"IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION"

international scientific-practical journal

ALMATY, KAZAKHSTAN

ISSN: 3007-8946

15 JANUARY 2026

els.education23@mail.ru

irc-els.com

international scientific centre “Endless light in science”

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

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

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 января 2026 г.
Almaty, Kazakhstan

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393739
УДК 37.022

INCLUSIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS, PRACTICES, AND CHALLENGES

ZHANBYRBAY ASKAR ISKENDIRULY
Almaty, Kazakhstan

Abstract: *Inclusive foreign language education has gained increasing recognition as a fundamental approach to ensuring equitable access to language learning for all students, regardless of their diverse backgrounds, abilities, or needs. Drawing upon theories from inclusive pedagogy, second language acquisition, and educational psychology, this article examines the conceptual foundations of inclusion in foreign language classrooms. It explores key principles, instructional strategies, assessment practices, and challenges faced by educators in implementing inclusive language teaching. Empirical studies, policy frameworks, and classroom practices from diverse educational contexts are reviewed to provide a holistic understanding of how inclusive instruction can support students with disabilities, multilingual learners, and learners from varied socioeconomic and cultural backgrounds. By synthesizing current research, this article highlights effective pedagogical practices, identifies persistent barriers, and offers recommendations for teacher preparation, curriculum adaptation, and educational policy. The implications for future research and practice underscore the urgency of developing comprehensive frameworks that bridge theory and practice to ensure that all learners can flourish in foreign language education.*

Keywords: *inclusive education, foreign language teaching, differentiated instruction, accessibility, learner diversity, second language acquisition, classroom strategies*

Inclusive education has become a global priority in contemporary educational discourse, emphasizing access, participation, and achievement for all learners. Historically rooted in movements for civil rights and human equity, inclusive education challenges traditional paradigms that segregate students based on ability, language, or cultural background. While inclusive approaches have gained traction across subject areas, the integration of inclusive practices in foreign language classrooms poses unique complexities. Language learning inherently involves linguistic, cognitive, and sociocultural dimensions that can create barriers for students with varied abilities and needs.

Foreign language classrooms often reflect linguistic diversity, differing proficiency levels, and a range of learning preferences. In these contexts, inclusive pedagogy must balance goals of communicative competence with meaningful engagement for learners who may have learning disabilities, sensory impairments, limited first-language literacy, or other challenges. Moreover, second language acquisition (SLA) research underscores that social interaction and learner autonomy are critical for language development, further complicating instructional design in inclusive settings.

This article seeks to unpack these complexities by examining how inclusive principles can be operationalized in foreign language teaching. We explore theoretical foundations, instructional strategies, assessment practices, and policy frameworks that inform inclusive practices. By reviewing empirical research and classroom case studies, we aim to offer guidance for educators and stakeholders committed to fostering inclusive language learning environments.

Theoretical Foundations of Inclusive Foreign Language Education

Inclusive Education: Definitions and Principles. Inclusive education is broadly defined as an educational philosophy and practice that seeks to remove barriers to learning and participation for all students (Ainscow, 1999; UNESCO, 2020). Central to inclusion is the conviction that diversity enriches the learning environment and that all students, irrespective of ability, socioeconomic status, ethnicity, or language background, have the right to equitable educational opportunities.

Key principles of inclusive education include:

• Equity and access: Ensuring that all learners have access to the language curriculum and instructional resources.

• Participation: Facilitating active engagement of every student in classroom activities and discussions.

• Support and scaffolding: Providing appropriate instructional support, accommodations, and modifications to meet diverse learner needs.

• Respect for diversity: Valuing learners' linguistic and cultural identities as assets rather than deficits.

• Collaborative practices: Involving families, specialists, and peers in supporting learners.

The notion of inclusion extends beyond physical placement in mainstream classrooms; it entails the redesign of curriculum, pedagogy, and assessment to be responsive and flexible (Florian & Black-Hawkins).

Second Language Acquisition and Learner Diversity.

Second language acquisition (SLA) research provides insights into how learners acquire a new language. SLA emphasizes interaction, input, output, and learner strategies, acknowledging that learners bring unique cognitive and affective resources to the classroom. Factors such as motivation, anxiety, working memory, and prior linguistic knowledge significantly influence language learning outcomes.

In inclusive foreign language classrooms, SLA theories intersect with inclusive pedagogy by highlighting the importance of differentiated input and interactions tailored to diverse learners. For instance, Krashen's input hypothesis (1985) suggests that comprehensible input slightly beyond the learner's current proficiency facilitates acquisition. This concept aligns with inclusive practices that adjust linguistic input to be accessible yet challenging for different learners.

Cognitive and Socio-Affective Considerations.

Cognitive differences, including processing speed, memory capacity, and executive function, affect learners' ability to process and retain new linguistic information. Students with specific learning disabilities, such as dyslexia, may require multisensory instructional approaches to support decoding and comprehension. Socio-affective factors, such as language anxiety, self-efficacy, and identity, also influence learners' willingness to participate and take linguistic risks.

Inclusive foreign language education must therefore address both cognitive and socio-affective domains. Pedagogical strategies that enhance self-efficacy, reduce anxiety, and foster positive intergroup relations can significantly improve learning outcomes for diverse learners.

Inclusive Curriculum Design for Foreign Language Teaching.

Universal Design for Learning (UDL) in Language Classrooms.

Universal Design for Learning (UDL) is a framework that emphasizes flexible learning environments designed to accommodate learner variability (Rose & Meyer, 2002). UDL proposes three core principles:

• Multiple means of representation: Presenting information in various formats (visual, auditory, kinesthetic) to support comprehension.

• Multiple means of action and expression: Allowing learners to demonstrate their understanding through diverse modalities.

• Multiple means of engagement: Engaging learners through choice, relevance, and authentic tasks.

In foreign language contexts, UDL can be operationalized through multimodal materials that include visuals, videos, audio recordings, and interactive apps. For example, a lesson on vocabulary could include picture dictionaries, realia (physical objects), gestures, songs, and digital flashcards. UDL encourages teachers to anticipate variability and proactively design lessons that minimize barriers.

Differentiated Instruction.

Differentiated instruction involves tailoring teaching to meet individual learner needs by modifying content, process, and product (Tomlinson, 2014). In foreign language classrooms, differentiation can take various forms:

• Content differentiation: Adjusting the linguistic complexity of input materials based on proficiency levels.

• Process differentiation: Providing scaffolds such as language frames, graphic organizers, or peer modeling to support comprehension and production.

• Product differentiation: Offering multiple options for learners to demonstrate understanding, such as presentations, portfolios, or creative projects.

For example, in a reading comprehension activity, students with limited proficiency may work with simplified texts and partner support, while advanced learners engage in extended discussions or analytical tasks.

Culturally Sustaining Pedagogy.

Language learning is inherently connected to culture. Culturally sustaining pedagogy (CSP) recognizes and values learners' cultural identities and practices as integral to instruction (Ladson-Billings, 1995; Paris, 2012). In inclusive foreign language classrooms, CSP encourages the incorporation of diverse cultural perspectives and multilingual resources that reflect learners' identities. In practice, this might involve exploring cultural themes that resonate with students' backgrounds, inviting students to share linguistic practices from their home languages, or using texts and media that represent diverse voices. By connecting language learning to learners' lived experiences, CSP fosters relevance and belonging.

Instructional Strategies for Inclusive Language Teaching

Collaborative Learning and Peer Support.

Collaborative learning structures, such as pair work and small groups, provide opportunities for peer scaffolding and social interaction. When carefully structured, collaborative activities can support learners with diverse needs:

• Peer tutoring: More proficient learners support peers in completing tasks, enhancing comprehension and confidence for both participants.

• Structured group roles: Assigning specific roles (e.g., timekeeper, summarizer, vocabulary expert) ensures meaningful participation by all students.

• Reciprocal teaching: Students take turns leading discussions or explaining language features, promoting metacognitive awareness.

Collaborative learning aligns with sociocultural theories of language acquisition, which emphasize the role of interaction in linguistic development.

Multisensory Teaching Techniques. Multisensory approaches engage visual, auditory, kinesthetic, and tactile modalities, which can benefit language learners, particularly those with learning differences. Examples include:

• Total Physical Response (TPR): Learners respond physically to language commands, reinforcing comprehension through movement.

• Gesture-supported instruction: Pairing gestures with new vocabulary or grammar structures aids memory and comprehension.

• Manipulatives and realia: Using objects, flashcards, and interactive boards to make abstract concepts more concrete.

Such techniques not only support learners with specific challenges but also make lessons more engaging for the entire class.

Technology-Enhanced Instruction. Educational technology offers powerful tools for differentiating instruction and expanding access. Examples include:

• Language learning apps: Tools like Duolingo, Memrise, and Quizlet allow learners to practice at individualized paces.

• Speech-to-text and text-to-speech: These features support learners with writing difficulties or visual impairments.

• Interactive whiteboards and multimedia: Visual and interactive components can make input more comprehensible and engaging.

However, technology must be integrated intentionally, ensuring that it supports learning objectives and does not become a distraction.

Scaffolding and Supports. Effective scaffolding involves breaking tasks into manageable components and providing support that is gradually withdrawn as learners gain competence. Scaffolding strategies include:

• Language frames and sentence starters: Providing structural models to help learners produce language.

• Guided practice followed by independent work: Balancing teacher-led instruction with opportunities for autonomous application.

• Visual organizers and charts: Supporting comprehension of complex structures (e.g., verb conjugations, sentence patterns).

These techniques allow learners with varied proficiency levels to access the same curriculum while receiving supports tailored to their needs.

Assessment Practices in Inclusive Language Classrooms

Formative Assessment for Learning.

Formative assessment is a continuous process that informs instruction and supports learner growth. Inclusive formative assessment practices include:

• Ongoing feedback: Providing specific, actionable feedback that guides learners toward improvement.

• Self-assessment and reflection: Encouraging learners to evaluate their own progress and set goals.

• Observation and anecdotal records: Monitoring learners' language use during interactions to inform instruction.

Formative assessment emphasizes progress over performance and helps teachers adjust instruction dynamically.

Alternative and Flexible Summative Assessments. Traditional tests may disadvantage learners with specific needs. Inclusive summative assessments should offer alternative ways for learners to demonstrate competence. Options include:

• Oral portfolios: Collections of recorded speaking samples showcasing growth over time.

• Project-based assessments: Authentic tasks that integrate language use in meaningful contexts.

• Performance-based assessments: Demonstrations of language skills through role plays, presentations, or creative products.

By providing multiple assessment pathways, teachers can better capture learners' diverse strengths.

Accommodations and Modifications. Accommodations adjust the delivery of assessments without altering expectations, while modifications change the content or performance criteria. Examples include:

• Extended time: Allowing additional time for students with processing delays.

• Modified prompts: Simplifying language in test questions while maintaining the essence of the task.

• Alternative response formats: Allowing oral responses instead of written ones.

Accommodations ensure fairness, while modifications may be necessary when learners' needs require adjusted expectations.

Case Studies and Empirical Evidence

Case Study

Inclusive Spanish Classroom in the United States. In a diverse urban middle school, an inclusive Spanish program implemented UDL and differentiated instruction. Teachers reported increased engagement among students with learning disabilities and English language learners. Key practices included multimodal input, flexible grouping, and project-based assessments. Student surveys indicated higher motivation and confidence in language use.

Empirical Findings on Inclusion and Language Learning. Research suggests that inclusive practices can enhance language outcomes. A study by García and Wei (2014) found that translanguaging practices in multilingual classes supported comprehension and participation. Another study by de Jong (2015) showed that scaffolded interaction tasks improved speaking proficiency among learners with diverse needs.

However, evidence also highlights the need for sustained support: teachers who had access to coaching and collaborative planning were more consistent in applying inclusive practices than those with one-off training.

Recommendations for Practice and Policy

Integrating Inclusion into Curriculum Frameworks.

Curricula should articulate inclusive principles, providing flexibility in learning outcomes and assessment pathways. Standards can be adapted to acknowledge multiple ways of demonstrating language competence.

Enhancing Teacher Support Systems

Schools should prioritize:

• Regular professional development
• Collaborative planning time
• Access to inclusive resources and technologies

Teacher leaders and specialists (e.g., special education, ESL) should collaborate to support integrated instruction.

Cultivating Inclusive School Cultures. Cultures that value diversity and equity foster buy-in for inclusion. Leadership should model inclusive values, celebrate diverse linguistic identities, and include student voices in decision-making.

Conclusion

Inclusive foreign language education represents a dynamic intersection of equity, pedagogy, and language acquisition theory. By embracing learner diversity and implementing thoughtful instructional practices, educators can create environments where every student has the opportunity to develop linguistic and intercultural competence. While challenges persist, including systemic barriers and resource limitations, the integration of inclusive frameworks such as UDL, differentiated instruction, and culturally sustaining pedagogy offers promising pathways forward. Continued research, policy support, and professional development are critical to realizing the full potential of inclusive language classrooms.

REFERENCES:

1. Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. Falmer Press.
2. de Jong, E. J. (2015). Foundations for multilingualism in education: From principles to practice. Caslon Publishing.
3. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 37(5), 813-828.
4. García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.
5. Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. Longman.
6. Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. American Educational Research Journal, 32(3), 465-491.
7. Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. Educational Researcher, 41(3), 93-97.
8. Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. ASCD.
9. Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom:Responding to the needs of all learners. ASCD.
10. UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. UNESCO Publishing.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393768
ӘОЖ 14.35.05

СТУДЕНТТЕРДІҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

МАХАТАЕВА АЙГЕРИМ СЕРИКОВНА
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда қ., Қазақстан

Аннотация: *Мақалада жоғары білім беру жүйесін трансформациялау жағдайында студенттердің көшбасшылық қасиеттерін зерттеудің өзекті мәселелері қарастырылады. Көшбасшылықты түсінудің теориялық тәсілдері, студенттік ортадағы көшбасшылық қасиеттердің көріну ерекшеліктері, сондай-ақ оларды зерттеудің әдіснамалық және диагностикалық қиындықтары талданады. Білім беру ортасының, әлеуметтік-психологиялық факторлардың және жеке тұлғаның жеке ерекшеліктерінің студенттердің көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыруға әсеріне ерекше назар аударылады. Ұсынылған ережелер одан әрі эмпирикалық зерттеулер мен студенттік көшбасшылықты дамыту бағдарламаларын әзірлеудің теориялық негізі бола алады.*

Кілт сөздер: *көшбасшылық, көшбасшылық қасиеттер, студенттер, студенттік орта, жоғары білім, жеке даму.*

Бүгінгі таңда динамикалық әлеуметтік-экономикалық және мәдени өзгерістермен сипатталатын қазіргі қоғам жағдайында дамыған көшбасшылық қасиеттері бар мамандарға деген қажеттілік артуда. Жоғары мектеп тек кәсіби дайындықты ғана емес, сонымен қатар түлектердің өзін-өзі табысты жүзеге асыруы үшін қажетті жеке қасиеттерді қалыптастыруды қамтамасыз ететін маңызды әлеуметтік институт ретінде қарастырылады.

Қоғам дамуының қазіргі кезеңі жоғары серпінділікпен, әлеуметтік үдерістердің тұрақсыздығымен, өмірдің барлық салаларының цифрлық трансформациясымен, жаһандық бәсекелестікпен және жас мамандардың кәсіби ұтқырлығына үнемі өсіп келе жатқан талаптармен сипатталады. Мұндай жағдайларда жоғары оқу орындарының түлектерінде кәсіби білім мен дағдыларды ғана емес, сонымен қатар табысты бейімделуге, шешім қабылдауға, командада өзара әрекеттесуге, іс-әрекетті ұйымдастыруға және басқаларды басқаруға мүмкіндік беретін дамыған жеке қасиеттерді қалыптастыру маңызды болады. Мұндай қасиеттерге бүгінде жас мамандардың еңбек нарығындағы бәсекеге қабілеттілігінің және олардың табысты кәсіби әлеуметтенуінің негізгі шарттарының бірі ретінде қарастырылатын көшбасшылық құзыреттер жатады.

Студенттерді даярлаудың қазіргі жүйесі көбінесе теориялық білімді игеруге бағытталған, ал көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру белсенді, интерактивті және тәжірибеге бағытталған жұмыс түрлерін қажет етеді. Студенттердің нақты іс-әрекетінде көшбасшылықты дамытуды қамтамасыз ететін және басқару, жоспарлау, коммуникация және жауапкершілік дағдыларын қалыптастыратын педагогикалық технологияларды іздеудің объективті қажеттілігі туындайды.

Көшбасшылық мәселесі шетелдік педагогика және психология ғылымдарында жеткілікті түрде зерттелген. Психологиялық теориялар мен тұжырымдамалардың әдіснамалық негіздері мен бағытына байланысты көшбасшылықтың мазмұндық құрамы мен психологиялық детерминанттары және салыстырмалы түрде әртүрлі әлеуметтік орталарда кеңінен ұсынылған. Осыған байланысты харизматикалық тәсіл ұсынылған, оған сәйкес көшбасшы-эмпатияның азды-көпті кең ауқымы үшін эксклюзивтілік, табиғаттан тыс, қателеспеушілік немесе қасиеттілік сипатының ерекше жиынтығы бар тұлға (М. Вебер [1]).

Тиімді көшбасшы (көшбасшы) туа біткен және алынған қасиеттер мен ерекшеліктерге, көшбасшылықта ерекше қабілеттерге ие болатын қасиеттер теориясы дамыды (Р. Стогдилл

[2]). Психоаналитикалық көзқарас тұрғысынан көшбасшылық тек өзіне негізделген жеке психологиялық құбылыс ретінде түсіндіріледі (З. Фрейд [3]).

XX ғ. 90-шы жылдары жаһандану кезеңінде белсендіру тұжырымдамасы дамыды. Оның аясында жеке тұлғаның өсуі мен жеке тұлғаның шығармашылық әлеуетін іске асырумен байланысты нақты жұмыс аясында ұйымдастырушылық өзгерістер енгізу ұсынылады (У. Беннис [4]).

Студенттердің көшбасшылық қасиеттері командалық жұмыс, жобалық қызмет, студенттік өзін-өзі басқару және кәсіби қалыптасу аясында ерекше маңызға ие болады. Сонымен қатар оларды зерттеу үдерісі бірқатар теориялық, әдіснамалық және практикалық мәселелермен байланысты, бұл осы мақаланың өзектілігін анықтайды.

Зерттеудің мақсаты – психологиялық-педагогикалық ғылымдағы студенттердің көшбасшылық қасиеттерін зерттеудің негізгі мәселелерін талдау.

Көшбасшылық психология, әлеуметтану, педагогика және менеджментте қарастырылатын пәнаралық ұғым болып табылады. Классикалық теорияларда көшбасшылық жеке тұлғаның топқа әсер ету қабілетін қамтамасыз ететін жеке қасиеттер жиынтығы ретінде түсіндіріледі (қасиеттер теориясы).

Көшбасшылықтың мінез-құлық теориялары дамыды, оның аясында көшбасшылық стильге және көшбасшының топпен өзара әрекеттесу ерекшеліктеріне баса назар аударылады. Ситуациялық теориялар (Ф.Фидлер [5], П. Херси мен К. Бланчард [6]) көшбасшылық көріністерінің топтың қызмет жағдайлары мен сипаттамаларына тәуелділігін көрсетеді.

Кеңестік психологияда көшбасшылық іс-әрекетке деген көзқарас тұрғысынан қарастырылады (А.Н. Леонтьев [7], Б.Д. Парыгин [8]). Бұл көзқарастарда көшбасшылық қасиеттер қалыптасады және бірлескен қызмет пен қарым-қатынаста көрінеді деп тұжырымдалады. Сонымен қатар көшбасшылық мәселелері ұжымдардағы және олардың қызметіндегі көшбасшылықтың ерекшеліктері мен нюанстары, сондай-ақ әртүрлі жас құрамындағы шағын оқу топтарындағы өзара әрекеттесу мен қарым-қатынас факторлары тұрғысынан қарастырылады [9].

Студенттік жас ерте ересек кезеңге жатады және белсенді жеке және кәсіби өзін-өзі анықтаумен сипатталады. Жалпы студенттердің көшбасшылық қасиеттері оқу, қоғамдық, волонтерлік және жобалық қызметте көрінеді. Студенттердің ең маңызды көшбасшылық қасиеттеріне мыналар жатады:

- бастамашылық және жауапкершілік;
- коммуникативтік құзыреттілік;
- шешім қабылдау қабілеті;
- ұйымдастырушылық қабілеттер;
- эмоциялық тұрақтылық;
- рефлексия және өзін-өзі дамыту қабілеті.

Сонымен қатар, студенттер тобындағы көшбасшылық көбінесе ситуациялық сипатқа ие және іс-әрекеттің мәнмәтініне, ұжымның бірлігі деңгейіне және студенттің әлеуметтік мәртебесіне байланысты.

Студенттердің көшбасшылық қасиеттерін зерттеудің негізгі мәселелерін төмендегі №1 кестеде ұсынамыз.

1 кесте - Көшбасшылық қасиеттерді зерттеу мәселелері

№	Мәселелер	Сипаттамасы
1	Ұғымның теориялық белгісіздігі	Негізгі мәселелердің бірі-студенттердің көшбасшылық қасиеттерін бірыңғай анықтаудың болмауы. Әр түрлі ғылыми мектептер көшбасшылықтың құрылымы мен мазмұнын әр түрлі

		түсіндіреді. Бұл зерттеу нәтижелерін салыстыруды қиындатады.
2	Диагностиканың әдістемелік қиындықтары	Күрделі және сенімді диагностикалық әдістерді таңдау қиындық тудырады. Көптеген сауалнамалар басқарушылық немесе кәсіби ортаға бағытталған және әрдайым студенттік контекстке сәйкес келмейді.
3	Әлеуметтік-мәдени факторлардың әсері	Студенттердің көшбасшылық қасиеттері мәдени нормалардың, білім беру саясатының және қоғамның құндылық бағдарларының әсерінен қалыптасады. Бұл зерттеу жүргізу кезінде аймақтық және ұлттық ерекшеліктерді ескеруді талап етеді.
4	Көшбасшылық пен танымалдылықты ажырату мәселесі	Студенттік ортада көшбасшылықтың танымалдылықпен немесе ресми мәртебемен анықталуы сирек емес. Бұл эмпирикалық зерттеулердің нәтижелерін бұрмалайды және көшбасшылықты бағалаудың дәл критерийлерін қажет етеді.

Университеттің білім беру ортасы студенттердің көшбасшылық қасиеттерін дамытуға айтарлықтай әсер етеді. Жобалық оқыту, студенттік өзін-өзі басқару, волонтерлік және ғылыми-зерттеу жобалары бастамашылық пен жауапкершілікті көрсетуге жағдай жасайды.

Педагогикалық қолдау және сәттілік жағдайын құру студенттердің өзіне деген сенімділігін және көшбасшылық функцияларды қабылдауға дайындығын қалыптастыруға ықпал етеді. Командалық өзара әрекеттесудің рефлексивті дағдылары мен мәдениетін дамыту да маңызды фактор болып табылады.

Студенттердің көшбасшылық қасиеттерін зерттеу әртүрлі теориялық және әдіснамалық тәсілдерді біріктіруді талап ететін күрделі және жан-жақты ғылыми мәселе болып табылады. Теориялық белгісіздік, диагностикалық қиындықтар және әлеуметтік-мәдени факторлардың әсері зерттеу үдерісін қиындатады, бірақ сонымен бірге одан әрі ғылыми зерттеулерге перспективалар ашады.

Белгіленген мәселелерді түсіну жоғары білім беру жүйесінде студенттердің көшбасшылық қасиеттерін зерттеуге және дамытуға біртұтас көзқарас қалыптастыруға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Вебер М. Харизматическое господство /Социологические исследования. –М.,-1988. -№5.-139-147 с.
2. Stogdill R.M. Handbook of Leadership. A Servey of Theory and Research/R.M. Stogdill–N.Y. Free press, 1974. − 1190 p.
3. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989. - 272 с.
4. Беннис У. Становление лидера. Перевод В.И. Супруна. – Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2007. —280 с.
5. Фидлер Ф. Теория эффективности лидерства. – М.: Прогресс, 1982 –189 с.
6. Херси П., Бланчард К. Ситуационное лидерство.–М.:Альпина,2010–204 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977 -198 с.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2003 – 256 с.
9. Дубовская Е.М. Влияние лидера на сверстников в юношеских группах. -Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1984.- 22 с.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393792
ӘОЖ 14.35.19

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ЖОБАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

ШЫНЫБЕК ЛАУРА УАЛИҚЫЗЫ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда қ., Қазақстан

Аннотация: *Мақалада педагогикалық білім беруді жаңғырту жағдайында болашақ мұғалімдердің жобалық құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық негіздері қарастырылады. Жобалық қызметті және құзыреттілікті түсінудің негізгі ғылыми тәсілдері талданады. Болашақ мұғалімнің жобалық құзыреттілігінің құрылымы ашылады. Сонымен қатар оның мұғалімдердің кәсіби дайындығы үшін маңызы негізделеді. Жобалық құзыреттілікті қалыптастыру кәсіби субъективтілікті, креативтілікті және болашақ мұғалімдердің білім беру инновацияларын іске асыруға дайындығын дамытудың маңызды шарты болып табылады.*

Кілт сөздер: *жобалық іс-әрекет, жобалық құзыреттілік, болашақ мұғалімдер, кәсіби дайындық, педагогикалық білім.*

Қазіргі білім беру жүйесі жоғары динамизммен, мұғалімнің кәсіби міндеттерінің күрделілігімен және құзыреттілік тәсілге бағдарлануымен сипатталады. Білім беру мазмұнын жаңарту және инновациялық педагогикалық технологияларды енгізу жағдайында білім беру үдерісін дербес жобалауға, білім алушылардың қажеттіліктеріне және әлеуметтік-мәдени жағдайларға бейімделген педагогикалық жобаларды әзірлеуге және іске асыруға қабілетті болашақ мұғалімдерді даярлау ерекше маңызға ие болады.

Білім беруді жаңғыртудың, цифрландырудың және жаңартылған білім беру стандарттарын енгізудің заманауи үдерістері мұғалімнің кәсіби дайындығына жаңа талаптар қояды. XXI ғасыр педагогы білім тасымалдаушысы ретінде ғана емес, білім беру ортасын, оқу бағдарламаларын, білім алушылардың жеке білім беру маршруттарын жобалаушы ретінде де қарастырылады. Осыған байланысты жоғары педагогикалық білім беру жағдайында болашақ мұғалімдердің жобалық құзыреттілігін қалыптастыру ерекше өзекті болып отыр.

Соңғы жылдардағы ғылыми зерттеулерде жобалық қызметті меңгеру мұғалімге кешенді кәсіби міндеттерді тиімді шешуге, білім беру ортасының өзгеруіне бейімделуге және инновация субъектісі ретінде әрекет етуге мүмкіндік беретіндігі атап өтілген. Алайда педагогикалық дайындық практикасын талдау болашақ мұғалімдердің жобалық құзыреттілігін қалыптастыру көбінесе фрагменттік сипатта болатындығын көрсетеді. Бұл осы мәселені терең теориялық тұрғыдан түсіну қажеттілігін анықтайды.

Педагогикадағы жобалау іс-әрекеті өзекті педагогикалық міндеттерді шешуге бағытталған білім беру жобаларын әзірлеудің, іске асырудың және бағалаудың мақсатты, саналы және кезеңді үдерісі ретінде түсіндіріледі. Ғалым Е.С. Полаттың еңбектерінде жобалық қызмет білім мен практикалық дағдылардың интеграциясын қамтамасыз ететін технология ретінде қарастырылады [1]. Ал, ғалым А.А. Вербицкий студенттердің оқу іс-әрекетін кәсіптік практиканың нақты жағдайларына жақындатуға ықпал ететін оның контекстік сипатын атап көрсетеді [2].

Шетелдік зерттеулерде (R. Bell, 2016) жобалау қызметі болашақ педагогтердің метакомпетенцияларын дамытуды қамтамасыз ететін project-based learning негізгі элементі ретінде қарастырылады [3].

Жобалық құзыреттілік – бұл мұғалімнің жеке басының интегративті сапасы, оның кәсіби салада мақсатты жобалық қызметке дайындығы мен қабілетін көрсетеді. Осыған байланысты болашақ мұғалімдердің жобалық құзыреттілігінің мәнін және оны кәсіби даярлау үдерісінде қалыптастыру шарттарын теориялық тұрғыдан түсіну қажеттілігі өзектендіріледі.

Педагогикадағы жобалық қызмет нақты нәтижеге бағытталған іс-шаралар кешенін жоспарлау, болжау және іске асыру арқылы маңызды білім беру міндеттерін шешуге бағытталған мақсатты белсенділіктің ерекше түрі ретінде қарастырылады. Кеңестік және шетелдік зерттеушілердің еңбектерінде жобалық қызмет танымдық белсенділікті жандандыру, білім алушылардың дербестігі мен жауапкершілігін дамыту құралы ретінде түсіндіріледі.

Педагогикалық контексте жобалық іс-әрекет болашақ мұғалімдердің білім беру жағдайларын талдау, мақсат қою, құралдарды таңдау және қызмет нәтижелерін бағалау дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететін оқыту ғана емес, сонымен бірге дамытушы функцияны да орындайды. Осылайша, жобалау қызметі мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың әдіснамалық негізі болып табылады.

Болашақ мұғалімдердің жобалық құзыреттілігін қалыптастыру 1-кестеде келтірілген бірін-бірі толықтыратын тәсілдер жиынтығына сүйенеді.

1 кесте – Болашақ мұғалімдердің жобалық құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық тәсілдері

Тәсіл	Өкілдері	Маңызды сипаттама
Құзыреттілік	И.А. Зимняя [4], А.В. Хуторской [5]	Білімді кәсіби қызметте қолдану қабілетін қалыптастыруға бағдарлау
Іс-әрекеттік	А.Н. Леонтьев [6], П.Я. Гальперин [7]	Белсенді жобалау қызметі арқылы құзыреттілікті қалыптастыру
Тұлғаға бағытталған	К. Роджерс [8], Ш.А. Амонашвили [9]	Студенттердің жеке ерекшеліктері мен кәсіби әлеуетін есепке алу
Жүйелік	В.Г. Афанасьев [10]	Құзыреттілікті тұтас педагогикалық үдеріс ретінде қалыптастыруды қарастыру
Конструктивистік	D.H. Jonassen [11]	Жобалау қызметіндегі білімді өз бетінше құру

Болашақ мұғалімнің жобалық құзыреттілігі білім беру үдерісін тиімді жобалау қабілетін қамтамасыз ететін білім, білік, дағды, құндылық көзқарастар мен жобалық қызмет тәжірибесінің жиынтығын қамтитын интегративті кәсіби-тұлғалық білім ретінде анықталады.

Жобалық құзыреттілік құрылымында бірнеше компоненттерге бөлінеді. Оны біз төмендегі кестеде ұсынамыз.

2 кесте – Жобалық құзыреттілік құрылымындағы компоненттер

№	Компонент атауы	Сипаттамасы
1	Когнитивтік компонент	Жобалау қызметінің мәні, жобалау кезеңдері, педагогикалық жобаларды әзірлеу әдістері мен технологиялары туралы білімді қамтиды.
2	Операциялық – іс-әрекеттік компонент	Педагогикалық жобаларды жоспарлау, іске асыру және түзету қабілеттерін көрсетеді.
3	Мотивациялық – құндылық компоненті	Болашақ мұғалімнің жобалық қызметке қатынасын, оның кәсіби даму үшін маңыздылығын түсінуді сипаттайды.
4	Рефлексивті компонент	Жобалау қызметінің нәтижелерін талдау және өзінің кәсіби өсуін бағалау қабілетімен байланысты

Жоғарыда көрсетілген компоненттердің қалыптасуы жобалық құзыреттіліктің тұтастығын және оның практикалық бағытын қамтамасыз етеді.

Болашақ мұғалімдердің жобалық құзыреттілігін қалыптастыру бірқатар теориялық және әдіснамалық тәсілдерге негізделген. Құзыреттілік тәсіл білім беру үдерісінің студенттердің кәсіби қызметте білім мен дағдыларды қолдану қабілетін қалыптастыруға бағытталуын анықтайды. Іс-әрекетке негізделген тәсіл тәжірибеге бағытталған оқыту формаларына енгізу арқылы жобалық қызметті игеру үдерісінде білім алушылардың белсенді рөліне назар аударады.

Тұлғаға бағытталған тәсіл болашақ мұғалімдердің жеке ерекшеліктері мен білім беру қажеттіліктерін ескеруді, олардың кәсіби өзіндік анықтауы мен өзін-өзі жүзеге асыруы үшін жағдай жасауды қамтиды. Жүйелік тәсіл жобалық құзыреттілікті қалыптастыру үдерісін оқытудың мақсаттары, мазмұны, әдістері мен нәтижелерін қамтитын тұтас педагогикалық жүйе ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Болашақ мұғалімдердің жобалық құзыреттілігін тиімді қалыптастыру педагогикалық жағдайлар кешенін іске асыру кезінде мүмкін болады. Оларға мыналар жатады:

- жобалық қызметті кәсіптік даярлық мазмұнына енгізу;
- оқытудың белсенді және интерактивті әдістерін қолдану;
- студенттердің рефлексиялық қызметін ұйымдастыру;
- пәнаралық байланыстарды және оқытудың практикалық бағытын қамтамасыз ету.

Аталмыш жағдайларды жасау болашақ мұғалімдердің білім беру үдерісін жобалауға және педагогикалық инновацияларды енгізуге тұрақты дайындығын қалыптастыруға ықпал етеді. Осылайша жобалық құзыреттілік болашақ мұғалімдердің тәуелсіз және шығармашылық педагогикалық қызметке дайындығын көрсететін кәсіби дайындығының маңызды сипаттамасы болып табылады. Теориялық талдау көрсеткендей жобалық құзыреттілікті қалыптастыру заманауи педагогикалық тұжырымдамалар мен технологияларды біріктіруге негізделген жүйелі және мақсатты тәсілді қажет етеді. Болашақ мұғалімдерді кәсіби оқыту үдерісінде жобалық іс-әрекетті жүзеге асыру олардың кәсіби өсуіне және қазіргі білім беру ортасының талаптарына сәтті бейімделуіне жағдай жасайды.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования.– М.: Изд. Центр «Академия», 2010. –193–200 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 204 с.
3. Bell R. The continuing search to find a more effective and less intimidating way to teach research methods in higher education. Innovations in Education and Teaching International, 2016.- 53(3), 285–295 p.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования: ученик в обновленной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. –135–137 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2004. - 352 с.
7. Гальперин П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий //Вестник Моск. ун-та. – Серия 14. - Психология. 2017. № 4. - 3-20 с.
8. Роджерс К. Искусство консультирования и терапии. - М.: Эксмо, 2002. – 976 с.
9. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Минск:Университетское, 1990. - 559 с.
10. Афанасьев В.Г. Системность и общество. [Электронный ресурс]: http://www.rideo.tv/afanasev_v_g/
11. Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Электронный ресурс]: https://eric.ed.gov/?id=EJ507039

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393823
ӘОЖ: 14.25.05

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ НЕМЕСЕ АЛЬФА ҰРПАҒЫНЫҢ МЕН – БЕЙНЕСІ

АЛПЫСБАЕВА АКТОТЫ КАЙРАТОВНА
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда қ., Қазақстан

Аннотация: *Мақалада қазіргі әлеуметтік-мәдени және цифрлық трансформациялар контекстінде Альфа ұрпағының Мен – бейнесін қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылады. Отандық және шетелдік психологиялық-педагогикалық зерттеулерді талдау негізінде жеке тұлғаның өзіндік санасының құрылымдық құрамдас бөлігі ретіндегі Мен – бейненің мәні және оның жеткіншек кезіндегі ерекшелігі ашылады. Цифрлық ортаның, әлеуметтік медианың және медиа мәдениеттің жеткіншектердің өзін-өзі тану, өзіндік бағалау және өзін-өзі таныстыру үдерісіне әсеріне ерекше назар аударылады. Альфа ұрпақтарының өзіндік ерекшеліктері, мысалы, вариация, фрагментация, әлеуметтік кері байланысқа сезімталдықтың жоғарылауы және визуалды бағдарланған өзін-өзі қабылдау болып табылады. Цифрлық шындық жағдайында жеткіншектердің позитивті және тұтас Мен – бейнесін қолдауға бағытталған заманауи психологиялық-педагогикалық стратегияларды әзірлеу қажеттілігі негізделеді.*

Кілт сөздер: *Мен-бейнесі, жеткіншек, Альфа ұрпағы, өзін-өзі тану, сәйкестілік, өзіндік бағалау, цифрлық орта, әлеуметтік медиа, психологиялық даму.*

Технологияның қарқынды дамуының қазіргі жағдайында тұлғаның қалыптасу үдерістері қайта қарастырылады. Цифрлық коммуникация, жасанды интеллект және үздіксіз онлайн өзара әрекеттесу дәуірінде дүниеге келген Альфа ұрпағы өзінің Мен – бейнесін бірегей әлеуметтік-мәдени контексте қалыптастырады. Егер бұрын Мен – бейнесі негізінен отбасы мен мектептегі тұлғааралық қатынастар арқылы қалыптасқан болса, бүгінде өзін-өзі анықтаудың жаңа формалары жасалып, таратылатын виртуалды орта маңызды рөл атқаруда. Бұл тұрғыда жеткіншектердің, яғни Альфа ұрпағының Мен – бейнесін қалыптастыруды зерттеу ерекше ғылыми және практикалық маңыздылыққа ие болады.

Ғалымдар Л. Нұрқасынова, А.К. Кулымбаева, М. Бағыбаевалар жеткіншектердің қарым-қатынасындағы қиындықтарды эмпирикалық зерттеген [1]. Авторлардың еңбектерінде жеткіншектердің қиын қарым-қатынас субъектілерін сипаттағанда ең алдымен экспрессивті-сөздік ерекшеліктерге байланысты қиындықтар туындайтыны анықталған.

Кейбір зерттеулерде жеткіншектердің сыни ойлауының психологиялық ерекшеліктері арқылы олардың эмоциялық интеллект деңгейлерін өлшеу құраладары қарастырылған [2].

Жеткіншектер жылылық пен көңіл бөлінуге деген мұқтаждығын білдіре отырып, сыртқы ортаның қарым-қатынасына лайықты жауап қайтара алады. Бұл кезеңде ерекше назарда ұстайтын мәселелердің бірі қарым-қатынастың дұрыс қалыптасуы болып табылады [3].

Жоғарыдағы айтылған мәселелерге орай, жеткіншектер үшін қарым-қатынас маңызды факторлардың бірі болып табылады. Өзін-өзі тану және өзін-өзі түсіну қабілеті –өзін сананың, қарым-қатынастың, сондай-ақ іс-әрекеттің субъектісі ретінде танитын адамның ерекше қасиеті. Мұндай өзін – өзі тану үдерісінің өнімі – адамның өзі туралы идеяларының динамикалық жүйесі, "имидж – Мен", бұл "Мен-тұжырымдаманың" құрамдас бөліктерінің бірі.

Өзін - өзі тану – бұл адамға туылғаннан бастап берілетін нәрсе емес, бұл дамудың нәтижесі. Сәйкестік санасының көрінісі нәресте жасында, бала сыртқы заттардан туындаған сезімдерді, сондай-ақ нәрестенің өз денесінен туындаған сезімдерді ажырата бастағаннан кейін пайда болады.

"Мен – бейнесі" (self-image) ұғымы адамның өзін-өзі-физикалық, жеке, әлеуметтік және рөлдік сипаттамаларын субъективті қабылдауын көрсетеді.

Ғалым У. Джеймс [4] пен К. Роджерс [5] тұжырымдамаларына сәйкес, Мен – бейне – бұл жеке тұлғаның мінез-құлқын, өзіндік бағалауын және бағытын анықтайтын өзін-өзі танудың орталық бөлшегі.

Э.Эриксон «нақты Мен» (адамның өзін қалай көретінін) және «мінсіз Мен» (ол қандай болғысы келетінін) ерекше атап өтті [6]. Осы аспектілердің үйлесімділік дәрежесі тұлғаның психологиялық әл-ауқатын анықтайды деген тұжырымға келеді.

Заманауи зерттеулер бұл түсінікті онлайн кеңістікте жасалған цифрлық Мен – бейнесін - тұлға бейнесі ұғымын енгізу арқылы толықтырады (Prensky, 2010 [7]; Twenge, 2017 [8]). Альфа ұрпағы үшін бұл аспект жалпы Мен – тұжырымдаманың ажырамас бөлігі болып табылады.

Альфа ұрпағы – бұл цифрлық технология құралы емес, өмірдің табиғи бөлігі болып табылатын балалар. Олар жас кезінен бастап гаджеттермен өзара әрекеттеседі, мультимедиялық форматтар арқылы үйренеді және цифрлық тәжірибе арқылы әлем туралы түсініктерді қалыптастырады.

Альфа ұрпағының негізгі сипаттамалары (Н. Хоу [9] бойынша):
- өмірдің алғашқы жылдарынан бастап цифрлық әлеуметтену;
- клиптік, визуалды-ассоциативті ойлау;
- ақпаратты қабылдау жылдамдығының жоғары болуы;
- интернеттегі кері байланысқа тәуелділік;
- өзін-өзі көрсету және тану қажеттілігі;
- эмоциялық тұрақтылықтың жетіспеушілігімен толеранттылық және ғаламдық ойлау.

Жоғардағы ерекшеліктер Мен – бейнені және өзіндік бағалауды қалыптастыру үдерісіне тікелей әсер етеді.

Цифрлық кеңістік жеткіншектердің өзін-өзі қабылдауын қалыптастырудың негізгі факторына айналуда. Әлеуметтік желілерде жеткіншек өзін танытып ғана қоймай, нақты бейнеден өзгеше болуы мүмкін цифрлық бейнені жасайды. Бірте-бірте өзіндік бағалау және меншіктік сезімі ұнатуларға, пікірлерге және парақшасына жазылушылардың санына тәуелді болатын виртуалды және шынайы Мен – бейнесінің шатасуына алып келуі мүмкін. Мұндай тәуелділік бақылаудың сыртқы локусын қалыптастырады және тұлғаның ішкі автономиясының деңгейін төмендетеді. Сонымен қатар виртуалды орта өз бейнесін идеализациялауды ынталандырады, бұл шынайы және идеалдандырылған «Мен» арасындағы ішкі қақтығыстарға әкеледі.

Альфа ұрпағының Мен-бейнесін мыналарды қамтитын жүйе ретінде қарастыруға болады (№1 кесте):

1 кесте – Альфа ұрпағының Мен-бейнесінің компоненттері

№	Компонент	Сипаттамасы
1	Физикалық компонент	сыртқы келбетті, денені, стильді қабылдау (әлеуметтік желілердің визуалды стандарттарының әсерінен қалыптасады)
2	Әлеуметтік компонент	топта, онлайн қауымдастықтарда өзін жете түсіну
3	Рефлексивті компонент	өз әрекеттерін, эмоцияларын және онлайн беделін түсіну
4	Құндылық-мағыналық компонент	жеке бағдарларды, мотивтер мен идеалдарды қалыптастыру

Альфа ұрпағының айрықша ерекшелігі – цифрлық сәйкестілік пен эмоциялық өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруды талап ететін нақты және цифрлық бөлшектерді байланыстыратын өзіндік кескіннің будандығы.

Жалпы позитивті Мен-бейнені қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық шарттарына тоқталатын болсақ, Альфа ұрпағының жеке басының үйлесімді дамуы үшін педагогтер мен ата-аналардың мақсатты қолдауы қажет. Оның тиімді шарттарына мыналар кіреді:

- цифрлық белсенділікке саналы қатынасты қалыптастыру;
- сыни ойлау мен рефлексияны дамыту;
- өзін-өзі қабылдауға және эмоциялық сауаттылыққа үйрету;
- жеткіншектер өздерін цифрлық контекстен тыс көрсете алатын жобалық және шығармашылық қызметті ұйымдастыру;
- мектепте және онлайн кеңістікте психологиялық қауіпсіз орта құру.

Мұндай қолдау жеткіншектерге цифрлық сын-қатерлер жағдайында ішкі үйлесімділікті сақтауға көмектесетін біртұтас, тұрақты және позитивті Мен-бейнені дамытуға ықпал етеді.

Альфа ұрпағының Мен-бейнесін қалыптастыру – бұл өзін-өзі қабылдаудың нақты және виртуалды формаларын біріктіретін күрделі үдеріс. Цифрлық орта өзін көрсету мүмкіндіктерін кеңейтеді, бірақ сыртқы мақұлдау мен теңтүпнұсқалықты жоғалту тәуекелдерін арттырады.

Қорытындылай келе, қазіргі психологиялық-педагогикалық практиканың негізгі міндеті – балалар мен жеткіншектерге өздерінің бірегейлігін түсінуге көмектесу, цифрлық ынталандыруларға сыни тұрғыдан қарауға үйрету және өзін-өзі қабылдау мен жеке тұлғаның ішкі құндылығына негізделген позитивті, тұрақты Мен-бейнені қалыптастыру.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Нұрқасынова Л., Кулымбаева А.К., Бағыбаева М. Жеткіншектердің қарым-қатынасындағы қиындықтарын эмпирикалық зерттеу //ҚазҰПУ –нің Хабаршысы. Психология сериясы - № 72 - 120-125 б.
2. Молбасынова Ж.М., Токсанбаева Н.К., Мамекова А.Т., Онгарбаева С.С. Сыни ойлауының психологиялық ерекшеліктері арқылы жеткіншектердің эмоциялық интеллект деңгейін өлшеу құралдары //Psychology and Cognitive Sciences, 2025 - № 150 (1)- 34-48 б.
3. Байсалова Ф.А. Отбасы үлгісіндегі балалар ауылында тәрбиеленуші жеткіншектердің психологиялық ерекшеліктері /Ф. А. Байсалова, А.Ж. Аяганова.-// Молодой ученый. - 2018. - № 50.1 (236.1). — 1-3 с.
4. Джеймс У. Психология. Курс лекций. — М.: Педагогика, 1991.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. —М.: Прогресс, 1996 – 344 с.
7. Prensky M. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. — Thousand Oaks: Corwin, 2005 [Электронная версия: https://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-TEACHING_DIGITAL_NATIVES-Introduction1.pdf]
8. Twenge J. iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, and Less Happy. — New York: Atria Books, 2017. [Электронная версия: https://www.researchgate.net/publication/338282649_Twenge_J_M_2017_iGen_Why_Today's_Super-Connected_Kids_Are_Growing_Up_Less_Rebellious_More_Tolerant_Less_Happy-and_Completely_Unprepared_for_Adulthood_and_What_That_Means_for_the_Rest_of_Us_New_York_NY]
9. Howe N., Strauss W. Millennials Rising: The Next Great Generation. — New York: Vintage Books, 2000. [Электронная версия: https://www.academia.edu/91970451/Neil_Howe_William_Strauss_The_Millennials_Rising_The_Next_Great_Generation_New_York_Vintage_Books_2000_?f_ri=593403]

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393852
ӘОЖ: 15.21.41

ПСИХОЛОГИЯДАҒЫ ӨЗІНДІК БАҒАЛАУ ҰҒЫМЫ: ҚҰРЫЛЫМЫ, ФУНКЦИЯЛАРЫ, ТҮРЛЕРІ

ПАМБЕТОВ САМАТ МЫРЗАБЕКОВИЧ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда қ., Қазақстан

Аннотация: *Мақалада жеке тұлғаның өзін-өзі тануының негізгі компоненттерінің бірі ретінде психологиядағы өзіндік бағалау тұжырымдамасының теориялық талдауы келтірілген. Отандық және шетелдік психологиялық ғылымда өзіндік бағалауды зерттеудің негізгі тәсілдері қарастырылады, оның мәні, құрылымы және жеке сипаттамалар жүйесіндегі орны ашылады. Өзіндік бағалаудың құрылымдық компоненттері (когнитивті, эмоционалды — бағалау және мінез-құлық), сондай-ақ оның негізгі функциялары-реттеуші, мотивациялық, бейімделу және қорғаныс талданады. Өзіндік бағалау түрлерін деңгейі, барабарлығы, тұрақтылығы және көріну саласы бойынша жіктеуге ерекше назар аударылады. Мінез-құлықты реттеудегі, жеке тұлғаны қалыптастырудағы және табысты әлеуметтік бейімделудегі өзін-өзі бағалаудың рөлі атап өтіледі. Өзіндік бағалаудың әртүрлі жас кезеңдеріндегі тұлғаның дамуының психологиялық ресурсы ретіндегі маңыздылығы туралы қорытынды жасалды.*

Кілт сөздер: *өзіндік бағалау, өзін-өзі тану, өзіндік бағалау құрылымы мен функциялары, өзіндік бағалау түрлері, жеке тұлға, психологиялық даму, өзін-өзі реттеу.*

Өзіндік бағалау жеке тұлға психологиясының орталық ұғымдарының бірі болып табылады және адамның мінез-құлқының, іс-әрекетінің және тұлғааралық қатынастарының маңызды реттеушісі ретінде қарастырылады. Өзіндік бағалаудың деңгейі мен сипаты көбінесе мотивацияның, эмоциялық реакцияның, әлеуметтік бейімделудің және жеке дамудың ерекшеліктерін анықтайды. Қазіргі әлеуметтік өзгерістер жағдайында адамның тұрақтылығы мен өзін-өзі жүзеге асыру қабілетін қамтамасыз ететін психологиялық ресурс ретінде өзіндік бағалауды зерттеудің маңыздылығы артады.

Аталмыш мақаланың мақсаты-психологиядағы өзіндік бағалау ұғымын теориялық тұрғыдан талдау, оның құрылымын, функциялары мен негізгі түрлерін кеңестік және шетелдік ғылыми тәсілдер негізінде ашу.

Психологиялық зерттеулерде өзіндік бағалау дәстүрлі түрде жеке тұлғаның өзін-өзі тануының құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Бұл адамның өзіне, оның қасиеттеріне, мүмкіндіктеріне және қызмет нәтижелеріне қатынасын көрсетеді. Өзіндік бағалауды түсінудің алғашқы жүйелі тәсілдерінің бірі В. Джеймстің көзқарасы болды [1]. Ғалым оны жеке тұлғаның жетістіктері мен талап деңгейлерінің арақатынасымен байланыстырды.

Кеңестік психологияда өзіндік бағалау Л.И. Божович [2], С.Л. Рубинштейн [3], А.Н. Леонтьев [4], И.С. Конның [5], А.В. Петровскийдің [6] зерттеулерінде өзіндік бағалау іс-әрекет пен қарым-қатынас үдерісінде қалыптасатын және тұлғаның дамуына әсер ететін салыстырмалы түрде тұрақты бағалау жүйесі ретінде түсініледі. Л.И. Божович өзіндік бағалаудың әлеуметтік шарттылығын және оның жетекші іс-әрекеттермен және жеке мотивтер жүйесімен байланысын атап өтті [7].

Қазіргі заманғы шетелдік зерттеулер (М.Розенберг [8], А. Бандура [9], К. Роджерс [10]) өзіндік бағалауды интегративті білім ретінде қарастырады. Оның ішінде когнитивті өзін-өзі бейнелеу, өзінің жеке басына эмоциялық көзқарас және өзін-өзі қабылдау немесе өзін сынаудың мінез-құлық көріністері бар.

Қазақстандық ғалымдар А.Ж. Аяғанова [11], Т.К. Күнсәләмова [12], өзіндік бағалауды этникалық сипатта анықтады.

Зерттеушілердің көпшілігі келесі компоненттерді қамтитын күрделі, көп деңгейлі өзіндік бағалау құрылымын анықтайды:

1) Когнитивті компонент жеке тұлғаның өзі туралы білімін, оның қабілеттерін, қасиеттерін, мүмкіндіктері мен шектеулерін көрсетеді. Ол рефлексия, маңызды басқалардан кері байланыс және өз қызметінің нәтижелері негізінде қалыптасады.

2) Эмоционалды бағалау компоненті өзіндік бағалауға байланысты сезімдер мен тәжірибелерді, өзін қабылдау деңгейін, өзін-өзі қанағаттандыруды, өзіне деген сенімділікті немесе өзіне деген сенімсіздікті қамтиды.

3) Мінез-құлық компоненті мақсаттарды таңдауда, талап деңгейінде, мінез-құлық стилінде, өзін-өзі таныстыру тәсілдерінде және жетістіктер мен сәтсіздіктерге жауап беруде көрінеді.

Өзіндік бағалау компоненттерінің өзара байланысы оның тұтастығы мен салыстырмалы тұрақтылығын қамтамасыз етеді, ал олардың арасындағы үйлесімсіздік ішкі қақтығыстар мен психологиялық қиындықтарға әкелуі мүмкін.

Өзіндік бағалау тұлғаның психикалық дамуындағы бірқатар маңызды төмендегі №1 суретте көрсетілген функцияларды орындайды:

Реттеуші функция

- адамның мінез-құлқы мен іс-әрекетін басқару, талаптардың деңгейін және мақсаттарға жету жолдарын анықтау

Мотивациялық функция

- өзін-өзі бағалау деңгейіне байланысты белсенділікке, сәттілікке ұмтылудан немесе сәтсіздіктерден аулақ болудан көрінеді.

Бейімделу функциясы

- адамның әлеуметтік жағдайларға бейімделуін, басқалармен өзара әрекеттесудің барабар формаларын қалыптастыруды қамтамасыз етеді.

Қорғаныс функциясы

- өзін-өзі қорғау және рационализация механизмдерінде көрінетін өзіндік тұжырымдама мен психологиялық тепе-теңдікті сақтауға бағытталған.

1 сурет - Өзіндік бағалау функциялары

Психологиялық әдебиеттерде өзіндік бағалаудың әртүрлі түрлері бірқатар негіздер бойынша ерекшеленеді:

- жоғары;
- адекватты;
- төмен өзіндік бағалау.

Өзіндік бағалау шындыққа сәйкестік дәрежесі бойынша-адекватты және жеткіліксіз (жоғары немесе төмен) өзіндік бағалау.

Тұрақтылық бойынша-сыртқы бағалаулар мен жағдаяттық факторларға байланысты тұрақты және тұрақсыз өзіндік бағалау.

Көрініс саласы бойынша белгілі бір қызмет түрлерінде өзін-өзі бағалауға байланысты жалпы және жеке (ситуациялық, пәндік) өзіндік бағалау бөлінеді.

Жоғарыда айтылған мәселелерге орай өзіндік бағалауды біз күрделі құрылымды психологиялық категория ретінде тұжырымдаймыз.

Өзіндік бағалау адамның бүкіл өмірінде қалыптасады және өзгереді. Бірақ ол балалар мен жеткіншектерде қарқынды дамиды. Дәл осы кезеңде өзіне деген көзқарастың, өз мүмкіндіктеріне деген сенімділіктің және өзін-өзі реттеу қабілетінің негізі қаланады. Адекватты және тұрақты өзіндік бағалау психологиялық әл-ауқаттың, табысты әлеуметтенудің және жеке өсудің маңызды шарты болып табылады.

Қорытындылай келе өзіндіік бағалау – бұл тұлғаның дамуында шешуші рөл атқаратын күрделі және көп компонентті психологиялық білім. Оның құрылымы, функциялары мен түрлері адамның өзіне деген көзқарасының әртүрлі көріністерін көрсетеді. Өзіндік бағалау мәселесін теориялық талдау оны жеке дамудың маңызды ресурсы және әртүрлі жас кезеңдеріндегі психологиялық-педагогикалық әсер ету объектісі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Джеймс В. Психология. - Издательство: Питер, 2017. – 285 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды /Под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. - 298 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Издательство: АСТ, 2019. - 568 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2004. – 504 с.
5. Кон И.С. Психология социальной инерции //Коммунист. – 1988. - № 1.- 64-75 с.
6. Петровский А.В. Психология и время. — СПб.: Питер, 2007. — 448 с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды /Под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995 – 235 с.
8. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
9. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение. //Пер. с англ. Т. Рожкова, Ю. Овчинникова, Г. Пимочкина//— М.: Эксмо, 2002. — 512 с.
10. Аяғанова А.Ж. Интеллекттік даму мен өзіндік бағалаудың өзара байланысына этнопсихологиялық түсініктердің әсері: 19.00.01 мамандығы бойынша психология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған дисс. автореферары. – Алматы, 2009. - 30 б.
11. Күнсәләмова Т.К. Жеткіншектердегі өзіндік бағалау, өзіндік реттелу және эго-күйдің белсендірілуі мен агрессиялықтың өзара байланысын психологиялық-педагогикалық тренинг негізінде зерттеу: 19.00.01 мамандығы бойынша психол. ғылымд. канд.. дис. - Алматы, 2005. - 185 б.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393879
ӘОЖ: 14.25.05

ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІ: ҚҰРЫЛЫМЫ, КӨРІНУІ ЖӘНЕ ЖЕКЕ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІМЕН БАЙЛАНЫСЫ

СҰЛТАНАЕВА ТОЛҚЫН СЕРІКҚЫЗЫ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда қ., Қазақстан

Аннотация: *Мақалада жеткіншектердің көшбасшылық қасиеттері әлеуметтік өзара әрекеттесу және жеке даму үдерісінде қалыптасатын күрделі интегративті жеке білім ретінде қарастырылады. Жеке, коммуникативті, мотивациялық-ерікті және мінез-құлық компоненттерін қамтитын көшбасшылық қасиеттердің құрылымы ашылады. Жеткіншектер ортасындағы көшбасшылықтың сыртқы көріністерінің ерекшеліктері қарым-қатынас стилінде, өзін-өзі таныстыруда, мінез-құлық стратегияларында және құрдастар тобындағы мәртебеде көрінеді. Көшбасшылық қасиеттерді жеткіншектердің өзіндік бағалау деңгейі, эмоциялық интеллект, жетістікке жету мотивациясы және мінез ерекшеліктері сияқты жеке психологиялық сипаттамалармен байланыстыруға ерекше назар аударылады. Кеңестік және шетелдік зерттеулерді талдау негізінде жеткіншек кезіндегі сындарлы көшбасшылықты дамытуды мақсатты психологиялық-педагогикалық қолдаудың маңыздылығы негізделеді.*

Кілт сөздер: *көшбасшылық қасиеттер, жеткіншек, көшбасшылық құрылым, жеке ерекшеліктер, өзін-өзі бағалау, эмоциялық интеллект, тұлғааралық қарым-қатынас, әлеуметтік мәртебе, тұлғаның дамуы.*

Қоғамның қарқынды дамуының және жеке тұлғаға қойылатын талаптардың артуының қазіргі жағдайында жеткіншектердегі көшбасшылық қасиеттерді зерттеу өзекті бола түсуде. Жеткіншектік кезең – бұл жеке тұлғаны қалыптастырудың негізгі кезеңі, онда өзін-өзі көрсету, қарым-қатынас дағдылары белсенді дамиды. Сонымен қатар айналасындағыларды тануға және оларға әсер етуге ұмтылады. Дәл осы жас кезеңінде көшбасшылықтың нышандары пайда бола бастайды, олар болашақта жеке тұлғаның оқу, кәсіби және әлеуметтік салалардағы жетістіктерін анықтай алады.

Жеткіншектерде көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру әлеуметтік орта, тәрбие стилі, темперамент ерекшеліктері, өзіндік бағалау деңгейі және коммуникативті қабілеттер сияқты бірқатар факторларға байланысты күрделі және көп қырлы процесс болып табылады. Алайда, осы мәселеге айтарлықтай назар аударылғанына қарамастан, жеке тұлғалық сипаттамалар мен жеткіншектердің көшбасшылыққа бейімділігі арасындағы байланыс мәселелері жеткілікті зерттелмеген күйінде қалып отыр.

Қазіргі қоғам бастама, жауапкершілік және басқаларға әсер ету қабілеті бар тұлғаға жоғары талаптар қояды. Осыған байланысты болашақта жеке және кәсіби дамудың маңызды ресурсы ретінде жеткіншектерде көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру мәселесіне қызығушылық артып келеді.

Жеткіншектік кезең өзіндік бағалаудың белсенді қалыптасуымен, топтағы әлеуметтік мәртебемен, коммуникативті және ұйымдастырушылық дағдылардың дамуымен сипатталады. Мұның бәрі көшбасшылықты қалыптастыру үшін қолайлы жағдайлар жасайды. Алайда, жеткіншектердегі көшбасшылық қасиеттердің көрінісі қайшылықты болуы мүмкін және ғылыми талдауды қажет етеді.

Психологиялық әдебиеттерде көшбасшылық басқа адамдардың мінез-құлқы мен көзқарастарына әсер ету қабілеті ретінде қарастырылады (А.В. Петровский [1], Д.И. Фельдштейн [2], К. Левин [3] және т.б.). Көшбасшылық қасиеттер құрылымында әдетте мыналар кіреді:

- бастама;
- жауапкершілік;
- қарым-қатынас дағдылары;
- өзіне деген сенімділік;
- шешім қабылдау қабілеті;
- басқалардың қызметін ұйымдастыру қабілеті.

Ғалым Р.Б. Кеттеллдің пікірінше, көшбасшылықтың дамуы жеке қасиеттердің белгілі бір жиынтығымен, соның ішінде экстраверсияның, үстемдіктің және эмоциялық тұрақтылықтың жоғары деңгейімен байланысты [4].

Көшбасшылықтың қазіргі заманғы Ресейлік және шетелдік зерттеулері төмендегідей:

1) Жобалық қызмет арқылы көшбасшылықты дамыту бағдарламасы оның көріністердің деңгейін арттырады (Н.А. Петров [5]).

2) Коммуникативтік құзыреттілік тренингтерін пайдалану көшбасшылық қасиеттердің дамуына оң әсер етеді.

3) Көшбасшылық қасиеттер эмпатия мен әлеуметтік жауапкершілік деңгейі жоғары жеткіншектерде жиі қалыптасады. Мұнан біз жеткіншектердің көшбасшылығын зерттеуге ғалымдардың қызығушылықтарының жоғары екенін байқаймыз.

Психологиядағы көшбасшылық адамның топқа әсер ету, оның қызметін ұйымдастыру және оны мақсаттарға жетуге бағыттау қабілеті деп түсініледі. Бұл құбылыс әртүрлі тәсілдер аясында зерттелді. Оны біз төмендегі №1 кестеде ұсынамыз.

1 кесте – Тәсілдер мен теориялар

№	Тәсілдер мен теориялар	Сипаттамасы
1	Психоаналитикалық тәсіл (З. Фрейд [6])	Топ идеалының көшбасшысы
2	Тұлғалық қасиеттер теориясы (Г. Айзенк [7])	Көшбасшылық — белгілі бір тұрақты тұлғалық сипаттамалардың болуының нәтижесі.
3	Ситуациялық теориялар (Ф.Фидлер [8])	Көшбасшылық нақты әлеуметтік жағдайға байланысты туындайды.
4	Мінез-құлық тәсілі (К.Левин [3,5 б.])	Көшбасшылық мінез — құлық стиліне баса назар аудару-авторитарлық, демократиялық, либералды
5	Д.Гоулман [9]	Қазіргі тұжырымдамалар (эмоциялық интеллект, трансформациялық көшбасшылық

Қоршаған ортаның (отбасы, мектеп, құрдастар) әсеріне, сондай – ақ ішкі сипаттамаларға- өзін-өзі бағалауға, талаптардың деңгейіне және жетістікке жетуге ынталандыруға ерекше назар аударылады.

Көшбасшылық қасиеттерді бірнеше компоненттерге бөлуге болады:

2 кесте – Көшбасшылық компоненттер мен қасиеттер

№	Компонент	Қасиеттер үлгісі
1	Коммуникативті	Қарым-қатынас, тыңдау, сендіру қабілеті
2	Ұйымдастырушылық	Жоспарлау, мақсат қою қабілеті
3	Мотивациялық	Тануға, табысқа ұмтылу
4	Эмоциялық – ерікті	Сенімділік, табандылық, стресске төзімділік
5	Когнитивті	Ойлау икемділігі, талдау қабілеті

Жеткіншектердегі көшбасшылық қасиеттердің даму факторларына мыналар жастады:

Ішкі факторлар:

- темперамент (экстраверсия көшбасшылыққа ықпал етеді);
- өзін-өзі бағалау (жоғары-қолайлы фактор);
- жетістік мотивациясы;
- эмоциялық интеллекттің даму деңгейі.

Сыртқы факторлар:

- тәрбие стилі (қолдау, беделді);
- мектеп ортасы (бастама мүмкіндіктері);
- үйірмелерге, секцияларға, жобаларға қатысу;
- құрдастарымен және ересек тәлімгерлермен өзара әрекеттесу.

Жеткіншек кезіндегі көшбасшылық әлеуеттің қалыптасуы жеке даму ерекшеліктерімен, өзін-өзі бағалау деңгейімен, әлеуметтік белсенділік дәрежесімен және жауапкершіліктің қалыптасуымен тығыз байланысты.

Көшбасшылықтың сыртқы көріністерін талдау көрсеткендей, көшбасшы жеткіншектер бастамашылықпен, өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылумен, құрдастарына әсер ету қабілетімен және бірлескен іс-әрекеттің нәтижелері үшін жауапкершілікті өз мойнына алуымен сипатталады. Сонымен қатар, кейбір зерттеулерде жеке айырмашылықтар (темперамент, мінез түрі, эмпатия деңгейі, рефлексияға бейімділік) көшбасшылық стилі мен көріністеріне айтарлықтай әсер етеді деп көрсетіледі.

Қорытындылай келе, жеткіншектердің көшбасшылық қасиеттерін дамыту психологиялық қолдауды, өзіне деген сенімділікті қалыптастыруды, коммуникативті дағдыларды дамытуды және білім беру және сабақтан тыс жұмыстарда бастамашылық танытуға жағдай жасауды қамтитын кешенді тәсілді қажет етеді. Әрі қарайғы зерттеулердің болашағы жеткіншектер ортасының әлеуметтік динамикасы жағдайында көшбасшылық әлеуетті және оның тұрақтылығын мақсатты қалыптастыруға ықпал ететін педагогикалық – психологиялық жағдайларды анықтаумен байланысты.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Петровский А.В., Ярошевский А.П. Психология. – Издательство: Академия, 2007 – 256 с.
2. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. - 2-е изд.- Издательство: МПСИ, 2009. – 198 с.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках /[Пер. Е. Сурпина]. – СПб.: Речь, 2000.- 188 с.
4. Кеттелл Р.Б. Психология индивидуальности. Факторные теории личности - Издательство: Прайм-Еврознак, 2007 – 325 с.
5. Петров Н.А. Основы менеджмента: учеб. пособие. -М.: Изд-во АСВ, 2000. - 146 с.
6. Фрейд З. Бессознательное. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа - Алетейя - СПб, 1998. - 151-193 с.
7. Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики (недоступная ссылка) =Mind watching. Why we behave the way we do /пер. А. Озерова. — М : ЭКСМО-Пресс, 2001.- 480 с.
8. Ситуационная теория лидерства Ф. Фидлера [Электронный ресурс: https://www.recont.org/model-situacionnogo-liderstva-fidlera/]
9. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта - М.: Альпина, 2005. - 301 с.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393908
ӘОЖ: 14.35.07

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ТАСТЕМІР АЙХАНША ЕРДЕНҚЫЗЫ
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда қ., Қазақстан

Аннотация: *Мақалада жоғары білім беру жүйесінде болашақ педагог-психологтарды кәсіби даярлаудың заманауи мәселелері қарастырылады. Құзыретті маманға әлеуметтік сұраныс пен қолданыстағы білім беру практикасы арасындағы қайшылықтар талданады. Кәсіби-тұлғалық дайындықты қалыптастыру, психологиялық мәдениетті және тәжірибеге бағдарланған құзыреттілікті дамыту мәселелеріне ерекше назар аударылады. Құзыреттілік және тұлғалық-белсенділік тәсілдері негізінде білім беру үдерісін жетілдіру бағыттары ұсынылады.*

Кілт сөздер: *педагог-психолог, кәсіби дайындық, құзыреттілік, психологиялық-педагогикалық білім, кәсіби дайындық.*

Қазіргі заманғы әлеуметтік өзгерістер, білім беру жүйесіндегі өзгерістер және қоғамның өсіп келе жатқан психологиялық сұраныстары педагог-психологтарды сапалы даярлау міндетін өзектендіреді. Білім алушылардың психологиялық әл-ауқаты, педагогикалық өзара іс-қимылдың тиімділігі және білім беру ортасының дамуы олардың кәсіби құзыреттілік деңгейіне байланысты. Алайда, білім беру практикасын талдау жүйелі түсінік пен әдістемелік шешімді қажет ететін күрделі мәселелердің болуын көрсетеді.

Бүгінгі таңдағы цифрлық қоғам және жасанды интеллект мәселелері еңбек нарығына қажетті маманның жекелік қасиеттері мен кәсіби құзыреттілігіне жаңаша көзқарас мен талаптар қалыптастырды. Сондықтан болашақ мамаманның осы көзқарастарға сәйкес келуі жоо-дағы білім беру жүйесіне реформалардың қажеттілігін алға тартады. Осы орайда, мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың "Жаңа жағдайдағы Қазақстан: іс-қимыл кезеңі" атты халыққа Жолдауында еңбек нарығында сұранысқа ие мамандарды дайындау керектігіне мән беріледі [1].

Болашақ педагог-психологтарды даярлау қазіргі заманғы жоғары білімнің басым міндеттерінің бірі болып табылады, өйткені дәл осы мамандар білім беру процесін психологиялық сүйемелдеуді қамтамасыз етеді, қолайлы әлеуметтік-психологиялық ахуалды қалыптастыруға және білім алушылардың жеке басының дамуына ықпал етеді. Осы орайда Қазақсандық ғалымдар болашақ мамандарды, педагог –психологтарды даярлаудың психологиялық аспектілерін қарастырады [2].

Болашақ педагог-психологты даярлау құзыреттер кешенін қалыптастыруды көздейді: ғылыми-психологиялық, диагностикалық, кеңес берушілік, түзету-дамыту, коммуникативтік және рефлексивті.

Ғалым Л.М. Митина (2019) атап өткендей, педагог-психологтың кәсіби қалыптасуының негізі оның кәсіби сәйкестігін, гуманистік құндылықтарын және өзін-өзі дамыту қабілетін дамыту болып табылады [3]. Алайда, білім беру бағдарламалары көбінесе теориялық дайындыққа бағытталған, бұл түлектердің практикалық дайындығын шектейді.

Педагог-психологтарды даярлаудың негізгі мәселелерін төмендегі кестеде көрсетеміз.

1 кесте – Педагог-психологтарды кәсіби даярлаудың негізгі мәселелері

№	Педагог-психологтарды даярлаудың негізгі мәселелері	Сипаттамасы

1	Теория мен практика арасындағы сәйкессіздік	Көптеген университеттер сапалы психологиялық-педагогикалық практиканы ұйымдастыруда қиындықтарға тап болады. Білім беру мекемелерімен өзара іс-қимылдың жеткіліксіздігі және қадағалаудың төмен практикасы студенттердің білімді нақты жағдайда қолдану мүмкіндігін шектейді.
2	Кәсіби-тұлғалық қасиеттердің жеткіліксіз дамуы	Эмпатияны, стресске төзімділікті, коммуникативті құзыреттілік пен рефлексивтілікті қалыптастыру оқытудың арнайы психологиялық-тренингтік формаларын қажет етеді. Алайда, мұндай формалар көбінесе оқу жоспарларының міндетті бөлігіне енгізілмейді.
3	Пәнаралық дайындықтың шектелуі	Қазіргі педагог-психолог тек психология мен педагогика білімін ғана емес, сонымен қатар цифрлық технологияларды, коммуникация психологиясының, медиа психологияның, конфликтологияның элементтерін де білуі керек. Бұл салалардың оқу бағдарламаларынан тыс қалуы сирек емес.
4	Мотивация және кәсіби өзін-өзі анықтау мәселесі	О.А. Гребенникованың (2020) зерттеулеріне сәйкес, студенттердің едәуір бөлігі "психология" бағытын тұрақты кәсіби мотивациясыз ситуациялық түрде таңдайды. Бұл бағдарламаның ресми дамуына және кәсіби қоғамдастыққа аз қосылуға әкеледі [4].

Кәсіби даярлықты жетілдіру жолдарында педагог-психологтарды даярлау сапасын арттыру үшін білім беру үдерісін жүйелі жаңғырту қажет. Оның негізгі бағыттарға мыналар жатады [5]:

- тәжірибеге бағытталған оқыту технологияларын енгізу (тренингтер, супервизиялар, кейс-әдістер, жобалау қызметі);
- рефлексияны дамыту, мамандықтың жеке мағынасымен жұмыс жасау арқылы кәсіби сәйкестікті қалыптастыру;
- жаңа салаларды — нейропсихологияны, цифрлық психологияны, инклюзивті білім беруді ескере отырып, оқу жоспарларын жаңғырту;
- студенттер мен практиктердің тәлімгерлік жүйесін және кәсіби қауымдастықтарын құру;
- онлайн-платформаларды, симуляторларды, психологиялық диагностикалық тренажерлерді пайдалануды қоса алғанда, білім беру үдерісін цифрландыру.

Көптеген зерттеулерде болашақ мамандарды даярлауда кәсіби қызмет субъектісінің акмеологиялық аспектілері, оның өзін-өзі дамытуы және өзін-өзі тануы, кәсібилік психологиясы, маманның шығармашылық белсенділігі және т.б. көптеген мәселелер қарастырылған [6,7].

Мәселелерді талдау негізгі қиындықтар оқу үдерісінің тәжірибеге бағдарлануының жеткіліксіздігі, жоғары оқу орындарының білім беру ұйымдарымен байланысының әлсіздігі, студенттердің кәсіби және жеке қасиеттерінің жеткіліксіз дамуы, сондай-ақ кәсіби сәйкестіктің қалыптасуының төмен деңгейі болып қала беретінін көрсетті. Мұның бәрі түлектердің тәуелсіз психологиялық және педагогикалық қызметке дайындығын төмендетеді.

Болашақ педагог-психологтарды даярлаудың тиімділігін арттыру интерактивті және тренингтік технологияларды белсенді пайдалануды, оқытуды дараландыруды, рефлексияны, тәлімгерлікті және студенттердің кәсіби мотивациясын дамытуды көздейтін білім берудің құзыреттілік моделіне көшу кезінде мүмкін болады. Психологиялық-педагогикалық білім беруді цифрландыру және практикалық дайындықтың инновациялық нысандарын интеграциялау да маңызды бағыт болып табылады.

Қорытындылай келе, аталған мәселелерді шешу мамандарды даярлаудың мазмұнын, әдістері мен ұйымдастырушылық нысандарын жаңғыртуды қамтитын кешенді тәсілді талап етеді. Студенттердің жеке-кәсіби өсуіне және практикалық өзін-өзі жүзеге асыруына жағдай жасағанда ғана педагог — психологтың жаңа түрін-құзыретті, гуманистік бағдарланған және тез өзгеретін білім беру кеңістігінде кәсіби дамуға қабілетті қалыптастыруға болады. Болашақ педагог-психологтарды даярлау мәселелері білім берудің білім моделінен құзыреттілікке көшу қажеттілігімен байланысты, бұл тек кәсіби білімді ғана емес, сонымен бірге адамдармен сәтті жұмыс істеу үшін қажетті жеке қасиеттерді қалыптастыруды қамтамасыз етеді. Аталған мәселелерді шешу жоғары оқу орындарының, білім беру мекемелерінің және кәсіби қоғамдастықтардың күш-жігерін біріктіру кезінде мүмкін болады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Тоқаев Қ.К. "Жаңа жағдайдағы Қазақстан: іс-қимыл кезеңі" атты ҚР Президентінің халыққа Жолдауы. Ақорда, 2020. https://primeminister.kz/kz/address
2. Аяганова А.Ж., Жұбаназарова Н.С. Жоо-да болашақ педагог-психологтарды кәсіби дайындау. Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің Хабаршысы. №1 (52). - А, 2015.-21-27 б.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития личности. — М.: Академия, 2019.-189 с.
4. Гребенникова О.А. Подготовка будущего педагога-психолога: проблемы и перспективы // Вестник педагогических наук. - 2020. - №4. - 56–62 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – Екатеринбург: УрГПУ, 2018.- 215 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 2018. -235 с.
7. Богоявленская Д.Б. Развитие творческой активности специалиста. — М.: Институт психологии РАН, 2022.- 198 с.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393934
UDC 004.8:37.018.43

THE ROLE OF AI-GENERATED FEEDBACK IN INCREASING LEARNERS' MOTIVATION IN ENGLISH WRITING PRACTICE

KISMETOVA GALIYA NAGIMOVNA
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

URYNGALIYEVA MADINA AIKYNOVNA
Master's student, Faculty of Philology, Department of Foreign Language ,
West Kazakhstan University named after M. Utemisov
Uralsk, Kazakhstan

Abstract: *This study explores the role of feedback generated by artificial intelligence in increasing students' motivation to write texts in English in the context of EFL (English as a foreign language). With the rapid development of artificial intelligence technologies, tools such as automated grammar checking and GPT-based systems have become widely used in language learning. However, their impact on student motivation remains poorly understood, especially in the context of Kazakhstan. This study used a quasi-experimental approach, which involved two groups of students studying English at the university level: an experimental group that received feedback using artificial intelligence, and a control group that received traditional training. Students' motivation and written performance were measured using pre- and post-test questionnaires and written assignments. The results showed that the students who received feedback generated by artificial intelligence demonstrated a significantly higher level of motivation and significantly improved their writing skills compared to the control group.*

Keywords: *artificial intelligence, feedback generated by AI, learner motivation, English writing, EFL, educational technology*

Introduction. In recent years, the practice of writing in English in Kazakhstan has become increasingly important due to the country's integration into the global academic, economic, and technological space. English now serves as a key language of higher education, international communication, and professional development. However, many learners of English as a Foreign Language (EFL) in Kazakhstan still experience difficulties in academic writing. These difficulties are often related to linguistic accuracy, coherence, and the ability to organize ideas, which makes writing a challenging and demanding skill.

At the same time, the rapid development of artificial intelligence (AI) has led to the emergence of powerful digital tools such as Grammarly, ChatGPT, and other automated writing assessment systems. These tools are capable of providing instant and personalized feedback on grammar, vocabulary, and text structure. Previous studies have shown that AI-generated feedback can contribute to improving the quality of students' written work by helping them notice errors, revise their texts, and develop greater linguistic awareness. Thus, AI-based feedback has become an important component of modern language learning environments.

However, writing in a foreign language is not only a cognitive and linguistic process but also a highly affective one. Many EFL learners perceive writing as stressful, time-consuming, and anxiety-provoking, which often leads to low confidence, fear of making mistakes, and reduced willingness to engage in writing tasks. Therefore, one of the central challenges in developing writing skills is maintaining and enhancing student motivation.

Despite the growing number of studies on automated feedback and writing performance, considerably less attention has been paid to its influence on learners' motivation, especially in EFL contexts. In Kazakhstan, where digitalization of education is actively progressing, empirical research on how AI-generated feedback affects students' motivational factors remains limited. This creates a significant research gap.

The present study focuses specifically on the motivational impact of AI-generated feedback on EFL students' writing. Motivation in this research is viewed through the lens of self-determination theory and includes such aspects as:

- interest and enjoyment in writing (intrinsic motivation),
- self-confidence and perceived self-efficacy,
- willingness to engage in and complete writing tasks,
- reduction of writing anxiety,
- sense of autonomy and control over the learning process.

Thus, the main purpose of this study is to examine to what extent automated, instant, and personalized feedback provided by AI tools influences students' motivation to write in English. It aims to determine whether such feedback increases learners' confidence, engagement, and readiness to participate in writing activities. It is hypothesized that AI-generated feedback will have a positive effect on students' motivation by making the writing process less stressful, more supportive, and more learner-centered.

In this study, AI-generated feedback refers to automated comments, corrections, and suggestions produced by digital tools such as grammar checkers and GPT-based systems that analyze students' written texts and provide immediate recommendations. Student motivation is understood as a combination of intrinsic and extrinsic factors that encourage learners to participate in writing activities and persist in improving their skills. An experimental and quantitative research design is employed to investigate these relationships, while contextual factors of AI integration in education are additionally considered.

Global research shows that AI-generated feedback can positively affect learners' second language writing by improving accuracy, text quality, and students' confidence in their writing (Fleckenstein, 2023; Zhai & Ma, 2021). Automated writing evaluation and other AI-based tools provide immediate, individualized comments, helping learners notice errors, revise texts more effectively, and feel more supported during the writing process (Duan et al., 2023). Recent studies also indicate that such feedback can enhance key motivational constructs such as self-efficacy, engagement, and persistence in L2 writing (Woreta, Zewude, & Jozsa, 2025).

From a theoretical perspective, self-determination theory and expectancy–value theory explain why AI-generated feedback may increase learners' motivation (Deci & Ryan, 1985; Eccles & Wigfield, 2002). By providing clear information about what has been done well and what needs improvement, AI feedback can strengthen students' sense of competence and support greater autonomy in managing their own writing (Alamer & Alrabai, 2025). When learners expect that they can succeed and see value in the writing task, they are more willing to invest effort, which is especially relevant in the context of regular English writing practice.

In Kazakhstan, empirical research on AI-generated feedback in EFL writing is only emerging, but interest in educational technologies is growing rapidly. A case study with senior students in a "two foreign languages" program showed that feedback generated by the Cambridge Write & Improve platform was at least as effective as traditional teacher feedback in improving various aspects of writing performance (Bodaubekov et al., 2024). Kazakhstani scholars also discuss AI-assisted scholarly and academic writing, underlining both the potential of AI tools and the need for institutional policies and teacher training (Kovtun, Smagulova, & Kassymova, 2023). At the same time, analyses of digitalization in higher education highlight unequal access to technologies, differences in digital literacy, and the importance of strategic approaches such as SWOT and PEST when introducing AI-based innovations (Akhmetova & Suleimenov, 2023; Nurpeisova, 2024). Despite the growing body of work on AI and digital tools, there is still a lack of studies that simultaneously examine AI-generated feedback, learner motivation, and quantitative indicators of EFL writing in the Kazakhstani university context, which defines the niche for the present study.

Methodology. About 30 people studying English at the university level in Uralsk, Kazakhstan, will participate in this study. They are expected to be between 18 and 22 years old and will be proficient in English at an intermediate level. Students will be divided into two groups: an experimental group, which will receive feedback on writing using artificial intelligence, and a control group, which will receive traditional feedback from teachers or will not receive automated support. The design of the study is based on an experimental model before and after testing. At the beginning of the study, both groups will complete a written assignment as a preliminary test and fill out a questionnaire for motivation. During the training period, the experimental group will use an artificial intelligence feedback tool, such as an online grammar checker or a GPT-based system, to receive comments and suggestions on their essays, while the control group will continue regular training. After finalizing their texts, both groups will complete a written assignment after testing and the same motivation survey to evaluate any changes.

Students' motivation will be measured using a questionnaire on the Likert scale, in which students rate statements from 1 (strongly disagree) up to 5 (I totally agree). The questionnaire will assess aspects such as the pleasure of writing, confidence, and willingness to write in English. Writing results will be evaluated using a standardized rubric that includes criteria such as consistency, grammar, vocabulary, and overall quality, possibly based on IELTS-style descriptions.

The procedure will include several stages: firstly, all students complete a written assignment before the test and conduct an initial motivation survey; secondly, the experimental group receives feedback generated by artificial intelligence, while the control group adheres to traditional practice; thirdly, students review their written work; Finally, all participants complete a written assignment after the test and a final motivation survey.

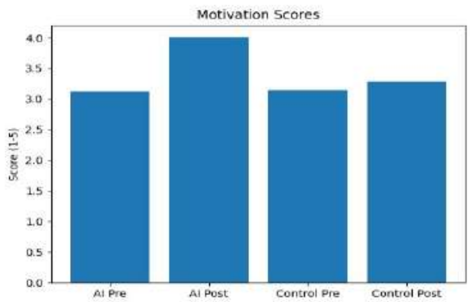
For data analysis, numerical data from written assessments and motivation surveys will be analyzed using descriptive statistics such as averages and standard deviations, as well as logical statistics such as t-tests or ANOVA to compare the two groups. The effect sizes will also be calculated to determine the impact of AI feedback. Statistical software such as SPSS, R or Python will be used to process the data and create tables and graphs.

Results. This section presents quantitative research results, primarily related to student motivation and, secondly, academic performance in writing.

The motivation questionnaire was conducted before and after the intervention in both the control group and the AI feedback group. On a Likert scale from 1 to 5 points, the experimental group (AI) demonstrated a clear increase in motivation after using AI feedback. Their average motivation score increased from 3.12 (SD = 0.48) in the preliminary test to 4.01 (SD = 0.44) in the subsequent test. In contrast, there was only a slight change in the control group, from 3.15 (SD = 0.50) to 3.28 (SD = 0.52).

As shown in Figure 1 (a bar chart of average motivation indicators), the AI group showed a much sharper increase in motivation compared to the control group. This indicates that students who received feedback from AI became more willing and confident to write in English.

Figure 1. Descriptive Statistics for Motivation and Writing Scores



As for writing performance, the group that received feedback from AI improved their writing performance by an average of 9.4 points, which corresponds to an improvement of about 15%, while the control group improved by only 3.1 points (about 5%). As shown in Figure 2 (a line chart of the distribution of writing scores over time), the AI group shows a stronger upward trend.

A t-test was performed for paired samples to check whether the changes in motivation were statistically significant. In the AI group, the increase in motivation was significant ($t(14) = 4.62$, $p = 0.0004$), while in the control group this change was not statistically significant ($t(14) = 1.21$, $p = 0.24$). This confirms that feedback generated by artificial intelligence has had a significant impact on student motivation. In addition, a short SWOT-based student survey showed that 80% of students from the artificial intelligence group named "instant feedback" as their strong point, while 40% noted "random obscure sentences" like a weakness. When asked about pest-related access to technology, 87% of the participants replied that they have constant access to the Internet, which confirms the usefulness of using artificial intelligence-based tools.

Discussion. The results clearly show that students who received feedback generated by artificial intelligence demonstrated higher motivation and better academic performance in writing texts than those who did not. Simply put, students became more confident, interested, and willing to write in English when they immediately saw how to improve their work.

These results are consistent with the results of international studies such as Lee et al. (2021), who reported that automatic feedback increases student engagement and self-efficacy. Similarly, research on AWE systems has shown that instant adaptive feedback supports both academic performance and motivation. In the Kazakh context, this is consistent with local research showing that technology-based learning increases student engagement and positive attitudes towards English.

Table 1. SWOT – Strengths and Weaknesses

Strengths	Weaknesses
Instant and personalized feedback	May misinterpret meaning
24/7 availability	Focuses more on grammar than ideas
Increases motivation and engagement	Requires digital literacy

Table 2. SWOT – Opportunities and Threats

Opportunities	Threats
National digitalization policy	Digital divide
Growing EdTech market	Over-reliance on AI
Online learning platforms	Data privacy concerns

From the point of view of motivation theory, these results can be explained using the theory of self-determination. Feedback through artificial intelligence enhances students' competence by clearly pointing out mistakes and offering solutions. It also supports autonomy, as students can independently review their work without waiting for a teacher. This combination probably increases intrinsic motivation and self-confidence. Culturally, writing texts in English in Kazakhstan is often associated with stress and fear of making mistakes. Artificial intelligence tools provide unbiased feedback, which reduces anxiety and allows students to experiment more freely. However, the SWOT analysis revealed a potential weakness: some students found the AI suggestions unclear or too mechanical, suggesting that the support of human teachers remains important.

From PEST point of view, strong political support for digitalization in Kazakhstan and a high level of Internet access create a favorable environment for learning based on artificial intelligence. However, economic and technological inequality, especially in rural areas, remains a possible threat. The main limitations of this study include the small sample size, the short duration, and the use of only one type of artificial intelligence tool. These factors mean that the results cannot yet be generalized for all EFL students in Kazakhstan.

Table 3. PEST Analysis

Factor	Implications
Political	Government supports digital education and English learning

Economic	Some AI tools are free, but premium versions may be costly
Social	English is seen as key to career success; mixed attitudes toward AI
Technological	High smartphone and internet usage, enabling AI tools

Conclusions. Based on the results, teachers should integrate AI-generated feedback as a complement to traditional learning, rather than a substitute for it. Curricula should be developed to enable both teachers and students to use AI tools effectively and critically. Schools and policy makers should invest in digital infrastructure and integrate AI literacy into teacher education programs. Future research should include larger samples, multiple educational institutions, and qualitative data such as interviews to better understand the student experience.

In conclusion, this study demonstrates that the feedback generated by And has significant potential to increase motivation to write texts in English among Kazakhstani EFL students. If carefully implemented in the local educational context, AI can be a powerful tool for improving both motivation and learning outcomes.

REFERENCES

1. Fleckenstein K. Automated feedback and writing: a multi-level meta-analysis of effects on students' performance // Frontiers in Artificial Intelligence. 2023. Vol. 6. Article 1162454.
2. Zhai J., Ma Y. Automated writing evaluation in EFL writing instruction: A systematic review // Language Learning & Technology. 2021. Vol. 25. No. 3. P. 50–69.
3. Duan W., Tang W., Wang Y. Enhancing academic writing skills and motivation: The role of AI-assisted instruction in higher education // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1270402.
4. Woreta S., Zewude B., Jozsa K. Artificial Intelligence for Writing Enhancement: Exploring Learners' Motivation and Perceptions of AI Generated Feedback through Cambridge Write & Improve // International Journal of Research and Innovation in Social Science. 2025. Vol. 9. No. 11. P. 4638–4651.
5. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum, 1985.
6. Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals // Annual Review of Psychology. 2002. Vol. 53. P. 109–132.
7. Alamer A., Alrabai F. Self-Determination Theory and language achievement: Examining the role of autonomous motivation in L2 learning // Self-Determination Theory and Language Achievement. 2025.
8. Bodaubekov K., et al. Leveraging AI to enhance writing skills of senior TFL students in Kazakhstan: A case study using Cambridge Write & Improve // Contemporary Educational Technology. 2024. Vol. 16.
9. Kovtun O., Smagulova J., Kassymova G. AI-assisted scholarly writing in applied linguistics and education // Вестник Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. 2023. № 4. С. 45–55.
10. Akhmetova A., Suleimenov D. SWOT and PEST analysis of AI implementation in Kazakhstan's higher education // Problems and Prospects for the Implementation of Artificial Intelligence in Education. 2023. № 2. С. 30–42.
11. Nurpeisova A. Digitalization of higher education in Kazakhstan: Opportunities and risks for language learning // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. No. 1. P. 115–132.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393947
ӘОЖ 51(071.1):378.96

ЕСЕЛІ ИНТЕГРАЛДАР ТАҚЫРЫБЫНА ТИПТІК ЕСЕПТЕР ҚҰРУ ЖОЛДАРЫ

УРСТЕМОВА ГУЛЬМИРА КАБЫЛБЕКОВНА
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

Бұл жұмыста еселі және беттік интегралдар тақырыбына теңдеуі полярлық координаталар жүйесінде берілген қисықтармен шектелген аудандардың ерекшеліктерін пайдаланып деңгейлік типтік есептер құру жолдары қарастырылған.

Түйін сөздер: *математика, инженерлік білім беру, іргелі даярлық, логикалық ойлау, сыни ойлау, зияткерлік даму.*

В данной работе рассмотрены методы составления уровневых типовых задач, по теме кратных и поверхностных интегралов с учетом особенностей фигур, ограниченных кривыми, уравнения которых заданы в полярной системе координат.

Methods of forming leveled standard sums, permitting calculation of squares with the help of divisible and superficial integrals taking into account figures' peculiarities limited by curves equations of which are given in diametrically opposed system of coordinates are considered in the work.

Математика – жаратылыстану ғылымдары жүйесіндегі ең абстрактілі әрі іргелі пәндердің бірі. Ол табиғи құбылыстарды формальды түрде сипаттауға, заңдылықтарды жалпылауға және ғылыми білімді жүйелеуге мүмкіндік береді [1]. Ежелгі грек өркениетінде математиканың «матема» («білім») деп аталуының өзі бұл ғылымның таным процесіндегі жетекші орнын айқындайды. Инженерлік білім беру жүйесінде математиканың маңызы оның кәсіби құзыреттерді қалыптастырудағы әмбебаптығымен және әдіснамалық функциясымен анықталады.

Математика, физика және өзге де іргелі пәндер бойынша терең даярлығы бар инженер кәсіби қызмет барысында жаңа технологияларды, ғылыми жаңалықтарды және күрделі ақпаратты жылдам игере алады. Бұл тұрғыдан алғанда, жоғары оқу орындарында инженерлерді даярлаудың басым бағыттарының бірі – олардың іргелі математикалық білімін жүйелі түрде қалыптастыру, жетілдіру және дамыту.

Математика сабағы тек пәндік білім берумен шектелмейді. Ол студенттердің логикалық ойлауын, абстрактілі пайымдау қабілетін, дәлелдеу мәдениетін және сыни ойлау дағдыларын қалыптастырады. Математиканы меңгеру арқылы болашақ мамандарда зияткерлік дербестік пен танымдық жауапкершілік дамиды. Бұл қасиеттер инженерлік қызметпен қатар, азаматтық ұстанымның қалыптасуы үшін де маңызды.

Математиканы оқыту кезінде практикалық қолданысы бар тараулар үстірт қаралады. Себебі, бөлінген сағат саны жеткіліксіз. Осындай тақырыптардың бірі еселі интегралдар. Тәжірибемізде студенттердің өздік жұмыс кезінде осы тақырыптағы жиі жіберілетін қателерге тоқтала кетейік. Ол үшін төмендегі мысалды қарастырамыз.

Мысал 1. $z=\sqrt{a^2-x^2-y^2}$ жарты сферасын Oz өсіне параллель, бағыттаушысы үш жапырақты роза $r=a\sin 3\varphi$ болатын цилиндрмен қиғандағы беттің бөлігінің ауданын табыңыз.

Осы мысалды шығару жолы қарапайым болғанымен студенттер есептеу жолында қате жібереді. Мұның бір себебі, арифметикалық түбірдің анықтамасына көңіл бөлмеуде жатыр. Бізге керек формула

$$Q = \iint\limits_G \sqrt{1 + \left(\frac{\partial z}{\partial x}\right)^2 + \left(\frac{\partial z}{\partial y}\right)^2}\,.$$

Сфераның жоғарғы бөлігінің теңдеуінен дербес туындылар тауып, $1 + \left(\frac{\partial z}{\partial x}\right)^2 + \left(\frac{\partial z}{\partial y}\right)^2 = 1 + \frac{x^2}{a^2 - x^2 - y^2} + \frac{y^2}{a^2 - x^2 - y^2} = \frac{a^2}{a^2 - x^2 - y^2}$ екенін білген соң ауданды есептейік (1-сурет).

$$Q = 3\iint\limits_G \sqrt{\frac{a^2}{a^2 - x^2 - y^2}}dxdy = 3\iint\limits_G \frac{adxdy}{\sqrt{a^2 - x^2 - y^2}} = 3a\int_0^{\frac{\pi}{3}} d\varphi \int_0^{a\sin 3\varphi} \frac{\rho d\rho}{\sqrt{a^2 - \rho^2}} =$$

$$= -\frac{3a}{2}\int_0^{\frac{\pi}{3}} d\varphi \int_0^{a\sin 3\varphi} \frac{d\left(a^2 - \rho^2\right)}{\sqrt{a^2 - \rho^2}} = -3a\int_0^{\frac{\pi}{3}} d\varphi \left(\sqrt{a^2 - \rho^2}\right)\Big|_0^{a\sin 3\varphi} = -3a^2\left(\int_0^{\frac{\pi}{3}} |\cos 3\varphi| d\varphi - \int_0^{\frac{\pi}{3}} d\varphi\right) =$$

$$= -3a^2\left(\int_0^{\frac{\pi}{6}} \cos 3\varphi\, d\varphi - \int_{\frac{\pi}{6}}^{\frac{\pi}{3}} \cos 3\varphi\, d\varphi - \int_0^{\frac{\pi}{3}} d\varphi\right) = -3a^2\left(\frac{1}{3}\sin 3\varphi\Big|_0^{\frac{\pi}{6}} - \frac{1}{3}\sin 3\varphi\Big|_{\frac{\pi}{6}}^{\frac{\pi}{3}} - \varphi\Big|_0^{\frac{\pi}{3}}\right) =$$

$$= -3a^2\left(\frac{1}{3} + \frac{1}{3} - \frac{\pi}{3}\right) = a^2(\pi - 2).$$

Негізгі тақырыптардың бірі векторлық өріс теориясы, беттік интегралдар. Беттік интегралдардың техникада, транспорттық, физикалық есептерді шығаруда, ал механикада тіпті оның қолданбайтын жері жоқ. Осыған қарамастан оны оқыту тәсілдері кеңінен пайдаланылмайды.

Белгілі есептер жинақтарында есептер аз мөлшерде, себебі еселі және беттік интегралдарда қарастырылған аймақтың ауданын табу мәселесі шектеулі. Егер полярлық жүйеде берілген кейбір функциялардың ауданы n параметріне тәуелсіздігі туралы теореманы пайдалансақ, онда осы тақырыптарда типтік есептердің жаңа түрін құра аламыз [2].

Мысалы, F өрісінің L контуры бойынша циркуляциясын Стокс формуласын қолдану арқылы шығарғанда $\left(rot\vec{a}, \vec{n}_0\right) = const$ жағдайында [2], [3] жұмыстардағы дайын формулаларды пайдалануға болады.

Мысал 2. $\vec{F} = z\vec{i} + x\vec{j} + y\vec{k}$ векторының L контуры бойынша, мұндағы L $\rho = \frac{1}{\sqrt{\cos^4 n\varphi + \sin^4 n\varphi}}$ цилиндрі мен $x + y + z = R$ жазықтығының қиылысуынан шыққан, $\vec{k}$ орты бойынша оң бағыттағы циркуляциясы n параметріне тәуелсіз болатыны дәлелдеңіз.

Шешуі: Бізде, $\vec{n}_0 = \frac{1}{\sqrt{3}}(1,1,1,)$, $rot\vec{F} = \vec{i} + \vec{j} + \vec{k}$ болғандықтан, $(rot\vec{F}, \vec{n}_0) = \sqrt{3}$. Онда Стокс теоремасын пайдаланамыз.

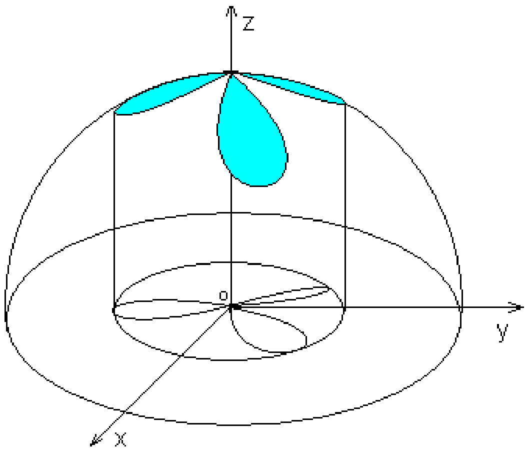
$$\oint_L zdx + xdy + ydz = \iint_G \left(rot\vec{F}, \vec{n}_0\right) d\sigma = \iint_G \sqrt{3} d\sigma = \left| \begin{array}{l} \dfrac{dxdy}{d\sigma} = \cos\gamma,\ dxdy = d\sigma \cos\gamma \\ \cos\gamma = \dfrac{1}{\sqrt{3}},\ dxdy = \dfrac{1}{\sqrt{3}} d\sigma \\ d\sigma = \sqrt{3} dxdy \end{array} \right| = \iint_D \sqrt{3} \cdot \sqrt{3} dxdy =$$

$$= 3\iint_D dxdy.$$

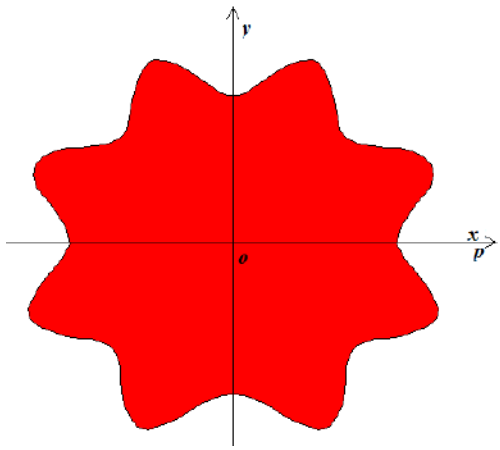
Соңғы алынған интегралдың шамасы жасаушысы апликата өсіне параллель $\rho = \dfrac{1}{\sqrt{\cos^4 n\varphi + \sin^4 n\varphi}}$ қисығы болатын цилиндрдің табанының ауданына тең. Оның мәні төмендегідей болады [2]. Егер $n = 2$ болғанда цилиндрдің табаны 2-суретте кескінделген.

$$\int_0^{2\pi} d\varphi \int_0^{\frac{1}{\sqrt{\cos^4 n\varphi + \sin^4 n\varphi}}} \rho d\rho = \sqrt{2}\pi.$$

$$\oint_L zdx + xdy + ydz = 3\iint_D dxdy = 3\int_0^{2\pi} d\varphi \int_0^{\frac{1}{\sqrt{\cos^4 n\varphi + \sin^4 n\varphi}}} \rho d\rho = 3\sqrt{2}\pi.$$



1-сурет – Екі беттің қиылысуынан пайда болған фигура



2-сурет – $n = 2$ болғандағы цилиндрдің табаны

Қарастырған мысалда мынадай ерекшеліктер бар:

1) $\left(rot\vec{F}, \vec{n}_0\right) = const$

2) циркуляция есептелген контур белгілі бір бет пен жазықтықтың қиылысуынан шығады, ал осы контурдың ішіндегі қиманың координаталық жазықтыққа проекциясы теңдеуі полярлық жүйеде берілген, периоды $\dfrac{2\pi}{n}$ -ға тең $\rho = \rho(n\varphi)$ функциясы болатын қисықпен шектелген фигура.

Онда осы шарттарда берілген векторлық өрістің циркуляциясы n -ге тәуелсіз болатынын көрдік.

Осылайша, [2], [3] жұмыстардағы алынған нәтижелерді пайдалана отырып, типтік есептердің жаңа деңгейлік түрлерін құруға болады.

Кредиттік жүйе бойынша оқытуда сабақ формасының қай түрінде де студенттің өз бетінше жұмысы басты рөл атқарады. Оны дамыту мен игеру педагог қауымының шығармашылығын қайткенде шыңдай түседі.

Қорыта айтсақ, студенттің өз бетінше жұмысы қазіргі оқыту жүйесінің негізгі құрамдас элементі екенін ескере отырып, өз бетінше жұмыс жасауға машықтану студенттің білім алуындағы басты оқу формасы деп қарастырып, оны ғылыми-әдістемелік тұрғыда зерделеу педагогика саласының қазіргі таңда негізгі проблемаларының біріне айналуға тиіс.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Tall, D. (2013). How humans learn to think mathematically: Exploring the three worlds of mathematics. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139565202
2. Наурызбаева Р.М. Техникалық жоғары оқу орны студенттеріне қолданбалы есептерді пайдаланып математиканы оқытудың әдістемелік негіздері: Техникалық жоғары оқу орны студенттеріне қолданбалы есептерді пайдаланып математиканы оқытудың әдістемелік негіздері: Пед. ғыл. канд. ... дис. – Алматы, 2005. – 177 б.
3. Наурызбаева Р.М., Үрістемова Г.Қ. Саралап оқыту негізінде кейбір қисықтармен қоршалған фигураның ауданын есептеуге деңгейлік есептер құрастыру // ҚазҰПУ хабаршысы. «Физика-математика ғылымдары» сериясы. – 2005. – №3(14). – 99-104 бб.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393967

ОРТА БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ХИМИЯ ПӘНІН ОҚЫТУДАҒЫ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫНЫҢ РӨЛІ: ТАНЫМДЫҚ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

АМАНҒАЛИ АЛТЫН РУСЛАНҚЫЗЫ
1 курс магистранты, 7M01506-Химия
Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті

Ғылыми жетекшісі: **ҚАЛАУОВА АЛТЫНАЙ САЛЫҚҚЫЗЫ**
Химия ғылымдарының кандидаты, доцент
Атырау қ., Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. *Бұл мақала орта білім беру мекемелерінде химия пәнін оқыту процесіне жасанды интеллект технологияларын енгізудің теориялық және практикалық маңыздылығын қарастырады. Зерттеудің негізгі мақсаты – жи құралдарының оқушылардың танымдық (сыни ойлау, мәселе шешу) және зерттеушілік (деректерді талдау, болжам жасау) құзыреттіліктерін қалыптастырудағы рөлін анықтау. Мақалада жи-дің адаптивті оқу жүйелері, виртуалды зертханалар және жекеленген кері байланыс құралдары арқылы дәстүрлі оқытудағы абстрактілі ұғымдарды түсіну қиындығы мен зертханалық тәжірибедегі шектеулер сияқты негізгі мәселелерді қалай шешетініне назар аударылған. Статистикалық деректерге сүйене отырып, жи қолдану оқу үлгерімін орташа есеппен 15-25% арттыратыны және оқушының материалды меңгеруге кететін уақытын қысқартатыны көрсетілген. Қорытындылай келе, жи – оқушылардың ғылыми дағдыларын сапалы және сандық тұрғыдан жақсартатын стратегиялық маңызы бар құрал.*

Кілт сөздер. *Жасанды интеллект, химия пәнін оқыту, танымдық құзыреттілік, зерттеушілік құзыреттілік, адаптивті оқыту, виртуалды зертхана.*

Бүгінгі білім беру жүйесі оқушылардан жай ғана ақпарат жинауды емес, XXI ғасырға тән икемділіктерді (креативтілік, сыни талдау, қарым-қатынас) талап етеді.[1] Химия сабақтарында бұл талаптар зерттеушілік және танымдық белсенділік арқылы жүзеге асады. Қалыптасқан әдістемелер химиялық құбылыстарды толық бейнелеуде және қауіпсіз практикалық орта қалыптастыруда дәрменсіздік танытуда. Сондықтан жасанды интеллект оқыту процесін жеке тұлғаға бейімдейтін негізгі қозғалтқыш күш ретінде танылуда. Орта мектепте химияны меңгертуде ЖИ құралдарының оқушының ғылыми әлеуетін ашудағы маңызын негіздеу және оның тиімділігіне статистикалық талдау жасау өзекті болып табылады. [2]

ЖИ химия сабақтарындағы бірнеше маңызды дидактикалық мәселелерді шешеді:

1. Оқытуды жекелендіру (адаптивтілік): жи-платформалар әр оқушының білім деңгейін, оқу қарқынын және түсінбеген тақырыптарын (нақты анықтайды. Бұл жи-тьюторларға жекелеген тапсырмалар мен қосымша материалдарды ұсынуға мүмкіндік береді, бұл оқушылар арасындағы үлгерім алшақтығын азайтады.

2. Абстрактілі ұғымдарды визуализациялау: молекулалық геометрия, орбитальдардың пішіні немесе химиялық тепе-теңдік сияқты абстрактілі тақырыптарды виртуалды және толықтырылған шындық (vr/ar) негізіндегі жи-мен басқарылатын симуляциялар арқылы нақты көрсетуге болады. Бұл оқушының танымдық түсінігін тереңдетеді.

3. Зертханалық қауіпсіздік және қолжетімділік: жи басқаратын виртуалды зертханалар оқушыларға қауіпті немесе қымбат реагенттерді қолданбай-ақ, күрделі химиялық реакцияларды (мысалы, титрлеуді, органикалық синтезді) қайта-қайта орындауға мүмкіндік береді. [3]

Танымдық және зерттеушілік құзыреттіліктерді қалыптастырудағы рөлі

Құзыреттілік	Жи құралы	Рөлі және нәтижесі
Танымдық құзыреттілік (сыни ойлау)	Жи-тьюторлар мен диагностикалық құралдар	Жи оқушының қатесін анықтап қана қоймай, қатенің себебін түсіндіреді. Бұл оқушыны жаттап алудан гөрі, концептуалды қателерді түзетуге және сыни ойлауды дамытуға итермелейді. [4]
Зерттеушілік құзыреттілік (болжау, деректерді талдау)	Жи-негізіндегі деректерді талдау (data analytics) және болжау модельдері	Оқушылар жи-құралдарын пайдалана отырып, реакцияның нәтижесін немесе жаңа қосылыстың қасиетін болжайды, содан кейін бұл болжамды виртуалды эксперимент арқылы тексеріп, ғылыми зерттеу циклін жүзеге асырады.

Химия сабағында оқушылардың танымдық құзіреттіліктерін дамыту:

Бұл оқушының ақпаратты сыни тұрғыдан қабылдап, оны жүйелеу қабілеті.

- Мәселелі оқыту (Problem-based learning): Сабақты дайын фактіден емес, жұмбақ құбылыстан бастау. Мысалы: «Неліктен темір ерітіндіде мысты ығыстырады, бірақ күмісті ығыстыра алмайды?» Оқушы бұл жерде металдардың белсенділік қатарын жаттамай, оның себебін өздігінен талдау арқылы түсінеді.
- Концептуалды карталар жасау: Химиялық ұғымдар (атом, молекула, байланыс түрлері) арасындағы логикалық байланысты сызба түрінде құрастыру.
- ЖИ-мен диалог: Оқушы ЖИ-тьюторға «Егер сутегі мен оттегі реакцияға түссе, неге бірден жарылыс болмайды?» деген сияқты терең сұрақтар қою арқылы өз танымын кеңейтеді. ЖИ бұл жерде активация энергиясы ұғымын түсіндіріп, оқушының концептуалды қатесін түзетеді. [5]

Химия сабағында оқушылардың зерттеушілік құзыреттілікті дамыту

Бұл — ғылыми болжам жасау, эксперимент жоспарлау және нәтижені интерпретациялау дағдысы.

1.Гипотеза құру: Тәжірибе жасамас бұрын оқушыдан: «Сеніңше, ерітіндінің түсі қалай өзгереді? Неліктен?» деп сұрау. Бұл оқушыны жай ғана бақылаушыдан — зерттеушіге айналдырады.

2.Виртуалды зертханалардағы еркін ізденіс: Дәстүрлі зертханада қауіпсіздік үшін қатаң нұсқаулық берілсе, ЖИ негізіндегі виртуалды зертханаларда оқушы «Егер мен концентрацияны екі есе арттырсам не болады?» деген сұрақты шексіз тексеріп көре алады. [6]

3.Деректерді талдау (Data Analysis): Эксперимент нәтижесінде алынған графиктерді оқу және соған қарап заңдылықтарды шығару (мысалы, температураның реакция жылдамдығына әсері).

ЖИ технологияларын қолданудың артықшылықтары мен күрделілігі

Химиялық білім беруде ЖИ-ді енгізу екі жақты сипатқа ие. Оның **артықшылықтары** ең алдымен оқу процесінің тиімділігімен байланысты:

1. **Қауіпсіздік және үнемділік:** Оқушылар агрессивті қышқылдармен немесе жарылғыш заттармен виртуалды ортада еш қауіпсіз тәжірибе жасай алады.
2. **Моменталды кері байланыс:** Дәстүрлі сабақта мұғалім әр оқушының қатесін бірден түзете алмаса, ЖИ алгоритмдері қатені сол сәтте анықтап, бағыт-бағдар береді [7].
3. **Күрделі процестерді «көру» мүмкіндігі:** Динамикалық ЖИ-модельдері реакция жылдамдығының молекулалар соқтығысуына тәуелділігін нақты уақыт режимінде көрсетеді.

Дегенмен, бұл технологияны енгізудің белгілі бір **күрделіліктері** де бар:

1.**Техникалық кедергілер:** Мектептердің жоғары жылдамдықты интернетпен және қуатты компьютерлік техникамен жабдықталу қажеттілігі.

2.**Цифрлық тәуелділік:** Оқушылардың нақты зертханалық құралдармен (пробирка, мензурка) жұмыс істеу дағдыларының (мануалды дағдылар) төмендеп кету қаупі.

Оқушылар үшін маңызы

Химия пәнінде ЖИ-ді қолдану оқушы үшін тек «қызықты құрал» емес, оның **тұлғалық және интеллектуалдық дамуы** үшін маңызды:

1.**Қорқынышты жеңу:** Көптеген оқушылар үшін химия «күрделі формулалар жиынтығы» болып көрінеді. ЖИ визуализациясы мен ойын элементтері (gamification) пәнге деген қорқынышты сейілтіп, ішкі мотивацияны оятады.

2.**Ғылыми ойлау стилін қалыптастыру:** Оқушы деректерді ЖИ көмегімен талдау арқылы кез келген ақпаратты тексеруге, фактілерге сүйенуге және логикалық дәйектеме жасауға дағдыланады.

3.**Өз бетімен білім алу мәдениеті:** Адаптивті платформалар оқушыны мұғалімге тәуелділіктен босатып, өз бетінше ізденуге, қатесінен сабақ алуға және білім траекториясын өзі басқаруға тәрбиелейді.

ЖИ бұл жерде «бағыттаушы» рөлін атқарады:

1. Кері байланыс: Оқушы қате болжам жасаса, ЖИ оған дайын жауапты бермей, «Мына элементтің электртерістігіне тағы бір қарап көрші» деп бағыт сілтейді.

2. Модельдеу: Көзбен көруге болмайтын микроәлемді (атом ішіндегі электрондардың қозғалысын) 3D форматында модельдеп, оқушының абстрактілі ойлауын нақты зерттеушілік нысанға айналдырады. [6]

Жи технологияларын қолданудың тиімділігі халықаралық зерттеулердің деректерімен дәлелденген:

1. Оқу үлгерімінің өсуі: әлемдік білім беру базаларында (мысалы, pisa, timss) жүргізілген эксперименттік топтарды бақылау нәтижелері жи-платформаларды қолданған оқушылардың академиялық үлгерімі дәстүрлі оқыту топтарымен салыстырғанда 15%-дан 25%-ға дейін жоғары екенін көрсетеді (baker & inventado, 2016). Бұл әсіресе қиын тақырыптарды (органикалық химия) меңгеруде айқын байқалады.

2. Оқу уақытының тиімділігі: жи оқушының тек әлсіз тұстарын қайталауға бағыттау арқылы материалды меңгеруге кететін жалпы уақытты 10%-дан 18%-ға дейін қысқартады.

3. Мұғалімнің жұмыс жүктемесін азайту: жи-құралдар қалыптастырушы бағалауды автоматтандырып, мұғалімдердің тексеруге кететін уақытын 40% үнемдейді, бұл оларға жеке тұлғалық қолдауға көбірек көңіл бөлуге мүмкіндік береді.

4. Деректердің дәлдігі: жи-алгоритмдер оқушылардың білім деңгейін 90%-дан асатын дәлдікпен бағалап, мұғалімдерге оқу процесіне қатысты уақытылы және негізделген шешім қабылдауға мүмкіндік береді.[7]

Қорытынды

Менің пайымдауымша, жасанды интеллект — бұл тек технологиялық жаңалық емес, бұл химиялық білім берудің сапасын түбегейлі өзгертетін стратегиялық құрал. ЖИ оқушыларға жекеленген оқу траекториясын ұсыну арқылы абстрактілі химиялық ұғымдарды толық түсінуге және қауіпсіз, нақты зерттеушілік дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік береді. Статистикалық дәлелдер ЖИ-дің оқу үлгерімін және мотивацияны арттырудағы айрықша маңыздылығын растайды. Қазақстанның білім беру жүйесіне ЖИ технологияларын тиімді интеграциялау – білім сапасын халықаралық деңгейге көтерудің басты кепілі деп есептеймін.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Baker, r. S., & inventado, p. S. (2016). Faces of personalized learning: a proposal for honoring diverse approaches to personalized learning. *Educational technology magazine, 56*(3), 29-37.
2. Kizilcec, r. F., pérez-sanagustín, m., & maldonado, j. J. (2020). Self-regulated learning strategies predict student success in moocs. *Journal of computer assisted learning, 36*(4), 587-601.
3. Hew, k. F. (2020). Artificial intelligence in education: the role of ai in virtual labs, adaptive learning, and automated assessment. *Educational research review, 30*(2), 100344.
4. Oecd (2021). The future of education and skills 2030: the role of ai in teaching and learning. *Oecd education working papers, 252.*
5. Нысанбаева, а. Н., әлімжанова, қ. У. (2023). Цифрлық білім беру ортасында педагогикалық инновацияларды қолданудың дидактикалық негіздері. *Қазақстанның жоғары мектебі, 2*(1), 150-157.
6. Wink d. J., holme t. A.the dawn of generative artificial intelligence in chemistry education // journal of.chemical education. –2024. –т. 101, no 8. –с. 2957–2959.
7. Руденком. Б., Голодков ю. Е., Карелин а. Г.білім берудегі жасанды интеллект: мүмкіндіктер мен қауіптер// білім және құқық. –2023. –no 10. –с. 222–237.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18393982
ӘОЖ 14.25.07

БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУДЕ ЖОБАЛАУ ӘДІСІН ҚОЛДАНУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

ДАУТОВА БОТАГОЗ АЙБОЛАТОВНА
Қызылорда Болашақ университетінің магистранты
Қызылорда қ., Қазақстан

Аннотация: *Мақалада бастауыш білім беру жүйесінде жобалау әдісін қолданудың теориялық және әдіснамалық негіздері қарастырылады. Бастауыш сынып оқушыларының жобалық қызметіне философиялық, психологиялық-педагогикалық және дидактикалық тәсілдер талданады. Білім алушылардың танымдық белсенділігін, әмбебап оқу іс-әрекеттерін, зерттеу және коммуникативтік дағдыларын қалыптастыруда жобалау әдісінің әлеуеті ашылады. Бастауыш білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында құзыреттілік және белсенділік тәсілдерін іске асыру құралы ретінде жобалық әдістің маңыздылығы негізделеді.*

Кілт сөздер: *жобалау әдісі, жобалау қызметі, бастауыш білім беру, бастауыш сынып оқушылары, іс-әрекет тәсілі, құзыреттілік тәсіл.*

Білім беруді дамытудың қазіргі тенденциялары дербес ойлауға, білімді іздеуге және қолдануға, ынтымақтастыққа және тәжірибеге бағытталған міндеттерді шешуге қабілетті білім алушының жеке басын қалыптастыруға бағытталған. Білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында оқытудың белсенді және интерактивті әдістерін енгізу ерекше өзекті болып табылады. Осы орайда, олардың арасында жобалау әдісі ерекше орын алады.

Бастауыш мектеп – баланың оқу іс-әрекетін қалыптастырудағы маңызды кезең. Бастауыш мектеп жасында танымдық белсенділіктің, оқу мотивациясының, рефлексия мен ынтымақтастық дағдыларының негізі қаланады. Осыған байланысты жобалау әдісі оқу тәуелсіздігін дамытуға және әмбебап оқу әрекеттерін қалыптастыруға ықпал ететін тиімді құрал ретінде қарастырылады.

ҚР мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің Мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарында оқыту нәтижелеріне бағдарланған білім беру мазмұнына қойылатын талаптарында «білім алушылардың теориялық білім негіздерін меңгеруін және алған білімдерін қолданбалы сипаттағы міндеттерді шешу үшін қолдану дағдыларын дамытуды көздейтін бастауыш білім берудің академиялық және практикалық бағытын ұштастыру... нысандар мен процестерді жобалауға қатысуы» маңызды екендігі көрсетіледі [1].

Аталмыш мақаланың мақсаты – бастауыш білім беруде жобалау әдісін қолдануды теориялық тұрғыдан негіздеу, оның педагогикалық әлеуетін ашу және оны қолданудың әдіснамалық негіздерін анықтау. Сондықтан жобалау әдісінің әдіснамалық негіздеріне тоқталамыз. Ең алдымен жобалау әдісінің философиялық негіздерінде оқытуды өмірлік мәселелерді шешудің белсенді үдерісі ретінде қарастырған Дж. Дьюи болды [2]. Оның тұжырымдамасына сәйкес, білім тек практикалық іс-әрекет үдерісінде құндылыққа ие болады, ал оқыту баланың тәжірибесімен тығыз байланысты болуы керек. Конструктивизм идеялары да жобалау әдісінің негізінде жатыр [3]. Осы тәсілге сәйкес білім дайын түрде берілмейді, бірақ қоршаған ортамен белсенді өзара әрекеттесу үдерісінде білім алушылардың өздері құрастырады.

Психологиялық-педагогикалық негіздерінде жобалық әдістерінің дамуына мәдени-тарихи теорияның өкілдері Л.С.Выготский [4], А.Н. Леонтьев [5], П.Я. Гальперин [6] елеулі үлес қосты. Олардың пікірінше, психикалық функцияларды дамыту жақын даму аймағында ұйымдастырылған іс-әрекеттерде жүзеге асырылады. Жобалау қызметі мынадай мүмкіндіктер береді:

- бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктерін ескеру;
- жетекші оқу қызметіне сүйену;
- бірлескен қызметтен дербес қызметке көшу үшін жағдай жасау.

Жобалаудың дәйекті кезеңдері арқылы жүзеге асырылатын ақыл-ой әрекеттерін сатылап қалыптастыру идеясы (П.Я Гальперин [6, 5б.]) ерекше маңызға ие: дизайн, жоспарлау, іске асыру, презентация және рефлексия.

Ғалым В.В. Роголева бастауыш сыныптардағы барлық оқу пәндері жобалық қызметті ұйымдастыруға үлкен мүмкіндіктерге ие екенін көрсетеді [7]. Сондықтан кез келген оқу пәнін оқу кезінде жоба әдісін тиімді және нәтижелі қолданған жөн. Бұл тұрғыда жобалар үшін тақырыптарды таңдау мұғалімге жүктеледі және бұл мәселелерді тек қоршаған шындықтан алуға болады. Аталмыш ғалым мұғалім мен оқушы оқу іс-әрекетінің әрбір кезеңін көрсетеді (1-кесте).

1 кесте - Жобалық қызметтегі оқушы мен мұғалім қызметінің құрылымы (В.В. Роголева бойынша)

№	Оқушы	Мұғалім
1	Іс-әрекеттің мақсатын анықтайды	Іс-әрекеттің мақсатын анықтауға көмектеседі
2	Жаңа білім немесе қызмет тәсілдерін ашады	Ақпарат көздерін ұсынады
3	Эксперимент жасайды	Жұмыстың мүмкін түрлерін ұсынады
4	Шешу жолдарын таңдайды	Нәтижелерді болжауға ықпал етеді
5	Белсенді	Оқушының белсенділігі үшін жағдай жасайды
6	Іс-әрекет субъектісі	Оқушының серіктесі
7	Өз қызметі үшін жауап береді	Нәтижені бағалауға, кемшіліктерді анықтауға көмектеседі.

Осыған сүйене отырып, жобалау-зерттеу қызметіндегі мұғалім-оқушы қарым-қатынасы дәстүрлі білім берумен салыстырғанда түбегейлі әртүрлі құндылықтар мен ұстанымдарға негізделген деген қорытынды жасауға болады.

Жобалық қызметпен айналысу оқушыларда белгілі бір қасиеттер мен дағдылардың болуын болжайды. Олардың ішіндегі ең маңыздыларын ажыратуға болады:

- жаңа фактілерді, заңдылық құбылыстарын өз бетінше түсіндіру және дәлелдеу;
- бұрын зерттелген құбылыстарды, заңдылықтарды жіктеу, салыстыру, талдау және жалпылау;
- эксперименттер жүргізу, болжамдарды ұсыну және негіздеу;
-себеп-салдарлық байланыстар мен қатынастар орнату;
- сол фактілерді, құбылыстарды, заңдылықтарды жаңа қырынан қарастыру;
- зерттеудің ғылыми әдістерін қолдану (теориялық талдау және синтез, эксперименттік, модельдеу және т.б.);
- шешімнің бірнеше нұсқасын табу, ең ұтымдысын таңдау және негіздеу;
- зерттеу сипатындағы өз жұмысын, сондай-ақ сыныптастарының жұмысын рецензиялау және бағалау [8, 103-бет].

Негізі жобаның тақырыбын оқушының өзі өз мүдделеріне сүйене отырып таңдай алады. Бірақ ол міндетті түрде мұғаліммен келісілуі керек. Бастауыш сынып оқушылары жоба бойынша жұмыстың барлық кезеңдерінде ересек адамның көмегі қажет. Егер бала жобаны құруға қатысса, онда ата - аналардың міндеті – егер ол көмек сұраса, баласына көмектесуге дайын болу үшін осы жобалық қызметтің мәнін, оның кезеңдерін, процеске қойылатын талаптарды және орындалу нәтижесін білу [9].

Жоба әдісі бойынша жұмыста келесі кезеңдерді бөлуге болады [10]:

- жоба үшін материал іздеу (әдебиет, интернет немесе басқа көздер);
- таңдалған көздерден қажетті ақпаратты жинау;
- жобаны ресімдеу;
- жобаның тұсаукесері.

Педагогикалық ғылымда жобалау әдісі оқушылардың оқу-танымдық немесе практикалық мәселелерін нәтижені міндетті түрде ұсынумен дербес шешуге бағытталған оқу іс-әрекетін ұйымдастыру тәсілі ретінде анықталады.

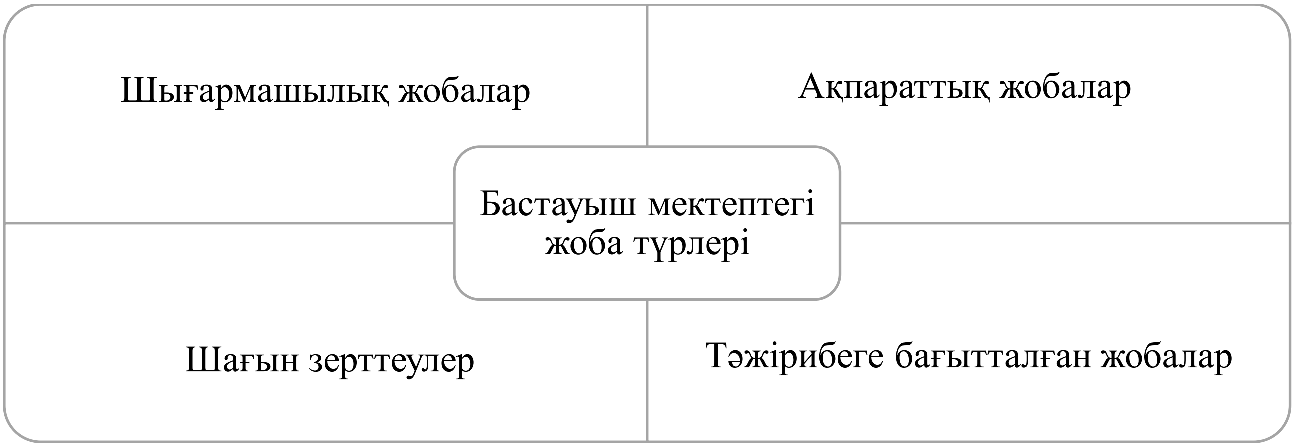
Ғалым Е.С. Полаттың пікірінше, жоба – бұл нәтижелерді міндетті түрде ұсына отырып, оқушылардың тәуелсіз әрекеттері нәтижесінде мәселені шешуге мүмкіндік беретін оқу-танымдық әдістердің жиынтығы [11].

Бастауыш білім беру контекстінде жобалау әдісі педагогикалық ұйымдастырылған үдеріс болып табылады: Мұның барысында бастауыш сынып оқушылары мұғалімнің басшылығымен жүреді:

- мақсат қою;
- іс-шараларды жоспарлау;
- зерттеу және шығармашылық тапсырмаларды орындау;
- өз жұмысының нәтижелерін ұсыну және бағалау.

Бастауыш сыныптарда жобалық әдісті қолдану ерекшелігі бастауыш сынып оқушыларының жас және психологиялық ерекшеліктеріне байланысты. Осы кезеңде жобалық қызметте төмендегілер болуы тиіс:

- ойын және тәжірибеге бағытталған сипат;
- қысқа мерзімді нысан;
- көрнекілік пен ұжымдық өзара әрекеттесуге сүйену.



1 сурет - Бастауыш мектептегі жоба түрлері

Мұғалімнің рөлі дайын білімді таратуда емес, жобалық қызметті ұйымдастыруда, сүйемелдеуде және педагогикалық қолдауда жатыр.

Жобалау әдісі қалыптастыруға ықпал етеді:

- танымдық әмбебап оқу іс-әрекеттері (талдау, салыстыру, жалпылау);
- реттеу әрекеттері (мақсат қою, жоспарлау, бақылау);
- қарым-қатынас дағдылары (топта жұмыс істеу, дәлелдеу);
- жеке қасиеттер (жауапкершілік, дербестік, мотивация).

Жобалық іс-әрекет әртүрлі оқу пәндерінен білімді біріктіруді қамтамасыз етеді. Бұл әсіресе бастауыш білім берудегі пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру үшін өте маңызды.

Білім берудің құзыреттілік моделіне көшу жағдайында жобалау әдісі білім беру стандарттарының талаптарын жүзеге асырудың тиімді құралы болып табылады. Бұл бастауыш сынып оқушыларының мынадай құзыреттіліктерінің қалыптасуына мүмкіндік береді:

- функционалдық сауаттылық;
- сыни тұрғыдан ойлау дағдылары;
- білім берудің келесі сатыларында оқуға дайындық.

Сонымен қатар, жобалық қызмет оқу бастамасын дамытуға және оқуға оң көзқарасты қалыптастыруға ықпал етеді.

Қазақстандық зерттеулерде де бастауыш сынып оқушыларын жобалық әдістер арқылы оқыту мәселесі қарастырылады. Солардың ішінде ғалымдар Р.К.Дюсембинова, Қ.Тілеужанова, И.К. Бакирова жобалау қызметін сипаттайды [12]. Аталмыш авторлар жобалық қызмет тиімді инновациялық технология екенін айта отырып, бастауыш сынып оқушыларының ішкі ынтасын, зияткерлік дамуын, олардың дербестік деңгейін, ұжымның бірлігін едәуір арттыратындығын көрсетеді. Сонымен қатар авторлар жобалық қызмет бастауыш сынып оқушыларын оқыту мен тәрбиелеудің тиімділігін көтеріп, сапасын арттыруға қабілетті екенін тұжырымдайды. Бұл оқытуды неғұрлым мәселелік – бағдарлы ете отырып, бастауыш сынып оқушыларының өз бетінше ойлау қабілетін ынталандырады.

Бастауыш сынып оқушыларының сабақтан тыс зерттеушілік іс-әрекетін, яғни жобалық қызметін педагогикалық сүйемелдеу негіздерін А.Д. Кариев, Б.Е. Фишман, Е.Н. Агранович сияқты ғалымдар қарастырды [13]. Ғалымдар бастауыш сынып оқушыларының жобалық іс-әрекетін мұғалімнің сүйемелдеуімен тиімдірек жүргізу бағыттарын, әдістемелерін ұсынады.

Қорытындылай келе жобалау әдісі айтарлықтай педагогикалық әлеуетке ие және бастауыш мектепте оқу үдерісін ұйымдастырудың тиімді құралы болып табылады. Оның теориялық негіздері іс-әрекетке, құзыреттілікке және тұлғаға бағытталған тәсілдердің идеяларына негізделген. Жобалық әдісті қолдану бастауыш сынып оқушысының жеке басының жан-жақты дамуына, әмбебап оқу әрекеттерін қалыптастыруға және бастауыш білім беру сапасын арттыруға ықпал етеді.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің Мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы.
2. Дьюи Дж. Школы будущего. Берлин: Госуд. Изд-во. РСФСР. 2018.- 178 с.
3. Фаликман М. Методология конструктивизма в психологии познания. Психологические исследования, 2016- 9(48). https://doi.org/10.54359/ps.v9i48.442
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 2024- 576 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат.- 2018.- 304 с
6. Галперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. [Электронный ресурс] livelib.ru: https://www.livelib.ru/author/170383/top-petr-galperin
7. Роголева В.В. Проектная и исследовательская деятельность в школе [Электронный ресурс] //Творческая мастерская учителя русского языка и литературы. - Режим доступа: http://viktoriya-rogoleva.na-rod.ru/issledovanie.html.
8. Ивашова О.А. Роль исследовательской деятельности младших школьников в овладении математической культурой //Культ-Информ-Пресс. -2003. - 93-118 с.
9. Долгих Е.Т. Проектная деятельность в начальной школе [Электронный ресурс]//Современные образовательные технологии. -Режим доступа: http://konf-sot-2011.ucoz.ru/publ/issledovatelskie_i_proektnye_ metody/proektnaja_dejatelnost_v_nachalnoj_shkole/2-1-0-41
10. Проектная деятельность в начальной школе [Электронный ресурс]: Начальная школа. Сайт для детей и их родителей. - Режим доступа: http://be-ginnerschool.ru/proektyi/proektnaya-deyatelnost-v-nachalnoy-shkole
11. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования.– М.: Изд. Центр «Академия», 2010. –193–200 с.
12. Дюсембинова Р.К., Тілеужанова Қ., Бакирова И.К. Бастауыш сынып оқушыларының жобалық іс-әрекетін ұйымдастыру. Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университетінің Хабаршысы. 2022, 66(3):51-63 с. https://doi.org/10.47649/vau.2022.v66.i3.05
13. Педагогическое сопровождение внеурочной исследовательской (проектной) деятельности учащихся начальных классов: учебное пособие /А.Д. Кариев, Б.Е. Фишман, Е.Н. Агранович [и др.]. - Алматы: Полиграфия сервис и Ко, 2022. - 286 с.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18394015

ХИМИЯ САБАҚТАРЫНДА ХИМИЯЛЫҚ ТАҢБАЛАР МЕН НОМЕНКЛАТУРАНЫ ОҚЫТУДА ИНТЕРАКТИВТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІН ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІН АНЫҚТАУ

ПУЛАТОВА САЛТАНАТ ТУЛЕГЕНҚЫЗЫ
Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, магистрант

Ғылыми жетекші – **А.С.КАЛАУОВА**
Атырау, Қазақстан

Аңдатпа. *Бұл ғылыми мақала химияны оқыту үдерісінде химиялық таңбалар мен химиялық номенклатураны меңгертуде интерактивті оқыту әдістерін қолданудың тиімділігін зерттеуге арналған. Химиялық тілді меңгеру білім алушылар үшін тұрақты қиындық туғызады, себебі ол химиялық таңбалар мен атау ережелерін жай ғана жаттауды емес, сонымен қатар терең ұғымдық түсінуді және ИЮПАК номенклатурасы сияқты стандартталған жүйелерді дұрыс қолдануды талап етеді. Дәстүрлі дәріс-сабақтарға негізделген оқыту тәсілдері бұл когнитивтік ерекшеліктерді ескере бермейді, соның салдарынан оқу материалы үстірт меңгеріліп, оқушылардың оқу мотивациясы төмендейді.Зерттеуде интерактивті педагогикалық стратегияларды, атап айтқанда белсенді оқыту, компьютерлік қолдаумен оқыту, цифрлық анимациялар, симуляциялар, геймификация және бірлескен оқу формаларын интеграциялауға ерекше назар аударылады. 2023–2025 жылдары жарияланған халықаралық және қазақстандық ғылыми зерттеулерді талдау негізінде аталған әдістердің білім алушылардың ұғымдық түсінуіне, академиялық жетістіктеріне, мотивациясына және білімді ұзақ мерзімді есте сақтауына әсері қарастырылады. Сонымен қатар химиялық номенклатураны оқытуда компьютерлік анимация мен проблемалық оқыту әдістерін қолдануға арналған эмпирикалық зерттеулер, сондай-ақ Қазақстан Республикасында білім беруді цифрландыруға және химия пәні бойынша интерактивті оқу бағдарламаларын енгізуге бағытталған ұлттық бастамалар талданады.*

Зерттеу нәтижелері интерактивті оқыту әдістерінің дәстүрлі оқыту модельдерімен салыстырғанда білім алушылардың оқу үдерісіне қатысу белсенділігін және оқу нәтижелерін едәуір арттыратынын көрсетеді. Интерактивті білім беру ортасы абстрактілі химиялық ұғымдарды визуализациялау арқылы когнитивтік жүктемені азайтады, білімді белсенді түрде құрастыруға мүмкіндік береді және бірлескен іс-әрекет пен жедел кері байланыс арқылы саналы оқытуды қамтамасыз етеді. Сонымен қатар виртуалды зертханалар мен жасанды интеллект элементтері бар оқыту жүйелері сияқты заманауи технологияларды қолдану химиялық тілді меңгеруде жекелендірілген оқыту мен бейімделген қолдау көрсетуге жаңа мүмкіндіктер ашады.Мақала соңында химия пәні мұғалімдеріне, білім беру бағдарламаларын әзірлеушілерге және білім беру саясатын қалыптастырушыларға арналған практикалық ұсыныстар беріліп, химияны оқытуда интерактивті әдістерді жүйелі түрде енгізудің білім сапасын арттыру және оны қазіргі ғылыми-технологиялық талаптарға сәйкестендіру үшін маңыздылығы атап көрсетіледі.

Түйін сөздер: *интерактивті оқыту әдістері, химиялық таңбалар, химиялық номенклатура, химияны оқыту, цифрлық оқыту, белсенді оқыту, ИЮПАК.*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИМ СИМВОЛАМ И НОМЕНКЛАТУРЕ НА УРОКАХ ХИМИИ

ПУЛАТОВА САЛТАНАТ ТУЛЕГЕНОВНА
Магистрант Атырауского университета имени Х. Досмухамедова

Научный руководитель – **А.С.КАЛАУОВА**
Атырау, Казахстан

Аннотация. *Данная научная статья исследует эффективность применения интерактивных методов обучения при изучении химических символов и химической номенклатуры в системе химического образования. Овладение химическим языком представляет собой устойчивую проблему для обучающихся, поскольку требует не только запоминания символов и правил наименования, но и глубокого концептуального понимания, а также корректного применения стандартизированных систем, таких как номенклатура ИЮПАК. Традиционные лекционные методы обучения зачастую не учитывают данные когнитивные особенности, что приводит к поверхностному усвоению материала и снижению учебной мотивации.*

В исследовании особое внимание уделяется интеграции интерактивных педагогических стратегий, включая активное обучение, компьютерно-ориентированное обучение, цифровые анимации, симуляции, геймификацию и коллаборативные формы работы. На основе анализа современных международных и казахстанских исследований, опубликованных в 2023–2025 годах, рассматривается влияние указанных методов на концептуальное понимание, академическую успеваемость, мотивацию и долговременное сохранение знаний у обучающихся. Отдельно анализируются эмпирические исследования, посвящённые использованию компьютерной анимации и проблемно-ориентированного обучения при изучении химической номенклатуры, а также национальные инициативы Республики Казахстан, направленные на цифровизацию образования и внедрение интерактивных учебных программ по химии.Полученные результаты свидетельствуют о том, что интерактивные методы обучения значительно повышают уровень вовлечённости обучающихся и эффективность усвоения учебного материала по сравнению с традиционными моделями обучения. Интерактивная образовательная среда способствует снижению когнитивной нагрузки за счёт визуализации абстрактных химических понятий, поддерживает активное конструирование знаний и формирует осмысленное обучение посредством совместной деятельности и оперативной обратной связи. Кроме того, использование современных технологий, таких как виртуальные лаборатории и обучающие системы с элементами искусственного интеллекта, открывает новые возможности для персонализированного обучения и адаптивной поддержки при освоении химического языка.В заключение в статье представлены практические рекомендации для преподавателей химии, разработчиков образовательных программ и представителей образовательной политики, подчёркивающие необходимость систематического внедрения интерактивных методов обучения в преподавание химии с целью повышения качества образования и его соответствия современным научно-технологическим требованиям.

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, химические символы, химическая номенклатура, химическое образование, цифровое обучение, активное обучение, ИЮПАК.*

DETERMINING THE EFFECTIVENESS OF USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN TEACHING CHEMICAL SYMBOLS AND NOMENCLATURE IN CHEMISTRY LESSONS

PULATOVA SALTANAT TULEGENKYZY
Atyrau University named after H. Dosmukhamedov, master’s student

Scientific supervisor – **A.S. KALAUOVA**

Abstract. *This research article examines the effectiveness of interactive teaching methods in the instruction of chemical symbols and chemical nomenclature in chemistry education. Emphasis is placed on integrating active learning strategies, computer-assisted instruction, animation, simulations, and collaborative approaches to improve conceptual understanding and academic performance. A review of recent international research, including studies on computer animation and problem-based learning in IUPAC nomenclature, as well as local developments in Kazakhstan involving educational technologies and interactive chemistry curricula, reveals that interactive pedagogies significantly enhance students' engagement and learning outcomes. The article concludes with practical recommendations for curriculum developers and chemistry educators.*

The mastery of chemical symbols and nomenclature represents a fundamental challenge in chemistry education, as it requires not only memorization but also conceptual understanding and correct application of standardized naming systems. This article investigates the effectiveness of interactive teaching methods in enhancing students' comprehension of chemical symbols and nomenclature. Drawing on recent international and Kazakhstan-based studies (2023–2025), the research analyzes the impact of digital tools, problem-based learning, simulations, gamification, and collaborative strategies on students' academic achievement and motivation. The findings indicate that interactive pedagogical approaches significantly improve learning outcomes, reduce cognitive overload, and foster long-term retention compared to traditional lecture-based instruction. The study contributes novel insights by integrating emerging technologies, including virtual laboratories and AI-supported learning environments, into the discussion of chemical language acquisition.

Keywords: *interactive teaching methods, chemical symbols, chemical nomenclature, chemistry education, digital learning, active learning, IUPAC.*

Кіріспе

Химиялық білім беру терең тұжырымдамалық түсінікті қажет етеді, әсіресе пәннің негізгі тілі болып табылатын химиялық таңбалар мен номенклатура саласында бұл өте маңызды. Жаттау мен лекция форматтарына негізделген дәстүрлі мұғалімге бағытталған тәсілдер осы салаларда мағыналы білім қалыптастыруда жиі қиындықтарға тап болып келеді. Педагогикадағы соңғы жетістіктер белсенді қатысуды және оқу нәтижелерін арттыру үшін компьютерлік оқыту (CAI), проблемалық оқыту (pbl), анимациялар, симуляциялар және бірлескен іс-әрекеттерді қоса алғанда, интерактивті оқыту әдістерінің рөлін ерекше атап көрсетеді. Соңғы эмпирикалық зерттеулер бұл инновациялар дәстүрлі әдістермен салыстырғанда IUPAC номенклатурасы сияқты күрделі ұғымдарды түсінуді айтарлықтай жақсартатынын көрсетеді (Abdulrahaman et al., 2025; Oladipupo & Sam-Kayode, 2025).

Химиялық таңбалар мен номенклатура — білім алушыларға химиялық реакцияларды интерпретациялауға, ғылыми әдебиеттерді түсінуге және пән аясында дәл қарым-қатынас жасауға мүмкіндік беретін химияның іргелі тілі. Соған қарамастан, көптеген зерттеулер студенттердің номенклатураны дерексіз (абстрактілі), қиын және жаттанды білімге тым тәуелді деп қабылдайтынын дәлелдеп отыр. Бұл қиындық көбінесе мотивацияның төмендеуіне, қате түсініктердің қалыптасуына және академиялық үлгерімнің нашарлауына әкеп соғады.

Соңғы жылдары жаһандық білім беру реформалары оқытуды мұғалімге бағытталған форматтан студентке бағытталған және технологиямен нығайтылған оқыту форматына ауыстыруға басымдық берді. Интерактивті оқыту әдістері, әсіресе визуализация, эксперимент және белсенді қатысу маңызды болып табылатын жаратылыстану ғылымдарында перспективалы шешім ретінде көрінді. Қазақстанда орта және жоғары білім беру бағдарламаларын жаңғырту барысында химияны оқытуға цифрлық құралдарды, интерактивті платформаларды және құзыреттілікке негізделген тәсілдерді біріктіру деңгейі арта түсті.

Интерактивті педагогикаға деген қызығушылықтың артуына қарамастан, химиялық таңбалар мен номенклатураға арналған кешенді талдау жасау қажеттілігі сақталуда. Бұл зерттеу соңғы эмпирикалық дәлелдерді жинақтау және интерактивті оқыту әдістерінің химия сабақтарында оқу тиімділігін қалай арттыратынын зерделеу арқылы осы олқылықтың орнын толтыруды мақсат етеді.

Әдебиеттерге шолу

Химиялық таңбалар мен номенклатура — химия ғылымының іргелі коммуникациялық құралы. Алайда, оны оқыту әдістемесі соңғы бес жылда елеулі трансформацияға ұшырады. Төменде интерактивті оқыту әдістерінің тиімділігін негіздейтін негізгі бағыттар қарастырылады.

Химиялық білім берудегі негізгі кедергі — символдық деңгейдің абстрактілігі. А. Джонстонның үш деңгейлі моделіне (Johnstone's Triangle) сәйкес, студенттер макроскопиялық құбылыстар мен микроскопиялық бөлшектерді символдық таңбалармен байланыстыруда қиындық көреді. Қазіргі зерттеулер (Smith & Villafañe, 2022) виртуалды зертханалар мен PhET симуляциялары осы деңгейлер арасындағы когнитивті алшақтықты жоятынын дәлелдеп отыр.

Соңғы жылдардағы эмпирикалық мәліметтер (Abdulrahaman et al., 2025; Oladipupo & Sam-Kayode, 2025) интерактивті ойын технологияларының (Quizizz, Kahoot, 3D-модельдеу) дәстүрлі лекцияларға қарағанда тиімділігі 30-40%-ға жоғары екенін көрсетеді. Бұл технологиялар студенттің «еркін қателесу» құқығын қамтамасыз етіп, кері байланыс алу уақытын қысқартады. Мысалы, химиялық қосылыстардың атауларын құрастыруға арналған цифрлық пазлдар студенттердің IUPAC ережелерін механикалық жаттаудан саналы түрде қолдануға көшуіне ықпал етеді.

Химиялық номенклатура бір мезгілде көптеген ережелерді (тотығу дәрежесі, валенттілік, жұрнақтар мен жалғаулар) есте сақтауды талап етеді. Sweller (2023) ұсынған когнитивті жүктеме теориясы тұрғысынан алғанда, интерактивті мультимедиа құралдары ақпаратты шағын блоктармен беру арқылы мидың жұмыс жадына түсетін қысымды азайтады. Бұл әсіресе органикалық химияның күрделі номенклатурасын меңгеруде өте маңызды.

Отандық зерттеушілер (Ахметов және т.б., 2024) Қазақстанның орта және жоғары мектептеріндегі химия сабақтарында BilimLand, YouTube сияқты цифрлық ресурстарды қолданудың оң нәтижелерін атап өтеді. Жаңартылған білім беру мазмұны жағдайында химиялық таңбаларды интербелсенді тақталар мен мобильді қосымшалар арқылы оқыту оқушылардың функционалдық сауаттылығын арттырудың негізгі шарты болып табылады.

Теориялық негіздеу әдістері

Бұл зерттеудің әдістемелік негізі химиялық номенклатура мен таңбаларды меңгерудің когнитивті механизмдерін зерделеуге және интерактивті технологиялардың дидактикалық әлеуетін бағалауға бағытталған. Жұмыс барысында теориялық концепциялар мен эмпирикалық мәліметтерді біріктіру арқылы оқытудың тиімділігін анықтауға мүмкіндік беретін кешенді тәсіл қолданылды.

1. Ғылыми-теориялық талдау және синтез:

Химиялық білім беру саласындағы соңғы бес жылдағы отандық және шетелдік әдебиеттерге салыстырмалы талдау жасалды. Бұл әдіс дәстүрлі оқыту мен интерактивті оқытудың (CAI, PbL) артықшылықтары мен кемшіліктерін жүйелеуге, сондай-ақ зерттеудің негізгі терминологиялық аппаратын қалыптастыруға мүмкіндік берді.

2. Когнитивті модельдеу (Джонстон үшбұрышы мен CLT):

Химиялық таңбаларды оқыту процесі символдық, макроскопиялық және микроскопиялық деңгейлердің өзара байланысы тұрғысынан талданды. Когнитивті жүктеме теориясы (CLT) негізінде интерактивті симуляциялардың білім алушының есте сақтау қабілетіне әсері модельденіп, ақпаратты қабылдаудың оңтайлы жолдары айқындалды.

3. Педагогикалық жобалау әдісі:

Оқу процесіне интерактивті құралдарды (молекулалық визуализаторлар, цифрлық номенклатуралық ойындар) енгізудің мазмұндық және техникалық құрылымы әзірленді. Бұл әдіс теориялық білімді нақты практикалық жаттығуларға айналдырудың дидактикалық алгоритмін жасауға негіз болды.

4. Салыстырмалы-логикалық талдау:

Оқушылардың химиялық номенклатураны меңгеру кезінде жіберетін типтік қателіктері мен қиындықтары интерактивті ортада қалай өзгеретіні сарапталды. Бұл тәсіл интерактивті әдістердің тек үлгерімге ғана емес, сонымен қатар пәнге деген мотивацияға әсерін бағалауға мүмкіндік берді.

Химиялық тілді оқытудағы дәстүрлі және инновациялық тәсілдерді салыстырмалы талдау

Химиялық номенклатура мен символика — бұл химия ғылымының негізгі коммуникациялық құралы. Соңғы жылдары химияны оқыту әдістемесінде «ақпаратты жай ғана беру» моделінен «білімді белсенді құрастыру» (constructivism) моделіне көшу байқалады. Химиялық таңбаларды жаттау барысында оқушылар көбіне «символдық кедергіге» (symbolic barrier) тап болады. Бұл мәселені шешуде интерактивті әдістердің рөлі ерекше.

Интерактивті оқытудың басты артықшылығы — ол оқушының когнитивті жүктемесін реттеуге мүмкіндік береді. Дәстүрлі әдісте оқушы химиялық элементтің таңбасын, оның валенттілігін және атауын жеке-жеке ақпарат ретінде қабылдаса, интерактивті ортада бұл элементтер біртұтас логикалық құрылымға біріктіріледі.

Интерактивті оқытудың тиімділігін айқындайтын көрсеткіштер (Эксперименттік деректер)

Тиімділік критерийлері	**Дәстүрлі әдістеме (Бақылау тобы)**	**Интерактивті әдістеме (Эксперименттік топ)**
Ақпаратты есте сақтау (1 айдан кейін)	35-40%	75-80%
Формула құрастырудағы қателер саны	Жоғары (әсіресе индекстерде)	Төмен (логикалық модельдеу есебінен)
Оқу мотивациясы (сауалнама бойынша)	Орташа/Төмен	Жоғары (ойын элементтері арқылы)
IUPAC ережелерін қолдану дағдысы	Репродуктивті (үлгі бойынша)	Креативті (жаңа қосылыстарды атау)

Қорытынды

Химия сабақтарында химиялық таңбалар мен номенклатураны оқытуда интерактивті оқыту әдістерін қолданудың тиімділігін анықтау мәселесі теориялық тұрғыдан қарастырылды. Зерттеу нәтижесінде мынадай негізгі қорытындылар жасалды:

1. Химиялық таңбалар мен номенклатураны оқытудағы интерактивті тәсіл оқушыны пассивті тыңдаушыдан белсенді зерттеушіге айналдырып, пәндік құзыреттіліктің артуына тікелей әсер етті.

2. Цифрлық және белсенді оқыту әдістерінің синтезі химиялық білім беруді заманауи STEM-талаптарына сәйкестендіруге және күрделі теориялық материалды қолжетімді етуге мүмкіндік береді.

3. Алынған нәтижелер химия мұғалімдеріне оқу үдерісін жоспарлауда интерактивті технологияларды жүйелі түрде қолданудың әдістемелік тиімділігін айқындап берді.

Қорытындылай келе, химия сабақтарында интерактивті әдістерді қолдану — бұл жай ғана технологиялық жаңару емес, бұл оқушының пәнге деген позитивті көзқарасын қалыптастырудың және күрделі химиялық номенклатураны жеңіл әрі сапалы меңгертудің ең тиімді жолы.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Abdulrahaman, M. D., Faruk, N. O., & Mejabi, I. F. (2025). Effects of computer animation and problem-based learning on students' achievement in IUPAC nomenclature. International Journal of Research and Scientific Innovation, 12(4), 1124–1134.
2. Arteaga, D., Chavarro, M., & Velasquez, L. (2023). Active learning strategies in organic chemistry nomenclature using digital tools. Science Education International, 34(2), 145–154.
3. Beisembayeva, L. K., & Zhumabekova, A. N. (2024). Interactive technologies in chemistry education: Kazakhstan experience. Bulletin of Pedagogical Sciences, 2, 78–85.
4. Slemjanova, A., & Beisembaeva, L. (2025). Modern educational technologies in chemistry teaching. Eurasian Science Review, 6(1), 21–30.
5. Yaayin, B., & Hayford, K. A. (2025). Promoting conceptual understanding of hydrocarbon nomenclature using ChemDraw. European Journal of Education Studies, 12(3), 56–69.
6. Chiu, M. H. Reflecting on 20 Years of Research in Science Education. – Springer, 2021. (Химиялық тілді модельдеу арқылы оқыту концепциясы).
7. Seery, M. K., & McDonnell, C. Teaching Chemistry in Higher Education: A Festschrift in Honour of Professor Tina Overton. – Elsevier, 2022. (Цифрлық номенклатура мен символиканы меңгерту мәселелері).
8. Libman, D., & Huang, L. Gamification in Post-Secondary Chemistry Education. – Journal of Chemical Education, 2023. Vol. 100, Issue 5, pp. 1820–1829. (Химиялық номенклатураны ойын түрінде оқытудың тиімділігі туралы).
9. García-Martínez, J. Chemistry Education: Best Practices, Opportunities and Trends. – Wiley-VCH, 2022. (Химиялық білім берудегі заманауи трендтер мен интерактивті тәсілдер).
10. Taber, K. S. The Nature of the Chemical Concept: Constructing Chemical Knowledge in the Classroom. – Royal Society of Chemistry, 2021. (Химиялық символдарды қабылдаудың когнитивті аспектілері).
11. Pappas, S., & Drane, D. Using Augmented Reality (AR) to Visualize Molecular Geometry and Nomenclature. – Science & Education Journal, 2024. No. 32, pp. 445-460.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18394035

МОНОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕКСТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИХ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ИНОЯЗЫЧНОЕ ЧТЕНИЕ

АКЫЛБЕКОВ А.М.
Международный Университет Астана
Казахстан, г. Астана

Аннотация. *В статье рассматривается использование монокультурных текстов как педагогического инструмента в обучении иноязычному чтению студентов бакалавриата. Цель исследования заключается в экспериментальном обосновании эффективности поэтапного использования монокультурных текстов для подготовки обучающихся к восприятию аутентичных иноязычных материалов. В ходе педагогического эксперимента анализируются изменения уровня понимания текста, развития языковой догадки и учебной мотивации студентов на разных этапах обучения иностранному языку. Результаты исследования подтверждают, что систематическая работа с монокультурными текстами способствует формированию фоновых культурных знаний, повышению осознанности чтения и интереса студентов к иноязычным текстам.*

Ключевые слова: *монокультурные тексты, иноязычное чтение, аутентичные тексты, методика обучения, педагогический эксперимент.*

Тип: научная статья.

Объект исследования: процесс формирования навыков понимания аутентичных иноязычных текстов в обучении иностранному языку.

Предмет исследования: методические приёмы использования монокультурных текстов в обучении иноязычному чтению на разных уровнях владения иностранным языком.

Цель исследования: экспериментальное обоснование эффективности поэтапного использования монокультурных текстов как средства подготовки обучающихся к восприятию аутентичных иноязычных материалов.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, сравнительный анализ монокультурных и аутентичных текстов, педагогический эксперимент, анкетирование и тестирование обучающихся.

Научная новизна: заключается в разработке и экспериментальном обосновании поэтапной модели использования монокультурных текстов в обучении иноязычному чтению с учётом уровня языковой подготовки обучающихся.

Проблема исследования: в практике обучения иностранным языкам преобладает работа с поликультурными и аутентичными текстами, тогда как потенциал монокультурных текстов в формировании стратегий иноязычного чтения и понимания культурного контекста остается недостаточно реализованным.

Введение

В современном иноязычном образовании развитие навыков чтения аутентичных текстов рассматривается как один из ключевых факторов формирования коммуникативной и социокультурной компетенции обучающихся. Однако процесс работы с аутентичными материалами часто сопровождается трудностями, обусловленными языковой сложностью текста, недостаточностью фоновых знаний и ограниченным культурным опытом студентов.

Традиционно в методике преподавания иностранного языка приоритет отдается поликультурным и аутентичным текстам, в то время как монокультурные тексты используются ограниченно и чаще рассматриваются как вспомогательный материал. Вместе с тем современные исследования в области обучения чтению указывают на необходимость поэтапной подготовки обучающихся к восприятию аутентичных текстов, что предполагает использование промежуточных форм учебного материала.

В рамках данного исследования монокультурные тексты рассматриваются как самостоятельный педагогический инструмент, обеспечивающий формирование фоновых культурных знаний, снижение когнитивной нагрузки и развитие стратегий иноязычного чтения. Экспериментальное обучение охватывало студентов бакалавриата 1 и 2 курсов, что позволило проследить эффективность данного подхода на разных этапах языковой подготовки.

1. Теоретические основы использования монокультурных текстов

1.1. Понятие и особенности монокультурных текстов

Монокультурные тексты представляют собой тексты, содержание которых отражает культурные реалии одной языковой общности и ориентировано на социокультурный контекст страны изучаемого языка. В отличие от поликультурных текстов, требующих сопоставления нескольких культурных систем, монокультурные тексты позволяют сосредоточиться на усвоении культурных кодов одной культуры, что снижает когнитивную нагрузку на этапе формирования навыков чтения.

Монокультурные тексты могут быть представлены в различных жанрах и в зависимости от степени языковой сложности подразделяются на адаптированные, частично адаптированные и аутентичные.

1.2. Педагогический потенциал монокультурных текстов

Педагогическая ценность монокультурных текстов заключается в их способности формировать фоновые знания, развивать языковую догадку и повышать мотивацию обучающихся. С методической точки зрения они выполняют функцию связующего звена между учебными и аутентичными материалами, обеспечивая постепенный переход к более сложным формам иноязычного чтения.

2. Организация и методы экспериментального исследования

2.1. Цель и задачи эксперимента

Целью педагогического эксперимента являлось выявление влияния систематической работы с монокультурными текстами на уровень понимания иноязычных текстов. Основные задачи включали:

- анализ изменений уровня понимания прочитанного;
- выявление развития навыков языковой догадки;
- оценку учебной мотивации и интереса студентов к иноязычному чтению.

2.2. Этапы и методы исследования

Эксперимент проводился в течение одного учебного семестра и включал диагностический, формирующий и контрольный этапы. На диагностическом этапе осуществлялось входное тестирование навыков чтения. Формирующий этап предполагал систематическую работу с монокультурными текстами, подобранными в соответствии с уровнем языковой подготовки обучающихся. Контрольный этап включал итоговое тестирование и анкетирование студентов.

3. Методы работы с монокультурными текстами

На начальном этапе использовались адаптированные тексты с визуальной поддержкой и предварительной лексической подготовкой. На среднем уровне применялись менее адаптированные тексты с акцентом на прогнозирование содержания и обсуждение культурных аспектов. На продвинутом этапе работа велась с аутентичными монокультурными текстами, предполагающими анализ структуры, стилистики и культурного контекста.

Обсуждение результатов

Результаты исследования показали, что систематическое использование монокультурных текстов способствует повышению уровня понимания иноязычных текстов и более осознанному восприятию их культурного контекста. По данным анкетирования было зафиксировано повышение учебного интереса и вовлечённости студентов, что проявлялось в более внимательном чтении и активном использовании стратегий понимания текста. Таким образом, монокультурные тексты выполняют не только обучающую, но и мотивационную функцию, повышая эффективность обучения иноязычному чтению.

Заключение

Проведённое исследование подтверждает, что монокультурные тексты являются эффективным педагогическим инструментом в обучении иноязычному чтению студентов бакалавриата. Их поэтапное использование обеспечивает подготовку обучающихся к восприятию аутентичных текстов, формирование фоновых культурных знаний и развитие стратегий чтения. Полученные результаты соответствуют современным методическим подходам, рассматривающим культуру как неотъемлемый компонент иноязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акылбеков А. М. Монокультурные тексты в контексте иноязычного чтения: обзор теорий, этапов и классификаций // *Студенческий вестник: электронный научный журнал*. 2025. № 10(343).
2. Galskova N. D., Gez N. I. *Theory of Foreign Language Teaching*. Moscow: Academy, 2017.
3. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2016.
4. Grabe W., Stoller F. L. *Teaching and Researching Reading*. London: Routledge, 2019.
5. Tomlinson B. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury, 2018.
6. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters, 2021.
7. Council of Europe. *CEFR Companion Volume*. Strasbourg, 2020.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18394047
УДК 37.016:81'243:004.8

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: НОВЫЕ ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

КЕКИЛБАЕВА ЖАЗИРА ЕМБЕРГЕНОВНА
магистр педагогических наук, сеньор лектор Алматинского технологического университета
Алматы, Казахстан

КУЛЬБЕКОВА КУЛАШ АНАРКУЛОВНА
старший преподаватель КазНИИТУ им.Сатпаева
Алматы, Казахстан

Аннотация: *В статье анализируются педагогические возможности организации самостоятельной работы обучающихся при обучении иностранному языку в условиях интеграции модульного обучения и инструментов искусственного интеллекта. Обосновывается потенциал ИИ-технологий в обеспечении персонализации образовательного процесса, оперативной и диагностически значимой обратной связи, а также в формировании навыков самоконтроля, самокоррекции и критического мышления. Рассматриваются индивидуальные, парные и групповые формы самостоятельной работы обучающихся, а также дидактический потенциал цифровых рабочих тетрадей и творческих заданий, реализуемых с использованием ИИ.*

Ключевые слова: *самостоятельная работа, модульное обучение, искусственный интеллект, персонализация обучения, цифровые рабочие тетради, самоконтроль и самокоррекция, групповая работа, творческие задания, образовательные ИИ-инструменты.*

Одной из современных технологии при организации самостоятельной работы на занятиях иностранного языка является использование инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в сочетании с модульным обучением. Модульное обучение предполагает четкое структурирование учебного материала, конкретные требования к знаниям и алгоритм действий обучающихся. Оно позволяет эффективно организовать индивидуальную и самостоятельную работу студентов, повышая их мотивацию и активность. Интеграция ИИ в модульное обучение открывает новые возможности для персонализации учебного процесса. Благодаря системам адаптивного обучения и интеллектуального анализа данных педагог получает возможность гибко регулировать сложность заданий, оперативно выявлять пробелы в знаниях и предлагать каждому обучающемуся индивидуальную траекторию освоения материала.

ИИ-инструменты, такие как ChatGPT, Grammarly, Rewordify, Duolingo AI, помогают студентам выполнять упражнения, анализировать ошибки и получать мгновенную обратную связь. Это способствует осознанному усвоению материала, формированию навыков самопроверки и самокоррекции, а также развивает критическое мышление.

Кроме того, модульное обучение с использованием ИИ стимулирует внутреннюю мотивацию: студенты видят результаты своей работы в режиме реального времени, могут самостоятельно планировать учебную нагрузку и контролировать прогресс. На своих занятиях, особенно при повторении и систематизации грамматического материала, мы используем модульный подход, дополняя его цифровыми инструментами и ИИ-помощниками (ChatGPT, Grammarly, Rewordify и др.). Каждый модуль рассчитан на одно, иногда два занятия. Обычно такие занятия проводятся перед самостоятельной контрольной работой по теме. Студенты работают самостоятельно, выполняя упражнения и проверяя результаты через встроенные функции самопроверки. Если после проверки остаются вопросы, они обращаются к преподавателю. Каждый обучающийся работает в индивидуальном темпе и в конце модуля видит собственный результат, понимает, какие темы требуют повторения.

Благодаря такому подходу заметно повышается самостоятельность, развивается мыслительная и познавательная активность, увеличивается время практической работы каждого обучающегося по сравнению с традиционной фронтальной формой. Преподаватель, в свою очередь, получает возможность уделить больше внимания слабым обучающимся, объяснить материал дополнительно и корректировать индивидуальные затруднения.

Многие по-прежнему понимают термин «Самостоятельная работа» исключительно как индивидуальную деятельность обучающегося. Однако в современной методике преподавания иностранного языка значительный потенциал имеет парная и групповая форма самостоятельной работы, особенно при использовании инструментов искусственного интеллекта (ИИ), которые создают благоприятные условия для сотрудничества и активного взаимодействия между обучающимися. Организовать такую работу можно, применяя групповой метод обучения или технологию обучения в сотрудничестве (Collaborative learning). ИИ-инструменты здесь выступают как цифровые посредники, помогающие студентам анализировать, обсуждать и совершенствовать языковой материал.

Так, при работе с текстом студенты читают материал и выполняют предтекстовые задания с помощью ChatGPT или Gemini, задавая системе вопросы по содержанию, значению слов или культурному контексту. После первичного анализа преподаватель делит текст на части и формирует гетерогенные группы, в которых объединяются студенты с разным уровнем владения языком.

Каждая группа получает индивидуальное задание, интегрированное с ИИ:

- Первая - готовит выразительное чтение, используя AI-ассистенты произношения (например, ELSA Speak, Speechify или YouGlish) для тренировки интонации;
- Вторая - выполняет литературный перевод, сравнивая собственный вариант с предложением DeepL Translator или ChatGPT, анализируя разницу в передаче смысла и стиля;
- Третья - формирует краткое содержание текста, используя ИИ для проверки логики и грамматической корректности;
- Четвертая - подбирает ключевые слова и вопросы по содержанию, генерируя их совместно с системой.

На выполнение работы отводится 15-20 минут. В конце один представитель каждой группы представляет результат - читает отрывок, демонстрирует перевод или резюме. Обсуждение проходит интерактивно: ИИ может использоваться для автоматической оценки выразительности, точности перевода или связности речи, а также для коллективного рефлексивного анализа («Что было сложнее? Какие ошибки повторялись?»).

Таким образом, каждый участник группы ощущает личную ответственность за общий результат, а сотрудничество становится осмысленным и продуктивным. Сильные обучающиеся, применяя ИИ, помогают объяснить материал слабым, демонстрируя альтернативные формулировки, а слабые получают возможность быстрее восполнить пробелы в знаниях.

Если позволяет время, можно предложить студентам оценить вклад каждого участника и качество взаимодействия в группе, используя ИИ-инструменты обратной связи, такие как Google Forms с автоматической аналитикой или Mentimeter. Подобным образом можно организовать и другие формы работы с текстом - например, создание коллективного пересказа, аналитического эссе, подкаста или видеоролика с применением Canva AI, Copilot, Higgsfield Speak и других генеративных систем.

Если в учебнике имеются стихи, полезно предлагать их студентам для самостоятельного литературного перевода. Это ценный и вдохновляющий вид работы, который позволяет студентам попробовать себя одновременно в роли переводчика, поэта и интерпретатора художественного текста. Такие задания не только активизируют мышление и воображение, но и развивают чувство языка, образность речи и культурную осведомлённость.

Использование инструментов искусственного интеллекта (ИИ) значительно расширяет возможности этой формы работы. ИИ может выступать как консультант и партнёр в процессе перевода, помогая анализировать смысл, стиль и эмоциональные оттенки оригинала. Например: с помощью ChatGPT или DeepL Write обучающиеся могут предложить свой вариант перевода и получить обратную связь о его точности, ритмике и передаче художественных образов. Программа Claude.ai или Gemini помогает определить структуру стихотворения, ключевые метафоры и скрытые культурные ассоциации. Это особенно полезно при работе с поэзией, насыщенной фразеологизмами или аллюзиями. Инструменты вроде ChatGPT Voice или Speechify позволяют послушать звучание оригинала и сравнить с интонацией собственного прочтения, что помогает почувствовать музыкальность и ритм языка.

С помощью Poem Analyzer AI или Hemingway App можно провести стилистический анализ перевода - оценить эмоциональный тон, слог, частотность лексики и даже длину строк, чтобы приблизить текст к оригинальной ритмике.

При работе с известным стихотворением Роберта Фроста “The Road Not Taken” можно организовать следующий формат работы:

- Прослушивание оригинала с помощью аудиосервиса искусственного интеллекта (например, ELSA Speak или Speechify) для восприятия интонации, пауз и эмоционального ритма;

- Анализ содержания - определение основной идеи выбора, метафорического смысла «двух дорог» с помощью ChatGPT или Gemini, которые помогают уточнить лексические значения и культурный контекст;

- Создание собственного перевода на казахском и русском языке, где важно сохранить философский подтекст и эмоциональную атмосферу оригинала;

- Сравнение с вариантом, предложенным ИИ, и обсуждение различий в выборе слов, в передаче настроения и образов;

- Формулировка комментария через ChatGPT - объяснение, почему при переводе были сделаны те или иные выборы, как меняется восприятие текста в другой языковой среде.

Такая работа превращает процесс изучения поэзии в творческое и аналитическое исследование, где искусственный интеллект помогает развивать языковую интуицию, внимание к метафорам и чувство стиля.

Теперь хотелось бы остановиться на «Рабочих тетрадях» и определить их значение в организации самостоятельной работы обучающихся. В настоящее время рабочие тетради по английскому языку всё чаще имеют цифровой формат и входят в состав учебно-методических комплексов нового поколения. Они содержат не только методически выверенную систему упражнений, но и возможности интерактивного взаимодействия, что делает процесс обучения более динамичным и индивидуализированным.

Современные «Рабочие тетради» представляют собой интерактивные платформы - такие, как Quizlet, Wordwall, Liveworksheets, British Council LearnEnglish, Grammarly Classroom, ChatGPT Classrooms, Google Classroom AI-модули, где обучающиеся могут выполнять упражнения, получать мгновенную обратную связь и отслеживать свой прогресс. Тексты заданий строятся таким образом, чтобы активировать не только механическую память, но и аналитическое мышление. ИИ-сервисы позволяют автоматизировать проверку ответов, давать комментарии, объяснять ошибки, а иногда и адаптировать сложность упражнений под уровень обучающегося.

Например:

- Grammarly автоматически выявляет грамматические ошибки и предлагает объяснение правила;

- ChatGPT может выступать в роли виртуального тьютора, объясняя значение незнакомых слов и предлагая дополнительные примеры;

- Rewordify помогает упростить текст, делая чтение доступным для начинающих;

- Write & Improve от Cambridge English оценивает письменные работы по критериям международных экзаменов и предлагает конкретные советы по улучшению;
- Linguix и DeepL Write помогают доработать стиль, подобрать синонимы и улучшить связность текста.

Таким образом, материал современных цифровых рабочих тетрадей обеспечивает широкий спектр упражнений:

- подготовительные задания для изучения нового материала;
- тренировочные упражнения для закрепления лексики и грамматики;
- повторительно-обобщающие тесты;
- устные задания с голосовым вводом, где ИИ оценивает произношение и интонацию (например, ELSA Speak, Speechify).

Преподаватель, используя статистику, предоставляемую ИИ-платформами, может анализировать результаты студентов, определять типичные ошибки, подбирать индивидуальные задания и строить дальнейшие модули обучения. Это делает процесс самостоятельной работы гибким, прозрачным и управляемым.

Кроме того, цифровая рабочая тетрадь становится не просто инструментом контроля, а средством самообучения. Обучающиеся могут возвращаться к выполненным заданиям, анализировать динамику прогресса и видеть, как улучшаются их навыки. Возможность визуализировать результаты через графики, баллы и «прогресс-бар» усиливает мотивацию и формирует навык рефлексии - ключевое качество современного обучающегося.

Тренировочные упражнения направлены на отработку и закрепление грамматического и лексического материала, развитие автоматизированных навыков речи и письма. ИИ-инструменты делают такие задания более интерактивными, адаптивными и мотивирующими.

Примеры:

- Grammarly, Write & Improve (Cambridge), ChatGPT Tutor Mode - позволяют студенту ввести текст, получить анализ ошибок и объяснение грамматического правила на понятном уровне;
- Quizlet, Wordwall, Kahoot AI Generator - создают интерактивные тесты и карточки, где ИИ автоматически подбирает примеры и варианты ответов;
- ChatGPT или Rewordify можно использовать для переформулирования предложений, исправления орфографических и пунктуационных ошибок, а также для отработки типичных грамматических структур.
- LinguaLeo, Duolingo AI, EnglishCentral предлагают адаптивные упражнения, где система сама подстраивает уровень сложности под конкретного студента, анализируя его успехи.

Типичные задания:

- Заполнение пропусков в тексте с автоматической проверкой и объяснением;
- Составление предложений из слов в неправильном порядке (ИИ может предлагать подсказки при затруднении);
- Исправление ошибок в тексте с последующим комментарием ИИ о типе ошибки и её причине;
- Анализ и перефразирование предложений с помощью ИИ для тренировки навыков вариативности речи.

Такие упражнения позволяют студенту не просто механически повторять материал, а понимать, почему и где он ошибся, что способствует осознанному формированию языковых структур.

Переход от традиционных репродуктивных заданий (повтор, пересказ, подстановка) к творческим упражнениям с использованием ИИ представляет собой сдвиг от механического усвоения к активному, исследовательскому типу обучения. Творческие упражнения направлены на развитие речевой инициативы, коммуникативных умений и навыков критического мышления. Здесь искусственный интеллект может выступать в роли партнёра по диалогу, редактора или вдохновителя, помогая обучающемуся развивать письменную и устную речь.

Примеры применения ИИ в творческих заданиях:

- ChatGPT, Gemini, Claude.ai - используются для постановки проблемных вопросов, генерации идей, обсуждения темы в формате «студент- виртуальный собеседник»;
- При написании рассказов или эссе студент может использовать ИИ для проверки структуры текста, логики, аргументации и стилистической связности;
- Canva Magic Write или Notion AI помогают оформлять тексты, придумывать заголовки, описания, заглавные фразы;
- Higgsfield Speak или ELSA Speak дают возможность озвучить свой рассказ, оценить произношение и прослушать собственную речь;
- При описании изображений студенты могут использовать Bing Image Creator или Midjourney Describe для генерации дополнительного визуального контекста и практики описательной речи.

Типичные виды творческих заданий:

- Ответы на тематические вопросы и мини-диалоги с ИИ по изученной теме;
- Создание краткого рассказа, эссе или письма с последующей редактурой в ChatGPT;
- Устная презентация с автоматической обратной связью о произношении;
- Коллективное создание истории в малой группе с помощью ИИ-помощника (режим совместного письма).

Такая форма работы делает самостоятельные задания гибкими, увлекательными и продуктивными. Обучающийся ощущает себя не просто исполнителем, а автором, исследователем и творцом, а ИИ становится средством поддержки, коррекции и развития его коммуникативной компетенции.

Не менее значимой является работа над самоконтролем и самокоррекцией, которые являются ключевыми элементами формирования автономии обучающегося. Развитие этих навыков невозможно без создания условий, при которых студенты могут самостоятельно анализировать свои ошибки, понимать причины затруднений и исправлять их с помощью цифровых инструментов и ИИ-помощников.

Современные ИИ-технологии предоставляют для этого широкий спектр возможностей. Например, обучающиеся могут использовать:

- Grammarly, Write & Improve (Cambridge), LanguageTool - для мгновенной проверки орфографии, грамматики и пунктуации с объяснением причин ошибок;
- ChatGPT, Claude.ai, Gemini - для анализа письменных заданий и получения разъяснений о логике построения предложений, употреблении времён, стилевых особенностях;
- Quillbot, DeepL Write - для переформулировки фраз и улучшения связности текста;
- ELSA Speak, Speechify, YouGlish - для аудиообратной связи: ИИ оценивает произношение, интонацию и предлагает рекомендации по улучшению.

Таким образом, ИИ-помощник становится своеобразным «вторым преподавателем», который не наказывает за ошибку, а помогает понять её природу и исправить её самостоятельно. Это формирует у обучающихся привычку не избегать ошибок, а рассматривать их как естественный и необходимый этап обучения.

Ошибки при изучении иностранного языка - явление закономерное и полезное. Преподавателю важно не подавлять инициативу студента, а, наоборот, поощрять стремление к самостоятельному поиску правильного решения, создавая при этом доброжелательную и безопасную атмосферу. Когда студент осознаёт, что ошибка - это не неудача, а точка роста, его мотивация и уверенность в собственных силах значительно возрастают. ИИ помогает сделать этот процесс прозрачным и осознанным.

Например, при выполнении письменного задания студент может загрузить свой текст в ChatGPT и запросить обратную связь в формате: «Покажи, где я ошибся, но не исправляй - объясни почему?». После этого, обучающийся сам вносит исправления и повторно проверяет текст, тем самым тренируя навык самокоррекции. Преподаватель может включать такие задания в систему модульного обучения, оценивая не только конечный результат, но и путь исправления.

Развитию самоконтроля способствует и взаимоконтроль, особенно когда в него интегрированы ИИ-инструменты коллективной проверки. Студенты могут обмениваться своими работами в Google Docs, Notion или Grammarly Classroom, где система автоматически выявляет ошибки и предлагает комментарии. Такой формат взаимодействия помогает им анализировать работы друг друга, замечать типичные неточности и формулировать конструктивную обратную связь. Осваивая умение распознавать ошибки в чужих текстах, студенты начинают лучше осознавать собственные речевые недочёты, корректировать их и формировать более точную языковую деятельность. Кроме того, ИИ можно использовать для пошагового самоанализа: система предлагает обучающемуся ответить на вопросы вроде «Какая часть задания вызвала трудности?» или «Почему ты выбрал именно это слово?». Такой подход развивает рефлексию и способствует осознанности в процессе обучения.

В результате внедрения технологий искусственного интеллекта в организацию самостоятельной работы на занятиях иностранного языка открываются новые педагогические и методические перспективы. Применение ИИ делает процесс обучения более осознанным, персонализированным и интерактивным, предоставляя студентам возможность не только закреплять материал, но и самостоятельно управлять своим образовательным развитием. Интеграция модульного подхода с инструментами искусственного интеллекта способствует формированию гибкой образовательной среды, в которой каждый обучающийся движется в собственном темпе, получает индивидуальную обратную связь и развивает навыки самоанализа.

Такая модель обучения повышает познавательную активность, формирует устойчивую мотивацию и уверенность в своих силах, а также способствует развитию ответственности за личные результаты обучения. Использование ИИ-инструментов делает возможным новый уровень самостоятельности: студенты могут не просто выполнять задания, но и анализировать свои ошибки, сравнивать переводы, создавать тексты, тренировать произношение и получать мгновенные рекомендации по улучшению. Работа с ИИ развивает критическое и творческое мышление, помогает осознать ценность ошибок и превращает их в источник роста.

Не менее важно, что искусственный интеллект расширяет границы групповой и парной работы, превращая сотрудничество в интерактивный процесс, где цифровой помощник становится участником диалога, консультантом и тьютором. Это формирует у обучающихся навыки коммуникации, эмпатию, умение слушать и аргументировать.

Для преподавателя внедрение искусственного интеллекта - это не отказ от привычных методов, а новый виток профессионального роста. ИИ становится не заменой, а союзником, который помогает глубже чувствовать и понимать своих студентов, видеть их сильные стороны, слабости и потенциал. Благодаря этому урок превращается в живое пространство поиска, где преподаватель не диктует - а ведёт, вдохновляет и направляет.

Так рождается новый тип обучающегося - активный, любознательный, самостоятельный, способный не просто воспроизводить знания, а творчески их применять, исследовать и открывать новое.

И сегодня главная миссия преподавателя - не просто требовать самостоятельности, а научить её, дать студенту инструменты, которые помогут думать, анализировать, сомневаться и создавать. Ведь именно это - основа образования в стремительно меняющемся цифровом мире, где успех определяется не объёмом информации, а умением ею осознанно пользоваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горностаева З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности" // Открытая школа. - 1998. - №2
2. Костюкович Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 492–495.
3. Боголепова С.В., Бабасян Е.Р. Возможности искусственного интеллекта для разработки учебных и оценочных заданий по иностранным языкам // Педагогическое образование в России. 2024. № 7. С. 160–193.
4. Ляхова Е.Г. Повышение эффективности усвоения лексико-грамматического материала по английскому языку в неязыковом вузе с помощью чат-ботов: ожидания и реальность//Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, №3.
5. Досмухамедова З.К., Елеусизова А.А. Особенности использования искусственного интеллекта на уроках иностранного языка // Материалы научно-практической конференции. 2024. С. 117–121.
6. Meina Zhu; Chaoran Wang. A systematic review of research on AI in language education: Current status and future implications. Language Learning & Technology, 29(1), 1–29, 2025.
7. Santosh Mahapatra. Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed-methods intervention study. Smart Learning Environments, 11(1):9, 2024.
8. Miao-Shan Lin; Ruei-Teng Hung. Impact of Automated Writing Evaluation on Writing Efficacy of English Majoring Students. International Journal of Social Sciences and Artistic Innovations, 5(2), 0008, 2025.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18394066

THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL LEADERSHIP

ABDAZIMKYZY SALTANAT
English Teacher at NIS Shymkent-Abay, Kazakhstan

BUZMAKOVA VIKTORIYA VALERIYEVNA
English Teacher at NIS Shymkent-Abay, Kazakhstan

Annotation: *This article explores the concept of leadership with a particular focus on educational leadership and its evolving interpretations within both international and Kazakhstani contexts. Drawing on classical and contemporary theories of leadership, the paper traces how understandings of leadership have shifted from hierarchical and power-based models toward collaborative, values-driven, and change-oriented approaches.*

Special attention is given to educational leadership as a process that shapes teaching, learning, and school culture. The paper examines key dimensions of effective educational leadership, including influence, values, and vision, while acknowledging ongoing debates surrounding visionary leadership. It further analyzes the concept of leadership capacity and learning communities, highlighting the importance of collaboration, teacher leadership, and professional growth.

Key Words: *Educational leadership; leadership styles; instructional leadership; managerial leadership; leadership capacity; school leadership; teacher leadership; values and vision; educational reform; Kazakhstan.*

Leadership can be observed everywhere, in every single moment of our life and in every situation (Bass, 2008). For instance, at home, at work, at school, in a social group, in local communities, in national government and even in an international arena (p. 3). From early years there were various definitions of leadership. According to Bass (2008) in the 1930s leadership was understood as a process when people follow the leader in a specific direction. Further, in 1940s leadership was considered as an ability to persuade and direct someone without the influence of "position and power" (p. 15). In the 1950s leadership was understood like a harmony of community leader with group members. Finally, in the 1990s leadership was seen as a leader and followers together move towards changes in order to achieve common aim (p. 15). Another valuable definition of leadership was given by Dewey (1938) in his early work. He considers that leadership is possessing abilities to give others chance to build capacity, grow, understand their potential and use their skills for future development. This paper supports Dewey's ideas and suggests that leadership is to help others to see new possibilities and to influence on positive changing.

Nowadays among leaderships educational leadership is widely spread for discussions and considered to be one of the most important directions in leadership. Educational leadership is a process of influence on learners, teachers, parents and a whole school to work towards achieving educational goals. Educational leaders are people who work on maintaining school values, following school mission and vision. Additionally, an educational leader initiates new structure and methods in order to achieve existing goal and ensures that a leader and group members work collaboratively in the best interest of the school (Duruh, 2018). According to Lambert (2003) teacher leader is engaged in everyday school challenges, feel enthusiastic about school improvement and appreciates opportunities to grow professionally, in addition this kind of environment might arouse and further develop educational leadership. However, this paper may suggest that teacher leader directs towards vision on student learning and reacts positively on constant changes in learning process. Effective definition of educational leadership can be identified by three dimensions: "Leadership as influence", "Leadership and values", "Leadership and vision" (Bush, 2011). Bush (2011) claims that "Leadership as influence" it is when a leader influences a group or individual to achieve a goal. This proves that "Leadership as influence" is intentional process and it is a capability to provide a chance to improve professionally and personally. The next key dimension of school leadership is "Leadership and values" Bush (2011) says that "influence" in leadership is mostly nonaligned and in addition it does not dictate what should be followed. However, he considers that Leadership and values are immensely interrelated to each other. Bush believes that educational leadership is considered to set goals and organise actions irrespectively from personal and professional values. Day, Harris and Hadfield (2001) did a research on effective school leadership in English and Wales schools and draw a conclusion that successful leader is aware of clear communication of personal and professional values. This essay also admits that good leader sets his/her professional goals not being influenced by personal values. Furthermore, a leader who has clear vision of school achievements is tend to highly encourage his/her followers to work towards common purposes. However visionary leadership still remains arguable dimension of school leadership. For example, Hoyle and Wallace (2005) criticize huge emphasize on vision in leadership. They write that visions are centralised and in most cases are set to correspond to educational inspector's expectations. Nevertheless, this essay may argue that vision play crucial role in educational leadership. Once students, teachers and parents understand and clearly see school vision that consequently may lead to sufficient collaborative work and academic achievements.

Recently educators were occupied with thoughts about "leadership capacity and learning communities" (Lambert, 2003). Harris and Lambert (2003) agreed that leadership capacity designs efficient learning environment where teacher leadership is valued, supported and more than welcome. They also find that collaborative activity helps to increase knowledge and skills to influence positively on future developments (p. 21). This paper agrees that leadership capacity aims to improve all school community and working collaboratively creates sufficient environment for teachers to learn through reflecting and sharing. Gunter (2004) says that the term "educational leadership" was transformed from "educational management" and this was changed from "educational administration".

Since last decade Kazakhstan is continually experimenting educational reform in order to enter the world arena. Directing school effectively remains as one of the most critical and crucial factors in educational leadership. Nowadays schools work in composite environment. In order to follow school mission and effectively lead a school, for school administrators and teachers it is not enough to lead the classroom effectively. In this respect educators need to constantly improve their leadership skills, accept and spread changes, arrange cooperative agreements with stakeholders in school, local and state levels. It is commonly assumed that school principal is a key factor of educational leadership. In addition, Frost, Fimyar, Yakavets and Bilyalov (2014) found that in Kazakhstan school leadership mostly refers to the work of one person who is considered to be the most senior administrator in the school. Accordingly, huge attention is being paid to the training of school principals. One of the key topic in leadership training courses for Kazakhstani secondary schools principals is shifting from managerial leadership style. This style of leadership is widely spread in the school organizations across the country and used to be considered quite satisfying. However, today Kazakhstani schools admit that changes in national school curriculum is necessary and educational leaders are agents to spread these innovations. Commonly in Kazakhstan school principal is recognized to be only individual to make decisions in school level. This essay may assure that most secondary schools still have managerial and instructional leadership styles. In both of these styles "top-down approach" is maintained. Principals receive official document (GOSO) at the beginning of each school academic year which should be followed during the whole year. Instructional leadership focuses above all on the purpose and direction of leader's influence (Bush & Glover, 2014). Bush & Glover (2014) also add that in instructional leadership there is far less attention paid on the influence process itself. Timperley (2011) in his book "Realizing the Power of Professional Learning" underlines that instructional leadership includes considerable moral purpose to promote student learning process, professional research and trusting relationship. It is important to admit that instructional leadership influences on quality of school outcomes supporting learning and learning outcomes. However, Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999) argue that Instructional leadership mostly expects that teachers' behaviour and their engagement in task directly affect the growth of students achievements. This paper agrees that principals with instructional leadership believe that teacher behaviour, more involvement of teachers in paper work may lead to achievements in learning objectives and high academic results.

Managerial leadership style in Kazakhstani schools takes its root from Soviet Union period. Managerial leadership defines a principal only person who makes decisions about learners, teachers, deputy principals and all school staff. Principal is more focused on teacher behaviour rather than learning process. For example, in Kazakhstan principal is more concerned about teacher uniform and everyday schedule which is expected to be overlapped with lessons and extracurricular activities. This may be explained that a principal possesses strong belief that teachers should be responsible and all the time ready to respond and reflect in case if school final results are not satisfying. Additionally, in managerial school leadership principal sees himself as someone who gives the task, sets the functions of its execution and manages the process only. Principal in this kind of school only occasionally deals with learning process such as observing lessons, collaboratively addressing school issues, leading seminars for teaching staff, building school capacity or doing research of challenges that school has. Evidence of managerial leadership in most schools in Kazakhstan can be exemplified by "top-down approach" that these schools maintain. These additionally may rise a danger of value-free management. Schools directly depend on local educational officials who require written report on every single step that school did. This kind of system leads principals to behave more like managers rather than educational leader.

Throughout this paper it has been discussed the importance of school leadership, some styles of leadership and preferable leadership has been suggested for own workplace. Overall, it is concluded that leadership is not only organisation of others efforts but applying these efforts in achieving common wide-ranging purposes, Educational leadership requires to provide positive learning environment in schools and well-meaning school culture for all stakeholders. In addition, careful review of the literature on educational leadership revealed that there is no one model of effective leadership for schools. Every school needs to identify the most successful leadership style which suits best their school. This leadership style is expected to meet requirements of all school members, build the capacity of staff, create opportunities to solve academic issues collaboratively and the most essential to foster the generation of future leaders.

REFERENCES

1. Bass, B. M. (2008). The Bass handbook of leadership (4th ed.): New York, USA (p. 3—26)..
2. Bush, T. (2011). Theories of educational leadership and management (4th ed.). London:Sage.
3. Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. School Leadership & Management, 34(5), 553-571.
4. Davies, B. & Davies, B. J. (2011). (Ed.), The Essentials of School Leadership (2nd Edition), London, UK
5. Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. International journal of Leadership in education, 4(1), 39-56.
6. Dewey, J. (1938). Experience and education: the Kappa Delta Phi lecture series. New York, NY: Kappa Delta Pi.
7. Duruh, B. C. (2018). Planning, Supervision and Quality of Instructional Leadership of Girls' Day Secondary Schools in Kaduna State, Nigeria. Online Submission, 5(1), 10-19.
8. Fisher, A., & Carlyon, T. (2015). School leaders growing leadership from within: A framework for the development of school leaders. Waikato Journal of Education, 20(2).
9. Frost, D., Fimyar O., Yakavets N. & Bilyalov D. (2014). The Role of the School Director in Educational Reform in Kazakhstan. Bridges, D (Eds.), Educational Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan (pp. 217-228). United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. Discourse: studies in the cultural politics of education, 25(1), 21-41.
11. Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?. Educational Management Administration & Leadership, 32(1), 11-24.
12. Harris, A., & Lambert, L. (2003). Building leadership capacity for school improvement. McGraw-Hill Education (UK).
13. Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism. Sage.
14. Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. School leadership & management,23(4), 421-430.
15. Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. McGraw-Hill Education (UK).
16. Morrison, A. R. (2013). Educational leadership and change: Structural challenges in the implementation of a shifting paradigm. School Leadership & Management, 33(4), 412-424.
17. Timperley, H. (2011). Realizing the power of professional learning. McGraw-Hill Education (UK).
18. Wilson, D. (2011). The Importance of Educational Leadership and Policy: In Support of Effective Instruction. Online Submission.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18394089

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

КУМАРОВА АИДА ХАБДУЛЛАЕВНА
Западно-Казахстанский университет имени М.Утемисова

Аннотация. *В статье представлен теоретический анализ проблемы использования цифровых образовательных ресурсов в обучении русскому языку и литературе в системе общего среднего образования. Рассматриваются сущность и педагогический потенциал цифровых образовательных ресурсов, их место в современной образовательной среде и роль в реализации компетентностного подхода. На основе анализа отечественных и зарубежных научных исследований раскрываются дидактические возможности цифровых платформ, интерактивных и мультимедийных средств обучения, а также обосновывается их влияние на повышение качества образовательного процесса. Особое внимание уделяется педагогической эффективности цифровых образовательных ресурсов как инструмента активизации познавательной деятельности обучающихся, развития учебной мотивации, самостоятельности и рефлексивных умений. Делается вывод о целесообразности системного и методически обоснованного использования цифровых образовательных ресурсов в преподавании русского языка и литературы в условиях цифровизации образования.*

Ключевые слова: *цифровые образовательные ресурсы, педагогическая эффективность, русский язык, литература, общее среднее образование, цифровая образовательная среда, учебная мотивация, компетентностный подход.*

Современная система общего среднего образования Республики Казахстан находится в условиях активной цифровой трансформации, обусловленной глобальными процессами информатизации и цифровизации общества [1]. В соответствии с государственными стратегическими документами, направленными на развитие образования, в частности Государственной программой развития образования и науки Республики Казахстан, особое внимание уделяется формированию цифровой образовательной среды и внедрению современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. В этих условиях образовательную деятельность уже невозможно представить без широкого использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), которые становятся важнейшим инструментом повышения качества обучения и реализации обновленного содержания образования.

Цифровые материалы и образовательные платформы прочно вошли в практику школьного обучения, способствуя активизации познавательной деятельности обучающихся, развитию их функциональной грамотности и формированию ключевых компетенций. Для казахстанской школы характерен переход от традиционной знаниевой модели обучения к компетентностному подходу, что требует обновления методов, форм и средств обучения, в том числе в преподавании русского языка и литературы. В этом контексте использование цифровых образовательных ресурсов рассматривается не только как технологическое обновление, но и как средство реализации новых педагогических подходов, ориентированных на личностное развитие обучающихся, их самостоятельность и критическое мышление.

В педагогической науке цифровые образовательные ресурсы трактуются как совокупность учебных материалов, представленных в цифровой форме и предназначенных для использования в образовательном процессе. К ним относятся электронные тексты, аудио- и видеоматериалы, мультимедийные модели, интерактивные задания, онлайн-тренажёры, виртуальные образовательные среды, электронные словари и справочники. В условиях преподавания русского языка и литературы в казахстанской школе ЦОР органично интегрируются в учебный процесс, дополняя традиционные методы обучения и расширяя дидактические возможности учителя.

Проблема использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе получила широкое освещение в современной педагогической науке и рассматривается в контексте цифровизации образования, информатизации обучения и обновления дидактических подходов. Теоретические основания исследования опираются на фундаментальные положения общей педагогики, психологии обучения, методики преподавания русского языка и литературы, а также теории цифровой дидактики.

Одним из ключевых теоретических оснований является культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в рамках которой средства обучения рассматриваются как опосредующие инструменты развития мышления и речи обучающихся. Цифровые образовательные ресурсы в данном контексте выступают в роли современных знаковых средств, обеспечивающих переход от внешней деятельности к внутренним формам усвоения знаний. Идея зоны ближайшего развития позволяет объяснить эффективность цифровых ресурсов, обеспечивающих поэтапную поддержку обучающегося через интерактивные подсказки, алгоритмы и автоматизированную обратную связь [2].

Важное значение для исследования имеет теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, согласно которой обучение представляет собой целенаправленную деятельность, включающую мотив, цель, действия и операции. Цифровые образовательные ресурсы способствуют активизации учебной деятельности, так как интерактивные задания, тренажёры и тестовые модули усиливают мотивационный компонент, обеспечивают вариативность учебных действий и повышают результативность усвоения языкового материала.

Методологической основой исследования также выступает компетентностный подход, разработанный в трудах И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.В. Серикова, в рамках которого основное внимание уделяется формированию у обучающихся ключевых и предметных компетенций. В преподавании русского языка и литературы данный подход ориентирован на развитие коммуникативной, языковой, речевой и читательской компетенций. Цифровые образовательные ресурсы в этом аспекте рассматриваются как эффективное средство формирования функциональной грамотности, самостоятельности и рефлексивных умений обучающихся, что соответствует требованиям обновленного содержания образования Республики Казахстан [3].

Проблемы информатизации и цифровизации образования нашли отражение в работах Е.С. Полат, А.А. Андреева, И.Г. Захаровой, В.И. Солдаткина, где цифровые образовательные ресурсы рассматриваются как инструмент индивидуализации обучения, расширения образовательного пространства и повышения интерактивности учебного процесса. Е.С. Полат подчеркивает, что использование цифровых технологий позволяет реализовать личностно ориентированное обучение и активизировать познавательную деятельность учащихся за счет включения их в самостоятельную и исследовательскую работу.

В методике преподавания русского языка и литературы вопросы применения цифровых и мультимедийных средств обучения представлены в трудах Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Н.М. Шанского, Л.А. Ходяковой, Н.Н. Сметанниковой. Указанные авторы рассматривают электронные тексты, мультимедийные презентации, аудио- и видеоматериалы как средства развития речевой деятельности, формирования орфографической и пунктуационной грамотности, а также читательской компетенции. Особое внимание уделяется работе с текстом в цифровой среде, которая требует от обучающихся навыков анализа, интерпретации и критического осмысления информации.

Современные исследования подчеркивают, что цифровые образовательные ресурсы обладают значительным дидактическим потенциалом при условии их методически обоснованного использования. Как отмечают исследователи, цифровые средства обучения не должны подменять традиционные методы преподавания, а призваны дополнять и расширять их возможности, обеспечивая целостность и системность образовательного процесса.

В казахстанской педагогической науке проблема использования цифровых образовательных ресурсов рассматривается в контексте реализации обновленного содержания образования, развития функциональной грамотности и внедрения смешанного обучения. Вместе с тем анализ научных публикаций показывает, что вопросы педагогической эффективности цифровых образовательных ресурсов именно в обучении русскому языку и литературе до настоящего времени недостаточно систематизированы и требуют дальнейшего теоретического осмысления. Это обусловливает актуальность настоящего исследования и определяет его научную новизну.

Цифровой образовательный ресурс представляет собой образовательный продукт, созданный с использованием цифровых технологий и предназначенный для реализации учебных целей посредством компьютерных и мобильных устройств. Структура ЦОР включает демонстрационные компоненты (презентации, инфографику, видеоматериалы), обучающие элементы (интерактивные упражнения, тренажёры, моделирующие задания), а также средства контроля и самоконтроля учебных достижений (онлайн-тесты, автоматизированные опросы, интерактивные задания с мгновенной обратной связью) [4].

Мультимедийный характер цифровых ресурсов обеспечивает высокий уровень наглядности, что особенно важно при изучении языковых и литературных явлений. Так, визуализация грамматических конструкций, интерактивные схемы синтаксического анализа, аудиозаписи художественных текстов, видеолекции по литературе способствуют более глубокому пониманию учебного материала. Использование ЦОР позволяет представить язык как целостную систему, а литературу – как живой культурный процесс, что отвечает задачам гуманитарного образования.

В условиях Казахстана, где русский язык выполняет функцию языка межнационального общения и является важным компонентом языковой политики, цифровые образовательные ресурсы способствуют формированию устойчивых языковых навыков, развитию речевой культуры и читательской грамотности обучающихся. Кроме того, активное использование ЦОР способствует развитию цифровой грамотности школьников, что является одной из ключевых целей современного образования.

Цифровые образовательные ресурсы играют значимую роль и в профессиональной деятельности учителя русского языка и литературы. Они становятся важным средством интеграции урочной и внеурочной деятельности, позволяют организовать проектную и исследовательскую работу, а также обеспечивают вариативность форм обучения. Используя ЦОР, педагог может эффективно сочетать традиционные методы объяснения с интерактивными и мультимедийными элементами, что соответствует требованиям обновленных образовательных стандартов Республики Казахстан.

В общеобразовательных организациях Республики Казахстан использование цифровых образовательных ресурсов осуществляется в различных форматах и на основе разнообразных цифровых платформ, интегрированных в учебный процесс. В условиях цифровизации образования данные платформы выступают важным инструментом реализации обновленного содержания обучения и обеспечения доступности качественного образовательного контента. В практике преподавания русского языка и литературы применяемые цифровые платформы условно можно классифицировать на несколько групп.

К числу ключевых цифровых платформ, используемых в системе общего среднего образования Республики Казахстан, относятся национальные и институциональные образовательные ресурсы, такие как BilimLand, Online Mektep, Kundelik.kz. Указанные платформы обеспечивают комплексную цифровую поддержку учебного процесса и широко используются в преподавании гуманитарных дисциплин, в том числе русского языка и литературы.

Содержание данных платформ включает электронные уроки, видеоматериалы, интерактивные задания, тренажёры, а также инструменты формативного и суммативного оценивания. Материалы по русскому языку ориентированы на формирование языковой и речевой компетенций, усвоение грамматических норм, развитие орфографической и пунктуационной грамотности. В курсах литературы цифровые ресурсы способствуют организации работы с художественным текстом, развитию читательской грамотности, навыков анализа и интерпретации литературных произведений. Использование данных платформ позволяет обеспечить преемственность обучения, систематичность подачи материала и индивидуализацию учебной деятельности обучающихся.

Значительное место в образовательной практике занимают международные интерактивные платформы, такие как LearningApps, Kahoot, Quizizz, которые активно используются учителями русского языка и литературы в качестве дополнительных дидактических средств. Эти ресурсы ориентированы на создание интерактивной образовательной среды и обеспечивают высокий уровень вовлеченности обучающихся в учебный процесс.

Функциональные возможности указанных платформ позволяют разрабатывать разнообразные виды заданий: лексические и грамматические упражнения, тесты по содержанию художественных текстов, задания на установление соответствий, классификацию и обобщение языкового материала. Использование игровых и соревновательных элементов способствует повышению учебной мотивации, активизации познавательной деятельности и формированию устойчивого интереса к изучаемому предмету. Кроме того, данные платформы обеспечивают оперативную обратную связь, что позволяет своевременно корректировать учебный процесс и осуществлять текущий контроль знаний.

Отдельную группу составляют электронные образовательные ресурсы и мультимедийный контент, включающие электронные учебники, аудиокниги, видеолекции, интерактивные презентации и цифровые библиотеки. Данные средства играют важную роль в преподавании русского языка и литературы, так как способствуют углублённому восприятию языкового и литературного материала.

Использование аудиоформатов художественных произведений, видеоматериалов и мультимедийных презентаций усиливает эмоционально-эстетическое воздействие текста, способствует формированию читательской культуры и развитию навыков осознанного чтения. Анализ видеофрагментов, экранизаций литературных произведений и авторских чтений позволяет обучающимся глубже понять идейно-художественное содержание произведений и особенности авторского стиля.

Эффективное использование цифровых платформ и образовательных ресурсов требует от учителя русского языка и литературы высокого уровня методической и цифровой компетентности, а также целенаправленного планирования учебной деятельности. Цифровые средства обучения не обладают самостоятельной педагогической ценностью и не гарантируют повышения качества образования без их методически обоснованной интеграции в структуру урока.

Педагогическая эффективность цифровых платформ напрямую зависит от соответствия используемых ресурсов целям и задачам обучения, их систематичности и целесообразности применения. Только при условии осознанного и продуманного использования цифровые образовательные ресурсы становятся действенным инструментом повышения качества преподавания русского языка и литературы в системе общего среднего образования Республики Казахстан.

Анализ педагогической практики и научных исследований свидетельствует о высокой эффективности применения цифровых образовательных ресурсов в обучении русскому языку и литературе. Прежде всего, ЦОР оказывают значительное влияние на мотивационную сферу обучающихся. Интерактивные задания, образовательные игры, мультимедийные материалы повышают интерес к предмету, делают учебный процесс более динамичным и эмоционально насыщенным.

Использование электронных упражнений и цифровых платформ способствует активизации познавательной деятельности, стимулирует самостоятельный поиск информации, развивает исследовательские и творческие способности учащихся. В результате меняется характер учебного взаимодействия: обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса, а не пассивными потребителями информации. Это особенно актуально для казахстанской школы, ориентированной на развитие функциональной грамотности и навыков XXI века.

Одним из ключевых педагогических эффектов использования ЦОР является повышение качества усвоения учебного материала. Сочетание визуальных, аудиальных и текстовых компонентов обеспечивает более прочное и осмысленное усвоение знаний. Возможность многократного обращения к цифровым материалам, повторного выполнения заданий и получения мгновенной обратной связи способствует индивидуализации обучения и учёту образовательных потребностей каждого ученика.

Цифровые образовательные ресурсы также создают условия для развития творческого мышления и рефлексивных умений. Проектная деятельность, создание мультимедийных презентаций, электронных эссе, видеороликов по литературным произведениям формируют у обучающихся навыки анализа, интерпретации и критического осмысления текста. Такие виды деятельности способствуют интеграции знаний по русскому языку и литературе с цифровыми и коммуникативными компетенциями.

Важным аспектом педагогической эффективности ЦОР является возможность организации дифференцированного и самостоятельного обучения. Цифровые платформы позволяют обучающимся работать в индивидуальном темпе, выбирать уровень сложности заданий и углублять знания по интересующим темам. В условиях дистанционного или смешанного обучения цифровые ресурсы обеспечивают непрерывность образовательного процесса и доступность учебного контента.

Использование ЦОР способствует и оптимизации профессиональной деятельности учителя. Готовые электронные учебные материалы, банки заданий и тестов сокращают время подготовки к урокам, позволяют оперативно анализировать результаты обучения и осуществлять индивидуальную поддержку обучающихся. Автоматизированные средства контроля повышают объективность оценивания и облегчают педагогическую нагрузку.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы выступают эффективным инструментом модернизации преподавания русского языка и литературы в системе общего среднего образования Республики Казахстан. Их использование обогащает традиционный учебный процесс, способствует повышению мотивации и познавательной активности обучающихся, улучшению качества усвоения учебного материала и развитию ключевых компетенций. Современные педагогические исследования подтверждают, что методически обоснованная интеграция цифровых ресурсов в образовательный процесс позволяет повысить эффективность обучения и обеспечить соответствие современным требованиям образовательных стандартов.

Внедрение цифровых образовательных ресурсов требует от учителя высокого уровня профессиональной и цифровой компетентности, а также осознанного выбора педагогических стратегий. В совокупности эти условия делают использование ЦОР актуальным и перспективным направлением развития обучения русскому языку и литературе в Казахстане.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кутузова Н.И. Эффективность использования цифровых образовательных ресурсов на уроках русского языка и литературы // НСПортал. – 2022. – 20.06.2022.
2. Коротеева А.С. Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 2(6). – С. 78–82.
3. Прикуле М.Н. Методические рекомендации по использованию цифровых образовательных платформ в обучении русскому языку и литературе // Урок.1сентябрь.ру. – 2020.
4. Цифровые образовательные ресурсы на уроках литературы // RCDO.kz. –2024. – 26.01.2024.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18394097

ТҮПНҰСҚА МӘТІНДЕРДІ ОҚУ АРҚЫЛЫ СТУДЕНТТЕРГЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ҮЙРЕТУДІҢ ҒЫЛЫМИ-ТЕОРИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

АСЫЛБЕКҚЫЗЫ ДАРИЯ
Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университетінің «Шетел тілдері және мәдениетаралық байланыс» білім беру бағдарламасының 2-курс магистранты
Атырау, Қазақстан

Аннотация. *Қазіргі жаһандану жағдайында ағылшын тілін жоғары оқу орындарында оқытудың тиімділігін арттыру мәселесі ерекше өзектілікке ие. Шетел тілін меңгертудің маңызды құралдарының бірі – түпнұсқа мәтіндермен жұмыс. Түпнұсқа мәтіндер тілдің табиғи қолданысын, мәдени-әлеуметтік контекстін және коммуникативтік ерекшеліктерін кешенді түрде танытады. Бұл теориялық шолу мақаласында түпнұсқа мәтіндерді оқу арқылы студенттерге ағылшын тілін үйретудің әдіснамалық және теориялық негіздері жан-жақты талданады. Мақалада оқу әрекетінің шетел тілін меңгерудегі орны, түпнұсқа мәтіндердің дидактикалық әлеуеті, сондай-ақ коммуникативтік, когнитивтік, мәдениетаралық және конструктивистік теориялар аясындағы ғылыми көзқарастар қарастырылады. Сонымен қатар, аталған мәселенің отандық және шетелдік ғылыми еңбектерде зерттелу деңгейі талданып, түпнұсқа мәтіндерді пайдаланудың артықшылықтары мен шектеулері айқындалады. Зерттеу нәтижелері түпнұсқа мәтіндерді оқу студенттердің тілдік, мәдениетаралық және кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда маңызды теориялық негізге ие екенін дәлелдейді.*

Сондай-ақ, мақалада студенттерге ағылшын тілін түпнұсқа мәтіндерді (аутентті материалдарды) оқу арқылы үйретудің теориялық негіздері талданады. Аутенттік мәтін ұғымы мен оның шетел тілін оқытудағы рөліне шолу жасалып, коммуникативтік құзыреттілікті дамытудағы маңыздылығы айқындалады. Шетел және отандық ғылыми әдебиеттер негізінде түпнұсқалық материалдарды пайдаланудың тиімді тұстары (тілдік ортаға ену, сөздік қорды байыту, білім алушылардың қызығушылығы мен уәжін арттыру, мәдениетаралық түсінік қалыптастыру) және кездесетін қиындықтары (тілдік күрделілік, мәдени бейімделу қажеттілігі, мұғалімнің даярлық жүктемесі) қарастырылған. Сонымен бірге, түпнұсқа мәтіндерді оқу әдістемесін қазіргі білім беру бағдарламаларымен байланыстыру, оқу үдерісіне жүйелі ықпалдастыру жолдары зерделенеді.

Кілт сөздер: *түпнұсқа мәтіндер, ағылшын тілін оқыту, оқылым дағдысы, шетел тілін оқыту әдістемесі, коммуникативтік құзыреттілік, мәдениетаралық коммуникация*

Жоғары білім беру жүйесінде шетел тілдерін оқыту, әсіресе ағылшын тілін меңгертудің сапасын арттыру – заманауи педагогиканың маңызды бағыттарының бірі. Қазіргі қоғамда ағылшын тілі ғылыми ақпаратқа қол жеткізудің, кәсіби коммуникацияның және халықаралық академиялық ынтымақтастықтың негізгі құралына айналды. Осыған байланысты студенттердің ағылшын тіліндегі түпнұсқа ақпарат көздерін еркін оқып, түсініп, талдай алу қабілетін қалыптастыру басты міндет ретінде қарастырылады.

Шетел тілін оқыту әдістемесінде оқылым дағдысы тілдік білімді кеңейтудің, лексикалық қорды байытудың және тілдік құрылымдарды табиғи контексте меңгертудің негізгі жолы болып табылады. Ал түпнұсқа мәтіндер тіл үйренушілерді жасанды, бейімделген материалдардан гөрі шынайы тілдік ортаға жақындатып, тілдің функционалдық және мәдени қырларын терең түсінуге мүмкіндік береді.

Оқылым – шетел тілін меңгерудің негізгі рецептивтік дағдыларының бірі болып табылады. Ол графикалық таңбалар арқылы берілген ақпаратты қабылдау, өңдеу және мағыналық тұрғыда түсіну үдерісін қамтиды. Теориялық тұрғыдан оқылым когнитивтік, психолингвистикалық және әлеуметтік факторлардың өзара әрекеттесуіне негізделеді.

Оқылым тілдік білімді меңгертудің құралы ғана емес, сонымен қатар тілдік және танымдық дамудың маңызды механизмі. Оқылым барысында студенттер жаңа лексикамен, грамматикалық құрылымдармен және мәтіндік ұйымдасу ерекшеліктерімен танысады.

Оқылым әрекеті студенттердің тілдік құзыреттілігін қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Оқылған мәтіндер арқылы тілдік үлгілер саналы және бейсаналы түрде меңгеріліп, кейін олар ауызша және жазбаша сөйлеуде қолданылады. Осы тұрғыда түпнұсқа мәтіндер тілдің табиғи құрылымын танытатын маңызды ресурс болып табылады.

Қазіргі жаһандану және білім берудің жаңартылған мазмұны жағдайында шет тілін оқыту үдерісінде білім алушылардың шынайы тілдік ортаға енуіне баса назар аударылады. Шет тілін меңгерту тек грамматикалық ережелерді жаттатумен шектелмей, коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруды мақсат етеді. Коммуникативтік бағыттағы жаңа әдіснама білім алушының қызығушылығы мен қажеттіліктерін оқу үдерісінің өзегіне қоя отырып, тілді шынайы қатысымдық жағдайда үйретуге ұмтылады. Осы орайда, түпнұсқа мәтіндерді (аутенттік материалдарды) пайдалану – тілді табиғи жағдайында үйренуге мүмкіндік беретін тиімді тәсілдердің бірі ретінде қарастырылуда.

Түпнұсқалық, яғни аутенттік материалдар – нақты қатысымдық мақсатта тіл иелері жасап шығарған, оқу мақсатында арнайы бейімделмеген мәтіндер мен ресурстар. Ғылыми әдебиетте аутенттік мәтін деп «шет тілін үйренушілерге емес, сол тілде еркін сөйлейтін адамдарға арналған, тілдік өңдеуден өтпеген нақты түпнұсқа материал» түсіндіріледі. Мысалы, газет-журнал мақалалары, көркем әдебиет шығармалары, веб-сайт жаңалықтары, жарнамалар, ән мәтіндері мен бейнематериалдар – бұлардың барлығы оқу мақсатында қолдануға болатын түпнұсқа дереккөздер. Аутенттік материалдар алғашында тілдерді коммуникативтік әдіспен оқыту үрдісінде (1970–1980 жж.) кеңінен енгізіле бастады [1]. Бұл кезеңде зерттеушілер шынайы тіл үлгілерімен жұмыс істеу арқылы білім алушылардың мәдениетаралық түсінігін қалыптастыруға және тілдік құзыретін кешенді дамытуға болады деп есептеді. Мәселен, М. Морроу аутенттік мәтінді «белгілі бір аудиторияға шынайы ақпарат беру үшін сол тілдің білгірі жазған нағыз тілдік шығарма» деп анықтайды [2]. Сол сияқты, К. Крамш аутенттік мәтіндерді «педагогикалық мақсатта арнайы жазылмаған, күнделікті өмірде табиғи күйінде қолданылатын тілдік материалдар» деп сипаттайды [3]. Осы анықтамалар түпнұсқа мәтіннің басты ерекшелігін – оның өмір шындығына жақындығын және тіл үйренушіні сол тілдің мәдени кеңістігіне кіріктіретін қасиетін көрсетеді.

Шет тілін оқыту әдістемесінде аутенттік материалдарды қолдану мәселесі көптеген зерттеулердің назарында болып келеді. Заманауи шетел тілдері педагогикасы бұл мәселеге коммуникативтік-бағдарлы оқыту теориясы, тілдік кіріктіру теориясы және мотивация психологиясы тұрғысынан қарайды. Түпнұсқа мәтіндермен жұмыс істеудің тиімділігі туралы шетелдік әдіскерлер бірқатар тұжырымдар жасаған. Мәселен, Brinton (1991) түпнұсқа материалдар тіл үйрену мен шынайы өмірлік жағдайдың арасындағы тікелей байланысты нығайтады деп көрсетсе, Gebhard (1996) аутенттік материалдарды қолдану тіл үйренушілерді тілді контекст аясында үйренуіне мүмкіндік беріп, мәтін мазмұны мен мағынасын түсінуге көбірек назар аудартады дейді. Яғни, оқу материалы ретінде түпнұсқа мәтінді пайдалану барысында тіл үйренуші назарын тек тілдік формаға емес, сол мәтіндегі мазмұнға аударып, шынайы коммуникацияға жақындайды. Бұл, өз кезегінде, тілдік материалды механикалық жаттаудан гөрі, табиғи жолмен игеруге жағдай жасайды.

Сонымен бірге, тіл үйренудегі қызығушылық пен уәж тұрғысынан да аутенттік материалдардың орны ерекше. Зерттеуші Джон Бейкердің пайымдауынша, «түпнұсқа мәтіндер мақсатты тілдің мәдени ортасына тартып, жаңа сөздерді миға бірінші тілдегідей табиғи жолмен сіңіруге көмектеседі» [4]. Басқаша айтқанда, шынайы тілдік қолданыстармен бетпе-бет келген білім алушылар кітаптағы жасанды диалогтарға қарағанда, тірі тілдің үлгілерін меңгеруге бейім болады. Осының нәтижесінде олардың сөздік қоры молайып, мәтінді тұтас түсіну қабілеті дамиды. Аталған ғалымдар аутенттік мәтіндер арқылы үйренген лексикалық бірліктердің есте жақсы сақталатынын, себебі олар нақты коммуникациялық жағдаятпен байланысты меңгерілгенін атап өтеді.

Аутенттік мәтіндерді қолдану теориясының тағы бір тірегі – С. Красеннің түсінікті кіріс (comprehensible input) гипотезасы. Бұл теория бойынша, тілді тиімді меңгеру үшін білім алушы өз деңгейінен сәл жоғары, бірақ мағыналық жағынан түсінікті тілдік материалды көп қабылдауы керек. Түпнұсқалық мәтіндер осындай кіріс көзі бола алады, әсіресе олар білім алушы қызығатын тақырыпта және шамалы бейімделген формада ұсынылса. Мысалы, жеңілдетілген ағылшын газетінің мақаласы немесе жастарға арналған хикаяттар тіл үйренушінің қызығушылығын оятып, күрделі грамматиканы жанама түрде меңгертуі мүмкін. Қазақстандық зерттеуші С.Г. Маханбетәлиеваның зерттеуінде де коммуникативтік және тапсырмаға негізделген оқыту тұрғысынан аутенттік мәтіндердің рөлі талданып, Красеннің кіріс гипотезасына сәйкес түпнұсқа материалдар сөздік қорды байыту, дискурсқа деген түсінік қалыптастыру, оқу стратегияларын дамыту және мәдени құзыреттілікті жетілдіру тұрғысынан пайдалы екені анықталған. Автордың пайымдауынша, түпнұсқа мәтіндер дәстүрлі бейімделген мәтіндерге балама ретінде қарастырылып, жоғары оқу орындарындағы reading (оқылым) сабақтарына жүйелі түрде енгізілуі тиіс [5].

Жалпы, аутенттік материалдарды пайдаланудың теориялық негіздері коммуникативтік оқыту, когнитивтік психология және мотивация теорияларымен тығыз байланысты. Түпнұсқа мәтін білім алушының лингвистикалық интуициясын оятып, тілді үйрену процесін табиғи ететіні теория жүзінде дәлелденген. Бұдан әрі түпнұсқа мәтіндер арқылы оқыту әдісінің артықшылықтары мен практикалық маңызы талданады.

Аутенттік мәтіндермен оқу жұмысы шет тілін үйренушілер үшін көпқырлы пайда әкеледі. Біріншіден, түпнұсқа мәтіндер білім алушылардың тілдік құзыреттілігін кешенді түрде дамытады. Олар дайын тілдік үлгілерді жаттауға қарағанда, шынайы контексте сөз тіркестерін, идиомалар мен грамматикалық құрылымдарды көріп-естігенде, сол тілдегі ойлау жүйесін жақсырақ түсінеді. Осының нәтижесінде, білім алушылар тек жеке сөздер мен ережелерді емес, тілдің жүйесін сезіне бастайды. Мысалы, ағылшын тіліндегі газет мақаласын оқу барысында білім алушы жаңа лексиканы ғана үйренбейді, сондай-ақ сол тілге тән стиль, риторика, мәдени ақпаратпен танысады. Жоғарыда аталған зерттеулер көрсеткендей, түпнұсқа мәтіндермен жүйелі жұмыс білім алушылардың оқу стратегияларын (сканерлеу, мәнмәтін арқылы болжау т.б.) жетілдіріп, жеңілдетілген мәтіндерді ғана пайдаланатын білім алушылармен салыстырғанда түсіну нәтижелілігін арттырады. Яғни, шынайы мәтіндер оқылым дағдыларын шыңдап, түрлі жанрдағы ақпаратты өңдеу қабілетін жоғарылатады.

Екіншіден, аутенттік материалдар білім алушылардың оқу мотивациясын күшейтеді. Білім алушылар өздері үшін маңызды, қызықты тақырыптағы түпнұсқа мәтінді оқығанда, тілді үйренуге деген ықыласы артады. Шетелдік тәжірибеде жүргізілген эксперименттік зерттеулер аутенттік мәтіндермен оқытудың мотивациялық әсерін сандық түрде дәлелдейді. Атап айтқанда, Ирандық зерттеушілер Namaziandost және т.б. (2022) жүргізген тәжірибеде 20 сабақ бойы түпнұсқа материалдармен жұмыс жасаған топтың оқу мотивациясы мен түсіну көрсеткіштері айтарлықтай жақсарғаны анықталды [6]. Сол сияқты, бұл топтағы студенттердің оқу үрейі төмендеп, мәтінмен жұмыс істеу сенімділігі артқаны байқалған [6, 15 б.]. Бұл деректер түпнұсқа мәтіндердің тек білім нәтижесіне емес, білім алушының психологиялық көңіл-күйіне де оң әсер ететінін көрсетеді. Білім алушылар шынайы өмірдегі тілге жақындаған сайын, өздерін тіл ортасына бір қадам жақын сезініп, оқуға ынтасы күшейеді.

Үшіншіден, түпнұсқа мәтіндер мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастырады. Тіл үйрену тек сөз жаттау емес, сол тілдің мәдениетін меңгеру екені белгілі. Ал ағылшын тілі сабақтарында шынайы материалдарды пайдалану – білім алушыларды ағылшынтілді әлемнің мәдени құндылықтарымен, тұрмыс-салтымен таныстырудың ең тиімді жолы. Мәселен, көркем әдебиеттен алынған үзінділер, жаңалық порталдарының мақалалары немесе әлеуметтік желідегі жазбалар арқылы білім алушылар сол тілде өмір сүретін адамдардың көзқарасы, юморы, тарихи-мәдени контексі жайлы мағлұмат алады. Бұл олардың әлемге деген таным көкжиегін кеңейтіп қана қоймай, тілді пайдалануда мәдени сәйкестілікке үйретеді. Аутенттік мәтіндер білім алушыны мақсатты тілдің мәдени кеңістігіне еліктіреді, нәтижесінде тілдік таңбалардың астарындағы мәдени реңктерді түсіне бастайды [4, 11 б.].

Төртіншіден, түпнұсқа материалдармен оқыту тілдік дағдыларды кешенді дамытуға мүмкіндік береді. Оқылым барысында білім алушы жаңа сөздер үйренсе, оны сөйлесуде пайдалануға тырысады, мәтін талқылауы арқылы сөйлесім (айтылым) дағдылары да жетіледі. Аутенттік мәтіндегі қызықты мәліметтер туралы жазбаша пікір жазу арқылы жазу дағдысы дамиды. Яғни, бір ғана түпнұсқа мәтін негізінде бірнеше тілдік дағды қатар іске қосылады. Мысалы, шетелдік бір журналдағы мақала оқылымға берілуі мүмкін, кейін сол бойынша пікірталас өткізіп (тыңдалым, айтылым), одан соң сол тақырыпта эссе жаздыруға болады – осылайша интеграцияланған тапсырмалар орындалады. Аутенттік материалдар арқылы осындай интегративті оқыту білім алушылардың жалпы шет тілінде коммуникация жасау қабілетін арттырады. Білім алушылар тек оқудан ғана емес, тыңдаудан да шынайы тілге үйренсе (аутенттік радио, подкаст, фильм диалогтары), сөйлеу мәнері, дыбысталуы да жақсаратыны белгілі. Сондықтан түпнұсқа баспа мәтіндерін, сонымен бірге аудио-визуал материалдарды кешенді қолдану – тілді жан-жақты меңгертудің сара жолы.

Аутенттік мәтіндердің осындай тиімді тұстарын отандық ұстаздар да тәжірибеде байқап жүр. Г.А. Болтаева ағылшын сабағында түпнұсқа материалдарды пайдалану білім алушылардың сабаққа белсенді қатысуына және өзара қарым-қатынаста тәжірибе алмасуына оң әсер ететінін атап көрсетеді [1, 6 б.]. Оның зерттеуінде нақты сыныпта аутенттік мәтіндерді енгізу нәтижесінде білім алушылардың пәнге қызығушылығы артып, оқуға ынталылығы жоғарылағаны баяндалған. Сол сияқты, М. Жамбылқызы мен О. Молотовская жүргізген сауалнама нәтижелері мұғалімдердің көпшілігі аутенттік материалдардың тіл үйренушінің құзыретін оң ықпалдайтынына сенімді екенін көрсетті [5, 17 б.]. Яғни, оқыту тәжірибесі бар мамандар түпнұсқа мәтіндердің білім сапасына қосар үлесін мойындайды.

Осылайша, түпнұсқа мәтіндерді оқу арқылы тілді үйрету – білім алушыны оқулықтағы жасанды тілдік ортадан шығарып, нақты өмірдегі тілге жақындататын көпір іспетті. Мұндай әдіс білім алушылардың танымдық қызығушылығын оятып, өздігінен оқу дағдыларын дамытады, сыни ойлау қабілеттерін қалыптастырады. Әрине, түпнұсқа материалдарды қолдану тек пайдасы ғана емес, белгілі бір қиындықтарды да қоса алып келетінін ескерген жөн.

Түпнұсқа мәтіндермен жұмыс істеу барысында бірқатар әдістемелік қиындықтар туындауы мүмкін. Ең алдымен, тілдік деңгейдің күрделілігі мәселесі бар. Аутенттік мәтіндер көбінесе шет тілді жаңа үйреніп жүрген білім алушылар үшін түсініксіз сөздер мен күрделі грамматикалық құрылымдарға толы болуы ықтимал. Мәтінде кездесетін идиомалар, бейнелі тіркестер, сленгілер білім алушыға бейтаныс болып, түсінікті қиындатуы мүмкін. Егер мәтін мазмұны тым ауыр немесе көлемі үлкен болса, білім алушы тез шаршап, ынтасын жоғалтуы ықтимал. Осыған байланысты, мұғалімдер кейде аутенттік материалдарды қолданудан тартынады, себебі оларды оқу бағдарламасына бейімдеу көп уақыт пен еңбекті талап етеді [3, 18 б.]. Шынында да, түпнұсқа мәтінді іріктеу, оның ішінен қажетті бөлігін таңдау, түсініктеме әзірлеу – мұғалімнен әдістемелік шеберлікті және қосымша дайындықты қажет етеді.

Екіншіден, мәдени және контекстуалдық бөгеттер кездеседі. Түпнұсқа мәтін сол тілдің мәдени ортасында туғандықтан, онда сол қоғамға ғана түсінікті реалиялар, тарихи не мәдени сілтемелер болуы мүмкін. Мысалы, ағылшын мәтіндерінде белгілі бір атаулы күндер, ұйымдар, тұлғалар немесе сөз ойындары жиі ұшырасады. Егер білім алушы ол туралы хабары болмаса, мәтін мағынасын толық түсінбеуі мүмкін. Бұл жағдайда білім алушыға алдын ала қосымша мәдени ақпарат беру немесе мәтін оқылған соң түсіндіру қажет болады. Кейбір зерттеулер түпнұсқа мәтінді жете түсінбеу білім алушының өзіне деген сенімсіздігін туғызуы мүмкін екенін көрсетеді. Сондықтан, мәтінді күрделілігі мен қолайлылығы жағынан дұрыс таңдау – маңызды педагогикалық міндет.

Үшіншіден, оқу-әдістемелік қамтамасыз ету мәселесі бар. Түпнұсқа мәтіндермен жұмыс жүргізу үшін сол материалға сәйкес тапсырмалар, әдістемелік нұсқаулар дайын болуы керек. Дайын оқулықтарда берілген жаттығулар көбінесе бейімделген мәтіндерге арналған. Ал шынайы мәтінге арналған тапсырманы мұғалімнің өзі құрастыруына тура келеді. Бұл – әрине, уақытты талап етеді және тәжірибесіз мұғалімге қиын соғуы мүмкін. Мысалы, түпнұсқа әңгіме не мақала бойынша сұрақтар құрастыру, сөздік жұмысын ұйымдастыру, талқылау сұрақтарын ойластыру сияқты жұмыстарды алдын ала дайындау керек. Егер мұғалім әдістемелік тұрғыда дайын болмаса, түпнұсқа мәтінді тек оқытып, аудартумен шектелуі мүмкін, бұл тиімді нәтижеге жеткізбейді.

Аталған қиындықтарды еңсеру үшін бірқатар шешу жолдарын қарастыру қажет. Біріншіден, мәтіндерді деңгейге сай іріктеу және бейімдеу тәсілі. Аутенттік материалдарды толық қиындығымен беру міндетті емес – мұғалім оларды оқу бағдарламасына сай жеңілдетіп немесе бөлігін алып қолдана алады. Мәселен, ұзақ мақаланың ең қажетті тұстарын ғана ықшамдап ұсыну, қиын сөздерге алдын ала глоссарий беру, қажетсіз бөлшектерін қысқарту – бұлар бейімдеудің педагогикалық әдістері. Аутенттік мәтінді шамадан тыс қарапайымдандыру оның мәнін жоғалтуы мүмкін, сондықтан қолайлы бейімдеу жасау керек [4, 9 б.]. Яғни, мәтіннің негізгі мазмұнын, стилін сақтай отырып, көлемін немесе тілдік ауырлығын аздап жеңілдету. Сонымен қатар, жартылай аутенттік (semi-authentic) немесе бейімделген аутенттік материалдар деген ұғымдар бар екені белгілі. Бұлар – түпнұсқаның негізінде әзірленген оқу материалдары. Мысалы, әйгілі ағылшын классиктерінің шығармаларын тілді жаңа үйренушілерге лайықтап, жеңілдетілген нұсқада шығаратын кітаптар (graded readers) кең таралған. Олар мазмұны түпнұсқаға жақын болғанымен, тілі жеңіл, сөздік қоры шектеулі. Мұндай материалдар бастапқы деңгейдегі білім алушылар үшін пайдалы болуы ықтимал, алайда толық түпнұсқа әсерін бермеуі мүмкін. Сондықтан уақыт өте келе толық түпнұсқа мәтіндерге көшу маңызды.

Екіншіден, алдын ала сөздік және мәдени дайындық жұмысын жүргізу қажет. Білім алушыларға ауыр түпнұсқа мәтінді бірден оқыту орнына, сол мәтіндегі басты ұғымдар мен қиын сөз тіркестерін алдын ала түсіндіріп, сабақ басында шағын кіріспе жасау тиімді. Мысалы, мәтін Ұлыбритания парламенті туралы болса, негізгі институттар (парламент, палата, лорд т.б.) жайында қысқаша мәлімет беру; немесе мәтінде кездесетін мерекелік атауларды алдын ала аударып, суреттерін көрсету – білім алушының түсінуін жеңілдетеді. Бұл schema-building деп аталатын әдіс мәтіннің контекстін түсіндіре отырып, білім алушының танымдық қорын байытады. Сондай-ақ, мәтінге кіріспес бұрын сол тақырыпқа қатысты жылыту сұрақтарын қою, талқылау ұйымдастыру – білім алушыларды белсенді күйге келтіреді. Осылайша, білім алушылар мәтінді оқымай тұрып, оның жалпы мазмұнына болжам жасап, қызығушылық танытады.

Үшіншіден, түпнұсқа мәтінді оқу барысында тиісті стратегияларды үйрету керек. Білім алушыларға барлық сөзді сөздікпен іздеп аударудың қажеті жоқ екенін, оның орнына мәтіндегі негізгі ойды түсіну, таныс емес сөзді контекст арқылы болжау, түбірінен тану сияқты тәсілдерді үйреткен абзал. Мысалы, сканерлеу (керекті ақпаратты тез тауып алу) және жалпы мазмұнын шолу дағдыларын дамытуға болады. Түпнұсқа мәтіндер тым ауыр көрінбеуі үшін білім алушыларға алдымен жалпы идеясын түсініп алуға, кейін детальдарға үңілуге үйрету маңызды. Бұл орайда, мұғалім мәтін бойынша дұрыс сұрақтар қойып, бағыт-бағдар беруі керек. Edutopia ұсынғандай, білім алушыларға «Бұл мәтін негізінен не туралы? Авторы негізгі ойды немен жеткізген?» сияқты сұрақтарды қойып, сөзбе-сөз аудармай-ақ мағынасын талдатуға болады. Осындай стратегиялар арқылы білім алушы түпнұсқа мәтіннен мазмұнды «суырып алу» әдісін меңгереді де, бейтаныс элементтерден қорықпайтын болады.

Төртіншіден, қолдау көрсету және жігерлендіру (scaffolding) қағидатын ұстанған жөн. Тіпті түпнұсқа материал ауыр болса да, мұғалімнің демеу көрсетуімен білім алушылар оны еңсере алады. Мысалы, топтық жұмыс ұйымдастырып, білім алушыларға мәтінді бөліктерге бөліп беру, әр топ өз бөлігін түсініп, бір-біріне түсіндіру – тиімді әдіс. Немесе қиын мәтінді бірге дауыстап оқып, қиын жерлерін бірлесіп талқылау, сөздердің мағынасын талдау арқылы білім алушылар мәтінді игереді. Мұндай ұжымдық талдау кезінде әлсіздеу білім алушыларға күштілері көмектесіп, «ұстаздық» етуі де мүмкін. Сондай-ақ, мәтінді оқу нәтижесінде шығармашылық тапсырма беру (мысалы, мәтін бойынша диаграмма жасау, рөлдік ойын қою) білім алушыларды белсендіреді. Мұғалім әрдайым білім алушыларға мақтау айтып, қиын мәтінді оқып шыққан еңбектерін атап өтсе, оларда келесіде де түпнұсқаға деген оң көзқарас қалыптасады. Білім алушыны жігерлендіру түпнұсқа мәтінмен жұмыс жасаудағы маңызды фактордың бірі.

Ақпараттық технологиялар дәуірінде түпнұсқа материалдарға қол жеткізу де оңайлады, сондықтан цифрлық ресурстарды пайдалану да бір шешім. Мысалы, жаңадан үйренушілерге арналған арнайы сайттарда жеңілдетілген аутенттік жаңалықтар, бейнежазбалар болады. Мұғалім соларды сабаққа кіріктірсе, дайын тапсырмаларымен қоса қолдана алады. Сонымен қатар, электронды аудармашылар, түсіндірме сөздіктер білім алушыға бейтаныс сөздерді жылдам түсінуге көмектеседі. Бірақ бұл құралдарды орынсыз қолданудан сақтандыру қажет – ең бастысы, білім алушының өзі мәтінді ұғып үйренсін.

Түпнұсқа мәтіндерді қолдануда кездесетін қиындықтар әдістемелік тұрғыда дұрыс жоспарлау арқылы жеңілдетіледі. Мәтіннің күрделілік деңгейін білім алушы мүмкіндігіне сәйкестендіру, алдын ала дайындық жасау, тиімді оқу стратегияларын үйрету және қолдау көрсету – осы амалдар арқылы аутенттік материалдарды оқу үдерісіне сәтті ықпалдастыруға болады.

Қазақстанның жаңартылған білім беру мазмұны аясында шетел тілін оқытуда түпнұсқа материалдарды қолдану принципі ресми құжаттарда да көрініс тапқан. Жалпы орта білім беру бағдарламаларының мақсаты – білім алушылардың функционалдық сауаттылығын арттыру, яғни алған тілдік білімдерін өмірлік жағдайларда қолдана алуын қамтамасыз ету. Осыған байланысты, қазіргі оқу бағдарламалары шет тілдерін оқытуда коммуникативтік және мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастыруға ерекше мән береді. Мұның бір көрінісі – бағдарламаларда аутентті мәтіндер мен көркем шығармаларды пайдалану қажеттігі атап көрсетілген. Бұл – түпнұсқа мәтіндерді тіл үйретудің бөлінбес бөлігі ретінде танудың айғағы. Яғни, білім алушылардың сөздік қорын байыту үшін тек оқулық мәтіндерімен шектелмей, қосымша түпнұсқа материалдарды енгізу көзделген.

Жаңартылған оқу бағдарламалары бойынша ағылшын тілін оқытуда шын өмірден алынған материалдарды пайдалану, жағдаяттық тапсырмалар арқылы тілді үйрету принциптері жетекші орынға шықты. Білім алушылар түрлі аймақтардың сөйлеу ерекшеліктерін де меңгеру үшін шынайы тілдік ортадан алынған аудио-видео ресурстарын естуі керек екені айтылған. Демек, ресми бағдарлама деңгейінде аутенттік материалдардың маңыздылығы мойындалып отыр.

Жоғары оқу орындарының бағдарламаларында түпнұсқа дереккөздермен жұмыс істеу талап етіледі. Мысалы, ағылшын филологиясы мамандығында оқитын студенттерге Original English Literature курстары өткізіліп, Шекспир, Диккенс, О' Генри сынды жазушылардың шығармаларын түпнұсқада оқуға міндеттеледі. Сондай-ақ, кәсіби бағыттағы мәтіндер (газет мақалалары, ғылыми мақалалар) оқытылады. Бұл – болашақ тіл мамандары мен аудармашылардың шынайы ағылшын тілін терең түсінуіне жағдай жасайды. Тіпті техникалық мамандықтардың өзінде кейде ағылшын тілінен түпнұсқа техникалық құжаттар немесе мақалалар оқуға беріледі, өйткені кәсіби саласында ағылшын тілін қолдануға дайындалу керек.

Білім беру бағдарламаларында түпнұсқа мәтіндерді пайдалану тек тілді үйрету мақсатына емес, жалпы білім алушының құзыретті тұлға болып қалыптасуына қызмет етеді. Білім алушының сыныптан алған білімін өмірде қолдана білуі – жаңартылған білім берудің басты талабы. Мысалы, ағылшын тілін үйренген білім алушы шетелдік жаңалықты өзі оқи алса, не ағылшынша нұсқаулықты түсіне алса – бұл функционалдық сауаттылық. Осыны дамыту үшін оқыту кезінде-ақ түпнұсқа материалдармен бетпе-бет келгені абзал. Білім алушы газет оқуды, веб-сайттан ақпарат іздеуді мектептен үйренсе, кейін өмірде қажетіне жаратады.

Сонымен қатар, қазіргі бағдарламалардағы жобалық жұмыс, зерттеу тапсырмалары да көбіне түпнұсқа дереккөздерді қажет етеді. Мысалы, білім алушыларға ағылшын тілінде белгілі бір тақырыпта шағын зерттеу жобасын орындау тапсырылса, олар шетелдік интернет ресурстарынан мәлімет жинайды. Бұл да түпнұсқа материалмен жұмыс істеудің бір түрі. Осылайша, бағдарлама талаптары мен түпнұсқа мәтіндерді қолдану өзара үйлесім тауып отыр.

Білім берудегі цифрландыру да аутенттік материалдардың қолжетімділігін арттырды. Бүгінде білім алушылар әлемнің кез келген бұрышынан алынған ағылшын тіліндегі контентке интернет арқылы кіре алады. Мысалы, онлайн платформада шетелдік мұғалімдердің подкасттары, жаңалықтар видеосы, интерактивті мәтіндері пайдалануға дайын тұр. Қазақстандық мұғалімдер де оқу платформалары арқылы әлемдік ресурстарды сабақтарға кіріктіруде. ҚР Білім және ғылым министрлігінің цифрлық білім беру инициативалары шеңберінде Moodle, Blended Learning сияқты жүйелерде аутенттік материалдарды интеграциялау мүмкіндіктері қарастырылған. Бұл да түпнұсқа мәтіндер арқылы оқытуды институционалдық деңгейде қолдау деуге болады.

Жалпы, қазіргі білім беру бағдарламалары түпнұсқа мәтіндерді қолдануды оқу процесінің ажырамас бөлшегі ретінде қарастырады. Әрине, оны орындау әр мектепте, әр мұғалімде әртүрлі болуы мүмкін, бірақ мақсат – түпнұсқа арқылы тілді шынайы үйрету. Бағдарлама мен әдістеменің осылай тоғысуы білім алушыға үлкен пайда әкелетіні сөзсіз.

Студенттерге ағылшын тілін түпнұсқа мәтіндерді оқу арқылы үйрету – заманауи шет тілін оқытудың маңызды бағыты болып отыр. Жүргізілген теориялық шолу бұл әдістің мықты ғылыми негіздері бар екенін және оқу тәжірибесінде тиімділігін дәлелдейтін көптеген деректер жинақталғанын көрсетті.

Біріншіден, түпнұсқалық (аутенттік) материалдарды қолдану коммуникативтік әдістеменің талаптарына толық сай келеді: ол білім алушылардың тілдік құзыретін шынайы қарым-қатынас жағдайында қалыптастырады. Аутенттік мәтіндер арқылы білім алушылар нағыз ағылшын тілінің қолданысын көріп, сөз тіркестерін, құрылымдарды табиғи ортада үйренеді. Бұл олардың лингвистикалық интуициясын дамытып, тіл үйренуді жаттанды процесстен мағыналы әрекетке айналдырады.

Екіншіден, түпнұсқа мәтіндер білім алушылардың мотивациясы мен қызығушылығын арттыратыны теорияда да, тәжірибеде де дәлелденді. Шынайы материалдармен жұмыс жасаған білім алушылардың оқу белсенділігі жоғарылап, пәнге деген ықыласы өсетіндігі эксперименттік зерттеулерде байқалды. Оқыту нәтижесінде олардың түсініп оқу қабілеті мен жалпы тілдік дағдылары да жақсарды. Яғни, аутенттік материалдар тек білім сапасын көтеріп қана қоймай, білім алушының оқу әрекетіне эмоциялық оң әсер береді.

Үшіншіден, түпнұсқа мәтіндер мәдениетаралық құзыреттілік қалыптастырып, әлемдік көзқарасын кеңейтеді. Білім алушылар ағылшын тілінде жазылған нақты мәтіндерді оқу арқылы сол тілде сөйлетін халықтардың мәдениетімен, дүниетанымымен танысады. Бұл түрлі мәдениетті құрметтеуге, өзге елдер туралы түсінігін тереңдетуге ықпал етеді. Сонымен қатар, мәдени жағынан бейімделу арқылы білім алушылар шет тілінде тиімді коммуникация жасауға үйренеді – бұл жаһандану дәуіріндегі бағалы навык.

Төртіншіден, зерттеу барысында аутенттік материалдарды қолдануға байланысты туындауы мүмкін қиындықтар да анықталды: мәтін күрделілігі, мәдени бөгеттер, әдістемелік қамтамасыз ету мәселелері. Алайда, талдау нәтижелері мұндай қиындықтардың алдын алу және жою жолдары бар екенін көрсетті. Мәтінді дұрыс іріктеу, алдын ала дайындық, оқу стратегияларын үйрету, қолдау көрсету сияқты педагогикалық шешімдер бұл кедергілерді айтарлықтай төмендетеді. Демек, қиындықтар – салыстырмалы, оларды басқаруға болады.

Бесіншіден, түпнұсқа мәтіндер арқылы оқыту қазіргі Қазақстанның білім беру стандарттарымен және әлемдік білім беру трендтерімен үйлесімді екені анықталды. Жаңартылған бағдарламада күтілетін нәтижелер – функционалдық сауаттылық, коммуникативтік құзыреттілік – дәл осы әдістеменің нәтижелерімен ұштасады. Отандық және шетелдік ғалымдар да аутенттік материалдарды оқу бағдарламасына жүйелі түрде кіріктіру қажеттігін айтады. Бұл – білім алушыны сыныптан тыс өмірге, болашақ кәсібіне дайындаудың тиімді жолы.

Жүргізілген шолу нәтижесінде мынадай тұжырымдар жасауға болады: түпнұсқа мәтіндерді оқу арқылы ағылшын тілін үйрету – ғылыми негізделген, практикалық тұрғыда тиімділігі дәлелденген әдіс. Ол білім алушылардың тілді терең меңгеруіне, сөздік қорын байытуына, мәдениетаралық коммуникация дағдыларын дамытуына септігін тигізеді. Оқыту процесінде түпнұсқа мәтіндерді орынды пайдаланған жағдайда, білім алушылардың оқу мотивациясы мен белсенділігі артып, тілдік материалды игеру сапасы жоғарлайтыны анық.

Әрине, бұл әдісті қолдану мұғалімнен үлкен шығармашылықты, даярлықты талап етеді. Дегенмен, қазіргі заманда ақпараттың қолжетімділігі мен әдістемелік ресурстардың көптігі бұл міндетті жеңілдетуде. Мұғалімдердің біліктілігін арттыру курстары мен тәжірибе алмасу алаңдарында аутенттік материалдармен жұмыс дағдыларын дамыту қажет.

Ақпараттық ғасырда өсіп келе жатқан жас ұрпақ шынайы әлемнің тілдік ағынында еркін жүзуі үшін, біз оларға мектеп қабырғасынан бастап сол тілдің тірі тіршілігін сезінуге мүмкіндік беруіміз керек. Түпнұсқа мәтіндер – сол мүмкіндіктің кілті. Сондықтан шетел тілін оқыту әдістемесінде түпнұсқа материалдарға негізделген оқылымға ерекше көңіл бөлу – заман талабы деп санаймыз. Осы бағыттағы ғылыми ізденістерді жалғастыру, түрлі деңгейде тәжірибе жинақтау алдағы уақытта да маңызды болмақ.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Boltayeva G.A. Using Authentic Materials in the Classroom. – Ізденістер, нәтижелер – Исследования, результаты, №1 (77), 2018.
2. Namaziandost E., Razmi M.H., et al. The Impact of Authentic Materials on Reading Comprehension, Motivation, and Anxiety among Iranian EFL Learners. – Reading & Writing Quarterly, 38(1), 2022.
3. Жамбулқызы М., Молотовская О.В. Authentic materials in teaching English. – Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы: Филология сериясы, №3(136), 2021
4. Springs B. The Power of Authentic Texts in World Language Instruction, 19.12.2019.
5. Маханбетәлиева С.Г. The Role of Authentic Materials in Developing Undergraduates' English Reading Skills. – Вестник науки, 2025.
6. ҚР Оқу-ағарту министрлігі, Ы.Алтынсарин ат. ҰБА. "10-11 сыныптарда сөйлеу қызметінің түрлерін дамыту" әдістемелік ұсыным, Астана – 2023.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18394110
ӘОЖ 82-2:37.016

ДРАМАЛЫҚ ШЫҒАРМАЛАРДЫ ОҚЫТУДАҒЫ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІС-ТӘСІЛДЕРДІҢ ЕРЕКШЕЛІГІ

ҚОРАБАЕВА БАЛНҰР МАНАРБЕКҚЫЗЫ
І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті КеАҚ, 7М01701-Қазақ тілі мен әдебиеті ББ-ның 2 курс студенті

Ғылыми жетекші – **ШЫНЫБЕКОВА АЙЖАН САХАНОВНА,** ф.ғ.к., қауымдастырылған профессор (доцент)
Талдықорған, Қазақстан

Аннотация: *Мақалада қазақ әдебиетіндегі драмалық шығармаларды оқытуда қолданылатын инновациялық әдіс-тәсілдердің ерекшелігі қарастырылады. Зерттеу нысаны ретінде Д. Исабековтің «Әпке», Ш. Мұртазаның «Бесеудің хаты», С. Балғабаевтың «Тойдан қайтқан қазақтар», Ш. Құсайыновтың «Томирис» драмалық шығармалары алынған. Аталған туындыларды оқытуда рөлдік ойын, сахналау, жобалық әдіс, АКТ және сыни ойлау технологияларының тиімділігі талданады.*

Кілт сөздер: *драма, инновациялық әдіс, сахналау, рөлдік ойын, қазақ әдебиеті, оқыту технологиясы.*

Қазіргі білім беру кеңістігінде әдебиетті оқытудың мазмұны мен әдістемесіне қойылатын талаптар күн сайын жаңарып келеді. Әсіресе драмалық шығармаларды оқытуда оқушыны тек мәтінді қабылдаушы емес, шығармашылық тұлға ретінде қалыптастыру басты мақсатқа айналды. Қазақ драматургиясы – ұлттық тарихты, әлеуметтік мәселелерді, адам тағдырын сахналық әрекет арқылы бейнелейтін күрделі жанр.

Қазақ әдебиетін оқытуда драмалық шығармалардың алатын орны ерекше. Драма жанры оқушының көркем мәтінді терең түсінуіне, кейіпкер психологиясын сезінуіне, сөйлеу мәдениеті мен шығармашылық қабілетін дамытуға ықпал етеді. Қазіргі білім беру жүйесінде жаңартылған мазмұнға сай инновациялық әдіс-тәсілдерді қолдану – драмалық шығармаларды тиімді оқытудың басты шарты болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда, драмалық шығармаларды оқытуда инновациялық әдіс-тәсілдерді қолдану оқушылардың көркем мәтінді терең түсінуіне, кейіпкер әрекетін талдауына және сыни ойлау дағдыларының қалыптасуына мүмкіндік береді.Тарихи шығармалардың адамзат өміріне тигізер әсері орасан зор. Олай деуіміздің себебі, тарихи шығармалар адам ғана емес халық өмірінің тарихымен тығыз байланысты.

Драма жанрының басты ерекшелігі – әрекет пен диалогқа құрылуы. Сондықтан драмалық шығарманы оқытуда дәстүрлі мазмұндау, сұрақ-жауап әдістері жеткіліксіз. Мұнда оқушы кейіпкер рөліне еніп, оқиға желісін әрекет арқылы қабылдауы қажет.

Ғалым-әдіскерлердің пікірінше, драманы оқытуда:
- сахналық әрекет;
- кейіпкер психологиясын ашу;
- тарихи-әлеуметтік контексті түсіндіру маңызды рөл атқарады. Бұл міндеттерді жүзеге асыруда инновациялық әдістердің орны ерекше.

Драмалық шығармалар диалогқа, тартысқа, әрекетке негізделеді. Бұл жанр оқушыларды:
- кейіпкер мінезін талдауға;
- сахналық мәдениетке;
- эмоцияны дұрыс жеткізуге;
- сыни ойлауға тәрбиелейді.

Сондықтан драмалық туындыларды оқытуда дәстүрлі әдістермен қатар, жаңашыл тәсілдерді қолдану қажет.

Қазіргі таңда драмалық шығармаларды оқытуда төмендегідей инновациялық әдістер тиімді қолданылуда:

1. Рөлдік ойындар мен сахналау

Оқушыларға шығармадағы кейіпкерлер рөлін бөліп беру арқылы олардың мәтінді сезініп оқуына мүмкіндік туады. Бұл әдіс оқушының сөйлеу дағдысын, актерлік қабілетін дамытады.

2. Жобалық әдіс

Драмалық шығарманы оқыту барысында оқушылар шағын жобалар дайындайды (қойылым сценарийі, кейіпкер мінездемесі, автор туралы презентация). Бұл әдіс ізденімпаздық пен зерттеушілік қабілетті арттырады.

3. АКТ (ақпараттық-коммуникациялық технологиялар)

Интерактивті тақта, бейнеқойылымдар, онлайн платформалар арқылы драмалық шығарманы талдау оқушы қызығушылығын арттырады. Мысалы, белгілі пьесалардың театрлық нұсқаларын көрсету тиімді.

4. Сыни тұрғыдан ойлау технологиясы

«Ой шақыру», «INSERT», «Венн диаграммасы», «Бес жолды өлең» сияқты стратегиялар арқылы оқушылар шығарманың идеясын терең түсінеді.

5. Дебат және пікірталас әдісі

Кейіпкерлердің іс-әрекетіне баға беру, авторлық ұстанымды талдау арқылы оқушылар өз көзқарасын дәлелдеуге үйренеді.

Қазіргі таңдағы мектеп бағдарламасына енген драмалық шығармаларды оқытуда инновациялық әдіс-тәсілдерді ұтымды қолдану бұл әр педагогтың өз шығармашылық деңгейіне байланысты. Дәстүрлі оқыту формасынан өзге әдістемелерге жүгіне отырып тиімді нәтижелерге жету жолдары көп.

Қазақ әдебиетіндегі оқытылатын Дулат Исабаековтың «Әпке» драмасы – отбасылық жауапкершілік, адамгершілік, құрбандық тақырыптарын қозғайтын әлеуметтік-психологиялық шығарма. Бұл туындыны оқытуда рөлдік ойын мен сахналау әдісі аса тиімді.

Оқушыларға басты кейіпкерлердің рөлін бөліп беру арқылы:

- олардың ішкі жан дүниесін түсінуге;
- әпке бейнесіндегі аналық мейірімді сезінуге;
- моральдық құндылықтарды талдауға мүмкіндік туады.

Сонымен қатар «Ыстық орындық», «Кейіпкерге хат» сияқты сыни ойлау стратегиялары кейіпкердің шешіміне баға беруге үйретеді.

Ш. Мұртазаның «Бесеудің хаты» драмасын оқытудағы жобалық әдіс

«Бесеудің хаты» – тарихи тақырыпқа құрылған, ұлт тағдыры мен азаматтық позицияны көрсететін драма. Бұл шығарманы оқытуда жобалық және зерттеушілік әдіс нәтижелі.

Оқушылар:

- тарихи деректермен жұмыс істейді;
- сол кезеңдегі саяси ахуалды зерттейді;
- драмалық тартыстың мәнін ашады.

АКТ құралдары арқылы деректі фильмдер мен архив материалдарын пайдалану оқушылардың танымдық қызығушылығын арттырады.

С. Балғабаевтың «Тойдан қайтқан қазақтар» комедиялық драмасын оқыту ерекшелігі

Комедиялық драма жанры оқушыны жеңіл юмор арқылы әлеуметтік мәселелерді тануға жетелейді. Бұл шығарманы оқытуда интерактивті әдістер мен пікірталас технологиясы тиімді. Оқушылар кейіпкерлер әрекетіне сыни көзқараспен қарап, қоғамдағы жағымсыз құбылыстарды анықтайды. Сахналық қойылым элементтерін қолдану оқыту процесін қызықты әрі әсерлі етеді.

Ш. Құсайыновтың «Томирис» драмасы – тарихи тұлға бейнесі арқылы елдік рух пен отансүйгіштікті дәріптейтін шығарма. Бұл туындыны оқытуда *интеграциялық әдіс* (әдебиет + тарих) маңызды рөл атқарады.

Оқушылар тарихи дерек пен көркем шындықты салыстырып, Томирис бейнесін жан-жақты талдайды. Рөлдік сахналау оқушының патриоттық сезімін оятады.

Инновациялық әдістердің ерекшелігі мен тиімділігіне тоқталатын болсақ, инновациялық әдіс-тәсілдер:

- оқушыны білім алудың белсенді субъектісіне айналдырады;
- шығармашылық еркіндік береді;
- пәнге деген қызығушылықты арттырады;
- коммуникативтік құзыреттілікті дамытады. Драмалық шығармаларды осындай әдістермен оқыту нәтижесінде оқушы тек мәтінді меңгеріп қана қоймай, өмірлік дағдыларды да қалыптастырады.

Драмалық шығармаларды меңгертуде Bloom таксономиясына негізделген тапсырмалар жүйесі тиімді нәтиже береді. Мысалы:

Білу: драманың тақырыбы мен идеясын анықтау;

Түсіну: кейіпкерлер арасындағы тартысты сипаттау;

Қолдану: сахналық көрініс дайындау;

Талдау: кейіпкер әрекетіне психологиялық талдау жасау;

Жинақтау: альтернативті финал ұсыну;

Бағалау: авторлық идеяға сыни пікір білдіру. Бұл тәсіл оқушының жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын қалыптастырады.

Топтық жұмыс – драмалық шығармаларды оқытудағы ең тиімді инновациялық тәсілдердің бірі. Әр топқа белгілі бір міндет жүктеу (режиссерлік талдау, кейіпкер мінездемесі, тарихи контекст) арқылы оқушылардың жауапкершілігі артады. Мәселен, «Бесеудің хаты» драмасын оқытуда бір топ тарихи деректерді зерттесе, екінші топ авторлық позицияны, үшінші топ кейіпкерлер арасындағы тартысты талдайды. Мұндай жұмыс түрі оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамытады.

Инновациялық оқытуда рефлексия – оқу үдерісінің ажырамас бөлігі. Драмалық шығармаларды меңгертуде:«Мен кейіпкер орнында болсам…», «Бұл шығарма маған не үйретті?», «Қандай шешім дұрыс/бұрыс?» сияқты рефлексиялық сұрақтар қолданылады. Бұл әдіс оқушының өзіндік пікірін қалыптастырып, тұлғалық дамуына ықпал етеді [1].

Инновациялық әдістерді тиімді қолдану мұғалімнің кәсіби құзыреттілігіне тікелей байланысты. Қазіргі білім беру үдерісінде мұғалім дәстүрлі ақпарат беруші рөлінен арылып, оқу әрекетін ұйымдастырушы, бағыттаушы және модератор қызметін атқаруы тиіс. Мұғалім оқу үдерісін жүйелі жоспарлап, драмалық шығарманы оқушының жас ерекшелігі мен танымдық деңгейіне сай ұйымдастырады, тапсырмалардың күрделілік деңгейін біртіндеп арттырады.

Ұйымдастырушы ретінде мұғалім оқушыларды топтық және жеке жұмысқа жұмылдырып, сахналық қойылым, рөлдік ойын, жобалық тапсырмалар арқылы шығармашылық орта қалыптастырады. Бұл жағдайда мұғалім оқу әрекетінің мазмұнын ғана емес, оның формасы мен әдісін де тиімді үйлестіреді.

Бағыттаушы рөлінде мұғалім оқушының дербес ойлауына жағдай жасап, жетекші сұрақтар, проблемалық жағдаяттар арқылы олардың ізденісін тереңдетеді. Драмалық шығармаларды талдау барысында мұғалім оқушыға дайын тұжырым ұсынбай, кейіпкер әрекетіне баға беруге, авторлық идеяны өз бетінше анықтауға жетелейді. Бұл тәсіл оқушының сыни ойлау дағдыларының қалыптасуына ықпал етеді.

Ал модератор ретінде мұғалім пікірталас пен талқылау үдерісін басқарушы қызметін атқарады. Оқушылар арасындағы диалогты үйлестіріп, әр пікірдің дәлелді болуына назар аударады, түрлі көзқарастардың салыстырмалы талдануына мүмкіндік береді. Мұндай ортада оқушы өз ойын еркін жеткізіп, өзгелердің пікірін құрметтеуге үйренеді.

Осылайша, драмалық шығармаларды оқытуда мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі инновациялық әдістердің нәтижелілігін айқындайтын негізгі фактор болып табылады. Мұғалім оқушыны дайын білімді қабылдаушы емес, білімді өздігінен құрастырушы тұлға ретінде қалыптастыруы тиіс. Бұл – қазіргі педагогиканың басты талабы әрі білім беру сапасын арттырудың маңызды шарты.

Қорытындылай келе, драмалық шығармаларды оқытуда инновациялық әдіс-тәсілдерді жүйелі қолдану – білім сапасын арттырудың тиімді жолы. Д. Исабеков, Ш. Мұртаза, С. Балғабаев, Ш. Құсайынов драмалары оқушының рухани-адамгершілік дамуына зор ықпал етеді. Мұғалімнің әдістемелік шеберлігі мен шығармашылық ізденісі – табысты оқытудың кепілі.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Таубаева Ш. Инновациялық оқыту технологиялары. – Алматы: Білім, 2012.
2. Исабеков Д. Әпке: драмалар мен әңгімелер. – Алматы: Жазушы, 1980.
3. Мұртаза Ш. Бесеудің хаты: драмалық шығармалар. – Алматы: Жалын, 1986.
4. Балғабаев С. Тойдан қайтқан қазақтар: комедиялық драма. – Алматы: Ана тілі, 1995.
5. Құсайынов Ш. Томирис: тарихи драма. – Алматы: Өнер, 1977.
6. Нұрғали Р. Драма өнері. – Алматы: Санат, 2001.
7. Жұмағалиев Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Рауан, 1996.
8. Сыдықов Қ. Қазақ әдебиетін оқытудың әдістемесі. – Алматы: Атамұра, 2004.

https://doi.org/10.5281/zenodo.18394133
ӘОЖ 57.08

ROSA ILIENSIS CHRSHAN-НЫҢ IN VITRO КӨБЕЮІ: АЛҒАШҚЫ ҚАДАМДАР ЖӘНЕ ПЕРСПЕКТИВАЛАР

НҰРТАЙ АЙБОТА
І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Жаратылыстану пәндер кафедрасының 2 курс магистранты

СИБАЕВА АЙЖАН ЗЕЙДИЛОВНА
І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Жаратылыстану пәндер кафедрасының 2 курс магистранты

Андатпа: *Мақалада Rosa iliensis Chrshan-ның in vitro көбеюін зерттеуге бағытталған гречка гречневая. Rosa iliensis – Қазақстанда сирек кездесетін және жойылып кету қаупі бар эндемикалық өсімдік. Оның табиғи популяциясы антропогендік факторлар мен климаттық өзгерістердің әсерінен қысқарып келеді, сондықтан өсімдікті сақтап қалу үшін in vitro микроклондық көбейту әдістерін қолдану қажеттілігі туындайды.*

Rosa iliensis-тің in vitro көбеюінің қазіргі зерттеулерін талдау, фитогормондар мен өсіру ортасының өсімдік регенерациясына әсерін анықтау және болашақ зерттеу бағыттарын белгілеу.

Rosa iliensis-ті in vitro әдістерімен сақтауға, жаппай көбейтуге және табиғи ортаға қайтаруға мүмкіндік беруінде. Бұл технология өсімдіктің жойылып кету қаупін төмендетіп, оның сәндік және биотехнологиялық мақсатта қолданылу мүмкіндігін арттырады.

Кілттік сөздер: *Rosa iliensis, in vitro көбею, фитогормондар, Мурасиге-Скуг ортасы, өсімдік биотехнологиясы, микроклондық көбею, каллусогенез, органогенез, акклиматизация.*

Кіріспе

Rosa iliensis Chrshan – Қазақстанда сирек кездесетін, жойылып кету қаупі бар эндемикалық өсімдік. Оның табиғи популяциясы антропогендік факторлар (жерді игеру, ауыл шаруашылығы, урбанизация) мен климаттық өзгерістердің әсерінен біртіндеп қысқаруда. Бұл өсімдіктің генетикалық ресурстарын сақтау және таралу аймағын кеңейту өсімдік биотехнологиясының заманауи әдістерін қолдануды қажет етеді [1].

In vitro микроклондық көбейту әдістері – өсімдіктерді жаппай көбейтудің тиімді әдістерінің бірі. Бұл технология өсімдіктің бастапқы эксплантларын стерильді ортада өсіріп, олардың каллусогенез, органогенез және тамырлану процестерін ынталандыруға негізделген. Rosa iliensis-тің табиғи көбею қабілеті төмен, сондықтан дәстүрлі әдістер (тұқыммен немесе вегетативтік көбею) бұл өсімдікті сақтау мен таратуда тиімсіз болуы мүмкін [2].

Роза тұқымдастарының in vitro көбеюін зерттеу өсімдік биотехнологиясының маңызды бағыты ретінде көптеген ғылыми еңбектерде қарастырылған. Бұл зерттеулер өсімдік тіндерін культивирлеудің оңтайлы шарттарын, фитогормондардың әсерін және әртүрлі қоректік орталардың тиімділігін бағалауға бағытталған. Rosa iliensis үшін ең тиімді in vitro көбейту хаттамаларын әзірлеу бұл өсімдікті жойылып кетуден сақтауда және коммерциялық өсіру мүмкіндіктерін арттыруда маңызды қадам болып табылады [3].

Бұл шолу мақаласының негізгі мақсаты – Rosa iliensis-тің in vitro көбеюі бойынша қазіргі ғылыми зерттеулерді талдау, әртүрлі фитогормондар мен өсіру ортасының өсімдік дамуына әсерін салыстыру және болашақ зерттеу бағыттарын анықтау.

Осы мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылды:

1. Rosa iliensis-тің in vitro көбеюіне арналған ғылыми зерттеулерді жинақтау және талдау.
2. Әртүрлі қоректік орталар мен фитогормондық композициялардың өсімдік өсуіне әсерін салыстыру.

3. Қазіргі зерттеулер негізінде Rosa iliensis-тің коммерциялық көбеюі мен табиғи ортаға қайта отырғызылуын оңтайландыру жолдарын ұсыну.

4. Болашақ зерттеу бағыттарын анықтау және in vitro әдістерінің экологиялық және агрономиялық маңыздылығын сипаттау.

Бұл зерттеу Rosa iliensis-тің генетикалық ресурстарын сақтау және қайта қалпына келтіру стратегияларын жетілдіруге ықпал етеді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу барысында соңғы 5 жылдағы (2020–2025) ғылыми еңбектер қарастырылды. Ақпарат Scopus, Web of Science, Google Scholar, AGRIS мәліметтер базасынан алынған, ал талдау объектісі ретінде Rosa iliensis-тің in vitro көбеюіне арналған тәжірибелік және теориялық зерттеулер таңдалды.

Зерттеудің негізгі бағыттары фитогормондардың әсерін, қоректік орта құрамын, өсімдіктің морфогенезін және акклиматизация процесін зерттеуге негізделді. Фитогормондар бойынша цитокининдер (BAP, Kinetin), ауксиндер (IAA, IBA, NAA), гиббереллиндер (GA3) секілді өсу реттегіштері талданды. Бұл гормондардың концентрациясы Rosa iliensis-тің каллусогенезі, органогенезі және тамыр түзілуіне әсері тұрғысынан салыстырылды. Өсу ортасы ретінде Мурасиге-Скуг (MS), Вайт және Гамборг (B5) орталарының тиімділігі қарастырылып, олардың өсімдік дамуына тигізетін әсері бағаланды.

Сондай-ақ, Rosa iliensis-тің in vitro жағдайында каллустық ұлпалардың түзілуі мен морфогенез процестерінің ерекшеліктері зерттелді. Бұл процестердің тиімділігі фитогормондардың түрі мен концентрациясына, қоректік ортаның құрамына және өсіру жағдайларына тәуелді бағаланды. In vitro көбейту кезеңдерінің бірі ретінде акклиматизация процесіне ерекше назар аударылды, себебі зертханалық жағдайда өсірілген Rosa iliensis өсімдіктерінің табиғи ортаға бейімделу механизмі маңызды рөл атқарады.

Зерттеу әдістерін талдау барысында фенотиптік бағалау, салыстырмалы талдау және тәжірибелік нәтижелерді жинақтау әдістері қолданылды. Фенотиптік бағалау барысында Rosa iliensis өсімдіктерінің in vitro өскіндерінің биометриялық көрсеткіштері өлшеніп, олардың әртүрлі өсіру шарттарында даму ерекшеліктері зерттелді. Салыстырмалы талдау аясында фитогормондардың әртүрлі құрамдарының әсері, қоректік орта ерекшеліктері және өсіру параметрлерінің өсімдіктің тіршілік қабілетіне ықпалы қарастырылды. Тәжірибелік нәтижелерді жинақтау барысында әртүрлі ғылыми зерттеулерден алынған мәліметтер салыстырылып, Rosa iliensis-тің in vitro көбеюіндегі негізгі тенденциялар анықталды. Бұл әдістер Rosa iliensis өсімдігінің in vitro көбею тиімділігін бағалауға және болашақ зерттеулер үшін ұсыныстар жасауға мүмкіндік береді.

Нәтижелер мен талқылаулар

Rosa iliensis-тің in vitro көбейтуге бейімділігі бойынша жүргізілген алғашқы зерттеулер бұл өсімдіктің стерильді жағдайда өсіруге қабілетті екенін, алайда оның регенерациясы қоректік орта құрамына және фитогормондар деңгейіне айтарлықтай тәуелді екенін көрсетті. Өсімдіктің in vitro дамуының негізгі сатылары, оның ішінде каллустық ұлпалардың түзілуі (каллусогенез) және органогенез (тіндерден өсімдіктің дамуы) процестері мұқият зерттелді [4].

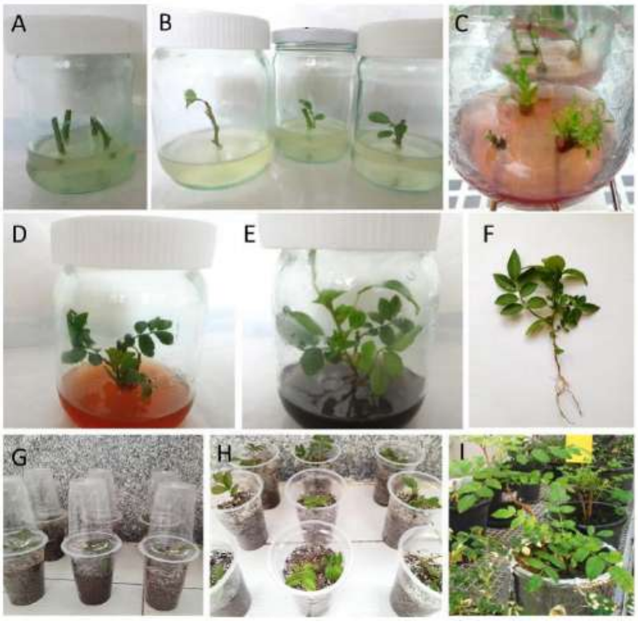
Каллусогенездің тиімділігі қолданылатын цитокининдер (BAP, Kinetin) және ауксиндер (NAA, IBA) концентрациясына байланысты өзгеретіндігі анықталды. Цитокининдер жоғары концентрацияда болғанда бүйірлік бүршіктердің түзілуі күшейсе, ауксиндердің белгілі бір мөлшері тамырлану процесін жақсартады [5]. Сонымен қатар, Rosa iliensis-тің органогенездік қабілеті, яғни жапырақ немесе сабақ экспланттарынан толыққанды өсімдік алу мүмкіндігі, өсімдіктің бастапқы физиологиялық жағдайына, қоректік ортаның құрамына және өсіру шарттарына (жарық қарқындылығы, температура, ылғалдылық) байланысты өзгеретіні байқалды [6].

Зерттеулер көрсеткендей, Мурасиге-Скуг (MS) ортасы Rosa iliensis-тің дамуы үшін ең қолайлы қоректік орта болып табылады, ал фитогормондардың оңтайлы арақатынасы өсімдіктің көбейту тиімділігіне тікелей әсер етеді. Әртүрлі эксперименттерде өсімдіктің регенерация деңгейінің айтарлықтай айырмашылығы байқалып, бұл өсіру шарттарының стандартталмағандығын көрсетеді (Кесте 1). Сондықтан болашақ зерттеулерде Rosa iliensis-тің in vitro көбейту әдістерін жетілдіру және өсіру хаттамаларын оңтайландыру қажет [7].

Кесте 1 – Фитогормондардың in vitro көбеюге әсері

итогормон	**Концентрация (мг/л)**	**Әсері**	**Ерекшеліктері**
BAP (6-Benzylaminopurine)	0.5–2.0	Бүйірлік бүршіктердің түзілуін және қашу қалыптасуын ынталандырады	Жоғары концентрацияда гипербүршіктенуге әкелуі мүмкін
Kinetin	0.5–1.5	Бүйірлік өркендердің дамуын күшейтеді, жасушалық бөлінуді ынталандырады	Цитокинин ретінде органогенезге қолайлы жағдай жасайды
NAA (α-Naphthaleneacetic acid)	0.1–1.0	Тамыр түзілуін күшейтеді, каллустың пайда болуын ынталандырады	Жоғары концентрацияда тамырлану процесін баяулатуы мүмкін
IBA (Indole-3-butyric acid)	0.5–1.5	Қатты және жақсы дамыған тамыр жүйесін қалыптастырады	Өсімдіктің тіршілік қабілетін арттыруда тиімді
IAA (Indole-3-acetic acid)	0.1–1.0	Тамыр түзілуін қолдайды, өсуді реттейді	Тұрақсыз, жарық пен температураға сезімтал
GA3 (Gibberellic acid)	0.2–0.8	Өркендердің ұзаруын ынталандырады, тұқым өнуін жақсартады	Жоғары дозада өсімдік морфологиясын бұзуы мүмкін
Zeatin	0.1–1.0	Өсімдіктің жапырақ массасының қалыптасуын және фотосинтез белсенділігін күшейтеді	Органогенез процесінде тиімділік көрсетеді

Rosa iliensis өсімдігінің in vitro көбейту тиімділігі өсіру ортасының құрамына тікелей байланысты. Зерттеулер көрсеткендей, Мурасиге-Скуг (MS) ортасына қосылған сахароза мен белсенді көміртек өсімдіктің морфогенезін жақсартып, каллусогенез және органогенез процестерін жеделдетеді [8]. Сахароза энергия көзі ретінде қызмет етеді, ал белсенді көміртек токсиндерді сіңіріп, өсімдіктердің өсуіне қолайлы орта жасайды. Өсіру процесінде гельдендіргіш компоненттердің (агар, гельрит) концентрациясы да маңызды рөл атқарады. Гельдендіргіштердің жоғары концентрациясы орта тығыздығын арттырып, қоректік заттардың сіңуіне әсер етеді, ал төмен концентрациясы өсімдіктің тамырлануын жақсартады [9].



Сурет 1- Розаның in vitro тамырлануы

In vitro әдістерінің экологиялық маңыздылығы жоғары, себебі бұл технология сирек кездесетін өсімдіктердің генетикалық ресурстарын сақтауға мүмкіндік береді. Rosa iliensis-тің табиғи популяциясы қысқарып келе жатқандықтан, жасанды көбейту әдістерін қолдану өсімдіктің жойылып кету қаупін азайтады [10]. Алайда, бұл әдістің белгілі бір шектеулері де бар. Кейбір өсімдіктердің in vitro жағдайында ұзақ бейімделуі өсіру хаттамасын күрделендіреді. Сонымен қатар, акклиматизация кезеңі – Rosa iliensis өсімдігінің in vitro жағдайынан табиғи ортаға ауысуындағы ең әлсіз кезеңдердің бірі. Өсімдіктер зертханалық жағдайда стерильді ортада өсетіндіктен, табиғи ортадағы микрофлораға және экологиялық факторларға тез бейімделе алмайды. Сондықтан акклиматизация әдістерін жетілдіру және тиімді стратегиялар әзірлеу бұл өсімдікті коммерциялық өсіру мен табиғи ортаға қайтару үшін маңызды қадам болып табылады.

Қорытынды

Rosa iliensis-тің in vitro көбеюі – бұл сирек кездесетін және жойылып кету қаупі бар өсімдікті сақтау үшін маңызды биотехнологиялық әдіс. Бұл тәсіл табиғи популяцияны қалпына келтіруге, өсімдіктің генетикалық ресурстарын сақтау мен таратуға мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, Rosa iliensis-тің in vitro көбею тиімділігі қоректік орта мен фитогормондардың оңтайлы құрамына тікелей байланысты.

Фитогормондардың әсерін талдау барысында цитокининдер (BAP, Kinetin) мен ауксиндердің (IBA, NAA) комбинациясы өсімдіктің регенерациясы мен тамырлану көрсеткіштерін жақсартатыны анықталды. Өсу ортасының құрамы Rosa iliensis-тің каллусогенез және органогенез процестеріне әсер ететін негізгі фактор болып табылады. Мурасиге-Скуг (MS) ортасы Rosa iliensis өсіруге ең тиімді орта ретінде танылып, оған сахароза мен белсенді көміртек қосу өсімдіктің дамуын ынталандыратыны байқалды.

Зерттеулер Rosa iliensis-тің in vitro жағдайында тамырлану және морфогенез көрсеткіштері бойынша оңтайлы параметрлерді анықтауға мүмкіндік берді. Бұл әдістің жетілдірілуі өсімдікті жаппай көбейту және табиғи ортаға қайтару стратегияларын әзірлеуге ықпал етеді. Алайда, өсімдіктің акклиматизациясы күрделі процесс болып табылады, себебі зертханалық ортадан табиғи ортаға көшіру кезінде тіршілік қабілеттілігі төмендеуі мүмкін. Сондықтан болашақ зерттеулер өсімдіктің акклиматизациясын жақсарту, генетикалық тұрақтылықты қамтамасыз ету және биоинженерлік әдістерді қолдану бағытында жүргізілуі тиіс.

Бұл нәтижелер Rosa iliensis-ті экологиялық тұрғыдан сақтау, ауыл шаруашылығы мен сәндік өсімдіктер өндірісінде қолдану мүмкіндіктерін кеңейтуге жол ашады. In vitro көбею әдістерін одан әрі дамыту өсімдіктерді биотехнологиялық сақтау мен олардың табиғи популяциясын қалпына келтіру саласында маңызды қадам болмақ.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Childibayeva, A.Z., Ametov, A.A., Kurbatova, N.V. Structural characteristics of Rosa iliensis Chrshan. under conditions of the floodplains of the Rivers Ili and Sharyn // Journal of Ecological Engineering. – 2022. – Vol. 23, No. 2. – P. 296–304.
2. Childibayeva, A.Z., Ametov, A.A. Experiments on the introduction of a rare, endangered, narrowly endemic plant Rosa iliensis Chrshan. in the conditions of the steppe belt of Kazakhstan // KazNU Bulletin. The series is biological. – 2020. – Vol. 85, No. 1. – P. 45–58.
3. Ljubojević, M., Tanjga, B.B. Rosa (Rosa × hybrida L.) breeding—An old flower for a new age // Breeding of Ornamental Crops: Annuals and Cut Flowers. – 2024. – Vol. 2, No. 1. – P. 599–614.
4. Sun, Y., Zhou, M., Luo, L., Pan, H., Zhang, Q., Yu, C. Metabolic profiles, bioactive compounds and antioxidant activity of rosehips from Xinjiang, China // LWT – Food Science and Technology. – 2023. – Vol. 165, No. 1. – P. 130–145.
5. Rakhimzhanov, A.N., Ivashchenko, A.A., et al. Assessment of the current status of the Rosa iliensis population in the south-east of Kazakhstan // Bulletin of KazNU. Ecology Series. – 2021. – Vol. 90, No. 3. – P. 178–192.
6. Ni, M., Chen, J., Fu, M., Li, H., Bu, S., Hao, X., Gu, W. UPLC-ESI-MS/MS-Based Analysis of Various Edible Rosa Fruits Concerning Secondary Metabolites and Evaluation of Their Antioxidant Activities // Foods. – 2024. – Vol. 13, No. 5. – P. 796–810.
7. Bakhtiar, Z., Eghlima, G., Hatami, M., Mirjalili, M.H. Quantification of fatty acids in seed oil and important bioactive compounds in Iranian Rosa canina L. ecotypes for potential cosmetic and medicinal uses // Scientific Reports. – 2023. – Vol. 13, No. 2. – P. 150–165.
8. Aguilar, M.E. Effect of strictly plant-related factors on the response of Rosa nodal explants cultured in vitro // In Vitro Cellular & Developmental Biology – Plant. – 2022. – Vol. 58, No. 3. – P. 315–329.
9. Gemejiyeva, N.G., Grudzinskaya, L.M. Current state and prospects for studies on the diversity of medicinal flora in Kazakhstan: Rosa iliensis as a case study // Genetic Resources and Crop Evolution. – 2022. – Vol. 69, No. 4. – P. 875–892.
10. Ydyrys, A., Mukhitdinov, N., Ivashchenko, A. Methodological guide for geobotanical research on rare, endemic, and medicinal plants: a case study of the Rosa genus // ES Food & Agroforestry. – 2024. – Vol. 5, No. 2. – P. 145–159.

СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES

"IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION"

Контакт
els.education23@mail.ru

Наш сайт
irc-els.com

international scientific centre “Endless light in science”