодоление трудностей, психологическая адаптация.

Abstract. The problem of mental self-regulation is one of the most significant topics in the field of psychological research on human life. This is due to the fact that throughout their existence, individuals encounter various difficulties and crisis situations that require overcoming.

One of the key aspects of human agency is their voluntary, conscious activity, which ensures the achievement of set goals. Mental self-regulation, in turn, includes the ability to manage one's emotions, behavior, and thinking, which is an important condition for successful adaptation in a changing world.

Keywords: mental self-regulation, agency, conscious activity, overcoming difficulties, psychological adaptation.

Актуальность темы психической саморегуляции обусловлена недостаточной разработкой вопросов, касающихся основ саморегуляции на различных уровнях активности индивида.

В рамках теоретического анализа данной проблемы следует отметить, что развитие субъектно-деятельностного подхода к исследованию психики личности акцентирует внимание на психологических механизмах саморегуляции, которые представляют собой важнейшее системное качество субъекта. В контексте понятия «субъект» акцентируется активное, деятельностное начало человека, которое, будучи реализованным, формирует его реальные отношения с окружающей действительностью.

Формирование характера индивида тесно связано с его мыслями, чувствами и побуждениями, которые определяют поведение, жизненные планы и цели. Как известно, человек обладает способностью сознательно регулировать свое поведение.

При исследовании индивидуальных проявлений саморегуляции возникает необходимость в изучении их личностных детерминант, которые выступают в роли

своеобразных модуляторов индивидуальной активности субъекта в процессе выдвижения и организации достижения произвольно выбранных целей поведения.

Вопросами осознанной саморегуляции занимались как отечественные (П.К. Анохин, Н.А. Берштейн, Д.А. Ошанин, О.А. Конопкин и другие), так и зарубежные (Преймс, Ливерент, Роттер, Уиткин, Фарез, Хайдер и другие) психологии.

Активность субъекта опосредствуется целостной системой индивидуальной регуляции, которая, по своей сути, является связующим звеном, интегрирующим динамические и содержательные аспекты личности, а также осознанные и бессознательные ее структуры. Все психические средства, которые реализуют регуляцию целедостижения, должны изучаться не только с точки зрения их взаимодействия, но и функциональной роли в осуществлении целостной регуляции.

Индивидуально-типические особенности саморегуляции, присущие человеку в силу его темперамента и характера, могут быть осознаны субъектом активностью их проявление варьируется в зависимости от уровня субъектной активности в процессе достижения поставленной цели. Важным аспектом является возможность изменения степени субъектной активности, что позволяет преодолевать негативные особенности саморегуляции, мешающие достижению цели. Эта способность является ключевой характеристикой человека как субъекта, стремящегося к достижению целей. В данном контексте детерминантами таких изменений выступают не только динамические, но и содержательные аспекты личности, включая потребностно-мотивационную сферу.

Структура базовых детерминаций и категорий психологии, согласно таблице, включает следующие категории психологии, согласно таблице Н.С. Шадрина, выглядит так (Таб.1):

Таблица 1 - Внутренний мир человека как предмет психологии, его базовые детерминанты и уровни саморегуляции

Уровни субъекта индивидуальной жизни	Базовые психологические детерминанты внутреннего мира человека на каждом из уровней индивидуальной жизни				Уровни мира человека
Личность (волевая, личностно-смысловая регуляция) <воля; смыслы>	Мотив 3 →	Образ 3 →	Общение 3 →	Действие 3 →	Мир личности →
Субъект деятельности (произвольная, произвольная регуляция) <внимание>	Мотив 2 →	Образ 2 →	Общение 2 →	Действие 2 →	Мир субъекта деятельности →
Индивид (непроизвольная регуляция)	Мотив 1 →	Образ 1 →	Общение 1 →	Действие 1 →	Мир индивида →

Среда обитания человека как вида субъекта деятельности индивида включает в себя не только пять категорий, выделенных М.Г.Ярошевским, но и дополнительные категории, описанные Н.С.Шадриним. В таблице четко обозначены различные уровни регуляции (саморегуляции) психики: непроизвольная, произвольная, волевая, личностно-смысловая и волевая регуляция.

Согласно антропологическому подходу в психологии, разработанному советским психологом Б.Г.Ананьевым и его последователями, включая казахстанского психолога Н.А.Логинову и российских психологов В.И.Слободчикова, В.И.Кабрина и других, «всякая психология есть психология человека». человек рассматривается как многогранное существо, изучаемое различными науками.

Кроме того, выделяются три уровня жизненной активности человека: сначала он выступает как телесно-биологический индивид (с момента рождения), затем как субъект деятельности и, наконец, как личность.

Анализируя категорию общения, можно отметить, что на уровне субъекта деятельности интерактивное общение представляет собой обмен действиями координацией действий двух людей, направленных на достижение общего результата. Важно отметить, что каждый из участников является субъектом совместной деятельности, получая импульсы от партнера, которые также регулируют его действия [1,2].

Проблема соотношения саморегуляции и общения становится вопросом о соотношении саморегуляции (регуляции) субъекта и его общения надо рассмотреть более подробно, ибо в некоторых общении дает интересы способствующие лучшей саморегуляции, а иногда общение с партнером ухудшает саморегуляцию, особенно если он навязывает свои желания и т.д.

Регуляцию (саморегуляцию) человека и его общение (коммуникацию) О.П. Елиссев располагает как бы на одном уровне. В целом он делит способности человека на две большие группы:

1) Регулятивные способности, в том числе саморегулятивные (т.е. способности к интересующей нас саморегуляции и, кроме того, способности к регуляции поведения, не только своего, но и группового.

2) Коммуникативные способности. Поскольку коммуникация не столько механически объединяет, сколько прежде всего строится. Таким образом, в коммуникации люди выступают прежде всего, как различные субъекты [3,4].

Для определения способности к самопредъявлению в общении был использован Опросник способности к управлению самопредъявлением в общении Н.В. Амяга.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты с высоким уровнем самопредъявления в социальном взаимодействии в целом способны к регуляции и дозированию собственных эмоций. Вместе с тем в процессе общения у них нередко наблюдаются неадекватные проявления эмоциональных реакций. Эмоциональная сфера данных субъектов характеризуется гибкостью, развитостью и выраженностью, при доминировании положительных эмоций и наличии выраженной тенденции к межличностному сближению. В то же время выявлено, что в выделенных группах эмоциональные особенности в определенной степени осложняют взаимодействие с партнёром независимо от уровня сформированности способности к управлению самопредъявлением в обществе.

С целью выявления профилей субъектных характеристик был проведён иерархический кластерный анализ. Коррекционная работа осуществлялась с обучающимися 8-10-х классов. По результатам исследования было выделено шесть кластеров, различающихся степенью представленности и сочетанием субъектных характеристик (Рис. 1).

Наглядно, результаты отображены в виде круговой диаграммы, представленной на рисунке 1.

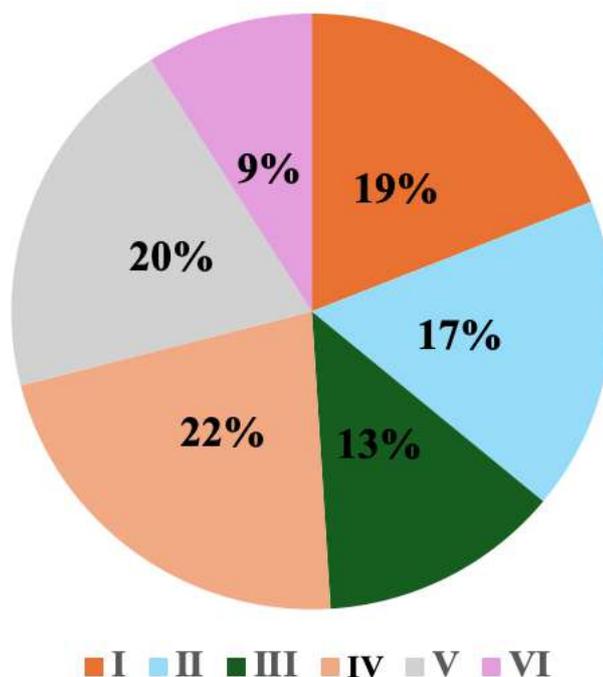


Рисунок 1 - Распределение учащихся 8-9-10 классов по кластерам

Так, в первый кластер объединились 9 учащихся (19%) - учащиеся, с достоверно более высоким уровнем развития ценностных ориентаций ($N=42,891$ при $p \leq 0,01$) и самоуважения.

Для них характерно высоко оценивать собственные достоинства, положительные черты своего характера и уважать себя за них. Их отличает стремление к самостоятельности и независимости. Также этих индивидов характеризует активное саморазвитие ($N=37,182$ при $p \leq 0,01$).

Самоактуализация является значимой ценностью для представителей данной группы. Для них характерна выраженная ориентация на личностный рост, который детерминирует их активность во взаимодействии с внешней средой, а также стремление к самопознанию и поиску индивидуального жизненного пути.

Испытуемые данной группы демонстрируют адекватное самовосприятие, не зависящее от внешних оценок собственных достоинств и недостатков. Им свойственна способность соотносить собственные действия с требованиями конкретной ситуации и осуществлять их регуляцию в соответствии с изменяющимися условиями и актуальным психоэмоциональным состоянием. В связи с этим данный кластер был обозначен как «Ценящие саморазвитие».

Результаты представлены в таблице 2. Таким образом, различный уровень самопредъявления в межличностном общении обуславливает наличие специфических эмоциональных барьеров и проявление соответствующих индивидуально-психологических характеристик личности.

Таблица 2 - Влияние уровня самопредъявления в общении на выраженность эмоциональных барьеров общения и индивидуально-психологических характеристик личности в школьной среде.

Низкий показатель самопредъявления в общении	Средний уровень самопредъявления в общении	Высокий уровень самопредъявления в общении
-	Эмоциональные барьеры общения	-
Неумение управлять эмоциями	-	Управление эмоциями
Адекватное проявление	Неадекватное проявление	Неадекватное проявление

эмоций	эмоций	эмоций
Неразвитость эмоций	Эмоции развиты	Эмоции развиты
-	Проявление негативных эмоций	Доминирование позитивных эмоций
Эмоции мешают взаимодействию	-	Эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие
-	Индивидуально-психологические характеристики личности	-
Сдержанность	-	Экспрессивность
Высокая нормативность поведения	Проявление низкой нормативности поведения	Высокая нормативность поведения
Робость	Смелость	Смелость
Подозрительность	Менее подозрительны	-
-	Консерватизм	Радикализм
-	Проявление неконформизма	Конформизм

Проведённое исследование среди подростков позволило сделать вывод о том, что уровень самопроявления в общении оказывает значимое влияние на выраженность эмоциональных барьеров общения и специфику индивидуально-психологических характеристик личности в условиях школьной среды.

В условиях современного общества межличностное общение в значительной степени приобретает опосредованный характер, что существенно ограничивает возможности личности в использовании экспрессивного, коммуникативного, перцептивного и интерактивного репертуара во взаимодействии с другими людьми. Данная тенденция приводит к возникновению затруднений, связанных с самовыражением в процессе общения. Формируется противоречивая ситуация, при которой, с одной стороны, сохраняется устойчивая потребность личности в самовыражении и стремлении быть услышанной, а с другой - данная потребность редко получает полноценную реализацию в виртуальных и опосредованных формах контакта. Это, в свою очередь, может способствовать возникновению проблем не только психологического, но и психического, а в отдельных случаях и соматического характера.

Ограниченные возможности самореализации в межличностных отношениях нередко выступают фактором, затрудняющим развитие личностного и субъектного потенциала. Проявляясь в процессе общения, личностные и субъектные характеристики во многом определяют специфику межличностных отношений. В связи с этим можно предположить, что недостаточно выраженная субъектная позиция личности способна осложнять процесс общения и снижать его эффективность. Таким образом, выявляется сложная взаимосвязь между уровнем субъектного потенциала и эффективностью самовыражения в межличностном взаимодействии.

Несмотря на значительную степень изученности проблемы общения в целом, субъектные характеристики личности, вступающей во взаимодействие, а также особенности самовыражения в процессе общения на современном этапе остаются недостаточно исследованными, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Обращение к современным психологическим исследованиям позволяет констатировать устойчивый интерес к изучению человека как активного субъекта различных форм деятельности и жизнедеятельности в целом. В центре внимания ученых находится не только сама активность личности, но и совокупность субъектных качеств, проявляющихся в профессиональной, учебной и межличностной сферах. Разнообразие трактовок понятия

«субъектность» отражает его многомерность; при этом большинство авторов подчеркивают такие характеристики, как автономность, целостность, осознанность и способность к саморегуляции.

В научных концепциях представлены различные структурные модели субъектности, включающие как вариативные, так и относительно устойчивые компоненты. Именно последние рассматриваются как базовые при анализе личности в контексте общения и межличностных отношений. Обобщение теоретических подходов позволило выделить ряд характеристик, определяющих особенности самореализации человека в коммуникации. К их числу относятся система ценностных ориентаций, выраженность стремления к саморазвитию и уровень самоактуализации. Указанные параметры легли в основу эмпирического этапа работы, целью которого стало выявление типологических профилей субъектных проявлений у участников общения.

Коммуникация выступает не только средством обмена информацией, но и пространством личностного становления, где реализуются процессы самопрезентации и самораскрытия. Именно в межличностном взаимодействии наиболее полно обнаруживается внутренний потенциал личности. Самораскрытие в данном контексте рассматривается через призму таких показателей, как рефлексивность, доверие к партнеру по общению, принятие себя и другого. Самопредъявление, в свою очередь, интерпретируется как осознанное управление информацией о себе и регуляция впечатления, формируемого у окружающих.

Теоретический анализ взаимосвязи субъектности и особенностей самовыражения позволил сформулировать предположение о существовании прямой корреляции между уровнем развития субъектных качеств и степенью выраженности рефлексии, доверия, принятия себя и других, а также способностью к контролю собственной самопрезентации. Проверка данной гипотезы осуществлялась в рамках эмпирического исследования, в котором анализировались особенности самовыражения у респондентов с различными профилями субъектных характеристик, включающими ценностные ориентации, направленность на саморазвитие и уровень самоактуализации.

Особое внимание в работе уделялось проблеме учебной мотивации. Ее формирование обусловлено комплексом социально-психологических факторов: спецификой семейного воспитания, характером взаимодействия с педагогами и сверстниками, статусом ребенка в коллективе, а также общими условиями образовательной среды. При этом наблюдается и обратная зависимость: стойкие учебные затруднения способны провоцировать негативные эмоциональные реакции, способствовать формированию неадаптивных моделей межличностного взаимодействия и ухудшать психоэмоциональное состояние обучающихся.

На формирующем этапе исследования была внедрена коррекционно-развивающая программа «Я + Я = МЫ», ориентированная на снижение уровня тревожности у подростков. Программа адресована обучающимся 13–17 лет, демонстрирующим выраженные эмоционально-личностные трудности и повышенную тревожность. Структурно она включает восемь занятий, проводимых один раз в неделю; продолжительность каждой встречи составляет от 40 до 50 минут и определяется спецификой упражнений и организационными условиями.

Содержательное наполнение программы представлено системой игровых и тренинговых методов, направленных на развитие навыков эмоциональной саморегуляции и уменьшение интенсивности тревожных переживаний. Каждое занятие строится по единой логике и включает организационный ритуал, разминочный этап, основную часть и рефлексивное обсуждение. Методологической основой разработки послужили подходы, представленные в работах Н. В. Лукьянченко и О. В. Хухлаевой, посвященных психотехническим методам коррекции негативных эмоциональных состояний и основам психологического консультирования.

Стратегической целью программы является формирование у подростков способности к осознанному восприятию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных реакций

окружающих, а также развитие умений адекватного выражения чувств в различных коммуникативных ситуациях.

Реализация программы была направлена на создание безопасного и поддерживающего психологического пространства, способствующего укреплению эмоциональной устойчивости обучающихся. В ходе групповой работы акцент делался на развитии рефлексивных навыков, осмыслении причин личных эмоциональных реакций и освоении конструктивных способов реагирования в ситуации межличностного взаимодействия.

В процессе занятий применялись методы активного социально-психологического обучения: групповые обсуждения, моделирование ролевых ситуаций, элементы психогимнастики, упражнения на развитие эмпатии и коммуникативной компетентности. Их использование способствовало актуализации личностного опыта участников, расширению поведенческого репертуара и формированию позитивной Я-концепции.

Значимое место в программе отводилось формированию принятия себя и других, укреплению доверительных отношений внутри группы и развитию навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками. Создание атмосферы психологической поддержки способствовало снижению внутреннего напряжения, росту уверенности в собственных возможностях и улучшению качества межличностных отношений в образовательной среде.

Эффективность программы оценивалась посредством сопоставления показателей тревожности и эмоционального состояния участников на констатирующем и контрольном этапах исследования. Сравнительный анализ полученных данных подтвердил результативность реализованного комплекса мероприятий и обосновал целесообразность его использования в системе психологического сопровождения подростков, испытывающих эмоционально-личностные трудности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Агеева Л.Г., Костюнина Е.А. Взаимосвязь психических состояний и особенностей межличностного общения старших подростков сельской школы // Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 864-868. URL: <https://moluch.ru/archive/103/23946/> (дата обращения: 02.02.2023).
2. Гринева О.М. Психолингвистический анализ концепта «Смысл коммуникации» // Вопросы психолингвистики. 2020. № 4(46). С. 21-34. DOI 10.30982/2077-5911-2020-46-4-21-34
3. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М., 2001.
4. Тищенко, В. А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации [Текст] / В. А. Тищенко // Педагогика и психология профессионального образования. – № 2. – 2008. – С. 15–22
5. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : «Питер», 2015. – 592 с.
6. Черкевич, Е.А. Особенности саморегуляции психических состояний личности в подростковом возрасте / Е.А. Черкевич // Омский научный вестник. – 2007. - №2. – С. 164-165.
7. Пухова м.м. Развитие личностной саморегуляции в Старшем школьном возрасте // вестник науки №11 (80) том 2. С. 1001 - 1004. 2024 г. Issn 2712-8849 // электронный ресурс: (дата обращения: 10.02.2026 г.) <https://www.вестник-науки.pf/article/18578>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769825>
УДК 62.1

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА УЧАЩИХСЯ ПО КЛАССУ БАЯНА

ГЕЛЬМАНОВ ШАМИЛЬ САЛИХОВИЧ

Преподаватель, Карагандинский высший гуманитарный колледж, Караганда, Казахстан

КОЧЕТКОВА ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА

Преподаватель, Карагандинский высший гуманитарный колледж, Караганда, Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются современные подходы к развитию исполнительского мастерства учащихся по классу баяна в условиях высшего гуманитарного колледжа. Анализируются историко-педагогические предпосылки формирования баянного образования, специфика технического и художественного развития обучающихся, а также проблемы обновления репертуарной и методической базы. Особое внимание уделяется вопросам мотивации, возрастной психологии и интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Предлагаются направления модернизации методики преподавания баяна с учётом современных культурных и образовательных требований.*

***Ключевые слова:** баян, музыкальное образование, исполнительское мастерство, педагогика искусства, мотивация, цифровизация.*

Система колледж традиционно играет важную роль в формировании музыкальной культуры общества. Класс баяна занимает в этой системе особое место благодаря сочетанию народных традиций и академической исполнительской школы [1]. Однако современные образовательные условия требуют переосмысления методических подходов. Изменяются культурные предпочтения детей, усиливается влияние цифровой среды, снижается устойчивость внимания. В этих условиях возникает необходимость обновления содержания и методов обучения игре на баяне [2]. Цель исследования — определить актуальные направления развития баянного исполнительства в системе колледжа и обосновать педагогические подходы, обеспечивающие формирование устойчивых исполнительских навыков.

Формирование академической школы баяна в XX веке связано с деятельностью таких выдающихся исполнителей и педагогов, как Ю. Акимов, Ф. Липс, М. Имханицкий и др. Именно в этот период баян был признан полноценным академическим инструментом [3]. Традиционная методика строилась на: · поэтапном развитии техники; · строгом освоении классического репертуара; · приоритете художественной выразительности над виртуозностью [4]. Сильной стороной системы являлась последовательность обучения. Однако её слабость — недостаточная гибкость к изменяющимся интересам учащихся [5].

Обучение игре на баяне имеет ряд особенностей. Во-первых, инструмент требует одновременного контроля: · меха (дыхание инструмента), · клавиатуры правой руки, · кнопочной системы левой руки, · координации полифонического мышления [6]. Во-вторых, развитие звукоизвлечения на баяне напрямую связано с управлением мехом, что формирует особый тип музыкального дыхания [7]. Формирование исполнительского мастерства включает:

1. Техническую подготовку (аппликатура, штрихи, меховедение).
2. Развитие слуха и внутреннего музыкального представления.
3. Художественную интерпретацию.

4. Сценическую устойчивость. Проблема современных учеников заключается в фрагментарности восприятия: при клиповом мышлении длительная работа над этюдом требует дополнительных мотивационных механизмов [2].

Репертуарная политика — ключевой фактор формирования интереса к инструменту. Традиционно в колледже используются: · обработки народных мелодий; · произведения русской и зарубежной классики; · этюды для развития техники [8]. Однако для устойчивой мотивации необходимо включение: · современных авторских произведений; · аранжировок популярной музыки; · ансамблевой практики [9]. Баланс между академизмом и актуальностью позволяет формировать не только технику, но и эмоциональную вовлечённость.

Возрастная психология младших школьников требует: · коротких циклов учебных задач; видимого результата; · позитивной обратной связи [10]. В подростковом возрасте усиливается значимость самовыражения. Баян здесь может стать инструментом личной идентичности, если педагог предоставляет возможность выбора репертуара и формы исполнения. Особую роль играет формирование сценической устойчивости. Практика публичных выступлений снижает уровень тревожности и формирует уверенность [7].

Современная образовательная среда открывает новые возможности: · использование цифровых метрономов и программ анализа темпа; · запись и самоанализ исполнения; · онлайн-конкурсы и дистанционные мастер-классы; · цифровые аранжировки и сопровождения [11-15]. Интеграция технологий не заменяет традиционную методику, но усиливает обратную связь и повышает мотивацию [2].

В последние годы баянная педагогика претерпевает значительные изменения под влиянием глобальных образовательных тенденций, таких как цифровизация, индивидуализация обучения и интеграция междисциплинарных подходов. Согласно современным исследованиям, одним из ключевых трендов является применение инновационных технологий для повышения эффективности освоения инструмента. Например, игра под фонограмму (минусовки) позволяет ученикам практиковать ансамблевую игру в индивидуальном режиме, имитируя выступление с оркестром или группой. Это не только развивает чувство ритма и интонации, но и делает процесс обучения более увлекательным, особенно для поколения Z, привыкшего к мультимедийному контенту.

Другим важным аспектом является совершенствование самостоятельной работы обучающихся. В профессиональных музыкальных учреждениях, включая колледжи, акцент делается на развитии навыков самообучения, что позволяет студентам самостоятельно разбирать произведения различной сложности. Методики, предложенные в работах В.А. Семёнова и В.В. Ушенина, подчеркивают роль эмоционального восприятия музыки в самостоятельной практике: ученики учатся не только технике, но и передаче эмоциональных состояний через звук. Для этого рекомендуется использовать этапы: анализ партитуры, медленная проработка фрагментов с фокусом на меховедении и аппликатуре, а затем интеграция с аудиозаписями для самооценки.

Сравнительный анализ современных методик преподавания показывает эволюцию от традиционных подходов к более гибким системам. Например, методика И. Пурица, ориентированная на готово-выборный баян, акцентирует внимание на трехрядной системе, что упрощает освоение аккордов и повышает скорость обучения. В отличие от классических школ Ю. Акимова, где приоритет отдается строгой последовательности, современные подходы включают элементы геймификации: использование приложений для трекинга прогресса, виртуальные соревнования и даже VR-симуляции концертов для тренировки сценической устойчивости. Эти инновации особенно актуальны в условиях пандемий или удаленного обучения, когда традиционные занятия ограничены.

Кроме того, современные тренды подчеркивают важность освоения композиционных техник в репертуаре. Студенты-баянисты все чаще включают в программу произведения с элементами минимализма, атональной музыки или электронных эффектов, что расширяет тембровые возможности инструмента. Примером может служить работа А. Кусякова

"Осенние пейзажи" или С. Войтенко "Откровение", где требуется не только техническая виртуозность, но и понимание современных гармоний. Педагоги рекомендуют начинать с анализа структуры произведения, затем переходить к имитации звуковых эффектов (например, имитация оркестра через регистры баяна) и завершать публичным исполнением для фиксации навыков.

Интеграция этих методов позволяет преодолеть стереотипы о баяне как "народном" инструменте, демонстрируя его универсальность от барокко до contemporary. В колледжах, таких как Мозырский государственный музыкальный колледж, проводятся концерты, где ученики исполняют Сонаты Д. Скарлатти или И.С. Баха рядом с современными композициями, что мотивирует к творчеству и повышает интерес к инструменту.

Самостоятельная работа является фундаментом для формирования профессионального музыканта. В курсе обучения игре на баяне она включает этапы от простого разучивания до творческой интерпретации. Для начинающих рекомендуется начинать с легких произведений, фокусируясь на позиционной игре и грамотном меховедении, чтобы избежать ошибок в осанке и дыхании. На среднем этапе продолжается работа над прилаженностью к инструменту, включая упражнения на штрихи и динамику.

Педагоги предлагают структурированный подход:

1. Анализ произведения: Разбор формы, гармонии и мелодии без инструмента.
2. Техническая проработка: Медленная игра фрагментов с метрономом, запись на видео для самоанализа.
3. Художественная интерпретация: Эксперименты с темпом, агогикой и регистрами для передачи эмоций.
4. Интеграция с технологиями: Использование программ вроде GarageBand для создания аранжировок или онлайн-платформ для обмена записями с педагогом.

Такая организация повышает мотивацию, развивает критическое мышление и готовит к независимой карьере. В исследованиях подчеркивается, что регулярная самостоятельная практика снижает тревожность на сцене и улучшает общую исполнительскую устойчивость. Для усиления эффекта рекомендуется вводить междисциплинарные проекты, такие как совместные выступления с вокалистами или танцорами, что обогащает культурный контекст обучения.

Развитие класса баяна в музыкальной школе возможно по следующим направлениям:

1. Обновление методических программ.
2. Расширение ансамблевой практики.
3. Интеграция междисциплинарных проектов.
4. Развитие конкурсного движения.
5. Поддержка творческой инициативы учащихся [12-17]. Баян обладает уникальным тембровым потенциалом и способен органично существовать как в академической, так и в современной музыкальной среде.

Развитие исполнительского мастерства учащихся по классу баяна в системе детской музыкальной школы требует сочетания традиционной академической методики и инновационных педагогических подходов. Сохранение преемственности школы при одновременной модернизации содержания обучения позволяет формировать не только технически подготовленного исполнителя, но и творчески мыслящую личность. Будущее баянного образования связано с его способностью адаптироваться к культурным изменениям, не утрачивая глубины художественной традиции. Инновации, такие как цифровизация и фокус на самостоятельности, открывают новые горизонты, делая баян привлекательным для молодого поколения и обеспечивая его место в глобальной музыкальной культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Имханицкий М.И. История исполнительства на русских народных инструментах. — М.: РАМ им. Гнесиных, 2002.
2. Саранин В. Методика обучения игре на баяне. — Тамбов: Изд-во ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2017.
3. Липс Ф.Р. Искусство игры на баяне: Методическое пособие. — М.: Музыка, 2011.
4. Акимов Ю.Т. Школа игры на баяне. — М.: Советский композитор, 1981.
5. Завьялов В.Р. Баян и вопросы педагогики. — М., 1971.
6. Жмаев А.Б. Методика обучения игре на баяне, аккордеоне: Учебно-методическое пособие. — Сургут, 2013.
7. Липс Ф.Р. Искусство игры на баяне (разделы о меховедении и звукоизвлечении), 2012.
8. Говорушко П. Школа игры на баяне. — Л.: Музыка, 1981.
9. Лихачёва Ю. Современная музыка в классе баяна (аккордеона). Учебное пособие для ДМШ. — СПб.: Композитор, год издания около 2010-х.
10. Ескин М.И. Очерки по методике обучения игре на баяне. — М., 1990-е.
11. Современные методики преподавания игры на баяне/аккордеоне (методические сборники ДШИ, 2020-е гг., напр. Ожиганова Н.Л. или др.).
12. Ушенин В. Работы по баянному искусству и педагогике (сборники статей и пособий, 2000–2020-е гг.).
13. Перцева Е.С. Применение современных технологий в обучении игре на баяне и аккордеоне. — 2017.
14. Совершенствование самостоятельной работы обучающихся-баянистов в учреждениях профессионального музыкального образования // CyberLeninka.
15. Ван Цзю. Инновации в баянно-аккордеонной педагогике: современные тренды. — 2023.
16. Современные методики преподавания игры на баяне – сравнительный анализ // Infourok, 2024.
17. Методическая разработка «Техническое развитие в классе баяна» // Детская музыкальная школа №1, 2020.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769888>

АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ІЗГІЛІКТІ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК АСПЕКТІЛЕРІ

ШЫНДӘУЛЕТ МӨЛДІР

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

Аннотация. Мақалада ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ) арқылы бастауыш сынып оқушыларының ізгілікке негізделген қарым-қатынас мәдениетін қалыптастырудың әдістемелік аспектілері қарастырылады. Зерттеу ұлттық білім беру стандарттарындағы құндылықтық бағдарларды және халықаралық ұйымдардың цифрлық азаматтық тұлғаларында (UNESCO, Council of Europe, UNICEF) кіріктіре отырып, эмпатия, құрмет, ынтымақтастық, инклюзивті қатысу және цифрлық әдеп құзыреттерін дамытуға бағытталған интегративті модель ұсынады.

Әдебиеттерге жасалған талдау цифрлық әлеуметтік-эмоциялық тренингтер, бірлескен цифрлық сторителлинг және ойын-негізді оқыту тәсілдері бастауыш жастағы балалардың әлеуметтік мінез-құлқы мен эмпатиялық дағдыларына шағын және орташа деңгейде оң әсер ететінін көрсетеді. Сонымен қатар, экран уақытын ретсіз қолдану психоәлеуметтік әл-ауқатпен теріс байланыста болуы мүмкін екендігі ескеріледі.

Осыған байланысты мақалада «офлайн диалог – цифрлық әрекет – рефлексия» қағидатына негізделген оқу модульдері мен бағалау құралдары әзірленді. Ұсынылған әдістемелік модель АКТ-ны тек техникалық құрал ретінде емес, ізгілік құндылықтарын саналы түрде бекітетін педагогикалық ресурс ретінде қолдануға бағытталған.

Зерттеу нәтижелері бастауыш білім беру жүйесінде цифрлық азаматтық пен әлеуметтік-эмоциялық дамуды үйлестіре оқытудың тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ); бастауыш білім беру; ізгілік құндылықтары; эмпатия; цифрлық азаматтық; цифрлық әдеп (нетикет); әлеуметтік-эмоциялық оқыту (SEL); бірлескен цифрлық сторителлинг; ойын-негізді оқыту; инклюзивті білім беру; сынып климаты; педагогикалық дизайн.

Кіріспе

Бастауыш мектеп жасы – құрдастармен қарым-қатынас мәдениеті, эмпатия, өзара көмек, дау-жанжалды бейбіт шешу сияқты ізгілікті әлеуметтік мінездердің қалыптасатын сенситивті кезеңі. Дәл осы кезеңде балалардың цифрлық кеңістікке ерте енуі офлайн және онлайн өзара әрекет этикасын қатар үйретуді талап етеді: цифрлық технологиялар ақпарат пен коммуникацияны кеңейтсе де, жалған ақпарат, өшпенділік тілі, онлайн зорлық тәуекелдерін күшейтеді, ал білім беру жүйесі осы тәуекелдерге жауап ретінде этикалық-жауапты цифрлық азаматтықты тәрбиелеуі тиіс [1].

Қазақстанның бастауыш білім стандарты мазмұнның құндылықтық өзегін (құрмет, ынтымақтастық және т.б.) нақтылайды және кең ауқымды дағдылар қатарында АКТ қолдану мен топта жұмыс істеуді айрықша атап өтеді. Бұл нормалар бастауышта АКТ-ны «техникалық дағды» ретінде ғана емес, ізгілікті қарым-қатынастарды қалыптастырудың педагогикалық құралы ретінде жобалауға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар АКТ-ның балалар әл-ауқатына әсері бірімәнді емес: жас балаларда цифрлық технологияны қолдану ұзақтығы психоәлеуметтік әл-ауқатпен және әлеуметтік функциямен шағын теріс байланыс көрсетуі мүмкін; сондықтан «АКТ қолдану» ұғымы контент–контекст–мақсат–медиатор (мұғалім, құрдас, отбасы) арқылы қайта анықталуы қажет [2].

Зерттеу мақсаты мен зерттеу сұрақтары

Мақсаты: бастауыш сынып оқушыларының ізгілікті қарым-қатынастарын АКТ арқылы қалыптастырудың дәлелге негізделген әдістемелік модельін құрастыру, оны оқу модульдері, бағалау критерийлері және мұғалімге арналған нақты нұсқаулықтар түрінде ұсыну.

Негізгі зерттеу сұрақтары:

АКТ-негізді қандай педагогикалық механизмдер (ынтымақтастық, нарративтік тәжірибе, ойын-негізді сценарий, рефлексия, «нетикет» нормалары) ізгілікті қарым-қатынасты күшейтеді және қандай шарттарда?

Бастауышқа ықшам, оқу жоспарына кіріктірілетін қандай модульдер мен сабақ үлгілері (цифрлық әңгімелеу, цифрлық әдеп, бірлескен цифрлық жоба) тиімді және қауіпсіз?

Ізгілікті қарым-қатынастардың өзгерісін қандай өлшемдермен (құндылық-қатынас-әрекет деңгейлері) дәл және этикалық бағалауға болады?

Теориялық негіздер

Ұсынылатын теориялық синтез үш тірекке сүйенеді:

а) Бастауыш білімнің құндылықтық-нәтижелік парадигмасы (құрмет, ынтымақтастық + АКТ қолдану және топта жұмыс) – ұлттық стандартпен бекітілген мақсатты бағдар.

ә) Цифрлық азаматтық/GCED (желіде құқық-жауапкершілік, этика-эмпатия, қауіпсіздік, қатысу және агенттік) – цифрлық ортадағы ізгі қатынастың нормативтік-педагогикалық қаңқасы.

б) Әлеуметтік-эмоциялық даму дәлелдері (эмпатия, эмоция тану, проәлеуметтік мінез, мінез-құлық проблемаларын азайту) – АКТ-негізді интервенциялардың өлшенетін нәтижелері.

Теориялық негіз және әдебиетке шолу

Мақалада «ізгілікті қарым-қатынас» бастауыш жаста үш қабатта операцияланады:

Құндылық-ниет қабаты: құрмет, әділдік, жауапкершілік, өзгешелікті қабылдау, көмектесуге дайындық. Бұл қабат цифрлық азаматтық рамкаларында «этика және эмпатия», «құқықтар және жауапкершіліктер» өлшемдерімен үйлеседі [3].

Коммуникативтік-әрекеттік қабат: тыңдау, кезек сақтау, жағымды кері байланыс, топтық өзін-өзі реттеу, дау-жанжалды келісіммен шешу; цифрлық ортада – «нетикет», қауіпсіз әрі құрметті коммуникация.

Әлеуметтік нәтиже қабаты: сынып климатының инклюзивтілігі, құрдастар арасында көмек пен ынтымақтастықтың жиілеуі, проәлеуметтік мінез-құлықтың артуы және проблемалық мінездің кемуі [4].

Цифрлық азаматтықтың халықаралық модельдері (UNESCO/CoE/UNICEF талдауларында) «тек техникалық дағды» емес, әлеуметтік-эмоциялық және этикалық құзыреттерді қамтитынын нақтылайды: UNESCO-ның цифрлық ортаға арналған GCED ұсынымында құзыреттер «түсіну–талдау–әлеуметтік жауапкершілік–жасау/инновация–қоғамға қатысу» арқылы беріледі және цифрлық азаматтықтың бес домені ішінде «цифрлық эмоциялық интеллект» пен «эмпатия» ашық көрсетіледі [5]. UNICEF-тің цифрлық сауаттылық жөніндегі шолуы да цифрлық азаматтықты адам қадір-қасиетін, құқықтарды қорғаумен байланыстыра отырып, эмпатия, құқық-жауапкершілік, қауіпсіз навигация сияқты компоненттерді ерекше атайды.

Осы құжаттардағы ең маңызды әдістемелік тезис: мұғалімнің ұйымдастырушы-медиатор рөлі күшеймейінше, цифрлық ортадағы ізгілікті мінез «өздігінен» дамымайды; керісінше, цифрлық құралдарды қолдану офлайн коммуникация дағдыларымен (эмпатия, қауіпсіздік, құқық-жауапкершілік) алдын ала байланыстырылуы тиіс [6].

Цифрлық әлеуметтік-эмоциялық тренингтердің тиімділігі туралы жоғары сапалы РКТ дерегі бар: «Zirkus Empathico» цифрлық тренингі 6 аптадан кейін эмпатия, эмоцияны тану, проәлеуметтік мінез көрсеткіштерін арттырып, мінез-құлық проблемаларын төмендеткен (әсер өлшемдері Cohen's d шамамен 0.28–0.57 диапазонында). Бұл АКТ-ны әлеуметтік-эмоциялық мақсатқа бағыттап құрастырғанда шағын-орта әсерлер беруі мүмкін екенін дәлелдейді [7].

Бірлескен цифрлық әңгімелеу (collaborative digital storytelling) бастауышта топтық қарым-қатынастың сапасына ықпал ете алады: зерттеуде (1–3 сынып, $n \approx 97$) «tangible digital collaborative storytelling» түрі тапсырмаға шоғырлануды күшейтіп, тоқтатуларды азайтқан; ал әңгіме тұтастығы мен топтағы инклюзивті кеңістік арасында мәнді байланыс байқалған. Бұл нәтиже ізгілікті қарым-қатынастың «ұжымдық өнім құрастыру» арқылы (ортақ мәтін/оқиға) дамитынын көрсетеді [8].

Цифрлық сторителлингтің инклюзивті сынып мәдениетін қолдауы туралы бастауыштағы тәжірибелік зерттеулер бар: көпмәдениетті бастауыш сыныпта цифрлық сторителлинг сабақтары инклюзивтілік, белсенді қатысу, мәдени алмасу көрсеткіштерін арттырғаны бақылау рубрикалары арқылы сипатталған. Бұл тәсіл гуманистік қатынастың «өзгешелікті түсіну және қабылдау» компонентін күшейтетін ықтимал механизм ретінде көрінеді [9].

Ойын-негізді оқытуға арналған жүйелі шолу және мета-талдау ерте жаста (3–8 жас) әлеуметтік даму ($g \approx 0.38$) және эмоциялық даму ($g \approx 0.35$) бойынша орташа әсерді тіркейді. Бұл нәтижелер ойын механикасын (рөл, кері байланыс, ынтымақтастық) дұрыс жобалау гуманистік өзара әрекетті қолдай алатынын көрсетеді [10].

Цифрлық азаматтықтың нақты бір құрамдас бөлігі – «цифрлық әдеп/нетикет» бойынша бастауыштағы квази-экспериментте ойын-негізді цифрлық курс цифрлық әдеп сауаттылығын, уәжділік пен оқу белсенділігін дәстүрлі оқытумен салыстырғанда арттырған. Бұл ізгілікті қарым-қатынасты цифрлық кеңістіктегі мінез арқылы өлшеуге мүмкіндік береді (мысалы, сыпайы сөз, құрметті мінез, белсенді қатысу).

Жалпы SEL бағдарламаларының мета-талдаулары олардың оқу жетістігі, мінез, әлеуметтік-эмоциялық дағдылар мен мектеп климатына оң әсерін көрсетеді; сонымен қатар мұғалім жүзеге асырған бағдарламаларда нәтиже күштірек болуы мүмкін және ұзақмерзімді «follow-up» әсері әрдайым сақталмайтыны айтылады [11]. Бұл АКТ-негізді ізгілік модульдері үшін де «бейімдеу + ұстап тұру» (sustainability) стратегиясы қажет екенін меңзейді.

Жас балаларда цифрлық технологияны қолдану ұзақтығы психоәлеуметтік әл-ауқатпен, әлеуметтік функциямен және ата-ана-бала қатынасымен шағын теріс корреляциялар көрсетуі мүмкін; «контент/контекст» өлшемдері аз зерттелген және нәтижелер аралас болуы ықтимал [13]. Сондықтан әдістемелік тұрғыдан басты принцип – пассивті экран тұтынуын қысқартып, белсенді-ынтымақтаса әрекет етуге (ортақ өнім, пікірталас, рефлексия) және қауіпсіздікке негізделген құрылымдалған АКТ қолдануға көшу.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу дизайны

Бұл мақала екі деңгейлі әдістемелік құрылымға сүйенеді:

Дәлелдемелерді интеграциялау: соңғы 10 жылдағы бастауыш/ерте жастағы балаларға бағытталған АКТ-аралық еңбектердің нәтижелері «ізгілік құзыреттері» логикасына сәйкес жинақталады (эмпатия, проәлеуметтік мінез, инклюзивтілік, цифрлық әдеп).

Ұсынылатын эмпирикалық протокол (қолданбалы педагогикалық зерттеу үшін): бастауышта АКТ-негізді ізгілік модульдерін апробациялауға арналған аралас әдістерлі дизайн ұсынылады (кластерлік квази-эксперимент немесе кластерлік РКТ + сапалық дерек). Бұл бөлім нақты дерек жиналмаса да, зерттеуді жобалау мен статистикалық бағалау логикасын толық береді; нақты өлшем нәтижелері – анықталмаған, ал төмендегі модель «жобалық протокол» ретінде ұсынылады.

Әдебиетті іріктеу және сапа өлшемдері

Іріктеу өлшемдері:

(а) 2016–2026;

(ә) бастауыш/ерте мектеп жасы;

(б) АКТ арқылы әлеуметтік-эмоциялық/қарым-қатынастық нәтиже (эмпатия, просоциалдық, инклюзивтілік, цифрлық әдеп, сынып климаты);

(в) эксперимент/квази-эксперимент/мета-талдау/жүйелі шолу, сондай-ақ халықаралық ұйымдардың ресми әдістемелік құжаттары.

Қатысушылар:

Ұсынылатын нысана: 2–4 сынып оқушылары (7–10 жас), 6–10 сынып (кластер) және 2 шарт (интервенция/бақылау). Элеуметтік-эмоциялық интервенциялар бойынша тәжірибеде сынып-кластерлік рандомизация кең тараған; бастауышта мұғалімнің жүзеге асыруы нәтижені күшейтетін фактор ретінде сипатталады, сондықтан интервенцияны сынып мұғалімі жүргізуі ұсынылады.

Құралдар мен өлшемдер:

Өлшемдер 4 блокқа бөлінеді:

Эмпатия/элеуметтік-эмоциялық құзырет: валидтелген ата-ана/мұғалім бағалауы және/немесе балаға бейімделген тапсырмалар (Naumann және т.б. зерттеуіндегі секілді көпкомпонентті өлшеу логикасы).

Проэлеуметтік мінез және мінез-құлық проблемалары: мұғалім рейтингі + бақылау деректері (сыныптағы көмектесу, жағымды пікір, конфликт жиілігі).

Цифрлық әдеп/нетикет: цифрлық әдеп сауаттылығы сауалнамасы және сценарийлік тапсырмалар (сыпайы коммуникация, құрметті пікір білдіру, киберқақтығысты шешу).

Сынып климаты және инклюзивтілік: бақылау рубрикалары және оқушы қатысу көрсеткіштері (цифрлық сторителлингтегі инклюзивті орта мен қатысу өзгерістері сияқты).

Дерек жинау және талдау тәсілдері

Кванти-талдау:

(а) алдын-ала/кейінгі өлшемдер,

(ә) ANCOVA немесе көпдеңгейлі модель (оқушы–сынып иерархиясы),

(б) әсер өлшемдері (d/g) және сенімділік интервалдары.

Бұл тәсіл бастауыштағы квази-эксперименттерде және цифрлық әдеп бойынша зерттеуде қолданылған статистикалық логикамен үйлеседі.

Сапалық талдау: мұғалім күнделігі, фокус-топ (оқушы, ата-ана), цифрлық өнім (ортақ ереже, цифрлық әңгіме) мазмұнын рубрикамен бағалау. Цифрлық сторителлинг зерттеулерінде бақылау рубрикаларының қолданылуы осы тәсілді әдістемелік тұрғыдан негіздейді.

Этика және қауіпсіздік

Балалар қатысатын цифрлық интервенцияда басты этикалық шарттар: ата-ана келісімі, деректерді анонимдеу, қауіпсіз цифрлық орта, құқық-жауапкершілік және эмпатия нормаларын алдын ала оқыту. Бұл талаптар цифрлық азаматтық білім беру қағидаттарында және мектеп-отбасы бірлескен жауапкершілігі туралы жетекші тезистерде ашық көрсетілген.

Нәтижелер

Бұл бөлім «әдебиет-негізді нәтижелерді» береді: яғни жекелеген зерттеулер мен мета-талдаулардан алынған әсерлер, сондай-ақ ұлттық/халықаралық құжаттардағы әдістемелік талаптар біріктірілді.

Концептуалдық модельдің нәтижелік матрицасы

Кесте 1. «Ізгілікті қарым-қатынас» құзыреттерін АКТ арқылы қалыптастырудың операциялық картасы (құзырет–педагогикалық механизм–өлшеу)

Құзырет (нәтиже)	АКТ-негізді педагогикалық механизм	Үлгі цифрлық өнім/әрекет	Өлшенетін индикатор (апталық/сабақтық)
Құрмет және жауапты коммуникация	«Нетикет» сценарийлері + ойын-негізді жағдайлық тапсырмалар	«Онлайн сынып келісімі» (ортақ ереже постері/презентация)	Сыпайы сөз үлгілерін қолдану жиілігі; құрдас пікіріне құрметті жауап (%)

Құзырет (нәтиже)	АКТ-негізді педагогикалық механизм	Үлгі цифрлық өнім/әрекет	Өлшенетін индикатор (апталық/сабақтық)
Эмпатия және эмоцияны тану	Эмоцияны тану тренажері + цифрлық сторителлинг арқылы перспектива ауыстыру	«Бір күн – басқа адамның көзімен» цифрлық әңгіме	Эмпатия шкаласы (d/Δбалл); эмоцияны тану дәлдігі (%)
Біттымақтастық және топтық өзін-өзі реттеу	Бірлескен цифрлық әңгімелеу/жоба + рөлдер (модератор, дизайнер, баяндамашы)	Топтық цифрлық оқиға/комикс	Тоқтатулар саны; тапсырмаға шоғырлану уақыты; топтық келісімге келу уақыты
Инклюзивті қатысу	Көпмәдениетті мазмұндағы сторителлинг + «үлес теңдігі» ережесі	«Біздің сыныптың мәдени картасы» цифрлық коллаж	Барлық оқушының үлес қосуы (үлес индексі); сыртта қалу эпизодтары (санак)
Проәлеуметтік мінез	Ойын-негізді ынталандыру + рефлексиялық күнделік	«Жақсылық апталығы» цифрлық күнделігі	Көмек көрсету әрекеті (санак); конфликт саны (санак)

Дереккөздік негіздеме: құзыреттердің цифрлық азаматтық пен GCED-тегі домендермен байланысы және «эмпатия/нетикет» компоненттері; бірлескен сторителлингтің топтық өзара әрекет сапасына ықпалы; цифрлық әдеп және ойын-негізді курс нәтижелері; цифрлық сторителлингтің инклюзивті ортаға ықпалы; цифрлық SEC тренингтің эмпатия/проәлеуметтік мінезге әсері .

Негізгі әсер-өлшемдер және тәуекел профилі

Кесте 2. АКТ-негізді және технологиямен күшейтілген интервенциялар бойынша таңдамалы әсер-өлшемдер (әдебиет синтезі)

Дәлел түрі	Нысана жас	Нәтиже көрсеткіші	Негізгі сандық нәтиже
Цифрлық SEC тренинг (PKT)	4–6	Эмпатия, эмоция тану, проәлеуметтік мінез	$d \approx 0.28-0.57$; проәлеуметтік мінез $d \approx 0.51$; мінез проблемасы төмендейді $d \approx 0.54$
Ойын-негізді оқыту (мета-талдау)	3–8	Әлеуметтік даму, эмоциялық даму	$g \approx 0.38$ (әлеум.); $g \approx 0.35$ (эмоц.)
Цифрлық әдеп (квази-эксп.)	бастауыш	Цифрлық әдеп сауаттылығы, уәж, қатысу	Интервенция тобы жоғары (ANCOVA арқылы айырмашылық)
Экран уақыты және әл-ауқат (мета-талдау)	4–6	Жалпы психоәлеуметтік әл-ауқат, әлеуметтік функция	$r \approx -0.12$ (жалпы), $r \approx -0.06$ (әлеум. функция)

Дереккөздер: цифрлық тренинг әсерлері; ойын-негізді мета-талдау; цифрлық әдеп квази-эксперименті; экран уақыты мета-талдауы .

Бұл кестенің әдістемелік түсіндірмесі: (1) әсерлер көбіне шағын-орта деңгейде; (2) нәтижені күшейтетін медиаторлар – мұғалімнің жүзеге асыруы, бірлескен әрекет және рефлексия; (3) ұзақмерзімді сақталу кей контексте әлсіз болуы мүмкін, сондықтан модульдер «күнделікті оқу тәжірибесіне» бекітілуі тиіс.

Диаграмма 1. Цифрлық әлеуметтік-эмоциялық тренингтің әсер өлшемдері (Cohen's d, мысал: Zirkus Empathico PKT деректері бойынша)

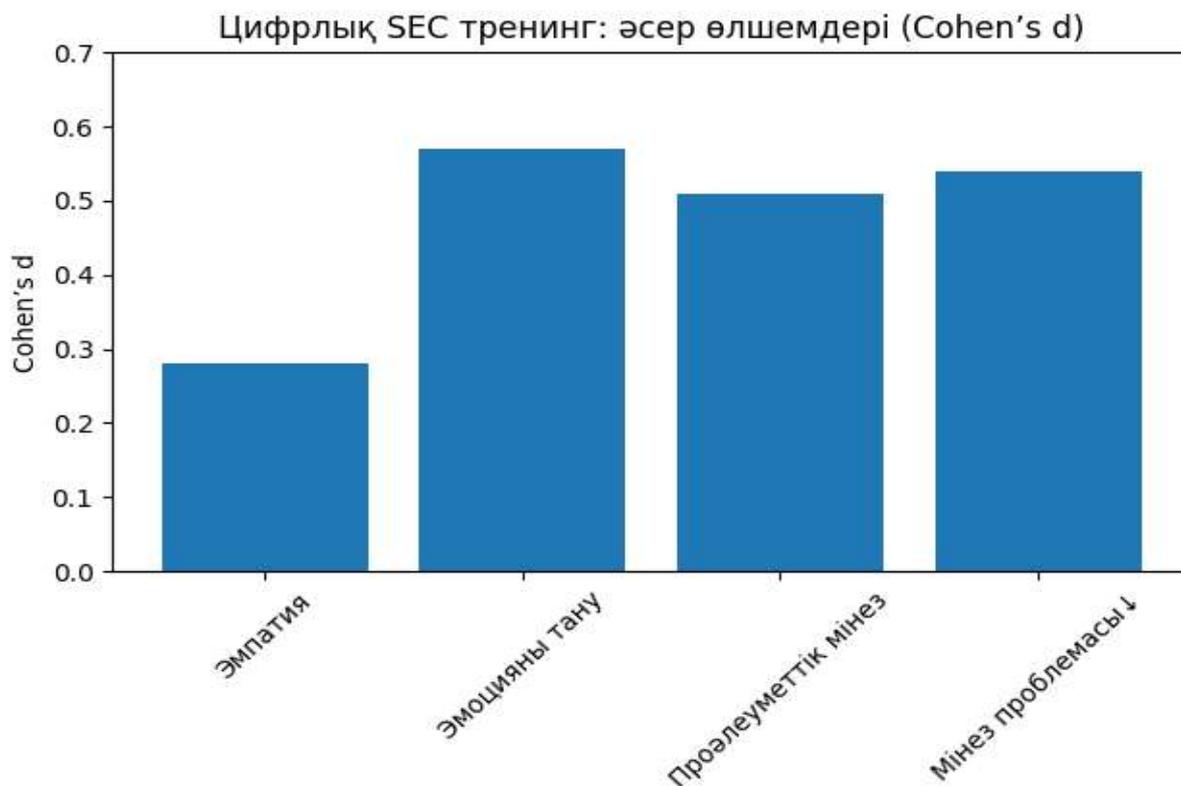
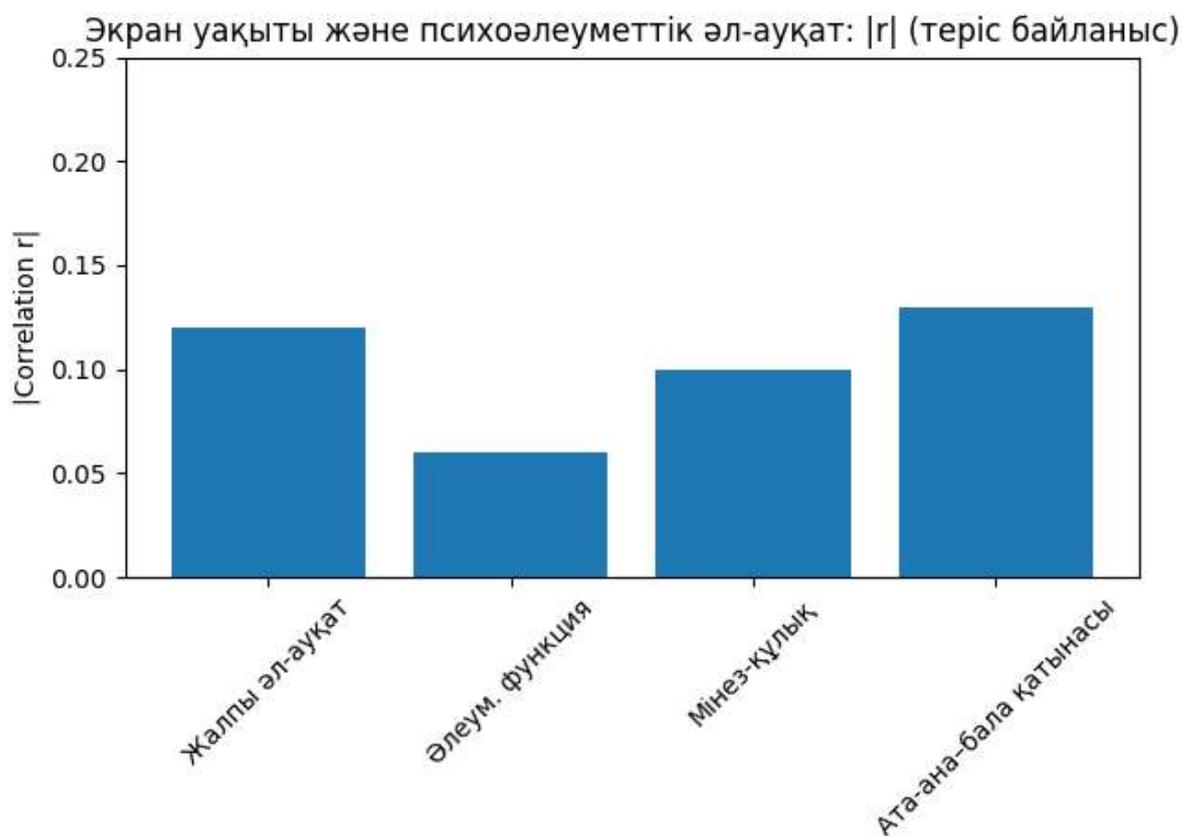


Диаграмма 2. Жас балаларда цифрлық технологияны қолдану ұзақтығы мен әл-ауқат арасындағы корреляциялар (r)



Нәтижелік интерпретация: әдістемелік тұрғыдан «цифрландыру» табыстылығы қолдану ұзақтығымен емес, педагогикалық мақсатпен және «интерактив-ынтымақтастық-рефлексия» сапасымен анықталады.

Талқылау және шектеулер

Нәтижелерді теориямен және бұрынғы зерттеулермен салыстыру

Алынған синтез үш теориялық қорытындыны бекітеді. Біріншісі: ізгілікті қарым-қатынас АКТ құралымен емес, цифрлық ортада құрылатын әлеуметтік тәжірибемен (ортақ өнім, рөлдік коммуникация, келіссөз, рефлексия) қалыптасады; мұны бірлескен цифрлық әңгімелеудің топтық динамикаға әсері дәлелдейді.

Екіншісі: цифрлық азаматтық пен GCED-тің құзыреттік құрылымы (құқық/жауапкершілік, этика-эмпатия, қатысу және агенттік, цифрлық эмоциялық интеллект) бастауыштағы гуманистік тәрбиені цифрлық контексте бейімдеудің құрылымдық картасын береді. Бұл карта ұлттық стандарттағы «құрмет + ынтымақтастық + АКТ қолдану» бағдарымен үйлеседі және оқу мазмұнын құндылықтық-нәтижелік бірлікке келтіреді [14].

Үшіншісі: эмпирикалық әсерлердің шағын-орта болуы және экран уақытының теріс байланыстары «АКТ-ның қосымша тәуекелін» көрсетеді; демек, бастауышта цифрлық әрекет міндетті түрде қауіпсіздік, тең қолжетімділік, және офлайн коммуникацияны нығайтумен бірге жүруі тиіс (мектеп-отбасы ынтымақтастығы).

Шектеулер

Бірінші шектеу – дәлелдердің бір бөлігі ерте жас (4–6) контексінде алынған; бастауыштың 7–10 жас тобына тікелей экстраполяциялау үшін қосымша зерттеу қажет.

Екінші шектеу – технология-негізді интервенциялар нәтижелері көбіне қысқа мерзімде өлшенеді; жалпы SEL әдебиетінде ұзақ мерзімді «follow-up» әсерінің әлсіз болуы мүмкін екені айтылады, сондықтан тұрақтандыру стратегиясы (оқу жоспарына бекіту, мектеп мәдениеті) міндетті.

Үшінші шектеу – Қазақстан контексінде дәл осы «АКТ арқылы ізгілікті қарым-қатынас» тақырыбында жоғары сапалы (кластерлік РКТ) зерттеу саны – анықталмаған (ашық дерек қолжетімділігі/индекстелу шектеулі); сондықтан ұсынылған модульдер нормативтік құжаттармен үйлестіріліп, халықаралық дәлелдерді локализациялау қағидатымен берілді.

Ұсынылып отырған тәсілдің жаңалығы үш компонентпен нақтыланады:

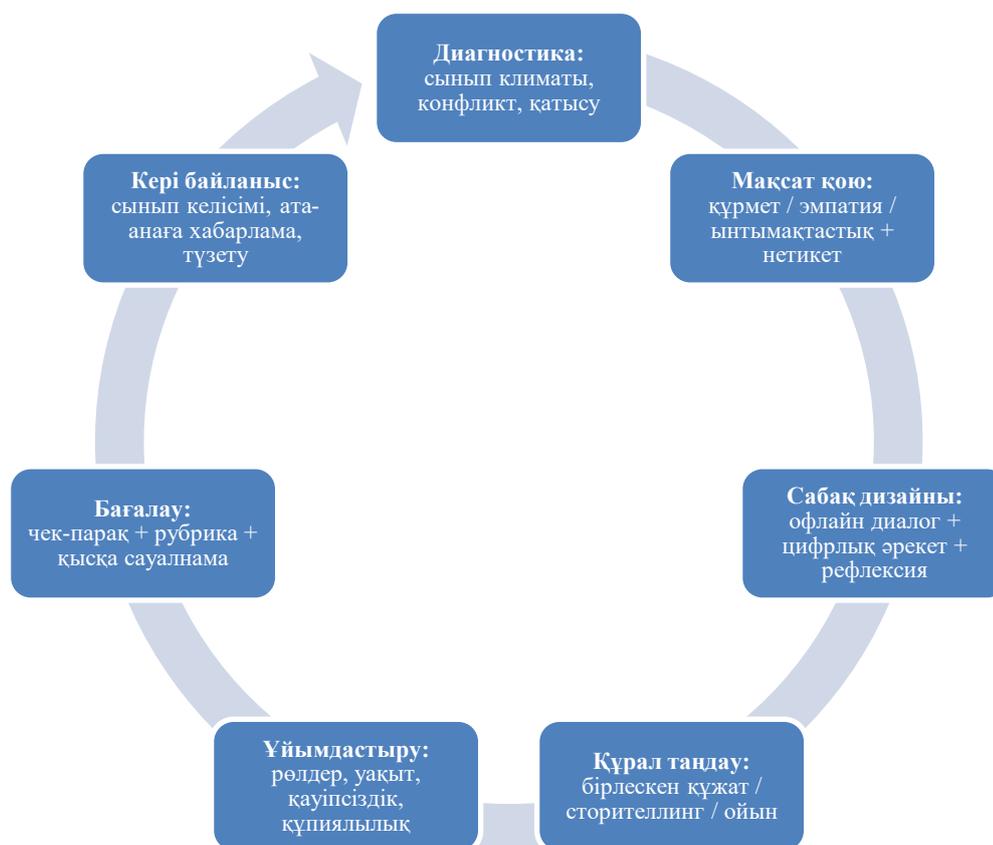
Үш қабатты интегративті модель: ұлттық бастауыш стандартының құндылықтары (құрмет, ынтымақтастық) + UNESCO/СоЕ цифрлық азаматтық құзыреттері (этика-эмпатия, нетикет) + эмпирикалық интервенция механизмдері (сторителлинг, ойын-негізді, рефлексия).

Өлшенетін бағалау пакеті: «ізгілік-цифрлық коммуникация» индикаторлары жиілікпен (санак), сапамен (рубрика) және стандартталған өлшемдермен (d/r) бірге беріледі.

Оқу модульдерінің әдістемелік конструкторы: бір модуль – бір цифрлық домен (нетикет/эмпатия/қатысу) принципімен, әр сабақта «офлайн диалог → цифрлық әрекет → рефлексия» үштігі міндетті түрде сақталады; бұл СоЕ-дің коммуникация дағдыларын ерте жастан офлайнда бекіту қағидатымен сәйкес.

Төмендегі процесс диаграммасы бастауыш мұғаліміне арналған «АКТ арқылы ізгілікті қарым-қатынас қалыптастыру» циклін көрсетеді (процесс/қатынастар).

Сурет 1. АКТ арқылы ізгілікті қарым-қатынас қалыптастыру циклі



Мұғалімге арналған нақты әдістемелік нұсқаулықтар

Нұсқаулық 1 – «Саналы цифрлық коммуникация» принципі. Әр АКТ әрекеті кемінде бір ізгілікті нормаға «бекітіледі»: (а) құрметті сөз; (ә) кезек сақтау; (б) өзгенің пікірін қайта айту (active listening); (в) келісімге келу. Бұл цифрлық әдептілікті оқытудың қажеттілігі және «нетикет» құзыреті арқылы негізделеді.

Нұсқаулық 2 – «Бірлескен өнім» механизмі. Ізгілікті қарым-қатынас ең сенімді түрде «ортақ цифрлық өнім» жасауда көрінеді (ортақ әңгіме, ортақ ереже, ортақ жоба). Бірлескен сторителлингте инклюзивті кеңістік пен өнім сапасы байланысқан; бұл мұғалімге «қарым-қатынас сапасын» нақты ұйымдастыру параметрлері арқылы басқаруға мүмкіндік береді (тоқтату, жағымды пікір, топтық өзін-өзі реттеу).

Нұсқаулық 3 – «Экран уақыты емес, әрекет сапасы». Пассивті тұтынуды (қарау/скролл) азайтып, белсенді-интерактивті әрекетке (жасау/талқылау/редакциялау) көшу қажет; бұл экран уақытының әл-ауқатпен теріс байланыстары туралы мета-талдаудың әдістемелік салдары.

Нұсқаулық 4 – «Қауіпсіздік-этика-эмпатия» үштағаны. Цифрлық әрекет алдында міндетті түрде қысқа ереже: құпия дерек жарияламау, ренжітпеу, өзгенің сезімін ескеру; CoE құжатында коммуникация дағдылары ерте жастан эмпатия, құқық-жауапкершілік, құпиялылықпен бірге дамуы керектігі көрсетілген.

Нұсқаулық 5 – «Оқу жоспарына кіріктіру және сыныпты басқару». Қазақстандағы «Цифрлық сауаттылық» пәні бастауышта нақты сағат жүктемесімен оқытылады және сыныпты екі топқа бөлу, оқу жүктемесі сияқты ұйымдастырушылық шарттар әдістемелік ұсынымдарда сипатталған; ізгілік модульдері осы пәннің жобалық-коммуникативтік бөлімдерімен және сынып жетекшілік сағаттарымен кіріктірілуі қажет.

Сабақ үлгілері және модульдер

Төменде 3 модуль ұсынылады (әр модуль 4 сабақтан, 35–40 минут; барлығы 12 сабақ/6–8 апта). Модель «минималды техникалық талаппен» (1 құрылғы/топ) іске аса алады; тең қолжетімділік үшін офлайн баламалары көрсетіледі.

Кесте 3. Оқу модульдерінің құрылымы (мақсат–құрал–нәтиже)

Модуль атауы	Негізгі құзырет	АКТ құралы/форматы	Қорытынды өнім
Модуль 1: «Нетикет және құрметті цифрлық сөйлесу»	Құрмет, жауапкершілік	Ойын-сценарий, чат-симуляция, плакат	«Сыныптың онлайн келісімі»
Модуль 2: «Эмпатияға негізделген цифрлық сторителлинг»	Эмпатия, қабылдау	Цифрлық әңгіме/комикс	«Басқа көзқараспен бір күн»
Модуль 3: «БІнтымақтастық жобасы»	Топтық жұмыс, инклюзия	Бірлескен құжат/презентация	«Жақсылық жобасы» есеп-презентация

Дереккөздік негіздеме: цифрлық азаматтық домендері (нетикет/эмпатия) ; цифрлық әдепті ойын-негізді оқыту дәлелі ; сторителлингтің инклюзивтілікке әсері .

Модуль 1: «Нетикет және құрметті цифрлық сөйлесу»

Сабақ 1. «Онлайнда да адам қадірі бар»

Мақсат: онлайн коммуникациядағы құрмет нормаларын түсіну.

Әдіс: офлайн микродиалог (2 минуттық жұптық тыңдау) → нетикет принциптері (3 ереже) → 5 қысқа жағдай (чаттағы жауап қалай болуы керек?) → рефлексия.

Бағалау: 6 индикаторлық чек-парақ (төменде). Нормативтік-әдістемелік негіз: цифрлық азаматтық құзыреттері және құндылық бағыты.

Сабақ 2. «Сыпайы сөз – қауіпсіз орта»

АКТ әрекеті: ойын-негізді симуляция (сыпайы сөз, құрметті жауап, «дау-жанжалды тоқтату» таңдау).

Тапсырма: 10 хабарламаны «құрметті/құрметсіз» деп жіктеу және қайта жазу.

Негіздеме: цифрлық әдепке арналған ойын-негізді курс цифрлық әдеп сауаттылығын арттырған.

Сабақ 3. «Құпия дерек, қауіпсіздік және жауапкершілік»

АКТ әрекеті: «қауіпсіздік картасы» (жеке дерек не, нені жарияламау).

Негіздеме: СоЕ және UNICEF құжаттары цифрлық азаматтықты құқық-қауіпсіздікпен бірге қарастырады.

Сабақ 4. «Сыныптың онлайн келісімін» бірлесіп құрастыру

АКТ әрекеті: топтық постер/презентация.

Критерий: 5 бөлім (құрмет, қауіпсіздік, пікірталас, көмектесу, жауапкершілік).

Негіздеме: бірлескен өнім жасау – қатысу және агенттікті күшейтетін механизм.

Модуль 2: «Эмпатияға негізделген цифрлық сторителлинг»

Сабақ 1. Эмоцияны тану және «басқа адамның сезімі»

АКТ әрекеті: эмоцияны тану карточкалары/қысқа бейне фрагмент (минимал).

Бағалау: эмоцияны тану тапсырмасы (пайыз).

Негіздеме: цифрлық SEC тренинг эмоцияны тануды жақсартқан.

Сабақ 2. «Перспектива ауыстыру» сценарийі

АКТ әрекеті: бір оқиғаны екі кейіпкер атынан жазу (ортақ шаблон).

Негіздеме: сторителлинг әлеуметтік-эмоциялық мазмұнды өңдеуге қолайлы; бірлескен сторителлинг топтық үйлесімділікпен байланысқан.

Сабақ 3. Топтық цифрлық әңгіме құрастыру (рөлдер)

Рөлдер: модератор, жазушы, дизайнер, баяндамашы (4 адамдық топ).

Өлшем: тоқтатулар саны, жағымды пікір, «бәрінің қатысуы».

Негіздеме: tangible/цифрлық бірлескен сторителлингте тоқтатулар азайып, тапсырмаға шоғырлану артқан.

Сабақ 4. Көрсету және рефлексия («эмпатия дәлелі»)
 Рефлексия сұрағы: «Бұл оқиғада кімнің сезімін жақсырақ түсіндік? Неге?»
 Негіздеме: цифрлық азаматтықта «цифрлық эмоциялық интеллект» пен эмпатия негізгі домен ретінде беріледі.

Модуль 3: «Ынтымақтастық жобасы»

Сабақ 1. «Жақсылық жобасының» проблемасын таңдау (сынып ішінде)

Мысал: «жаңа оқушыны бейімдеу», «жанжалсыз пікір айту», «ортақ көмектесу».

Негіздеме: ұлттық стандартта ынтымақтастық – базалық құндылық.

Сабақ 2–3. Цифрлық жоспар және әрекет (бірлескен құжат)

Тапсырма: әр топ 3 нақты әрекет ұсынады (өлшенетін): «күніне 1 көмек», «аптасына 2 жағымды пікір», т.б.

Негіздеме: GCED құзыреттерінде «қоғамға қатысу және агенттік» бар; бұл бастауышқа шағын әлеуметтік жоба ретінде адаптацияланады.

Сабақ 4. Нәтижені жариялау және сынып климаты талдауы

АКТ әрекеті: қысқа презентация + сыныпқа кері байланыс.

Негіздеме: SEL бағдарламалары мектеп климаты мен қауіпсіздік қабылдауын жақсартатыны мета-талдауда сипатталған.

Практикалық бағалау құралдары

Кесте 4. Өлшенетін бағалау критерийлері (4 апта сайын мониторинг)

Индикатор	Өлшеу әдісі	Шкала	Нысаналы өзгеріс (6–8 апта)
Құрметті коммуникация (сыпайы сөз, кезек сақтау)	Мұғалім бақылауы (10 минуттық тайм-семплинг)	санак/сабақ	+20% (анықталмаған; мектепке бейімдеу қажет)
Эмпатия көрінісі (жұбату, қолдау)	Мұғалім рейтингі + оқушы рефлексиясы	1–5 Likert	+0.3–0.5 балл (әдебиетте шағын-орта әсерлерге сүйенген болжам)
Топтық өзін-өзі реттеу (тоқтату азаюы)	Бақылау рубрикасы	0–3 деңгей	«тоқтату» –30% (анықталмаған; сынып контекстіне тәуелді)
Цифрлық әдеп сауаттылығы	Қысқа сауалнама + сценарий тапсырма	0–100	+10–15 ұпай (анықталмаған; квази-эксперимент бағытына сүйенген)
Сынып инклюзивтілігі	«Үлес индексі» (әр оқушының үлесі)	0–1	+0.10 (анықталмаған; сторителлинг зерттеуінің тенденциясына сүйенген)

Ескерту: нысаналы өзгерістердің бір бөлігі әдебиеттегі әсерлерге сүйенген бағдарлық болжам ретінде берілді; нақты мектепте бастапқы деңгей мен ресурсқа қарай қайта калибрлеу қажет. Экран уақыты тәуекелін ескере отырып, қосымша мақсат – пассивті экранды арттырмау.

Бастауыш мұғалімі және білім беру бағдарламалары үшін **практикалық ұсыныстар**

Мұғалім деңгейінде: «цифрлық сауаттылық» сабағын сыныптың құндылықтық тәрбиесімен тікелей байланыстырып, әр цифрлық тапсырмаға «құрмет–эмпатия–ынтымақтастық» индикаторын бекіту; сыныпты басқарудың цифрлық құралдарын (желіде жұмыс, бақылау/ұйымдастыру бағдарламалары) оқушының тең қатысуын қамтамасыз ету үшін қолдану.

Бағдарлама/мектеп деңгейінде: цифрлық азаматтықтың мектепшілік саясатын (онлайн келісім, дербес дерек, нетикет) әзірлеу және оны оқу-тәрбие жұмысына енгізу; мұғалім жүзеге асырған SEL/цифрлық-SEL модульдерінің тиімділігі жоғары болуы мүмкін екенін ескере отырып, сынып жетекшілеріне қысқа курстар ұйымдастыру және модульді тұрақты оқу тәжірибесіне бекіту (follow-up әлсіздігін өтеу үшін).

Қорытынды

АКТ арқылы бастауыш оқушыларының ізгілікті қарым-қатынастарын қалыптастыру тиімді болуы үшін «технологияны енгізу» емес, ізгілік құндылықтарына бекітілген цифрлық азаматтық пен әлеуметтік-эмоциялық құзыреттерді біріктіретін әдістемелік дизайн қажет. Ұлттық стандарт құндылықтары (құрмет, ынтымақтастық) мен кең ауқымды дағдылары (АКТ қолдану, топтық жұмыс) бұл бағыттың ішкі нормативтік негізін береді, ал халықаралық ұйымдар цифрлық азаматтықта «эмпатия–этика–нетикет–қауіпсіздік» осін нақтылайды. Эмпирикалық дәлелдер цифрлық тренингтер, бірлескен цифрлық әңгімелеу және ойын-негізді оқыту гуманистік мінез компоненттерін арттыра алатынын көрсетеді, бірақ экран уақытының теріс байланыстары «сапалы, құрылымдалған, интерактивті» форматтың міндетті екенін айғақтайды.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. UNESCO. Global citizenship education in a digital age: Teacher guidelines. – Paris: UNESCO, 2024.
2. Council of Europe. Digital Citizenship Education Handbook (CoE DCE). – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2019.
3. UNICEF. Digital literacy for children: Exploring definitions and frameworks (Scoping paper). – New York: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2020.
4. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. №348 бұйрық: Мектепке дейінгі, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы (2-қосымша – Бастауыш білім стандарты). – Астана, 2022.
5. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. Бастауыш сыныптарда «Цифрлық сауаттылық» пәнін оқыту бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана, 2022.
6. Harverson J., Paatsch L., Anglim J., Horwood S. Digital technology use and well-being in young children: A systematic review and meta-analysis // *Computers in Human Behavior*. – 2025.
7. Naumann S., Bayer M., Kirst S., van der Meer E., Dziobek I. A randomized controlled trial on the digital socio-emotional competence training Zirkus Empathico for preschoolers // *npj Science of Learning*. – 2023.
8. Filosofi F., Pasqualotto A., Paolizzi E. et al. Enhancing group interactions and story quality in primary school students: Collaborative storytelling methodologies // *Journal of Computers in Education*. – 2024/2025.
9. Manganello F. et al. Digital Stories and Inclusive Cultures at School: A Research Study in an Italian Primary Multicultural Classroom // *Education Sciences*. – 2024.
10. Alotaibi S. Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. – 2024.
11. Zheng Y. et al. Effects of digital game-based learning on students' digital etiquette literacy, learning motivations, and engagement. – 2023.
12. Cipriano C., Ha C., Wood M. et al. A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States. – 2024.
13. Zhao X. et al. The Effect of Social–Emotional Learning Programs on Elementary and Middle School Students' Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. – 2025.
14. SCImago Journal Rank. Journal quartiles (*Computers & Education*, *Child Development*, *Computers in Human Behavior*, *npj Science of Learning*). – 2024.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18769953>

ЖОҒАРЫ БІЛІМ ЖАҒДАЙЫНДА ІСКЕРЛІК ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ҮЙРЕТУ ПРОЦЕСІНДЕ ТЕСТІЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК АСПЕКТІЛЕРІ

МҰҚАШЕВА ҚЫРМЫЗЫ

Халел Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау, Қазақстан

Аннотация. Бұл зерттеу мақаласы Қазақстан жоғары оқу орындарында іскерлік (кәсіби) шет тіліндегі қарым-қатынасқа үйрету барысында студенттердің тестілеу дағдыларын (бағалау құралының конструкциясын анықтау, тест спецификациясын жасау, тапсырма әзірлеу, рубрика құрастыру, нәтижені статистикалық талдау, валидтілік/сенімділік дәлелдерін жинақтау, әділдік тәуекелдерін басқару) жүйелі қалыптастырудың әдістемелік негіздерін дәлелді түрде синтездейді. Негізгі теориялық тірек ретінде тілдік бағалау сауаттылығы (LAL) ұғымы алынды: ол бағалау тапсырмаларын тиімді құрастыру, өткізу және бағалау деректеріне сүйеніп шешім қабылдау үшін қажет білім-дағды-қағидастар жиынтығы ретінде сипатталады.

Валидтілік пен сенімділік бойынша талдау көрсеткендей, кәсіби-іскерлік коммуникацияны өлшеуде бір ғана «дискретті» (грамматика/лексика) тестке сүйену конструкцияны жеткіліксіз қамтуға және оқу нәтижелерін практикаға көшіруді әлсіретуге әкелуі мүмкін; сондықтан бағалау нақты мақсатты доменді (meeting, negotiation, email, intercultural incident т.б.) репрезентативті түрде үлгілеуі, конструкциядан тыс кедергілерді азайтуы, ал жоғары салмақты шешімдерде көпкөзді дәлелдерге сүйенуі қажет.

Осы мақаланың жаңа үлесі ретінде іскерлік мәдениетаралық коммуникацияны бағалауға арналған BICAM моделі (Business & Intercultural Communication Assessment Model) ұсынылады: ол (1) сценарийлік рөлдік-симуляциялық сөйлеу тапсырмаларын, (2) жанрлық жазылымды (іскерлік e-mail/есеп/хат), (3) мәдениетаралық шешім қабылдауды өлшейтін situational judgment форматындағы қысқа кейстерді, (4) оқытуға бағдарланған кері байланысты (learning-oriented assessment) бір құрылымға біріктіреді; ал дәлелдеу логикасы интерпретация-пайдалану аргументі қағидатына сүйеніп, валидтілік дәлелдерін кезең-кезеңмен жинақтауды міндеттейді.

Зерттеу нәтижесі ретінде: (а) салыстырмалы әдістер кестесі, (ә) бағалау критерийлері (rubric) кестесі, (б) 15 апталық оқу модулі құрылымы, (в) тест тапсырмаларының үлгілері, (г) практикалық енгізу жоспары ұсынылды.

Кілт сөздер: кәсіби-іскерлік коммуникацияны оқыту, meeting-дискурс, келіссөз, презентация, іскерлік хат алмасу, көпмәдениетті ортадағы шешім қабылдау, тілдік білім, LAL (language assessment literacy).

Кіріспе

Жоғары білімдегі кәсіби-іскерлік коммуникацияны оқыту (meeting-дискурс, келіссөз, презентация, іскерлік хат алмасу, көпмәдениетті ортадағы шешім қабылдау) оқу аудиториясында «тілдік білім» ғана емес, әрекеттік-коммуникативтік қабілеттерді қалыптастыруға бағытталады; мұндай қабілеттерді өлшеу үшін бағалау жүйесі «конструкцияға қатысы бар» әрекеттерді репрезентативті үлгілеуі және кездейсоқ (construct-irrelevant) әсерлерді барынша азайтуы тиіс [1].

Сонымен қатар педагог кадрларды даярлау контексінде мәселе екі еселенеді: болашақ оқытушы (а) іскерлік қарым-қатынасты үйрететін тапсырмаларды құрастырып, (ә) сол тапсырмаларға өлшеу-бағалау құралдарын (тест, рубрика, шкала, стандарт қою) ғылыми негізде әзірлеуге қабілетті болуы керек. Мұндай құзырет LAL (language assessment literacy) құрамына кіреді және ол бағалаудың мазмұнын ғана емес, деректерге сүйеніп педагогикалық шешім қабылдау мәдениетін де қамтиды [2].

7M01703 бағдарламасының оқу жоспарында зерттеу әдіснамасы, академиялық жазылым, халықаралық емтиханға дайындық модульдері бар екені көрсетіледі; бұл студенттен академиялық-кәсіби деңгейдегі тілдік өнім мен бағалау мәдениетін талап етеді. Ал электив каталогта «білімді бақылауға арналған сұрақтар мен тест тапсырмаларын құра білу» және «оқушылардың білімін бағалау критерийлерін құрастыра білу» нақты күтілетін нәтиже ретінде белгіленген [3].

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты: ЖОО-дағы іскерлік қарым-қатынас курстарында тестілеу дағдыларын қалыптастырудың әдістемелік модельін (оқыту-бағалау интеграциясы, валидтілік/сенімділік дәлелдеу процедурасы, әділдік тәуекелдерін бақылау) әзірлеу және оны 7M01703 оқу мазмұнына кіріктірудің практикалық құрылымын ұсыну.

Теориялық негіз және әдебиетке шолу

Соңғы онжылдықтағы халықаралық зерттеулер тілдік бағалау сауаттылығын «әдістемелік қосымша» емес, тіл мұғалімінің кәсіби құзыреттілігінің өзегі ретінде қарастырады: LAL бағалау тапсырмасын жобалау, өткізу, нәтижені талдау және дерекке негізделген қорытынды жасауға қажетті білім-әдіс-қағидаттар ретінде анықталады. Бұл түсінік ЖОО деңгейіндегі «оқытушы-зерттеуші» моделіне тікелей сәйкес келеді, өйткені валидтілік пен сенімділік дәлелі жинақталмаған жағдайда бағалау нәтижесін оқу жетістігінің дәлелі ретінде қолдану әлсізденеді [4].

Валидтілік туралы қазіргі консенсус «валидтілік тестің қасиеті емес, ұпайларды интерпретациялау мен қолданудың қасиеті» деген қағидаға сүйенеді; сондықтан валидтілік аргументі әртүрлі дәлел көздерін біріктіретін көпқұрау құрылым ретінде қарастырылады [5]. Сол себепті тек бір әдіске (мысалы, көп таңдаулы сұрақтарға) сүйену кәсіби-іскерлік коммуникация сияқты көпөлшемді конструкцияларда мазмұндық қамту мен экстраполяция дәлелін әлсіретуі мүмкін; ал ресми кәсіби нұсқаулықтар тест «мақсатты домендегі тіл қолданысы туралы теория және эмпирикалық дәлел» негізінде жасалуы және жеткілікті репрезентативті үлгі алуы тиіс екенін нақтылайды [6].

Сөйлеу және интеракциялық дағдыларды бағалауда сенімділікке төнетін классикалық қауіп – тапсырма мен бағалаушы (rater) әсерлері; сондықтан жалпыға ортақ ұсыным – рөлдік/симуляциялық формат қолданылғанда рубрика айқындығын күшейту, бағалаушыларды жүйелі калибрлеу және сенімділік көрсеткіштерін тұрақты мониторингтеу. Бұған қоса, жазылым бағалауындағы әділдік-теңдік күн тәртібі күшейді: соңғы State-of-the-Art шолу жазылым бағалаудағы әділдік, әділет, «критикалық көзқарас» мәселелері социосаяси салдармен байланысты екенін, ал бағалау тәжірибесінің күші кейде оқушы мүмкіндігін «ашуы» да «шектеуі» де ықтимал екенін көрсетеді [7].

Іскерлік коммуникация доменінде тапсырма аутенттілігі ерекше маңызды (келіссөз, шағым/жауап хат, презентация, жиналыс модерациясы т.б.), бірақ аутенттілік автоматты түрде валидтілікке кепіл болмайды: валидтілік дәлелі тапсырманың доменге сәйкестігін ғана емес, бағалау процедурасын, ұпай сенімділігін, әділдік және салдар (washback) әсерлерін де қамтуы тиіс [8].

Қазақстандық контексте тілдік тестілеу мәселесі, оның ішінде айтылым субтестін ұйымдастыру, «сенімді және валидті қорытынды жасау» қиындығы және аутенттілік/сенімділікке назар аудару қажеттілігі отандық жарияланымдарда да көрінеді; бұл бағыттағы жүйелі эмпирикалық база әлі де күшейтуді қажет ететінін көрсететін тұжырымдар кездеседі [9]. Сонымен бірге ұлттық сапаны қамтамасыз ету құжаттары жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білімде сапа мәдениеті, ішкі стандарттар, студентке бағытталған бағалау және алдын ала жарияланатын нақты критерийлер қағидатын алға тартады [10].

Әдіснамалық олқылық: көп жағдайда «іскерлік коммуникацияны оқыту» және «сол коммуникацияны өлшейтін тестті кәсіби деңгейде жобалау» бір оқу траекториясына біріктірілмейді; ал валидтілік аргументін жүйелі жинақтау, сенімділікті (ICC/G-theory) жоспарлау және әділдік тәуекелдерін (bias/DIF) басқару оқу модульдерінің ішінде «жасырын» қалып қояды.

Материалдар мен әдістер

Ұсынылатын әдістеме екі деңгейлі архитектураға негізделеді: (1) білім алушының жеке тестілеу дағдысын қалыптастыруға арналған оқыту дизайны; (2) сол дағдыны нақты өндіріске шығаратын BICAM бағалау моделі (құралдар пакеті + дәлелдеу протоколы).

BICAM (Business & Intercultural Communication Assessment Model) – іскерлік мәдениетаралық коммуникацияны бағалауға арналған көпәдісті, конструкция-бағдарлы модель. Модельдің негізгі қағидалары:

Мақсат-популяция-контекст сәйкестігі: тест/бағалау құралы өз мақсатына, тест тапсырушылар популяциясына және қолданылатын контекстке дәл сәйкес болуы және шешім қабылдауға «сенімді ұпай» ұсынуы тиіс.

Репрезентативті үлгілеу: домендегі тілдік тапсырмалар жеткілікті дәрежеде үлгіленіп, қорытынды жасауға жеткілікті дерек жиналуы керек.

Валидтілік аргументі (IUA): валидтілік «тестке» емес, «интерпретацияға/пайдалануға» телінеді; сондықтан аргумент кезең-кезеңмен дәлелденеді және бір ретпен бітпей, мониторинг арқылы үздіксіз жаңарып отырады.

Әділдік және әлеуметтік салдар: бағалау процедуралық әділдікті, өлшеу қателігін азайтуды, сондай-ақ бағалаудың оқуға/мүмкіндікке әсерін ескеруі тиіс [11].

Сенімділік/дәлдік көпкөрсеткішті өлшеммен: бір ғана индекспен шектелмей, тапсырма-бағалаушы-жағдай сияқты қателік көздерін жоспарлау және есеп беру қажет.

BICAM құрылымдық компоненттері (бағалау формалары):

(а) сценарийлік рөлдік-симуляциялық сөйлесу (келіссөз, жиналыс, клиентпен қиын диалог);

(ә) жанрлық жазылым (іскерлік e-mail, қысқа баяндама/есеп, meeting minutes фрагменті);

(б) мәдениетаралық шешім қабылдау кейстері (situational judgment стилінде қысқа жағдаят + жауап стратегиясын таңдау/негіздеу);

(в) қысқа рефлексиялық портфолио (оқу-бағалау циклін «learning-oriented» ету үшін) [12].

Төмендегі сызба BICAM-ның валидтілік дәлелін жинақтау циклін (үздіксіз QA логикасымен) көрсетеді. Бұл цикл жоғары салмақты тест контекстінде техникалық есеп берудің, сенімділік мониторингінің және өзгеріс енгізілгенде қайта валидтеудің қажеттілігін атап өтетін нұсқаулықтармен үйлеседі.



Сызба 1. ВИСАМ-ның валидтілік дәлелін жинақтау циклі

Төмендегі кесте іскерлік қарым-қатынас курстарында тестілеу дағдыларын қалыптастыруға қолданылатын негізгі бағалау тәсілдерін конструкция-валидтілік тұрғысынан салыстырады (аутенттілік, дәлел түрлері, ресурстық талап).

Кесте 1. Іскерлік қарым-қатынас курстарында тестілеу дағдыларын қалыптастыруға қолданылатын негізгі бағалау тәсілдері

Әдіс	Нені өлшейді	Артықшылық	Тәуекел/шектеу	Валидтілік дәлелінің басым бағыты
Дискретті тест (MCQ, қысқа жауап)	Лексика/грамматика, кейбір прагматикалар	Жоғары стандарттау, жылдам тексеру	Кәсіби әрекетті толық репрезентацияламайды; «қолдану» дәлелі әлсіреуі мүмкін	Ішкі құрылым, сенімділік/дәлділік
Интеграцияланған тапсырма (оқу-тыңдау-жазу)	Ақпаратты өңдеу + жазылым	Көпмодальды конструкцияны жақсырақ қамтиды	Тапсырма әсері, жанрлық күрделілік	Мазмұн + экстраполяция
Рөлдік симуляция (сөйлеу)	Интеракциялық/іскерлік сөйлесу	Аутентті домен, әрекеттік тіл	Бағалаушы әсері жоғары; уақыт/ресурс қажет	Генерализация, әділдік
Situational judgment кейстері	Мәдениетаралық/этикалық шешімдері	Ситуацияның стандартталған үлгісі	Жауап негіздеуін бағалау қиын	Мазмұн, жауап процесі
Портфолио/LOA элементтері	Прогресс, рефлексия, жанрлық өнімдер	Оқуға ықпалы (washback) күшті	Стандарттау қиынырақ	Салдар (consequences), оқытуға байланыс
Peer/self assessment + rubric	Метатану, критерий түсіну	LAL қалыптастырады, студент агенттігін күшейтеді	Бейтараптық тәуекелі	Әділдік, жауап процесі

Нәтижелер мен талқылау

Бағалау құрылымы

ВИСАМ үшін ұсынылатын салмақ үлестіру (композициялық ұпай) төмендегідей. Бұл үлестіру «құрылымды айқындау және компоненттердің салмағын ашық көрсету» қағидатымен үйлеседі.



Диаграмма 1. Бағалау компоненттерінің үлесі

Сенімділік/дәлдік көрсеткіштерін есеп беру жоғары салмақты шешімдерде тұрақты талап ретінде көрсетіледі; әрі сенімділік дәлелі репликация доменімен және жоспарланған қолданумен сәйкес болуы керектігі нақты айтылады. Төменде пилот нәтижесін ұсынуға арналған иллюстративті (үлгілік) график берілген: нақты контексте мәндер пилот деректерімен есептеледі.

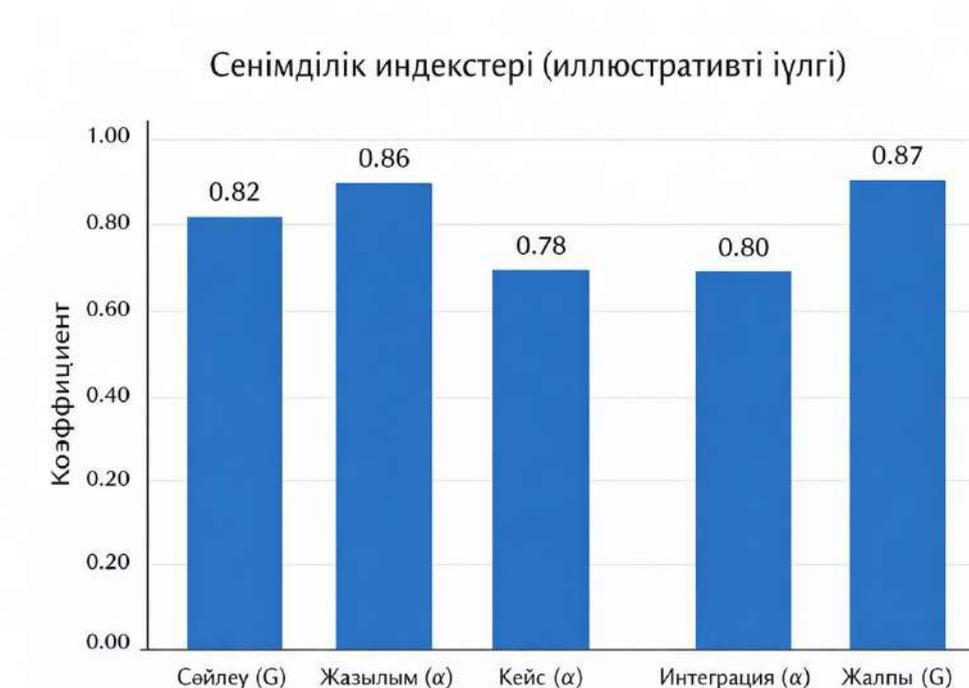


Диаграмма 2. Нәтижені ұсынуға арналған иллюстративті (үлгілік) график

Төмендегі аналитикалық рубрика іскерлік-мәдениетаралық сөйлесу симуляциясына арналған. Ол критерийлердің айқындылығы, бағалау қателігін (әсіресе бағалаушы әсерін) азайту және әділ бағалауға көмектесу қағидаларына сүйенеді.

Кесте 2. Аналитикалық рубрика

Критерий	Операционал анықтама	Салмақ
Мақсатқа жету және іскерлік нәтиже	Коммуникативтік мақсат (келісу, нақтылау, келіссөз қорытындысы) айқын, нәтижеге бағытталған	20%
Интеракцияны басқару	Сөйлесуді бастау/аяқтау, кезек алу, келісім/келіспеуді басқару, сұрақ қою-жауап стратегиялары	20%
Мәдениетаралық сәйкестік	Әдеп, прагматика, сыпайылық, «бет сақтайтын» стратегиялар, контекстке сәйкес тілдік тон	20%
Тілдік ресурстар	Лексикалық дәлдік (іскерлік термин), грамматика, байланыс құралдары, түсініктілік	20%
Стратегиялық құзырет	Қате түзету, қайта құру, түсіндіріп сұрау, түсінуді тексеру (repair moves)	10%
Кәсіби этикет және құжаттандыру	Кездесу қорытындысын қысқа түйіндеу, әрекет жоспарын нақтылау, «next steps»	10%

Ескерту: деңгейлік дескрипторлар (0–4 немесе A–E) осы кестедегі операциялануға сүйеніп жазылады; бұл «бағалау критерийі алдын ала жарияланып, түсінікті болуы тиіс» қағидатымен және есеп берудің ашықтығымен үйлеседі.

Оқу модулі құрылымы

ВІСАМ-ды 7M01703 бағдарламасына кіріктіру үшін бір семестрлік қолданбалы модуль ұсынылады.

Кесте 3. Бір семестрлік қолданбалы модуль

Апта	Тақырып өзегі	Негізгі өнім (assessment artifact)
1	Мақсатты доменді талдау: іскерлік коммуникация жағдайлары, құзыреттер	Домен картасы + қажеттілік матрицасы
2	Конструкт анықтау және оқу нәтижелерімен сәйкестендіру	Конструкт спецификациясы (definition + facets)
3	Тест блопринті және тапсырма спецификациясы	Blueprint (компонент, уақыт, салмақ)
4	Іскерлік жазылым жанрлары және бағалау критерийі	Email rubric draft + «anchor» үлгілер
5	Симуляциялық сөйлесу сценарийлерін жобалау	2 сценарий + рөл карталары
6	Мәдениетаралық кейс (SJT) әзірлеу әдістемесі	6–8 кейс + жауап кілті (негіздеме)
7	Бағалаушы тренингі: калибрлеу, критерий интерпретациясы	Rater guide + calibration протоколы
8	Пилот және response process деректері	Когнитивті интервью жоспары + хаттама
9	Сенімділік талдауы: ICC/ α /G-logic	Есеп шаблоны (қателік көздерімен)
10	Валидтілік аргументі: дәлел түрлері және интеграция	IUA матрицасы (claim–evidence)
11	Әділдік тәуекелдері: bias, қолжетімділік, салдар	Fairness checklist + тәуекел журналы
12	Цифрлық бағалау және академиялық адалдық	Цифрлық өткізу сценарийі + этика
13	Стандарт қою және кері байланыс дизайны	Cut-score/level сипаттама жобасы
14	Техникалық есеп беру және QA құжаты	Technical report (қысқа формат)
15	Қорғау: «тест пакеті» және микрооқыту	Толық ВІСАМ пакет (портфолио)

Бұл модуль ұлттық сапаны қамтамасыз ету құжаттарындағы «студентке бағытталған оқыту және бағалау рәсімдері», «алдын ала жарияланатын нақты критерийлер» қағидаларымен үйлеседі, ал институционалдық деңгейде сапа мәдениетін құруға бағытталған.

Тест тапсырмаларының үлгілері

Симуляциялық сөйлесу (role-play) – үлгі

Сценарий: «Халықаралық серіктеспен жеткізу мерзімін қайта келісу». Үміткер рөлі: Project coordinator. Серіктес рөлі: Supplier representative. Мақсат: жеткізу мерзімін 10 күнге жылжыту және айыппұл шартын жұмсарту. Уақыт: 6–7 минут. Бағалау: жоғарыдағы 6 критерий бойынша аналитикалық рубрика. Мұндай тапсырма мазмұндық тұрғыда домендік релеванттылықты күшейтеді, бірақ бағалаушы әсері мен тапсырма әсерін басқару үшін калибрлеу және сенімділік мониторингі қажет.

Іскерлік e-mail жазылым – үлгі

Тапсырма: «Клиент шағымына жауап және өтемақы ұсыну». Шарт: 180–220 сөз, «subject line», сәлемдесу-қорытынды формуласы, нақты 2 әрекет қадамы. Бағалау критерийлері: жанрлық сәйкестік, мақсат айқындығы, тон, дәлел-дәйек, тілдік ресурстар. Жазылым бағалауда әділдік пен әділет мәселесін (әсіресе тілдік «норма» үстемдігі және салдар) ескеру қажеттілігі қазіргі шолуларда ерекше аталады.

Мәдениетаралық кейс (SJT) – үлгі

Кейс: «Жиналыста әріптесіңіз ашық сын айтты, бірақ бұл сіздің мәдениетіңізде көпшілік алдында сын ретінде қабылданады». Сұрақ: төмендегі 4 жауаптың ішінен ең тиімдісін таңдаңыз және 2–3 сөйлеммен негіздеңіз. Бағалау: (а) таңдаудың домендік дұрыстығы (кілт), (ә) негіздемедегі прагматикалық дәлел. Бұл формат «стандартталған жағдаятта шешім

қабылдау» қабілетін салыстырмалы біркелкі өлшеуге мүмкіндік береді, алайда жауап процесі дәлелін (неге солай таңдады?) жинақтау маңызды.

Практикалық енгізу жоспары

Төмендегі жоспар ВИСАМ-ды факультет/кафедра деңгейінде іске қосуға арналған (ресурс, жауапты тарап, мерзім, бағалау нүктелері). Мұндай жоспар ішкі сапаны қамтамасыз ету саясаты мен стандарттарын ЖОО-ның дербес әзірлеуі және бағалау рәсімдерінің ашықтығы қағидаларымен үйлеседі.

Кесте 4. ВИСАМ-ды факультет/кафедра деңгейінде іске қосуға арналған жоспары

Қадам	Нәтиже/артефакт	Ресурстар	Мерзім	Бағалау нүктесі
Домендік талдау және құзырет картасы	Domain map + outcomes alignment	2 оқытушы + жұмыс беруші/түлек пікірлері	2 апта	Сарапшы рецензия
Конструкт және спецификация	Test specification	LAL-құзыретті топ	2 апта	Конструкт консенсус хаттамасы
Тапсырма пакетін әзірлеу	2 role-play + 2 writing + 8 кейс	Материал әзірлеу уақыты, шаблондар	4 апта	Face/content review
Рубрика және бағалаушы нұсқаулығы	Rubric + rater guide	2 бағалаушы, anchor жауаптар	2 апта	Калибрлеу сессиясы
Пилот және дерек жинау	Pilot scores + интервью	20–30 қатысушы	3 апта	Дерек сапасы аудиті
Сенімділік/валидтілік талдауы	ICC/ α /G + evidence log	Стат. құралдар, есеп шаблонны	2 апта	Техникалық есеп нұсқасы
Түзету және стандарт қою	Revised tasks + cut-score	Сарапшы панель	2 апта	Standard setting хаттамасы
Негізгі енгізу	Курстық бағалау жүйесі	LMS/аудио-видео	1 семестр	Аралық мониторинг
Үздіксіз QA	Жылдық жаңарту циклі	QA комитет/кеңес	Жыл сайын	KPI + stakeholder feedback

Тұжырымдар мен ұсыныстар

Талдау нәтижесі іскерлік-мәдениетаралық коммуникацияны оқытуда тестілеу дағдыларын қалыптастыру оқыту мазмұнынан бөлек «өлшеу курсы» ретінде емес, керісінше оқыту-бағалау-кері байланыс үштігіне кіріктірілген қолданбалы дизайн ретінде тиімді екенін көрсетеді. Бұл ұстаным тілдік бағалау сауаттылығының қазіргі анықтамасымен сәйкес: білім алушы бағалау тапсырмасын «әзірлеуші және дерекке сүйеніп шешім қабылдаушы» ретінде қалыптасуы тиіс.

ВИСАМ моделі іскерлік доменнің аутенттілігін сақтай отырып, валидтілік дәлелін жинақтаудың жүйелі протоколын ұсынады: (1) домен-конструкт-спецификация сәйкестігі, (2) сенімділік/қателік көздерін жоспарлау және есеп беру, (3) әділдік пен салдарға сезімтал мониторинг. Бұл тәсіл халықаралық кәсіби нұсқаулықтардың «мақсатқа сайлық», «жеткілікті үлгілеу», «үздіксіз валидация» талаптарын, сондай-ақ ұлттық сапа мәдениеті қағидаларын бір ортақ инженерлік-педагогикалық циклге біріктіреді.

Іске асыру бойынша негізгі ұсыныстар:

Біріншіден, 7M01703 бағдарламасының қолданыстағы оқу жоспарына сүйеніп, «силлабус және сабақ жоспарлау» логикасын тест спецификациясына (blueprint) дейін кеңейту; бұл бағдарламада тест тапсырмасын және критерий құрастыру дағдысы күтілетін нәтиже екенін ескере отырып, оқу нәтижесін өлшенетін артефактқа айналдырады.

Екіншіден, бағалау нәтижелерін тек рейтинг қою құралы ретінде емес, оқу процесін басқарудың дереккөзі ретінде қолдану (LOA қағидаты): кері байланыс конструкцияға дәл келуі және келесі әрекетке (feedforward) айналуы тиіс.

Үшіншіден, сапаны қамтамасыз етудің ішкі жүйесі шеңберінде ВИСАМ-ға жыл сайынғы «техникалық есеп» және «әділдік тәуекелі журналы» сияқты құжаттарды енгізу; бұл ұлттық QA құжаттарындағы сапа мәдениеті, ашықтық, критерий нақтылығы талаптарына сәйкес келеді.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. International Language Testing Association. ILTA Guidelines for Practice 2024. – 2024.
2. AERA; APA; NCME. Standards for Educational and Psychological Testing. – Washington, DC, 2014.
3. Vogt, K.; Bøhn, H.; Tzagari, D. Language assessment literacy // Language Teaching. – 2024.
4. Plakans, L.; Lee, K. Fairness, justice, and criticality: Reviewing second language writing assessment // Language Teaching. – 2026.
5. Shaw, S.; Crisp, V. An approach to validation: Developing and applying an approach for the validation of general qualifications. – Cambridge: Cambridge Assessment, 2020.
6. Educational Testing Service. TOEFL Junior® Research (research overview and validity argument references). – 2025.
7. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. 7M01703 – Шетел тілдері: екі шетел тілі. Білім беру бағдарламасының оқу жоспары; элективті пәндер каталогі. – Алматы, 2024.
8. Қазақстан Республикасы. Жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына қатысты құрылымдық талаптар (нормативтік құжаттан үзінді).
9. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Білім беру деңгейлері бойынша сапаны қамтамасыз ету жөніндегі нұсқаулық (№ 292). – 2022.
10. Science and Higher Education Quality Assurance Committee. Ресми сайт.
11. Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті. Educational programs: 7M01703 Foreign languages and intercultural communication. – 2024–2025.
12. Алдашева, К.С.; Утемғалиева, Н.А.; Нәбиева, Г.С. Тілдік тестілеудегі айтылым субтестінің спецификасы.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18770022>
371.39

БАСТАУЫШТА ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘУЕКЕЛДЕРІ

НҮРПЕИС РОЗА НҮРБАҚЫТҚЫЗЫ

Педагогика және психология институты
Қазақ Ұлттық қыздар Педагогикалық университеті

П.Ғ.М., оқытушы: **НАРБЕКОВА МАРЖАН ЕРҒАБЫЛҚЫЗЫ**
Алматы Қазақстан

***Аннотация.** Мақалада бастауыш мектепте цифрлық технологияны қолданудың педагогикалық тәуекелдері қарастырылады. Бастауыш сынып оқушыларын оқытуды цифрландыру процесінде туындайтын негізгі проблемалар, соның ішінде оқу мотивациясының төмендеуі, білімнің үстірт игерілуі, коммуникативтік дағдылардың әлсіреуі, көру және эмоционалдық жүктеменің өсуі, сондай-ақ цифрлық құрылғыларға тәуелділік талданады.*

Цифрлық білім беру ресурстарының балалардың жас және психофизиологиялық ерекшеліктеріне сәйкес келмеуіне байланысты тәуекелдерге ерекше назар аударылады. Жұмыста мұғалімнің тірі педагогикалық өзара әрекеттесуді алмастырмай, цифрлық технологияларды оқыту құралы ретінде саналы және әдістемелік негізделген қолданудағы рөлі көрсетілген.

***Түйінді сөздер:** цифрлық технологиялар, бастауыш мектеп, педагогикалық тәуекелдер, білім беруді цифрландыру, оқу мотивациясы, бастауыш сынып оқушылары.*

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінің дамуы цифрлық технологиялардың кеңінен енгізілуімен тығыз байланысты. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар оқу үдерісін жаңғыртуға, білім алушылардың қызығушылығын арттыруға және оқу материалын көрнекі әрі қолжетімді түрде ұсынуға мүмкіндік береді. Әсіресе бастауыш білім беру деңгейінде цифрлық құралдарды қолдану оқу мазмұнын әртараптандырып, оқушылардың танымдық белсенділігін дамытуға ықпал ететін маңызды факторлардың бірі ретінде қарастырылады. Интерактивті платформалар, білім беру қосымшалары, мультимедиялық материалдар мен онлайн ресурстар бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне сай білім алуға жаңа мүмкіндіктер ашады.

Цифрлық технологиялар қазіргі таңда тек ақпарат көзі ғана емес, сонымен қатар оқытудағы тиімді құрал ретінде танылып отыр. Бұл құралдар балалардың оқу материалдарын жақсы меңгеруіне, өздігінен зерттеу жүргізуіне және алған білімін өмірде қолдана білуіне жағдай жасайды. Әсіресе, бастауыш сынып оқушыларының оқуға қызығушылығы жоғары болғандықтан, цифрлық құралдар олардың танымдық қабілеттерін арттыруда өте маңызды [1].

Цифрлық технологияларды білім беру үдерісіне жаппай енгізу бірқатар педагогикалық тәуекелдердің туындауына әкелуде. Бастауыш сынып оқушыларының психологиялық және физиологиялық даму деңгейі цифрлық ортада оқыту барысында ерекше назарды талап етеді. Экран алдында ұзақ уақыт өткізу көру қабілетінің төмендеуіне, жүйке жүйесіне түсетін жүктеменің артуына және жалпы денсаулыққа кері әсер етуі мүмкін. Цифрлық ресурстарды шамадан тыс қолдану оқушылардың зейін тұрақтылығын төмендетіп, білімді үстірт меңгеруге алып келуі ықтимал.



Цифрлық технологияларды қолданудың тиімділігі

Педагогикалық тұрғыдан алғанда, цифрлық технологияларды тиімді қолданбау мұғалім мен оқушы арасындағы тікелей қарым-қатынастың әлсіреуіне, коммуникативтік дағдылардың жеткілікті деңгейде қалыптаспауына себеп болуы мүмкін. Кейбір жағдайларда цифрлық құралдар оқу мақсатына емес, ойын-сауық элементіне айналып, оқу мотивациясының сыртқы факторларға тәуелді болуына әсер етеді. Бұл бастауыш мектепте оқу әрекетінің негізгі дағдылары қалыптасатын кезең екенін ескерсек, елеулі педагогикалық мәселе болып табылады.

Осыған байланысты бастауышта цифрлық технологияларды қолданудың педагогикалық тәуекелдерін ғылыми тұрғыда талдау, олардың себептері мен салдарын анықтау және тиімді пайдалану жолдарын негіздеу өзекті міндеттердің бірі болып табылады. Цифрлық технологиялар оқу үдерісін жақсартудың құралы ретінде қарастырылып, оларды қолдануда жас ерекшеліктері мен педагогикалық қағидаларды сақтау басты назарда болуы тиіс.

Бүгінгі таңда педагогика ғылымында қарқынды өзгеріп отырған экономикалық және әлеуметтік жағдайларда жоғары білікті кадрларды даярлау қажеттілігіне байланысты оқыту әдістемелері мен технологияларын жетілдіруге көп көңіл бөлініп отыр. Жоғары мектепте білім беруді реформалау және жаңғырту, оқытудың ақпараттық- коммуникативтік технологияларын қолданумен тығыз байланысты, ал бұл өз кезегінде оқу процесін ұйымдастыру құралдарын зерттеудің жаңа бағыттарын айқындайды [2].

Бастауыш мектепте цифрлық технологияларды қолданудың педагогикалық тәуекелдерін жан-жақты талдау мақсатында теориялық және эмпирикалық зерттеу әдістері кешенді түрде қолданылады. Зерттеу жұмысы жүйелілік, ғылыми нақтылық және педагогикалық үрдістің шынайы жағдайын ескеру қағидастарына негізделеді. Бұл әдістер зерттеу объектісін жан-жақты және терең түсінуге мүмкіндік береді, өйткені цифрлық технологияларды қолдану барысында туындайтын тәуекелдер тек теориялық тұрғыда емес, нақты білім беру тәжірибесінде де көрініс табады.

Теориялық зерттеу әдістері арқылы зерттеуші цифрлық білім беру саласындағы негізгі тұжырымдамаларды, қағидастарды және үлгілерді жүйелейді. Бұл әдістер арқылы бастауыш білім беру жүйесіндегі цифрлық технологиялардың қолдану әдістері, олардың пайдасы мен кемшіліктері туралы кең ауқымды теориялық ақпарат жиналады. Мысалы, Қазақстан

Республикасының Білім және ғылым министрлігінің бастауыш білім беру стандарттары мен нормативтік-құқықтық құжаттарында цифрлық білім беру ресурстарын қолдануға байланысты талаптар белгіленген. Бұл құжаттар арқылы мұғалімдер мен оқушылар үшін цифрлық құралдардың қолдану шекарасы мен мақсаттары айқындалады.

Мысал: Қазақстанның білім беру жүйесінің 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында цифрлық білім беру ресурстарын дамытуға басымдық беріледі. Мұнда білім алушылардың цифрлық дағдыларын дамыту және онлайн оқыту форматтарын қолдану жөніндегі міндеттер қойылған [3].

Отандық және шетелдік ғылыми еңбектерге талдау жүргізіледі. Бұл ретте зерттеушілер шетелдік тәжірибені зерделей отырып, елімізде қолданылатын цифрлық технологиялардың тиімділігін салыстырып, олардың нәтижелерін ескереді. Мысалы, АҚШ және Финляндия сияқты елдерде цифрлық білім беру құралдары кеңінен қолданылады, ал педагогтар мен оқушылар үшін арнайы тренингтер мен курстар ұйымдастырылған.

№	Тәуекел	Қысқаша сипаттама
1	Мотивацияның төмендеуі	Оқуға ішкі қызығушылықтың азаюы
2	Зейіннің әлсіреуі	Экран әсерінен тез алаңдау
3	Үстірт білім	Материалды терең түсінбеу
4	Қарым-қатынас дағдыларының төмендеуі	Тікелей сөйлесудің азаюы
5	Денсаулыққа әсері	Көздің, жүйкенің шаршауы
6	Ойынға тәуелділік	Оқу мақсатының көмескіленуі

1-кесте

Бастауышта цифрлық технологияларды қолданудың педагогикалық тәуекелдері

Эмпирикалық зерттеу барысында педагогикалық бақылау әдісі қолданылады. Бастауыш сыныптардағы сабақ үдерісінде цифрлық құралдарды пайдалану ерекшеліктері, оқушылардың оқу белсенділігі, зейін тұрақтылығы және сабаққа қатысу деңгейі бақылауға алынады. Бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық технологияларды қолдану тәжірибесі, олардың педагогикалық тәуекелдерге қатысты көзқарасы және кездесетін қиындықтары анықталады.[4].

Зерттеу барысында әңгімелесу (интервью) әдісі де қолданылып, мұғалімдердің цифрлық ресурстарды таңдау, қолдану жиілігі және олардың оқушыларға әсері туралы пікірлері жинақталады. Алынған деректерді өңдеу үшін салыстырмалы талдау, мазмұндық талдау және жалпылау әдістері пайдаланылды. Бұл әдістер зерттеу нәтижелерінің сенімділігі мен нақтылығын арттыруға мүмкіндік береді.

Цифрлық технологияларды қолдану бір мезгілде әрі оң мүмкіндіктерге, әрі бірқатар педагогикалық тәуекелдерге ие екенін көрсетеді. Сабақтарды бақылау нәтижелері цифрлық құралдар қолданылған кезде оқушылардың бастапқы қызығушылығы мен белсенділігі артатынын анықталады. Интерактивті тапсырмалар, бейнематериалдар және цифрлық жаттығулар оқушылардың назарын қысқа уақытқа болса да шоғырландыруға ықпал етеді. Алайда бұл қызығушылық көбіне тұрақты емес сипатта болып, ұзақ мерзімді оқу мотивациясына әрдайым оң әсер ете бермейтіні байқалады.

Цифрлық технологияларды жиі қолданатын сыныптарда оқушылардың зейін тұрақтылығы төмендеп, тапсырмаларды орындау барысында тез шаршау белгілері көрінеді. Кейбір оқушыларда оқу материалының мазмұнын терең түсінуден гөрі, визуалды әсерге сүйену басым болады. Бұл білімнің үстірт меңгерілу қаупін арттыратынын көрсетеді. Мұғалім мен оқушы арасындағы тікелей қарым-қатынастың азаюы коммуникативтік дағдылардың жеткілікті деңгейде дамымауына әсер ететіні анықталады [5].

Мұғалімдер арасында жүргізілген сауалнама нәтижелері педагогтардың көпшілігі цифрлық технологияларды оқу үдерісін жеңілдететін құрал ретінде қабылдайтынын көрсетеді. Дегенмен респонденттердің басым бөлігі цифрлық ресурстарды іріктеу мен қолдану барысында әдістемелік қиындықтарға тап болатынын және барлық цифрлық материалдардың бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне сай келе бермейтінін атап өтеді. Сондай-ақ мұғалімдер экран алдындағы уақыттың артуы оқушылардың денсаулығына кері әсер етуі мүмкін екенін маңызды тәуекел ретінде көрсетеді.



1-схема

Бастауышта цифрлық технологияларды бақылаусыз және жүйесіз қолдану педагогикалық тәуекелдерді күшейтетінін дәлелдейді. Бұл дегеніміз, цифрлық құралдарды саналы және жоспарлы түрде пайдаланбау оқушылардың оқу мотивациясын төмендетіп, олардың зейінін бөлшектеп, білімді терең меңгеруге кедергі жасайды. Мысалы, цифрлық технологияларды шамадан тыс қолдану оқушылардың оқуға деген қызығушылығын жоғалтуға, уақытты тиімді пайдалану дағдыларын қалыптастыруға кедергі келтіруі мүмкін. Мұғалімдер мен оқушылар арасында тікелей қарым-қатынастың азаюы оқу үдерісінде түсініспеушіліктердің пайда болуына әкеледі. Оқушылардың өзіндік жұмыстары мен тапсырмаларды орындау кезінде тек цифрлық құралдарға сүйенуі олардың оқу материалын терең түсінуге және өз бетінше зерттеу жасауға деген ынтасын төмендетуі мүмкін.

Дәл осындай жағдайларда оқушылар цифрлық платформаларды тек ойын-сауық үшін пайдалана бастайды, бұл өз кезегінде оқу мақсатын ұмыттырады. Мұндай жағдайларда, оқушылардың оқу белсенділігі мен оқу үдерісіндегі тиімділікті арттыру үшін педагогтің цифрлық құралдарды қадағалап, дұрыс мөлшерде және мақсатты түрде пайдалану қажет екендігі айқындала түседі.

Цифрлық құралдардың жүйесіз қолданылуы оқушылардың физикалық және психологиялық денсаулығына да теріс әсер етуі мүмкін. Экран алдында көп уақыт өткізу көздің шаршауына, зейіннің нашарлауына және психоэмоциялық күйзелістердің артуына әкеледі. Мұндай жағдайларда балалардың денсаулығына кері әсер етуі ықтимал, өйткені ұзақ уақыт экран алдында отыру психологиялық жүктемені арттырып, оларды шаршатады. Осы себепті цифрлық құралдарды қолдануда оқушылардың жас ерекшеліктеріне сәйкес белгілі бір шектеулер енгізу қажет.

Қорытынды

Бастауыш мектепте цифрлық технологияларды қолдану білім беру үдерісінің тиімділігін арттыруға зор мүмкіндік береді. Алайда, бұл құралдарды бақылаусыз және жүйесіз пайдалану педагогикалық тәуекелдерді күшейтеді. Оқушылардың оқу мотивациясын төмендетіп, зейін тұрақтылығын бұзып, білімнің терең меңгерілуіне кедергі келтіреді. Сонымен қатар, цифрлық технологиялардың шамадан тыс қолданылуы оқушылардың денсаулығына да кері әсер етуі мүмкін, өйткені экран алдында ұзақ уақыт отыру көздің шаршауына және психологиялық жүктеменің артуына әкеледі.

Цифрлық құралдарды мақсатты, мөлшерлі және педагогикалық тұрғыдан негізделген түрде қолдану қажет. Мұғалімдер цифрлық технологияларды оқыту мақсатына сәйкес, оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып қолдануы тиіс. Бұл тәсіл оқу үдерісінің тиімділігін арттырып, оқушылардың қызығушылығын, білімге деген ынтасын арттырады. Сонымен қатар, цифрлық құралдарды дұрыс пайдалану оқушылардың ақпараттық мәдениетін қалыптастыруға, білім беру сапасын жақсартуға көмектеседі. Алынған нәтижелер цифрлық технологияларды бастауыш білім беру жүйесінде теңгерімді және мақсатты түрде енгізудің маңыздылығын көрсетті.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. <https://st.bilim-shini.kz/article/%D0%A6%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BB%D1%8B%D2%9B%20%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%B4%D1%8B%D2%A3%20%D0%B1%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%83%D1%8B%D1%88%20%D1%81%D1%8B%D0%BD%D1%8B%D0%BF%20%D0%BE%D2%9B%D1%83%D1%88%D1%8B%D0%BB%D0%B0%D1%80%D1%8B%D0%BD%D1%8B%D2%A3%20%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%96%D0%BC%20%D0%B0%D0%BB%D1%83%D1%8B%D0%BD%D0%B0%20%D3%99%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%96.pdf>
2. Цифрлы білім беру ортасындағы педагогтің қызметі: Оқулық /К.Д.Бузаубакова, А.Е. Беделбаева. – Тараз: «ИП Бейсенбекова А.Ж.», 2023. – 128 б. <https://edu-collaboration.kz/images/document/digital-bilim-ped.pdf>
3. Құзыреттілікке негізделген білім беру / К. Құдайбергенова. – Алматы : НИШ, 2016. – 212 б.
3. Бастауыш сынып оқушыларының психологиялық ерекшеліктері / Қ. А. Сарбасова. – Алматы : Атамұра, 2015. – 144 б.
4. Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды білім беру үдерісінде қолдану / Г. К. Нұрғалиева. – Алматы : Білім, 2018. – 198 б

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18770057>
УДК 372.874

DEVELOPING CREATIVE ABILITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH FINE ARTS EDUCATION

KYSTAUBAYEVA BOTAGOZ

Lecturer at the Department of Teaching and Education Methods,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

BAKYTZHANKYZY ARUZHAN

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

TANIRBERGEN AMINA

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

KADYRZHAN ALMIRA

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

Abstract. *This article is devoted to researching the role of art education in developing creativity in primary school pupils. It substantiates the importance of integrating visual arts into the educational process as a factor contributing to the formation of creative thinking, emotional intelligence, self-expression skills, and problem-solving skills. The theoretical basis of the study is formed by modern pedagogical concepts of creativity development, including the ideas of J. Piaget, as well as approaches to empathic design thinking and personality-oriented learning. The work examines the effectiveness of pedagogical interventions based on the use of multimodal stimuli (visual, auditory, and tactile) in teaching first and second grade students. A mixed research design is used, combining quantitative assessment of creativity indicators (including the use of standardised methods) before and after the intervention with qualitative analysis of observations and interviews.*

Key words: *creative abilities, primary school students, fine arts education, visual arts, creativity*

Primary school education plays a pivotal role in the cognitive and creative development of children, as this is the stage where they begin to shape their perception of reality and understand their social roles [1]. Research indicates that integrating fine arts into the curriculum during these formative years significantly enhances creative thinking, self-expression, and problem-solving skills, which are essential for holistic development. Furthermore, arts education provides a unique platform for children to explore their inner world and express complex emotions through non-verbal means, fostering emotional intelligence alongside cognitive growth [2]. Theoretical frameworks, such as Piaget's theory, suggest that a child's intrinsic need for creative expression persists throughout primary school and serves as a catalyst for broader developmental processes, including the cultivation of critical thinking and aesthetic judgment. Despite the recognized importance of arts education, many educational systems face challenges in effectively implementing fine arts programs that maximize these developmental benefits, necessitating a closer examination of current pedagogical models and their impact on student creativity [3]. This study, therefore, investigates the efficacy of specific

pedagogical interventions and visual stimuli in first- and second-year primary school Arts education to determine how such approaches can systematically develop creative abilities in young learners. Specifically, the research focuses on the utilization of visual, auditory, and tactile stimuli within an experimental framework designed to measure changes in creative thinking. The experimental design incorporates a mixed-methods approach, combining quantitative analyses of pre- and post-intervention creativity scores with qualitative insights gathered from classroom observations and student interviews [4].

The concept of creativity is widely recognized in educational research as a multifaceted process that encompasses both cognitive and socioemotional abilities, defined fundamentally as the capacity to generate and implement innovative and useful ideas. This capacity extends beyond mere artistic production to include problem-solving skills that allow students to address complex challenges through novel approaches [5]. Contemporary educational frameworks emphasize that cultivating such creative thinking is a critical goal in modern education, particularly in preparing students to address the increasingly complex challenges of the 21st century [6]. To support this objective, pedagogical strategies such as Empathy Design Thinking have emerged as effective means to deepen student engagement by connecting learning experiences to real-world contexts and the needs of others. Empirical evidence underscores the profound impact of such experiential learning methods on enhancing creativity in educational settings, particularly through the incorporation of exploratory, kindergarten-style learning frameworks that foster both empathy and creative expression among primary students [7]. This process of self-expression fosters critical thinking as students learn to make connections between their personal experiences and the broader human experience, developing empathy and a deeper understanding of themselves and others [8]. Building upon these foundations, recent studies have also investigated the efficacy of multimodal stimuli, such as visual, auditory, and tactile inputs, in directly influencing the development of creative thinking in children through arts education.

These studies suggest that exposure to diverse sensory modalities can significantly enhance cognitive flexibility and ideational fluency, providing a robust foundation for creative output in young learners. To systematically evaluate these developmental outcomes, researchers often employ standardized assessments such as the Torrance Tests of Creative Thinking, which quantify creative potential across distinct dimensions including fluency, flexibility, and originality. By integrating empathy at every stage, EDT fosters a learning environment where students are prepared to think creatively and develop solutions that are mindful of human needs and experiences. This approach extends past conventional teaching, fostering a sense of responsibility and understanding toward others. In this context, educators recognize the need to prepare students to face complex challenges, where creativity becomes an essential competitive advantage. Simultaneously, the educational paradigm has evolved toward a more holistic understanding of learning, acknowledging that creative thinking is crucial for innovatively addressing problems and promoting deep and more meaningful learning. This evidence strongly supports the adoption of Empathy Design Thinking as a critical component of contemporary education, designed to prepare students for a future where creative problem-solving and empathetic understanding are essential. Therefore, this study promotes the implementation of EDT, as conceptualized by the authors, to address the identified gaps in research and practice. The integration of EDT into the educational landscape represents a significant alignment with modern pedagogical strategies, contributing substantially to the holistic development of students' creative capacities. This alignment is further evidenced by research demonstrating that the integration of Design Thinking stages into contextual learning activities successfully fosters critical thinking, creativity, and emotional engagement among primary school students [9].

Furthermore, the application of the 4E principles—Experience, Empathy, Exploration, and Evaluation—has been shown to demonstrably enhance the creative capabilities of students, indicating a positive shift in their cognitive and innovative. These findings collectively suggest that structured pedagogical interventions, particularly those integrating empathetic frameworks and sensory-rich environments, are instrumental in advancing the creative competencies required for effective

problem-solving in primary education. This alignment is particularly evident in the context of recent educational reforms in China, where the "Innovation and Entrepreneurship" and "Double Reduction" policies represent a strategic shift toward redefining the educational structure to equally value the development of innovative abilities and creative reasoning alongside scholastic accomplishments. Consequently, this study investigates the application of Empathy Design Thinking within fine arts lessons to determine how such pedagogical frameworks can systematically enhance the creative competencies of primary school students.

However, there remains a distinct need for research that connects these foundational theories with the realities of contemporary Chinese education, underscoring the importance of empirical studies that bridge this divide. To address these gaps, the study proposes the ECLIPSE-DT Framework, a theoretically grounded, empirically informed model comprising seven interconnected components: empathic engagement, contextual integration, learner agency, inquiry orientation, process scaffolding, scalability planning, and evaluation mechanisms [10]. This framework operationalizes the theoretical underpinnings of EDT by providing a structured yet adaptable approach that accommodates the specific constraints and opportunities present in the primary school environment, such as the need for modular scheduling and the integration of contextual themes to enhance student engagement. By reducing the pressures of excessive homework and additional tutoring, these reforms open up new possibilities for students to engage in creative activities centered around EDT.

This study employs a quasi-experimental design to assess the impact of the ECLIPSE-DT Framework on the creative development of primary school students participating in fine arts lessons. The quasi-experimental design involved the formation of an experimental group receiving instruction based on the ECLIPSE-DT Framework and a control group following the standard fine arts curriculum, with creative potential measured using the Torrance Tests of Creative Thinking to assess changes in fluency, flexibility, and originality. The findings revealed significant differences in the scores for Fluency and Flexibility between the experimental and control groups, with the experimental group showing a marked improvement in both dimensions post-intervention. These outcomes suggest that the structured application of the ECLIPSE-DT Framework, particularly through the use of scaled models and contextual themes like space exploration, effectively bridges the gap between theoretical knowledge and practical application.

This successful integration of theoretical concepts into hands-on practice highlights the framework's capacity to transform abstract creative principles into tangible learning outcomes within the fine arts context. This pedagogical transformation aligns with broader educational trends that emphasize the importance of student-centered approaches, such as Design Thinking, which guides learners through stages of empathizing, defining, ideating, prototyping, and testing to solve ill-defined problems [11]. By engaging in this iterative process, students are encouraged to generate diverse solutions and develop resilience through the refinement of their prototypes, which ultimately fosters a deeper understanding of the creative problem-solving cycle [12]. Teachers reported that the DBT stages—empathizing, defining, ideating, prototyping, and testing—enabled students to think beyond rote answers, internalize problems, and design user-centered, practical solutions [13]. This iterative process not only cultivates technical skills but also fosters a mindset of continuous improvement and adaptability, which are essential for navigating complex creative challenges in the modern world.

The ECLIPSE-DT Framework's emphasis on empathetic engagement and iterative problem-solving directly addresses the limitations of traditional pedagogical methods by providing a structured yet flexible approach to creative development. Such an approach is critical, as traditional measures may not fully capture the growth in creativity engendered by interventions that integrate emotion and cognition through empathy instruction [14]. Qualitative data derived from observations, post-course interviews, and reflective journals provided a comprehensive array of insights into student engagement and interaction with the curriculum, complementing the quantitative findings. These qualitative insights revealed that students demonstrated heightened engagement when applying design thinking to contextual themes, such as space exploration, which allowed them to transform

abstract concepts into tangible prototypes through iterative cycles of prototyping and peer testing. This experiential learning process allowed students to visualize complex ideas and receive immediate feedback, thereby reinforcing the connection between empathetic understanding and practical design application [15]. Furthermore, the reflective nature of the design thinking process encouraged students to articulate their reasoning and justify their design choices, thereby fostering metacognitive awareness alongside their creative skill development [16]. This metacognitive development is further supported by the observation that students who actively engage in empathetic strategies demonstrate greater creative confidence and are more willing to take initiative in group settings [17].

This study demonstrates that structured fine arts interventions significantly enhance the creative abilities of primary school students, evidenced by measurable improvements in divergent thinking dimensions such as fluency, originality, and elaboration. These findings suggest that integrating creative development into the primary curriculum is essential for fostering the cognitive flexibility and problem-solving skills necessary for academic and lifelong success. The significant gains observed in the experimental group underscore the value of dynamic assessment and mediation strategies in revealing and nurturing students' creative potential. By moving beyond static assessment methods, educators can gain a clearer portrait of children's creative potential and implement more effective instructional practices that support ongoing growth. Future research should investigate the long-term retention of these creative skills and explore how specific instructional variables, such as the duration and intensity of mediation, influence the sustainability of divergent thinking improvements in diverse educational settings.

Consequently, the implementation of evidence-based instructional models that incorporate Torrance's principles of creative thinking—specifically targeting originality, fluency, flexibility, and elaboration—should be prioritized by curriculum designers to maximize the developmental impact of fine arts education. Such an approach ensures that fine arts education serves not only as a medium for artistic expression but also as a critical mechanism for cognitive development that prepares students to navigate the complexities of a globalized society. Ultimately, fostering these creative competencies through fine arts education equips students with the essential problem-solving abilities and adaptive thinking required to meet the multifaceted challenges of the 21st century. These educational outcomes highlight the necessity of prioritizing fine arts within the broader curriculum to support students' overall well-being and cognitive development. Therefore, continued investment in and research on fine arts pedagogy remains vital for optimizing educational practices that cultivate the creative capacities essential for future innovation and societal progress.

REFERENCES

1. Frumkina, A. (2021). Postmodern Principles in Integrated Teaching of Foreign Languages and Fine Arts to Primary Learners in the New Ukrainian School. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(4), 579. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.4/499>
2. Human, Technologies and Quality of Education, 2023. (2023). <https://doi.org/10.22364/htqe.2023>
3. Worapun, W., & Nuangchalerm, P. (2024). An Innovative Instructional Model to Foster Creative Thinking in Primary School Students in Thailand. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(4), 138. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n4p138>
4. *International Journal of Curriculum Development, Teaching and Learning Innovation*. (2025). <https://doi.org/10.35335/curriculum>
5. Harold, K. J. (2024). Bettering Creative Thought in Young Students. *Creative Education*, 15(5), 758. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.155047>
6. Wang, J., & Wong, G. K. W. (2025). Integrating problem-based learning and computational thinking: cultivating creative thinking in primary education. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1625105>

7. Liu, W., Huang, R., Wang, J., Chen, Y., Ohashi, T., Li, B., Liu, Y., Qiu, D., Yu, R., Zhang, J., Mahmud, A. A., & Leifer, L. (2024). Empathy Design Thinking: cultivating creative minds in primary education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1376305>
8. Lukaka, D. (2023). Art Education and its Impact on Creativity and Critical Thinking Skills: A Review literature [Review of Art Education and its Impact on Creativity and Critical Thinking Skills: A Review literature]. *International Journal of Arts and Humanities*, 1(1), 31. <https://doi.org/10.61424/ijah.v1i1.15>
9. Kustiarini, K., Alquriah, Y., & S, M. J. A. Marie. (2025). Integration Design Thinking to Develop Empathy, Collaboration, and Environmental Responsibility Character in Elementary School. *EDUKASIA Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*, 6(2), 789. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v6i2.1601>
10. Saseendran, A., & Thomas, M. V. (2025). Design thinking in science and integrated STEM/STEAM education: Trends, challenges, and future directions from a systematic review. *STEM Education*, 5(6), 1058. <https://doi.org/10.3934/steme.2025046>
11. Li, J., Goei, S. L., & Joolingen, W. van. (2023). A case study of teacher learning in enacting maker pedagogy through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 12(3), 240. <https://doi.org/10.1108/ijlls-04-2023-0042>
12. Jensen, C. G., Ryberg, T., Bertel, L. B., & Dau, S. (2021). Authentic and ipsative assessment as a new approach to assessing PBL with a specific focus on experiential collaborative learning (ECL). *Research Portal Denmark*, 2021, 163. [https://local.forskningsportal.dk/local/dki-cgi/ws/cris-link?src=ucn&id=ucn-24039d6f-16bb-4042-9625-5c83fd6edd78&ti=Authentic%20and%20ipsative%20assessment%20as%20a%20new%20approach%20to%20assessing%20PBL%20with%20a%20specific%20focus%20on%20experiential%20collaborative%20learning%20\(ECL\)](https://local.forskningsportal.dk/local/dki-cgi/ws/cris-link?src=ucn&id=ucn-24039d6f-16bb-4042-9625-5c83fd6edd78&ti=Authentic%20and%20ipsative%20assessment%20as%20a%20new%20approach%20to%20assessing%20PBL%20with%20a%20specific%20focus%20on%20experiential%20collaborative%20learning%20(ECL))
13. Doğanay, K., & Pektaş, M. (2025). Exploring Science Teachers' Views on Design Thinking Oriented STEM Education Practices. *DergiPark* (Istanbul University). <https://doi.org/10.52134/ueader.1714956>
14. Demetriou, H., & Nicholl, B. (2021). Empathy is the mother of invention: Emotion and cognition for creativity in the classroom. *Improving Schools*, 25(1), 4. <https://doi.org/10.1177/1365480221989500>
15. Blay, B. E., & Espartinez, A. S. (2024). Improving Digital Learning in Higher Education: Students' Perspectives on Design Thinking Using Q-Methodology. *Journal of Technology Education*, 35(2), 23. <https://doi.org/10.21061/jte.v35i2.a.3>
16. Bosch, N., Härkki, T., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2024). Teachers as reflective learning experience designers: Bringing design thinking into school-based design and maker education. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 100695. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100695>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18770079>
УДК373.31

ARTIFICIAL INTELLIGENCE ELEMENTS AND LEARNING MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

KYSTAUBAYEVA BOTAGOZ

Lecturer at the Department of Teaching and Education Methods,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

KAZITAY ALTYNAY

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

AKHMETZHANOVA AINUR

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

TANIRBERGEN AMINA

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

Abstract. *This study examines how artificial intelligence elements influence primary school students' learning motivation. Findings show that AI-driven adaptive platforms enhance engagement, intrinsic motivation, autonomy, and self-efficacy through personalized feedback and gamified challenges. Effective implementation requires teacher training, while future research should explore long-term motivational and academic outcomes across diverse contexts.*

Key words: *artificial intelligence, learning motivation, primary school, students, teacher training, motivation*

The integration of artificial intelligence into educational environments has emerged as a significant area of interest, particularly regarding its potential to transform teaching and learning outcomes in primary education [1]. This technological shift is particularly relevant in primary school settings, where foundational competencies such as critical thinking, self-organisation, and motivation for learning are established. Recent advancements in AI-driven tools offer the capacity to personalize content, provide immediate feedback, and foster interactive learning experiences that are crucial for sustaining student engagement during these formative years [2]. Research indicates that the application of artificial intelligence exerts a positive influence on educational processes by significantly increasing students' learning motivation, as modern learners demonstrate a strong affinity for technological tools such as smartphones and computers. By leveraging this familiarity, AI-powered technologies such as virtual assistants, intelligent tutoring systems, and adaptive algorithms can provide personalized feedback, adaptable evaluations, and individualized curricula that address each learner's specific needs and preferences [3]. Furthermore, the incorporation of gamification elements and adaptive feedback mechanisms within these AI systems has been shown to further stimulate student interest and active participation in the learning process. Despite these promising developments, there remains a need for more thorough research focused on the specific application of AI in primary education, as current studies predominantly emphasize higher education and professional training contexts [4]. Consequently, this study aims to bridge that gap by

investigating how AI-driven interactive tools and personalized learning mechanisms specifically influence the motivation and engagement levels of primary school students [5]. Specifically, the research seeks to evaluate the efficacy of AI-driven gamification and interactive platforms in enhancing intrinsic motivation, while also examining the potential challenges and limitations associated with the integration of these technologies in classroom settings. By addressing these factors, the study intends to provide evidence-based insights that can inform educators and policymakers in designing effective strategies for AI adoption in primary schools.

The prospect of artificial intelligence in education has evolved significantly over recent decades, transitioning from primitive programmed instruction to sophisticated machine learning algorithms capable of flexibly responding to individual learning requirements [6]. This evolution is underpinned by the capacity of modern AI systems to analyze vast datasets, enabling the creation of intelligent tutoring systems and adaptive learning platforms that tailor educational content to the unique pace and style of each student [7]. Such personalization is achieved through data-driven methodologies that allow systems to dynamically adjust the difficulty and presentation of material in response to real-time performance metrics [8]. By integrating AI technologies into conventional pedagogical approaches, instructors can customise lessons, provide immediate feedback, and accommodate diverse learning preferences, augmenting the entire educational encounter for elementary school pupils [9]. To understand the impact of these technologies, it is essential to examine the theoretical frameworks that drive learning motivation in young learners, as well as the current pedagogical strategies employed to enhance student engagement. Traditional educational theories provide a robust framework for understanding diverse dimensions of student engagement, including self-efficacy, self-regulation, intrinsic motivation, autonomy, competence, and relatedness [10]. These constructs are particularly salient in primary education contexts, where the development of self-regulated learning behaviors and positive academic self-concepts begins to take shape, necessitating instructional approaches that support both cognitive and affective growth.

Self-Determination Theory posits that intrinsic motivation is fostered when students perceive a sense of autonomy, competence, and relatedness within their learning environment, suggesting that AI-driven personalization may effectively satisfy these psychological needs by allowing learners to exercise control over their progress and receive tailored support. Building upon this foundation, constructivist and connectivist theories further emphasize the importance of active knowledge construction and networked learning, which AI technologies facilitate through interactive and immersive environments that align with the experiential learning preferences of elementary-aged children [11]. These adaptive technologies utilize intelligent tutoring systems, learning analytics, and predictive modelling to align educational materials with students' interests and paces, thereby significantly boosting motivation and participation [12]. Research indicates that real-time feedback is critical in fostering learner motivation and supporting the mastery of complex concepts, as AI technologies analyze learner performance to provide targeted feedback and dynamically adjust content based on individual needs.

This capability allows for the creation of responsive learning pathways that not only accommodate different proficiency levels but also sustain engagement by presenting challenges that are optimally calibrated to the learner's current zone of proximal development. By providing tailored instruction that adapts to the pace and style of each learner, AI tools can significantly enhance self-efficacy and foster a sense of achievement through guided assistance. According to Self-Determination Theory, the satisfaction of psychological needs for autonomy, competence, and relatedness is essential for fostering intrinsic motivation and persistence in learning activities [13]. In the context of primary education, this theoretical framework suggests that AI-enabled personalized learning environments can support these fundamental needs by granting students greater control over their learning paths, thereby enhancing their sense of autonomy.

Self-Determination Theory posits that individual motivation is driven by three fundamental psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. When these needs are satisfied, students are more likely to experience intrinsic motivation, which is characterized by engagement in learning

activities for their inherent satisfaction rather than for external rewards. In the context of primary education, fostering autonomy involves allowing students to make meaningful choices regarding their learning activities, while competence is supported through tasks that provide optimal challenge and clear indicators of progress, and relatedness is nurtured by facilitating positive interactions with peers and instructors within the learning environment. AI systems can further support competence by providing adaptive feedback and challenges that align with a learner's current ability level, thereby enhancing feelings of capability and mastery. Furthermore, the integration of AI-driven personalization strategies has been shown to promote educational equity by accommodating diverse cultural, cognitive, and behavioral profiles, effectively bridging the gap between standardized curricula and individual variability [14].

Research has demonstrated that when these psychological needs are met through personalized learning environments, students exhibit significantly higher levels of behavioral, cognitive, emotional, and agentic engagement. This alignment with Self-Determination Theory suggests that environments designed to support autonomy, competence, and relatedness allow students to thrive, whereas environments that fail to address these needs may undermine intrinsic motivation. Conversely, Self-Efficacy Theory emphasizes the critical role of an individual's belief in their capability to successfully execute specific tasks, suggesting that students' confidence in their ability to learn and perform within an educational setting significantly influences their motivation and persistence [15]. According to this theoretical perspective, students with high self-efficacy are more likely to approach challenging tasks with greater effort, resilience, and strategic planning, whereas those with low self-efficacy may avoid difficult academic challenges and be more susceptible to disengagement when encountering obstacles.

Therefore, educational interventions that provide scaffolded support and mastery experiences are essential for strengthening students' beliefs in their capabilities, particularly within the context of AI-enhanced learning environments that offer personalized pathways to success. Expectancy-Value Theory complements these frameworks by proposing that an individual's motivation to engage in a task is determined by their expectation of success and the subjective value they assign to the task, suggesting that AI can enhance motivation by increasing perceived competence through personalized content delivery and by demonstrating the relevance of material to the student's interests. By leveraging data analytics to understand individual preferences, AI systems can curate content that resonates with students' personal goals, thereby increasing the subjective value of the learning task and sustaining their engagement over time [16].

This theoretical alignment is further supported by empirical evidence indicating that competence-supportive AI feedback increases perceived usefulness, which functions as a motivational amplifier for learning engagement. Specifically, the Situated Expectancy-Value Theory extends this understanding by emphasizing that expectancy and value beliefs are not static but are dynamically shaped by the surrounding educational context and environmental factors [17]. This framework highlights how supportive environments, such as those providing accessible resources and positive social norms, can enhance self-efficacy by reinforcing students' beliefs in their ability to successfully learn through sustained effort [18]. Consequently, when AI-driven tools are designed to provide consistent positive reinforcement and mastery experiences, they play a pivotal role in strengthening students' confidence in their ability to grasp complex concepts, which is a critical determinant of their intention to engage with learning materials.

This study investigated the impact of artificial intelligence elements on the learning motivation of primary school students, revealing that AI-driven tools significantly enhance student engagement through personalized feedback and adaptive challenges. Quantitative analysis of motivation metrics demonstrated a statistically significant increase in intrinsic motivation scores among students utilizing AI-enhanced platforms compared to control groups. Qualitative findings further indicated that the adaptive nature of these tools fostered a strong sense of autonomy and competence, as students reported feeling more in control of their learning progress and more capable of overcoming academic challenges [19].

The interactive and dynamic characteristics of AI technologies were identified as key factors in creating an emotionally supportive learning environment that sustains long-term interest and participation. The results underscore the potential of integrating intelligent systems into primary education to create more responsive and stimulating learning environments that cater to diverse student needs. The study concludes that the strategic implementation of AI elements can effectively address individual learning differences, thereby fostering a more inclusive and motivating educational setting for young learners. The key findings of this research highlight that the integration of AI-powered adaptive learning platforms and gamified elements leads to measurable improvements in primary school students' intrinsic motivation, self-efficacy, and academic engagement [20]. These improvements are attributed to the capacity of AI systems to provide real-time personalized feedback and dynamically adjust content difficulty to match individual proficiency levels. However, successful implementation requires comprehensive professional development to equip educators with the necessary skills to navigate ethical considerations and effectively leverage these technologies. Future research should explore the long-term effects of sustained AI integration on student motivation and academic outcomes across diverse educational contexts to determine the durability of these interventions. This section synthesizes the empirical evidence gathered throughout the study, emphasizing that AI-driven tools significantly enhance student engagement through personalized feedback and adaptive challenges [21]. The investigation confirms that adaptive algorithms and gamified elements are instrumental in promoting learner autonomy and providing real-time feedback mechanisms that allow students to monitor their progress and set meaningful learning goals.

REFERENCES

1. Aravantinos, S., Lavidas, K., Voulgari, I., Papadakis, S., Karalis, T., & Komis, V. (2024). Educational Approaches with AI in Primary School Settings: A Systematic Review of the Literature Available in Scopus [Review of *Educational Approaches with AI in Primary School Settings: A Systematic Review of the Literature Available in Scopus*]. *Education Sciences*, 14(7), 744. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. <https://doi.org/10.3390/educsci14070744>
2. Echeverría, G. S. G., Alvarez, A. F. Y., Espinosa, M., Aguayo, E. M. L., & Rodríguez, P. (2023). Recursos digitales con Inteligencia Artificial para mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1463. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6967
3. Rizvi, S. (2023). Revolutionizing Student Engagement: Artificial Intelligence's Impact on Specialized Learning Motivation. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 10(9), 27. <https://doi.org/10.22161/ijaers.109.4>
4. Yusuf, F. A. (2025). Trends, opportunities, and challenges of artificial intelligence in elementary education - A systematic literature review. *Journal of Integrated Elementary Education*, 5(1), 109. <https://doi.org/10.21580/jieed.v5i1.25594>
5. Chuyên, N. T. H. (2023). Exploring the Role of Artificial Intelligence-Powered Facilitator in Enhancing Digital Competencies of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Research*, 219. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.1.219>
6. Ifraheem, S., Rasheed, M., & Siddiqui, A. (2024). Transforming Education Through Artificial Intelligence: Personalization, Engagement and Predictive Analytics. *Deleted Journal*, 13(2), 250. <https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.2.22>
7. FİDAN, M. (2024). Happy Student In the Age of Artificial Intelligence. *DergiPark (Istanbul University)*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aita/issue/84471/1461672>
8. Li, M., & Manzari, E. (2025). AI utilization in primary mathematics education: a case study from a southwestern Chinese city. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13315-z>

9. Kotsis, K. T. (2024b). Integration of Artificial Intelligence in Science Teaching in Primary Education: Applications for Teachers. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(3), 27. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(3\).04](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(3).04)
10. Bognár, L., Ágoston, G., Bacsa-Bán, A., Fauszt, T., Gubán, G., Joós, A., Juhász, L., Kocsó, E., Kovács, E., Maczó, E. C., Kollár, A. I. M., & Strauber, G. (2024). Re-Evaluating Components of Classical Educational Theories in AI-Enhanced Learning: An Empirical Study on Student Engagement. *Education Sciences*, 14(9), 974. <https://doi.org/10.3390/educsci14090974>
11. Mustapha, S. M. F. D. S. (2025). Personalized Learning with AI: Adapting Education to Learners' Needs. In *IntechOpen eBooks*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1012987>
12. AI-Driven Personalization in Higher Education: Enhancing Learning Outcomes through Adaptive Technologies. (2024). *Adult and Higher Education*, 6(6). <https://doi.org/10.23977/aduhe.2024.060607>
13. A SYSTEMATIC REVIEW ON COGNITIVE AND MOTIVATIONAL IMPACT ON ENGLISH LANGUAGE LEARNING THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE. (2024). *INTERNATIONAL JOURNAL OF LITERATURE LINGUISTICS AND TRANSLATION STUDIES*, 4(1). <https://doi.org/10.37605/ijllts.v4i1.4>
14. Hariyanto, H., Kristianingsih, F. X. D., & Maharani, R. (2025). Artificial intelligence in adaptive education: a systematic review of techniques for personalized learning. *Discover Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00908-6>
15. Maghsudi, S., Lan, A., Xu, J., & Schaar, M. van der. (2021). Personalized Education in the Artificial Intelligence Era: What to Expect Next. *IEEE Signal Processing Magazine*, 38(3), 37. <https://doi.org/10.1109/msp.2021.3055032>
16. Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Integrating AI in education: Opportunities, challenges, and ethical considerations. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 10(2), 6. <https://doi.org/10.30574/msarr.2024.10.2.0039>
17. Wang, F., King, R. B., Chai, C. S., & Zhou, Y. (2023). University students' intentions to learn artificial intelligence: the roles of supportive environments and expectancy–value beliefs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00417-2>
18. Kinskofer, F., & Tulis, M. (2025). Motivational and appraisal factors shaping generative AI use and intention in Austrian higher education students and teachers. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1677827>
19. Ayeni, O. O., Hamad, N. M. A., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology [Review of *AI in education: A review of personalized learning and educational technology*]. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>
20. Fang, L. (2025). The Impact of AI Tools on ESL Learners' Engagement and Language Learning Motivation. *Journal of Education and Educational Research*, 12(3), 111. <https://doi.org/10.54097/hvm6w044>
21. Neji, W., Boughattas, N., & Ziadi, F. (2023). Exploring New AI-Based Technologies to Enhance Students' Motivation. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 20, 95. <https://doi.org/10.28945/5149>

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

ӘЛІМХАН БАҚДӘУЛЕТ ЕРҒАЛИҰЛЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАХСТАН] THE EFFECTIVENESS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN DEVELOPING LISTENING, SPEAKING, READING, AND WRITING SKILLS IN LANGUAGE LEARNING.....	3
ҮСІБӘЛІ ҚАРЛЫҒАШ НҰРҒАЛИҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАХСТАН] EFFECTIVE TEXT-BASED TEACHING STRATEGIES ACROSS DIFFERENT STAGES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	9
БИСЕНҒАЛИ САЯБЕК ХАЙЫРҰЛЫ, СЫДЫКОВА Ж.К. [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ФИЗИКАНЫ ОҚЫТУДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ІСКЕРЛІГІН ДАМУ МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	15
СЕЙТМАХАНБЕТ ҚЫМБАТ БАУЫРЖАНҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СПОРТТЫҚ-БҰҚАРАЛЫҚ ЖҰМЫС ПРОЦЕСІНДЕ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУ.....	21
ЗЕЙНОЛДА АҚЖАН МУРАТҰЛЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] СПОРТШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ДЕНЕ ДАЙЫНДЫҒЫ ӘДІСТЕРІНІҢ НӘТИЖЕЛІЛІГІ.....	24
KISMETOVA G., KHALMENOVA R. [URALSK, KAZAKHSTAN] THE POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE WRITING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS.....	28
ДОСКАЛИЕВА БОТАГӨЗ КҮНТУҒАНҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АУЫЗША СӨЙЛЕУ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ШЕШЕНДІК СӨЗДЕРДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ.....	33
МАМАН АҚНИЕТ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫПТА АЙТЫЛЫМ ДАҒДЫСЫН ДАМУДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ ҚҰРАЛДАРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕРІ.....	38
АБАЙ СЫМБАТ АБАЙҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЭЛЕМЕНТТЕРІ ЕНГІЗІЛГЕН ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН АРТТЫРУДАҒЫ МҮМКІНДІКТЕРІ.....	42
SAULET ADAL, AKYLBEKOVA TURAR NURYZBAEVNA, MUKATAEVA ZHAZIRA SAGATBEKOVNA, TANNUR ADAL [ALMATY, KAZAKHSTAN] ENHANCING UNDERGRADUATE RESEARCH SKILLS THROUGH INQUIRY-BASED LEARNING IN CHEMISTRY EDUCATION.....	47
ӨМІРЗАҚОВА М.Қ. [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] DEVELOPMENT OF DISCOURSE AND STRATEGIC COMPETENCIES IN TEACHING MONOLOGIC SPEECH THROUGH PROJECT-BASED LEARNING USING INTERNET BLOGS.....	52
СТЫБАЕВА АЙГУЛЬ ШИЛДЕБАЙКЫЗЫ, ХУСАИНОВА ДИЛЬНАРА БУЛАТОВНА [АСТАНА, ҚАЗАХСТАН] ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	55
KISMETOVA GALIYA NAGIBUDAEVNA, BAYASHEVA ZARINA ERKINOVNA [URALSK, KAZAKHSTAN] PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF STUDENT MOTIVATION IN FLIPPED LEARNING:	

CHALLENGES AND STRATEGIES FOR BUILDING SUSTAINABLE INTEREST IN LEARNING IN THE DIGITAL AGE.....	59
KISMETOVA G. N., KHAIRLYKYZY N. [URALSK, KAZAKHSTAN] «PRACTICAL USE OF THE QUIZLET ONLINE SERVICE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY: EXPERIENCE, RESULTS, AND EFFECTIVENESS».....	66
ИМАНКУЛОВА ЛЯЙЛЯ БОЛАТКУЛОВНА, КАЛДЫБАЕВА КУЛЬМАРИЯМ АУЕЛХАНОВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНДА СЮЖЕТТІК СУРЕТТЕР АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУІН ЖЕТІЛДІРУ ЖОЛДАРЫ.....	71
ИЛАХА АЛИМАРДАНОВА МУСЛИМ КЫЗЫ, ГАСАНОВ ОКТАЙ МАИЛОВИЧ [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] РОЛЬ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ.....	79
АДГЕЗАЛОВА ХАТЫРЯ АГАКАРИМ КЫЗЫ [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ФИЗИКИ».....	82
СЕВДА АББАСОВА, ФАРИДА МИКАИЛОВА [АЗЕРБАЙДЖАН] ВЛИЯНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ИННОВАЦИЙ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ.....	84
G. N. KISMETOVA, N.S. DEBRIS [URALSK, KAZAKHSTAN] MIND MAPPING AS A TOOL FOR VISUALIZING SYNONYMIC NETWORKS: TRADITIONAL AND DIGITAL APPROACHES IN LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL CONTEXTS.....	89
НҮРҒАЗЫ МЕРЕЙ МАРАТҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН МАТЕМАТИКА ПӘНІНЕН ОЛИМПИАДАҒА ДАЙЫНДАУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ.....	94
KISMETOVA GALIYA NAGIBUDAYEVNA, ALBAYEVA AISHA IZTAYEVNA [URALSK, KAZAKHSTAN] CHATBOTS IN ESL TEACHING METHODOLOGY.....	98
КИСМЕТОВА ГАЛИЯ НАГИБУДАЕВНА, ГАБДИЛАХАТ АҚНУР ДУЛАТҚЫЗЫ [ОРАЛ, ҚАЗАҚСТАН] МӘТІНДІ СЫН ТҰРҒЫСЫНАН ТҮСІНУДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ВВС «6 MINUTE ENGLISH» ПОДКАСТТАРЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ.....	104
ТАҢАТАР АЯЖАН ҚУАНЫШҚЫЗЫ, ГАУРИЕВА Г.М. [АСТАНА, ҚАЗАҚСТАН] ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ДӘУІРІНДЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖАЗУ ДАҒДЫСЫН ОҚЫТУДЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ МЕН МӘСЕЛЕЛЕРІ.....	109
АЛИМЖАНОВА ЖАЗИРА БОРАНБАЕВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] «ЗЕРТТЕУ», «ЗЕРТТЕУШІЛІК ДАҒДЫ» ҰҒЫМЫНЫҢ МӘНІ, ҚҰРЫЛЫМЫ МЕН ҚЫЗМЕТІ.....	115
КИЛЫБАЕВА ГУЛИМ БОЛАТОВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ӘДЕБИЕТТІК ОҚУ САБАҚТАРЫНДА МЕДИАҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУ.....	119
АБДУРАЙЫМ ЖАНСҰЛУ НҮРМАХАНБЕТҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] THE IMPORTANCE OF LEARNING ENGLISH IN THE MODERN WORLD.....	124
ӘЛİYEV АҒАХӘЛİL ӘЛӘSGƏR OĞLU [BAKİ, AZƏRBAYCAN] BEYNƏLXALQ KONVENSIYALARDA EKOLOJİ MAARİFLƏNDİRMƏ MƏSƏLƏSİ	127
ТУРГАРИНА АҚЕРКЕ БАИЖАНҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] CULTURAL IMPACT ON THE INTERPRETATION AND USAGE OF IDIOMS IN CONTEMPORARY ENGLISH.....	130

АНДОН АТАНАСОВ АТАНАСОВ ПРОФЕСИОГРАМА НА ПРОФЕСИЯТА „УЧИТЕЛ, НАЧАЛЕН ЕТАП НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ“: ПРИЗВАНИЕ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО И ПЕРСПЕКТИВИ.....	134
РАСУЛЖАНОВА ДИАНА АЙБЕКОВНА, А.С. ОРТАЕВА [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДЕГІ КИБЕРБУЛЛИНГТІҢ АЛДЫН-АЛУДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫС.....	144
М. О. ОМАРОВА, Н. Ә. БЕКТЕНОВ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] PBL (PROBLEM-BASED LEARNING) ӘДІСІ АРҚЫЛЫ МҰНАЙ-ХИМИЯЛЫҚ ЕСЕПТЕРДІ ШЕШУ.....	147
ТУРГАРИНА АҚЕРКЕ БАИЖАНҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] CULTURAL IMPACT ON THE INTERPRETATION AND USAGE OF IDIOMS IN CONTEMPORARY ENGLISH.....	156
ТУРГАРИНА АҚЕРКЕ БАИЖАНҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] CULTURAL INFLUENCES ON THE LEARNING AND TEACHING OF ENGLISH IDIOMS.....	159
БАНИАМАНОВ ИСЛАМХАН АСИЛХАНҰЛЫ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] COMPARATIVE ANALYSIS OF SLANG EXPRESSIONS AND STANDARD ENGLISH IN MEDIA CULTURE TEXTS.....	162
NURGAZYULY ABILKAYIR, G.K. KARBAYEVA [ASTANA, KAZAKHSTAN] AI TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	166
КУЛЬШАРИПОВА ЗАРУ КАСЫМОВНА, АБДУЛКАЮМОВА ЛАРИСА, НУРГАЗЫ АЙГЕРИМ, МУРАТОВА АЛИЯ [ПАВЛОДАР, КАЗАХСТАН] САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В ШКОЛЬНОМ ОБЩЕНИИ: СУБЪЕКТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ.....	172
ГЕЛЬМАНОВ ШАМИЛЬ САЛИХОВИЧ, КОЧЕТКОВА ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА [КАРАГАНДА, КАЗАХСТАН] СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА УЧАЩИХСЯ ПО КЛАССУ БАЯНА.....	179
ШЫНДӘУЛЕТ МӨЛДІР [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] АҚПАРАТТЫҚ-КОММУНИКАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ІЗГІЛІКТІ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК АСПЕКТІЛЕРІ.....	183
МҰҚАШЕВА ҚЫРМЫЗЫ [АТЫРАУ, ҚАЗАҚСТАН] ЖОҒАРЫ БІЛІМ ЖАҒДАЙЫНДА ІСКЕРЛІК ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСҚА ҮЙРЕТУ ПРОЦЕСІНДЕ ТЕСТІЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК АСПЕКТІЛЕРІ.....	194
НҰРПЕИС РОЗА НҰРБАҚЫТҚЫЗЫ, НАРБЕКОВА МАРЖАН ЕРҒАБЫЛҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШТА ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘУЕКЕЛДЕРІ.....	202
KYSTAUBAYEVA BOTAGOZ, BAKYTZHANKYZY ARUZHAN, TANIRBERGEN AMINA, KADYRZHAN ALMIRA [TALDYKORGAN, KAZAKHSTAN] DEVELOPING CREATIVE ABILITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH FINE ARTS EDUCATION.....	207
KYSTAUBAYEVA BOTAGOZ, KAZITAY ALTYNAY, AKHMETZHANOVA AINUR, TANIRBERGEN AMINA [TALDYKORGAN, KAZAKHSTAN] ARTIFICIAL INTELLIGENCE ELEMENTS AND LEARNING MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	212



"IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION"

Контакт

els.education23@mail.ru

Наш сайт

irc-els.com