

ResearchGate

Google Scholar

I^{WORLD}
I^{of}
JOURNALS

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE

NO 6

30 ИЮНЯ 2026

Астана, Казахстан



lrc-els.com

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»
INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»



Main editor: G. Shulenbaev

Editorial colleague:

B. Kuspanova
Sh Abyhanova

International editorial board:

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

International scientific journal «Endless Light in Science», 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 «Endless Light in Science», 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.

30 ИЮНЯ 2026 г.
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21272978>
УДК 372.851

ИННОВАЦИОННАЯ АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ ASILM В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

МЕЙРАМ УЛДАНА ЕРЖАНОВНА

Студент Таразского университета имени М.Х. Дулати
Тараз, Казахстан

Аннотация: В данной статье рассматривается инновационная авторская модель ASILM, основанная на применении технологий искусственного интеллекта в процессе обучения математике. Первоначально модель была разработана и апробирована в рамках темы числовых последовательностей, где она показала положительное влияние на понимание учебного материала и повышение учебной эффективности.

В последующем модель была переосмыслена и расширена до универсальной системы, применимой к различным разделам школьной математики, включая алгебру, математический анализ и геометрию. Обновлённая версия ASILM рассматривается как интегрированная цифровая образовательная экосистема, включающая этапы диагностики, планирования, обучения, практики, анализа и рефлексии.

Результаты исследования показывают, что использование модели способствует повышению учебной мотивации, улучшению понимания математических понятий и развитию самостоятельной учебной деятельности учащихся.

Ключевые слова: инновационная модель, искусственный интеллект, математическое образование, адаптивное обучение, персонализированное обучение, ASILM, педагогическая модель.

Цифровые технологии постепенно изменяют содержание и организацию образовательного процесса. В условиях активного развития искусственного интеллекта появляются новые возможности для повышения эффективности обучения и индивидуализации образовательных траекторий учащихся [1, с. 424].

В преподавании математики это проявляется особенно заметно, так как традиционные методы не всегда позволяют учитывать различия в уровне подготовки и темпе усвоения материала. В связи с этим возрастает интерес к разработке моделей обучения, основанных на использовании интеллектуальных технологий. Ранее в рамках педагогической практики в Назарбаев Интеллектуальных школах (НИШ) была разработана и апробирована авторская модель ASILM, применённая на материале темы «Числовые последовательности» [2, с. 392]. Практическая реализация показала её потенциал в повышении понимания учебного материала, активизации учебной деятельности и улучшении результатов обучения. Первоначальная версия модели была ограничена одной предметной областью, что определило необходимость её дальнейшего расширения и адаптации к другим разделам школьного курса математики. Настоящее исследование направлено на развитие модели ASILM как универсального подхода к обучению математике с использованием технологий искусственного интеллекта.

Модель ASILM (AI-Supported Integrated Learning Model) представляет собой поэтапную систему организации обучения математике с применением технологий искусственного интеллекта (рис. 1). Основное назначение модели заключается в обеспечении индивидуализации учебного процесса и поддержке познавательной деятельности учащихся на каждом этапе освоения материала.



Рис. 1. Структура модели ASILM

1. Диагностико-планировочный этап:

На первом этапе осуществляется диагностика уровня знаний учащихся с использованием цифровых инструментов. Полученные данные используются для формирования индивидуальной образовательной траектории.

Искусственный интеллект применяется для обработки результатов диагностики и генерации адаптированных учебных планов. Это позволяет учитывать различия в уровне подготовки учащихся и темпе усвоения материала.

2. Этап формирования понимания:

На данном этапе происходит объяснение нового материала. Используются адаптивные формы представления информации, включая пошаговые объяснения, примеры и визуализацию математических понятий.

Особое внимание уделяется формированию концептуального понимания, а не механического запоминания правил.

3. Этап практической деятельности:

Учащиеся выполняют задания различного уровня сложности. В процессе работы происходит автоматическая адаптация заданий в зависимости от результатов выполнения.

Это обеспечивает индивидуализацию обучения и постепенное усложнение учебного материала.

4. Этап аналитической обработки:

На данном этапе осуществляется обработка результатов учебной деятельности. Выявляются типичные ошибки, анализируются трудности, возникающие у учащихся.

Полученные данные используются для корректировки дальнейшего обучения.

5. Этап рефлексии:

Завершающий этап направлен на осмысление учебного процесса самими учащимися. Формируется способность анализировать собственные ошибки и определять пути их исправления.

Модель ASILM использует различные цифровые инструменты, которые интегрированы в учебный процесс и выполняют различные функции на каждом этапе обучения (табл. 1).

Таблица 1

Инструменты, используемые в модели ASILM

Этап	Инструмент	Роль
Диагностика	цифровые тесты	определение уровня знаний
Планирование	ChatGPT	формирование учебной траектории
Объяснение	AI-инструменты	представление материала
Практика	обучающие платформы	закрепление знаний
Анализ	аналитические системы	выявление ошибок
Рефлексия	AI-поддержка	самооценка обучения

Авторская педагогическая модель ASILM может рассматриваться как цифровая образовательная экосистема (рис. 2), объединяющая несколько функциональных модулей, обеспечивающих непрерывный цикл обучения.



Рис. 2. ASILM как цифровая образовательная система

Экосистема ASILM объединяет различные инструменты искусственного интеллекта в единую образовательную среду. В отличие от использования отдельных цифровых сервисов, модель предполагает их последовательное и взаимосвязанное применение на всех этапах обучения математике.

В экосистему ASILM могут быть интегрированы ChatGPT, Gemini, Copilot, Canva AI, Gamma AI, GeoGebra, Desmos, QazMath, Quizizz и другие цифровые инструменты. Каждый сервис выполняет собственную функцию, а результаты работы на одном этапе используются на следующем этапе обучения.

Например, учебные материалы, подготовленные с помощью ChatGPT и Canva AI, используются при изучении новой темы. Результаты выполнения заданий на платформах QazMath или Quizizz передаются на этап анализа, где выявляются пробелы в знаниях учащихся. На основе полученных данных искусственный интеллект формирует рекомендации для дальнейшего обучения.

Разработка обновлённой модели ASILM основывается на результатах педагогической практики, в рамках первоначальной версии модели были апробированы отдельные механизмы интеграции искусственного интеллекта в процесс обучения математике. Использование цифровых инструментов позволило организовать подготовку учебных материалов, визуализацию математических объектов, анализ учебных достижений и предоставление обратной связи учащимся.

Полученный опыт показал [2, с. 395], что искусственный интеллект может использоваться не только как вспомогательный инструмент для решения отдельных учебных

задач, но и как средство организации целостного образовательного процесса. Практическое применение различных AI-инструментов продемонстрировало их потенциал в создании персонализированной образовательной среды, способной учитывать индивидуальные особенности обучающихся, уровень их подготовки, темп усвоения материала и образовательные потребности. Использование технологий искусственного интеллекта позволяет автоматизировать часть рутинных процессов, связанных с подготовкой учебных материалов, разработкой заданий различного уровня сложности, визуализацией математических объектов, а также организацией оперативной обратной связи между учителем и учащимися. Это способствует повышению эффективности учебного процесса и созданию более комфортных условий для обучения.

Именно результаты проведённой апробации стали теоретической и практической основой для разработки обновлённой модели ASILM, представленной в настоящем исследовании. В отличие от первоначальной версии, ориентированной преимущественно на изучение темы числовых последовательностей, новая модель имеет значительно более широкий характер. Она рассматривает обучение математике как единую цифровую образовательную экосистему, объединяющую различные технологии искусственного интеллекта в рамках общей педагогической стратегии. При этом каждый инструмент выполняет собственную функцию, дополняя остальные компоненты модели и обеспечивая комплексную поддержку образовательного процесса на всех его этапах.

Концепция модели ASILM основана на принципах системности, интегративности, адаптивности и педагогической целесообразности. Все этапы обучения взаимосвязаны между собой и направлены на достижение единой образовательной цели - формирование устойчивых математических знаний, развитие логического мышления, исследовательских навыков и способности обучающихся самостоятельно применять полученные знания при решении практических и учебных задач. Искусственный интеллект при этом рассматривается не как самостоятельный субъект обучения, а как технологический инструмент, расширяющий возможности как преподавателя, так и обучающегося.

Предлагаемая модель не ограничивается отдельной темой школьного курса математики и может быть адаптирована к различным разделам предмета, включая алгебру, геометрию, начала анализа, теорию вероятностей и элементы математической статистики. Универсальность модели позволяет использовать её как при изучении нового материала, так и при организации повторения, закрепления знаний, подготовки к итоговой аттестации и проведения проектной деятельности. Благодаря модульной структуре отдельные компоненты модели могут внедряться постепенно, с учётом возможностей конкретной образовательной организации и уровня цифровой подготовки педагогов.

Следует отметить, что эффективность предложенной модели требует дальнейшей практической проверки в реальных образовательных условиях. Несмотря на положительные результаты предварительной апробации, для получения объективных выводов необходимы более масштабные педагогические исследования с участием различных категорий обучающихся, учителей и образовательных организаций. Проведение длительного педагогического эксперимента позволит определить влияние модели на академическую успеваемость, устойчивость учебной мотивации, развитие познавательной самостоятельности и формирование цифровых компетенций учащихся.

Среди возможных ограничений модели следует отметить зависимость её эффективного функционирования от уровня технического оснащения образовательной организации, качества интернет-соединения, доступности современных цифровых сервисов и искусственного интеллекта. Существенным фактором также является уровень цифровой компетентности педагогов, поскольку успешное внедрение модели требует не только владения соответствующими технологиями, но и понимания методических особенностей их педагогически обоснованного использования. Кроме того, отдельные AI-инструменты могут иметь ограничения, связанные с языковой поддержкой, стоимостью подписки,

функциональными возможностями или требованиями к защите персональных данных обучающихся.

Вместе с тем данные ограничения не снижают общей перспективности модели ASILM. По мере развития технологий искусственного интеллекта, расширения функциональных возможностей образовательных платформ и повышения уровня цифровой грамотности педагогов эффективность подобных моделей будет возрастать. Уже сегодня искусственный интеллект становится важным элементом цифровой трансформации образования, обеспечивая новые возможности для персонализации обучения, автоматизации образовательных процессов и повышения качества педагогической деятельности.

Модель ASILM рассматривается как цифровая образовательная экосистема, объединяющая инструменты генерации учебного контента, интеллектуальной визуализации, адаптивной практики, автоматизированной проверки знаний, анализа результатов обучения и организации рефлексивной деятельности обучающихся. Взаимодействие всех компонентов модели позволяет создавать непрерывную образовательную среду, в которой каждый этап обучения логически связан с предыдущим и последующим. Такой подход способствует повышению качества усвоения математического материала, развитию критического мышления, формированию навыков самостоятельного поиска информации и осознанного использования цифровых технологий в образовательной деятельности.

Особое значение приобретает изменение роли учителя в условиях внедрения искусственного интеллекта. Если традиционная модель обучения предполагала доминирующую роль педагога как основного источника знаний, то современная цифровая образовательная среда требует переосмысления его профессиональных функций. Учитель становится организатором образовательного процесса, координатором совместной деятельности учащихся, консультантом, наставником и проектировщиком цифровой образовательной среды, в которой технологии искусственного интеллекта выступают инструментом поддержки обучения [3, с. 223]. При этом ключевые педагогические функции, связанные с воспитанием личности, развитием критического мышления, формированием ценностных ориентиров и эмоциональной поддержкой обучающихся, сохраняются исключительно за педагогом.

Перспективным направлением дальнейших исследований является комплексная практическая апробация обновлённой модели ASILM в различных разделах школьной математики, а также изучение возможностей её адаптации к преподаванию других учебных дисциплин естественно-научного и гуманитарного циклов. Представляется целесообразным исследование влияния отдельных компонентов модели на формирование универсальных учебных действий, развитие цифровой грамотности, математической компетентности и исследовательских навыков обучающихся. Дополнительный научный интерес представляет сравнительный анализ эффективности различных AI-инструментов в зависимости от возраста учащихся, содержания учебного материала и используемых педагогических технологий [4, с. 172].

Для объективной оценки эффективности модели в последующих исследованиях могут использоваться комплексные количественные и качественные критерии. К ним относятся уровень учебной мотивации обучающихся, качество усвоения учебного материала, динамика академической успеваемости, степень сформированности навыков самостоятельной работы, уровень познавательной активности, качество выполнения учебных и творческих заданий, развитие критического и логического мышления, способность к математическому моделированию, качество рефлексии, удовлетворённость участников образовательного процесса организацией обучения, а также уровень сформированности цифровых компетенций как обучающихся, так и педагогов [5, с. 364]. Использование комплекса данных показателей позволит получить всестороннюю оценку педагогической эффективности модели ASILM и определить перспективы её дальнейшего совершенствования и масштабирования в системе современного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Инновациялық педагогика негіздері: Оқу құралы. - Бұзаубақова К.Ж. - 2009. - 424 б.
2. Авторлық ASILM моделі: Жасанды интеллект көмегімен мектеп математикасын оқытудың жаңа парадигмасы / Мейрам Ұ.Е., Елубаева М.С. // III Международная научно-практическая конференция «INNOTECH CONNECT: Соединяем идеи и технологии», Университет Туран, г.Алматы, Республика Казахстан, 2-3 апреля 2026г., URL: https://drive.google.com/file/d/1Y25XHvw6ieQw_keRBjnmxWAmOjhLystQ/view?usp=drive_link
3. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі - сапалы білім кепілі - В. Г. Бактигалиева - Орал, 2024. - 223 б.
4. Искусственный интеллект в образовании: перспективы, возможности и риски / Под ред. В.И. Блинова. - Москва: Издательский дом «Дело», 2021. - 304 с.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Под ред. Н. В. Бордовская. - Москва: КНОРУС, 2022. - 432 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273003>
УДК 37.013.42

ЖЕТКІНШЕКТЕРМЕН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ-ДАМУШЫЛЫҚ ЖҰМЫСТА ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ

ЕЛУБАЕВА ЖАЙНА ЕЛУБАЙҚЫЗЫ

Педагогика ғылымдарының магистрі, Қызылорда ашық университеті

ҒАНИ АЙЗАТ МҰРАТБЕКҚЫЗЫ

Педагогика ғылымдарының магистрі, Қызылорда ашық университеті

ЖАРМАХАНОВА АРАЙЛЫМ ДАСТАНҚЫЗЫ

Педагогика ғылымдарының магистрі, Қызылорда ашық университеті
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада жеткіншектермен жүргізілетін коррекциялық-дамытушылық жұмыста әлеуметтік-педагогикалық технологияларды қолданудың теориялық және практикалық негіздері қарастырылған. Жеткіншек жастағы балалардың психологиялық ерекшеліктері, девиантты мінез-құлықтың пайда болу себептері және оларды түзету жолдары талданады. Автор әлеуметтік-педагогикалық технологиялардың мәнін ашып, девиантты мінез-құлықты жеткіншектермен жұмыс жүргізудің тиімді әдістері мен тәсілдерін сипаттайды. Сонымен қатар, әлеуметтік педагогтың қызметі, алдын алу және қайта тәрбиелеу жұмыстарының бағыттары, жеке және топтық технологияларды қолдану ерекшеліктері көрсетілген. Мақалада жеткіншектерді әлеуметтендіру, олардың тұлғалық дамуын қолдау және қоғамға бейімдеу мәселелеріне ерекше назар аударылған.

Кілттік сөздер: жеткіншек, девиантты мінез-құлық, әлеуметтік педагогика, әлеуметтік-педагогикалық технология, коррекциялық жұмыс, әлеуметтендіру, қайта тәрбиелеу, әлеуметтік қолдау, профилактика, тұлғалық даму.

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические и практические основы использования социально-педагогических технологий в коррекционно-развивающей работе с подростками. Раскрываются психологические особенности подросткового возраста, причины возникновения девиантного поведения и пути его коррекции. Особое внимание уделяется содержанию социально-педагогических технологий, методам профилактики и коррекции отклоняющегося поведения, а также роли социального педагога в процессе социализации подростков. В статье представлены эффективные формы, методы и технологии работы с подростками, направленные на их личностное развитие, социальную адаптацию и успешную интеграцию в общество.

Ключевые слова: подросток, девиантное поведение, социальная педагогика, социально-педагогические технологии, коррекционная работа, социализация, профилактика, социальная адаптация, воспитание, личностное развитие.

Annotation. This article examines the theoretical and practical foundations of using socio-pedagogical technologies in corrective and developmental work with adolescents. The psychological characteristics of adolescence, the causes of deviant behavior, and methods of its correction are analyzed. Special attention is paid to the essence of socio-pedagogical technologies, preventive and corrective approaches to deviant behavior, and the role of the social pedagogue in the socialization process of adolescents. The article presents effective forms, methods, and technologies aimed at promoting personal development, social adaptation, and successful integration of adolescents into society.

Keywords: *adolescent, deviant behavior, social pedagogy, socio-pedagogical technologies, corrective work, socialization, prevention, social adaptation, education, personal development.*

Жеткіншек жасындағыларды тиісті әдебиеттерде «қиын», «өзгерілу», «ауысу жастары» т.б. деп атайды. Соңғы жағдайда, яғни ауысу жасында жеткіншек балалық кезеңдерден ересек жасына ауысады. Ана тілімізде «жеткіншек» деген ұғым өзге тілдердегі осы сөздің мағынасын дәл береді. Жеткіншек шақ балалық шақтан ересектікке жетуге талпынумен айқындалады. Сондықтан бұл жастың «жеткіншек» деп аталуы осы кезеңдегі психологиялық ерекшеліктердің өзіндік сипатын анық көрсетеді. Жеткіншектік кезеңнің шектері шамамен балалардың орта мектептің V-VIII сыныптарында оқитын кезеңімен сәйкес келеді де, 11-12жастан 14-15 жасқа дейінгі аралықты қамтиды, бірақ жеткіншектік жастың іс жүзінде басталуы V сыныпқа көшумен тура келмей бір жыл ерте не кеш болуы мүмкін.

Жеткіншектік кезеңнің «өтпелі», «бетбұрыс», «қиын», «сыналатын» кезең деген атаулармен де ерекшеленеді, атауларда даму процестерінің күрделілігі мен маңыздылығы айтылған. Балалық шақтан ересектікке өту осы кезеңдегі дене, ақыл-ой, адамгершілік, әлеуметтік дамудың барлық шақтарының негізгі мазмұны мен өзіне тән ерекшелігі болып табылады. Барлық бағыттарда сапалық жаңа құрылымдар қалыптасады, организмнің, сана-сезімнің, үлкендермен және жолдастармен қарым-қатынастың, олармен әлеуметтік өзара іс-әрекет әдістерінің мүдделердің, танымдық және оқу іс-әрекетінің, мінез-құлыққа, іс-әрекетпен, қарым-қатынасқа арқау болатын моральдық-этикалық нормалар мазмұнының қайта құрылуы нәтижесінде ересектік элементтері пайда болады.

Бұл кезеңге тән тағы бір ерекшелік: жеткіншек барлық нәрсені өз бетімен орындап, үлкен адамдардың қамқорлығы мен кеңесінен құтылғысы келеді. Жеткіншектің ересектен айырмашылығы тек үлкен адамдармен қатынасының өзгеше келетінінде емес, сонымен қатар биологиялық дамуымен де (жыныстық жетілуі т.б.) айқындалады. Жалпы алғанда жеткіншек тым өзгеше сипатта келеді. Мысалы, жеткіншек төменгі сыныптарда үйге берілген тапсырманы тек жаттап байыбына бара бермесе, ал жеткіншек жасында өзіндік жұмысты түсінуге, проблеманы зерттеуге тырысады. кейбір жеткіншек жасындағылар үлкендермен қарым – қатынаста мейірімділік, сыпайылық танытса, ал кейбірі өрескел түрде тәртіп бұзуға бейім келеді. Осы мәселені анықтауда зерттеушілер арасында талас бар. Жеткіншек «бәрін өзім істей аламын», «сендер мені әлі де бала деп ойлайсындар» деп наразылық білдірсе де, оның қолынан көп нәрселер келе бермейді. Ересектерге ұқсап іске ұмытылғанымен, сол істі орындаудағы мүмкіншілігі, тәжірибесі жетпей жатады. Басқаша айтқанда, жеткіншек істі игеру жағынан бала да, талап қою жағынан ересек.

Девиантты мінез-құлық жеткіншектерімен коррекциялық жұмысты ұйымдастыруда төмендегідей әдістерді қолданамыз, олар :

Кесте 1. Педагогикалық – коррекциялық әдістер

Қоғамдық ықпал ету әдістері	Арнайы педагогикалық әдістер	Еңбек арқылы коррекциялау әдісі	Балалар ұжымын рациональды ұйымдастыру арқылы коррекциялау әдісі
-белсенді ерік күшінің кемістігін коррекциялау -қорқынышты коррекциялау - елемеу әдісі - қаңғыбастықты коррекциялау	-балалардың мінез-құлқындағы кемістікті коррекциялау - ашулы мінезді коррекциялау	Еңбекпен тәрбиелеу	Балалар ұжымын ұйымдастыру

-өзіндік коррекция - көтеріңкі көңіл – күй әдісі			
--	--	--	--

Коррекциялық жұмыстармен қатар қайта тәрбиелеу үдерісіне де мән беруіміз керек, ол төмендегідей құрамдас бөлшектерден тұрады, олар:

Тәрбиелік – жеткіншектің жағымды қажеттерін қайта қалпына келтіру.

Қалпына келтірушілік – әлеуметтік кемістігін толықтыру үшін сәттілікке жететін іс-әрекетпен айналысуы.

Бінталандырушы – әлеуметтік пайдалы заттық-практикалық іс-әрекетті белсендіру яғни қолдау, тұлғаға эмоционалды қатынас жасау.

Коррекциялау – девиантты жеткіншектің мотивациясын, құндылық бағдарын, мінез-құлқын әр түрлі әдістер көмегімен коррекциялау.

Реттеуші – әлеуметтік топтың тұлғаға ықпал ету тәсілі, тұлғаны тұлғаны топтық іс-әрекеттерге қатыстыру.

П.Г.Бельскийдің әдісін өте нәтижелі деп есептеп толығырақ тоқталаламыз. Бельскийдің қиын балаға жеке ықпал етудің әдісінің өзіндік ерекшеліктері төмендегідей :

Тәрбиеші мен баланың достық эмоционалды байланысы жақын адам үшін тәртіпті болуды қалаудан басталады;

Катарсис – психиканы «эмоционалды» әңгімелесу жолымен қиналыстардан құтылуға көмектесу, мінез-құлықтың қате бағдарын түзету үшін әлеуметтік пайдалы бағдарлардың жаңа түрлерін саналы түрде таңдауға үйрету, бұрынғы мінез-құлқынан өздігінен аулақ жүруге итермелеу;

Катарсис негізінде босаған қуатты эмоцияны трансформациялау заңы негізінде жаңа әбеуметтік пайдалы мақсаттарға жұмсау:

а) эмоцияны табиғаты жағынан ұқсас, жақын жақтарына ауыстыру, мақсаты: қызыққа талпынуды спортқа бағыттау, нарциссизм мен мұңлы сезінуді драмалық үйірмелерге қатыстырумен толықтыру т.б.

б) эмоциялардың мақсаттық бағдарын өзгерту, (мысалы: стихиялы агрессияны объективті әлеуметке жат емес құбылыстарға бағыттау).

в) эмоцияны қарама-қайшы жағына ауыстыру: адамдарға, жануарларға қатысты агрессия мен садизмді махаббатқа, науқастарға, әлсіздерге, жануарларға қамқорлық жасауға ауыстыру

г) баланың тек өзімен-өзі болуынан құтқару үшін ұжыммен әлеуметтік қуанышты қарым-қатынасты қалыптастыру, ол үшін алғашында жақын досымен ересекпен, шағын топпен қарым-қатынастан бастаған дұрыс

П.Г. Бельский барлық жұмыстар жеке және ұжымда тәрбиеленушілермен бірлікте жүргізілуі керек деп есептейді.

Өзіндік коррекция әдісін тиімді пайдалану зор нәтиже береді және осы әдіске толығырақ тоқталайық.

Мінезді тәрбиелеудің керемет әдісі өзін – өзі тәрбиелеу, ол тұлға мінезіндегі кемістіктерді жоюға бағытталған. Баланың өзінің кемістігін ұғылуын тәрбиелеу қажет. Аффективті балаларды ұрыс – керіс тек құтқару үшін өзге әдетті тәрбиелеу қажет.

Нормаға сәйкес дамыған балалардың мінезін тәрбиелеудің нәтижелі әдісінің бірі – өзін-өзі тәрбиелеу. Біз өзімізді тәрбиелеу және өзгелері үшін әрекет ету арқылы қоғамдық өмірде нәтижеге жете аламыз. Өзіндік коррекцияны мінезінде ерекшелігі бар балалар үшін қолданамыз, оның ішінде мінездегі кемістікті жою үшін қажет болып табылады. Ең маңыздысы баланың өз кемшілігі мен әлсіздігін түсінуге, ұғына білуге үйрету.

Қорыта айтқанда, девиантты мінез-құлықты балалармен тәрбиелік жұмыстарын жүргізуде римдік философ Сенеканың: « әрбір адам өмірінің тек кейбір жақтарын ойлап талдайды, бірақ ешкім жалпы өмір туралы ойланбайды» деген ой-пікіріне сүйене отырып, девиацияға коррекция жасаушы әрбір маман ұстаз, баланың тек кейбір мінездік кемшіліктерін

түзетіп қана қоймай, оларды қоғамдық өмірдің талаптарымен ұштасқан дұрыс қарым-қатынас жолына қайтып әкеліп, ары қарай қалыптаса дамуына, әлеуметтенуіне көмектесуі қажет. Бұл педагогикалық іс-әрекеттер мазмұны, қоғам өмірінде бекіген адамгершілік қадір-қасиеттер мәнімен, талаптарымен тікелей байланыстыра, адамдар арасындағы қарым-қатынастар (достық, жолдастық, туыстық, сүйіспеншілік, махаббат т.б.) нормаларымен ұштастырыла жүзеге асырылғанда, балалар бойында девиантты мінез-құлықтың өріс алмауына және оларды мектеп қабырғасынан бастап әлеуметтендіруге мүмкіндік жасалады.

Жеткіншектер арасындағы қылмыстың үдей түсуіне байланысты мемлекеттік, қоғамдық, әлеуметтік қызметкерлер мен әлеуметтік педагогтардың алдына қойылған негізгі мақсат – олармен жұмыс формалары, әдістері мен тәсілдері, технологиясының жаңа, ұрымтал түрлерін іздеп тауып, жаман мінезді түзетуге және қалыбына келтіру, бейімделу, қатарға қосуға көмектесу. Қазіргі ғылыми зерттеулер мен тәжірибелерде ең көп қолданатын мынадай екі түрлі әдістерді айтуға болады: алдын алу және қалыбына келтіру немесе бейімдеу.

Әлеуметтік педагогикады кең қолданып келе жатқан әдістердің бірі – алдын алу. Олар мыналар:

Жеткіншектер мен жасөспірімдер, балалардың денсаулығын, психикасын, әлеуметтік, мәдени ахуалын әр түрлі қауыптен сақтауға арналған іс-шаралар;

Денсаулығын сақтауға, тұрмыс жағдайын жақсартуға, өмір сүруге қалыпты жағдай жасауға көмектесу;

Жеке тұлғаның мақсатына жетуіне, ішкі жан дүниесін түсініп, жеке қабілеттерін іс жүзінде пайдаланып, дамытуға қолдау көрсету.

Балалар мен жастардың, жеткіншектердің қылмысқа баруын болдырмау, алдын алу шараларын жүзеге асыру және ол нәтижелі болуы үшін мынадай жұмыс түрлері ұйымдастырылады:

Құқықтық сана-сезімін тәрбиелеу іс-шаралары;

Жүріс-тұрыс ережелерін бойына сіңіріп, әдет ретінде қалыптастыру;

Балаға жақын микроортаның жағымды ықпалын ұйымдастыру.

Әлеуметтік педагогиканың «атасы» А.С.Макаренко қылмыс істеген жеткіншек балалармен жұмыс жүргізудің негізгі бағыттары төмендегідей айқындайды: балалардың жас ерекшеліктерін ескеру; жеке қабілеттерін дамыту жолдарын іздестіру; қызығуын дамыту арқылы бос уақытын пайдалы өткізуге баулу; еңбек, оқу, басқа да іс-әрекетін ұйымдастыру деп есептеген.

Жеткіншектердің тәрбиесін, нәтижелі ұйымдастыру үшін әлеуметтік-психологиялық тәрбиелеу және коррекциялау әдістерімен қатар, жыныстық ерекшелікке сәйкес тәрбиелеу жолдарын да үнемі қолдануымыз қажет.

Көшеде жұмыс істеу әдісі мынадай мәселелерді шешуге бағытталады; маргиналды жастардың, әсіресе балалар мен жасөспірімдердің көшелік топтарының қалыптасуын, бос уақытты өткізуін “кездейсоқ” байланыс жасау арқылы табу.

көшедегі жастар тобына баспана іздеу, топсаяхат пен демалыс түрлерін ұйымдастырып, олардың әлеуметтенуіне жағдай жасау.

“көше балаларымен” байланыс жасау және оларды қажетті мекемелерге бөлу т.б.

Қиын өмірлік жағдайдағы азаматтарға әлеуметтік көмек және қолдау көрсетуге бағытталған адамдардың өмірлік әрекеті мен әлеуметтік қатынасын реттеу, түрлендірудің оңтайлы тәсілі туралы білімдер жүйесі әлеуметтік жұмыс технологиясы (технология, гректің *techné* – іскерлік, шеберлік+ *logos*-ілім) деп аталады.

Маманның практикалық әрекеті проблеманы шешу үшін әдістерді қолдану мен таңдау болып табылады.

Әдістеме – зерттеудің әртүрлі әдістерінің жиынтығымен және нысанын түрлендіру (зерттеушілік немесе практикалық мәселені шешу).

Әдістеме мынадай элементтерден тұрады: мәселе, әдістер жиынтығы, қолдану реті. Бір мәселені шешуші субъектінің өзі де әр түрлі әдістер жиынтығын пайдаланады, өйткені субъект

оларды қолдану ретін өзі шешеді. Сондықтан мәселе бойынша жинақталған озық тәжірибені толықтай көшіру мүмкін емес. К.Д.Ушинский тәжірибе берілмейді, негізінен тәжірибеден туындаған ой беріледі деп айтқан болатын.

Әдістеме мен технология арасындағы ерекшелік неден көрінеді.

Отандық және шетелдік практикада «технология» термині инженерлік-техникалық сферада қолданылады, бұрын және қазіргі кезде де екі позицияда қарастырылады.

а) өндіріс үдерісін жүзеге асыруға қажетті әдістер жиынтығы;

б) белгілі бір өндірістің тәсілін ғылыми сипаттау.

Барлық берілген анықтамалардан біз “технология”- techne- өнер, шеберлік және Losoc-ғылым, заң бір сөзбен айтқанда технология дегеніміз- шеберлік (өнер) туралы ғылым екенін көреміз.

Педагогикалық технология- оқушылардың жеке басын дамыту мен білім беру мақсатына жету жолындағы педагогикалық қызметтің, іс-әрекеттің жүйелі дамып отыратын жобасы. Бірақ, педагогикалық жобалаудың бәрі бірдей педагогикалық жүйені дамытатын заңдылықтарды, оның құрылымының тұрақтылығын және құрамдас бөлшектерінің үйлесімді әсерін қарастыратын оқыту үдерісінің ғылыми негізін құра бермейді.

Педагогикалық технологияның ерекшелігін педагогикалық жүйені жобалау тұрғысынан анықтау үшін жобалаудың білім беру аймағында оқыту жүйесі мен оның жекелеген компоненттерін жасаумен шектелмейтінін ескеру қажет. Жобалау, сонымен қатар оқушының интеллектуалдық даму заңдылықтарын, оқу іс-әрекетінің қалыптасуы ерекшеліктерін және педагогикалық басқарудың тәсілдерін зерттейтін құрал ретінде әдіснамалық қызмет те атқарады.

Оқыту бағдарламасын жобалаудың әдіснамалық қызметі оқыту бағдарламасын құрудың технологиялық бағалау өлшемдері тұрғысынан қарастырылуы мүмкін. Бұл бағалау өлшемдеріне сәйкес оқу және оқыту қызметтерінің бағдарламасы түзіледі. Түзілген оқыту үлгісінен педагогикалық технологияның даму мүмкіндіктерін көруге болады. Бұл үшін білім беру мақсаттарын оқу қызметін басқару әрекеті жүйесіне нақты ғылым тілінде көшіру, оқушылардың жеке ерекшеліктері ескерілген оқыту үлгісін түзу қажет.

Осылайша, оқыту технологиясының әдіснамалық қызметі жалпы стратегиялық үлгі-оқытуды жобалау, ұйымдастыру және жобаны жүзеге асыру арқылы анықталады.

Ресейде «әлеуметтік технология» ұғымы 70-80 жылдары әлеуметтік мәселені шешу қажеттілігіне сай туындады.

Әр түрлі бағыттарды екі негізге сәйкестендіруге болады, біріншіден, әлеуметтік мәселені шешу әрекетінің белгілі бағдарламасы, екіншіден, әлеуметтік мәселені шешуге бағытталған белгілі, арнайы әзірленген, біртіндеп жүзеге асатын әрекет.

XX ғасырдың 90 жылдары педагогикалық технология мәселесі бойынша басылымдар саны көбейе түсті, олардың негізгі бағыттары мынадай:

а) педагогикалық мақсатқа жетуге бағытталған негізгі әдістер жиынтығы (әдістемеден ешбір айырмашылығы жоқ);

б) практикада біртіндеп жүзеге асырылатын белгілі педагогикалық әрекеттің бағдарламасы.

в) болжанған нәтижені алуды қамтамасыз ететін әрекет, операция, процедуралар жиынтығы.

Әлеуметтік педагог қызметінің енгізілуіне және әлеуметтік педагогиканың ғылыми пән ретінде жаңаша дамуына байланысты әдістемелік және технологиялық қамтамасыз етілу мәселесі қойылды.

Әлеуметтік-педагогикалық технология-практикалық әрекет шеңберіне, белгілі стандартқа сәйкес оңтайлы жинақталған әлеуметтік және педагогикалық құралдар кешені, әдістер, процедуралар, ресурстар, алгоритмдер.

Өлшеу құралдары (нәтижеліктің сандық-сапалық критеріі, арнаулы әдістер) көмегімен әлеуметтік-педагогикалық мәселені шешіп, жоғары нәтижеге жету болып табылады.

Толығырақ айтқанда әлеуметтік-педагогикалық технологияның қажетті элементтері нақты жазылған әлеуметтік-педагогикалық мәселе, стандарттар, (параметрлер мен алғы шарттар) нәтижені бағалау мен технологияны қоса білу, мәселені шешу әдісі мен тәсілдерінің жиынтығы, оларды қолдану тәртібі мен бірізділігі, (нұсқаудың берілуі), ресурстар (материалдық, мамандар, қаржы, ұйымдастырушылық- педагогикалық, психологиялық- педагогикалық, ұйымдастырушылық-педагогикалық т.б.), операциялар алгоритмі (қатаң бірізділікті сақтау), нәтижелілікті бағалау көрсеткіші мен критерилер жүйесі, нормативтік құжаттардың тізімі мен формасы.

Технологияның әдістемеден өзгешелігі өзгеріссіз толықтай жаңа жағдаятқаи көше алу және сыртқы жағдайлар ықпалының әлсіздігі болып табылады.

Әлеуметтік мәселені шешу технологиясы үш негізгі кезеңнен өтеді (И.Г.Зайнышев бойынша):

- теориялық кезең - технология пәнін, элементтер құрылымын, әлеуметтік жұмысқа қосылған клиенттің себеп-салдарлық байланысы мен қатынасын айқындау.

- әдістемелік кезең - әлеуметтік жұмыс клиентінің жағдайы туралы ақпаратты өңдеу, талдау тәсілі мен құралдарын айқындау, ақпарат алу негізін, жолын, тәсілін нақтылау, әрекет етуге нақты нұсқауларды беру.

- процедуралық кезең - нұсқауларды тексеруге арналған практикалық әрекетті ұйымдастыру үшін міндеттерді шешу, нұсқаулар бойынша кемістіктерді жою, әлеуметтік жұмыс технологиясына сәйкес әрекет ету алгоритмін нақтылау.

Әлеуметтік жұмыс технологиясын топтау туралы пікірталастардың бар екендігін біле отырып, В.В.Богдан, В.Н.Иванов классификациясын ұсынамыз:

- басқару стратегиясын іздеу технологиясы;
- әлеуметтік модельдеу мен болжау технологиясы;
- ақпараттық технология;
- ендірушілік технология;
- оқыту- инновациялық технология;
- өткен тәжірибе технологиясы.

Маман әрекетінің мазмұны, мақсаты, алгоритмі (әрекеттің логикалық бір ізділік), әрекет стандарты, әрекет нәтижесін бағалаудың объективті критеріі бар болса, онда жұмысының технологиялық жағы бар деп айтуға болады.

Ал, әзірге әлеуметтік педагог жұмысының кәсіби тәжірибесіндегі әдіс пен тәсілдер жиынтығы жайында айтуға болады.

Әлеуметтік педагог білім беру мекемесінде біріншіден педагог, ал екіншіден - әлеуметтік қызметкер. Сондықтан тәрбие мен тәрбие жұмысының дәстүрлі әдістерін қолдану, қалыптастыру және сендіру, түсіндіру, кеңес беру, үлгі-өнеге, қоғамдық пікірді, тәрбие мекемесі, этнос, социумның прогрессивті дәстүрін қолдану, туындаған мәселені шешуге тұлғаны ынталандыру, еңбек, спорт, ойынды қолдану, қамқорлық, қолдау, кеңес беруді пайдалану және бала проблемасын диагностикалау және expertті қорытынды шығару үшін мамандардың педагогикалық консилиумында шақыруға болады. Ұйымдастырушылық- педагогикалық әрекеттің әдісі мен функциясы (диагностикалау, жобалау, жоспарлау, талдау, ағымдағы, аралық, қорытынды бақылау, нұсқау беру т.б.) да нәтижелі қолданылады.

Әлеуметтік технология әлеуметтік қатынас пен үдерістерді түрлендіру мен реттеудің оңтайлы тәсілі туралы білімдер жүйесі, сонымен қатар әлеуметтік қатынас пен процестерді түрлендіру мен реттеудің оңтайлы тәсілін қолданудың алгоритмі болып табылады.

Әлеуметтік-педагогикалық технология белгілі әлеуметтік-педагогикалық мақсатқа жету жолын айқындау мен негіздеу немесе өткен тәжірибеге сүйенумен ерекшеленеді (Л.В.Мардахаев).

Ол әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекеттің кезеңін, әдісін, құралын негіздеу, нәтижеге жетуді қамтамасыз ету, іс-әрекеттің мақсатты, оңтайлы бірізділігі арқылы белгілі әлеуметтік- педагогикалық мақсатқа жетуге бағытталуы болып табылады.

Л.В.Мардахаев әлеуметтік педагог нақты жағдайға сәйкес мынадай мәселелерді шешуі қажет деп көрсетті:

- әлеуметтік-педагогикалық мақсатты айқындау (неге талпынады, не істеуі керек);
- жүзеге асыру алғы шарттарын нақтылау;
- нысананың ерекшеліктері мен мүмкіншіліктерін айқындау;
- жүзеге асыру орнының ерекшеліктері;
- жүзеге асыру формаларын, алғы шарттарын көрсету;
- әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет субъектісінің ерекшеліктерін, мүмкіншіліктерін нақтылау.

Әлеуметтік-педагогикалық технологиялар былай бөлінеді:

Субъектілік технология : даралық, топтық, көпшілік.

Даралық технологиялар: өзіндік даму, өзіндік қорғау, өзіндік оқыту, өзіндік ұйымдастыру, өзіндік қамтамасыз ету технологиялары.

Топтық технологиялар: жастық, жыныстық, кәсіби ерекшеліктеріне сәйкес бөлінеді, мысалы, жұмыссыздар үшін еңбекке орналастыру технологиясы, жасөспірімдер үшін қазіргі заман жағдайына бейімделу технологиясы, отбасы үшін отбасылық психотерапия.

Әлеуметтік көмекті талап ететін әлеуметтік топтар санының көбеюіне сәйкес төмендегідей технологиялар қолданылуда, олар:

- әлеуметтік топтық технологиялар;
- іс-әрекеттік технология: әлеуметтік-педагогикалық жұмысты жетілдіруге бағытталған, әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың (басқару техникасы, болжам жасау, модельдеу, жобалау) ұйымдастырушылық құрылымын жетілдіруге бағытталған;
- әлеуметтік педагог әрекетін онтайландыру (кеңес беру, түзету, мәселені қою т.б.);
- клиенттің әрекетін жақсарту (сәттілікке бағдар, коммуникативтік дағдыларды жетілдіру);
- орта технологиясы: адамды, қоршаған ортаны сауықтыру технологиясы (табиғи, әлеуметтік) және оны жетілдіру (қарым-қатынас процесін түзету, алдын-алу және шиеленіс жағдайын шешу техникасы, стреске қарсы тұра білуді үйрету, бейімделе алмаушылықты жоюға арналған іс-шаралар);

Сонымен қатар келесі технология топтарын айқындауға болады:

- “кабинеттік”, “лабораториялық” (жасанды түрде құрылған), “алаңдық (нақты ортада)”.
- бейімделген, ендірілген, толықтай қолданылған, ендірілген, бірақ әлсіз қолданылатын, ендірілмеген.

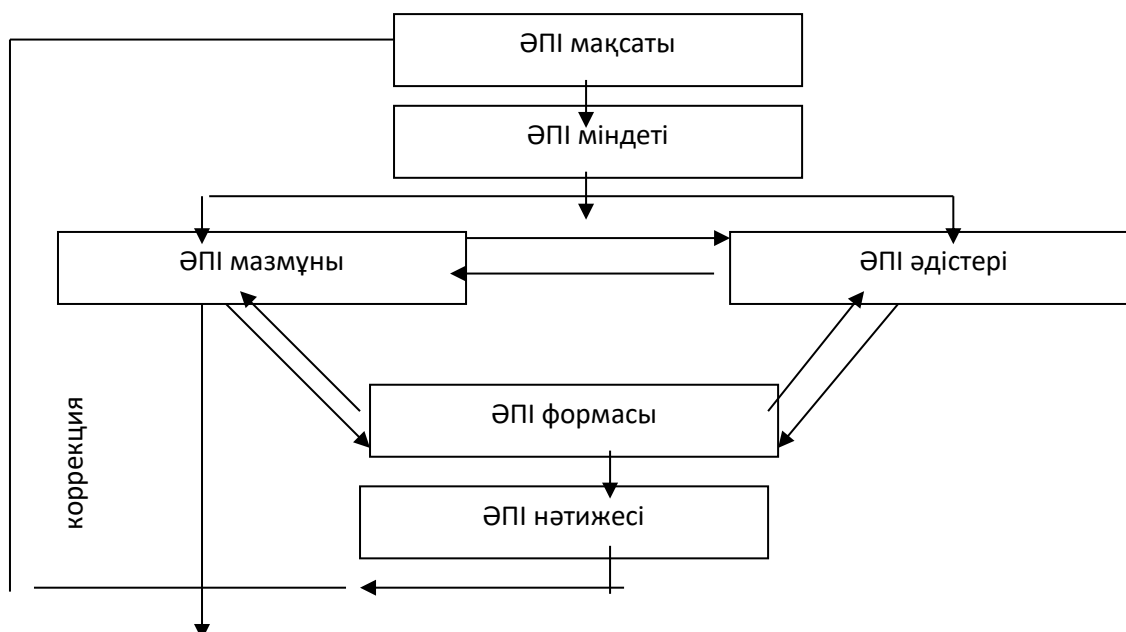
• технология және соған сәйкес әдістемелердің болуы, технология, бірақ оған сәйкес әдістеменің болмауы.

Тәрбиеші мен тәрбиеленушілердің өзара әрекеті барысында құндылықтармен (интеллектуалдық, эмоциялық, моральдық, экспрессивтік, әлеуметтік) алмасу үдерісі жүреді.

Әлеуметтік тәрбие адамның мақсатты, позитивті түрде дамуы мен рухани-құндылық бағдарларына алғы шарттар жасауымен ерекшеленеді.

Әлеуметтік тәрбиенің әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет барысында жүзеге асатындығын баса айтуымыз қажет.

Әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекеттің мақсаты мен нәтижесі мазмұнның дұрыс айқындалуына, әдістерді нәтижелі таңдауға, іс-әрекетті ұйымдастыру формасын нақтылауға байланысты болып келеді



1-сурет - Әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет

Ал әлеуметтік-педагогикалық технологияның айқындалуы әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекеттің құрылымына, кезеңмен жүзеге асырылуына байланысты болып келеді.



2-сурет - Әлеуметтік-педагогикалық технология

2-кесте Әлеуметтік-педагогикалық іс-әрекет практикасында кең қолданылатын технологиялар:

№	Түрлері	Кезеңдері мен ұйымдастырылуы
1	Ұжымдық-шығармашылық іс-әрекет	Жалпы мақсатқа сәйкес балалар топтарға бөлінеді, әр топ мақсатқа жетудің өз нұсқасын, жобасын ұсыну, жалпы мақсатқа жету жолында әрекет ету (3 адамнан 7-9 адамға дейін) Барлық жобалардың талқыланып, біреуінің таңдалуы, әр топтан қызметтік кеңеске бір өкілдің сайлануы, қызметтік кеңес мүшелерінің топтарға тапсырмаларды беруі, жобаны дайындау мен жүзеге асыруға, балалардың бір-біріне көмектесуіне көңіл бөлуі, өткізілген жұмыстың сәттілігі мен кемшіліктерін талқылау
2	Брейнсторминг	КІРІСПЕ БӨЛІМІ

		Шешімін табуы қажет мәселені айқындауы, уақыты-15 минут, шарты-сауатты жүргізушінің қысқа және түсінікті түрде ойын шартын түсіндіруі НЕГІЗГІ БӨЛІМ Идеяны еркін түрде айту, уақыты-1сағат, міндетті шарты-жүргізушінің қатысушыларды ынталандырып отыруы, бақылаушының барлық идеяларды қағазға түсіріп отыруы ҚОРЫТЫНДЫ Нәтижені қорытындылау, идеяларды жинақтау, оларды арнайы мамандарға саралауға ұсыну, эксперттік топты белгілеу арқылы идеяларды жүйелеу, қорытындылау
3	Синектика	Проблеманы қою Проблеманы талдау және құзырлы тұлғаның алғашқы ақпаратты беруі Проблеманы шешу мүмкіншілігін іздеу және ұсыныстар беру, эксперттің ұсыныстарға талдау жасауы Проблеманы қайта қарауы, ол үшін әр топ мүшесінің жеке жұмыс істеуі Проблеманы қайта қарап болған соң қажетті нұсқаны таңдауы Проблемалық жағдаяттар мен құбылыстарға ұқсас метафора мен образдарды іздеу Проблеманы шешуге топты бағыттау
4	Пікірталас	«ДӨҢГЕЛЕК ҮСТЕЛ»- шағын топ мүшелерінің әңгімелесуі, пікірталасуы «ЭКСПЕРТТІК ТОПТЫҢ МӘЖІЛІСІ»- эксперттік топта проблеманы талдап, өз ойларын ұжымға қысқаша хабарлама түрінде ұсыну «СИМПОЗИУМ»- топ мүшелері хабарламаларын оқыған соң, аудиторияның сұрақтарына жауап беруі «ДЕБАТ»-екі түрлі көзқарастағы адамдардың, топтардың пікірлерінің талқылануы «БРИТАНДЫҚ ДЕБАТ»- қарсы тараптардың қатысушыларының кіріспе сөзінен басталып, парламент мүшелерінің сұрақтар беруімен және ұсыныстарымен аяқталуы «АКВАРИУМ»- педагогтың проблеманы қойып, сосын шағын топтарды шеңбер бойына орналастыруы, әр топқа проблеманы талқылауға белгілі бір уақыттың берілуі, топтың бір мүшесіне ғана ортақ пікірді қорғау ұсынылып, қалғандары идеяларын қағазға түсіріп беруі, «тайм-аут» алып, бірлесе талқылау мүмкіншілігіне ие болуы
5	Топтық рольдерді игеру	«ЖЕТЕКШІ»-топтың барлық мүшелерін проблеманы талқылауға қатыстыру «АНАЛИТИК»- топ мүшелеріне сұрақтар қоюы, күмандануы «ХАТТАМА ЖҮРГІЗУШІ»-проблеманы шешуге қатысты проблемаларды тіркеп отыруы, талқылаудан соң өз тобының пікірін көпшілікке ұсынуы «БАҚЫЛАУШЫ»- топтың әр мүшесінің қатысуын бағалау

Девиантты мінез-құлықты жеткіншектермен жұмыс істеуде олардың жыныстық ерекшеліктерін де ескеру қажет, олар:

- жеткіншек кезеңде ер балаларды тәрбиелеуде төзімді бала деген әдепті қатынасты сақтау керек.
- ер баланы өзін күшті ер азамат ретінде сезінетіндей, жауапкершілік алатындай жағдаят тудыру.
- ер балаға өте қысқа және нақты түрде ескерту айту керек.
- ер баланы тәрбиелеуде ер адамның ролінің зор екендігін үнемі есте ұстау.
- егер ер азамат балалары бақытты болсын десе, онда балардың анасын сыйлауы керек, ақыл-ойы мен дене бітіміндегі кемістіктерін, экономикалық бағыныштылығын айта бермеуі керек.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Әтемова Қ.Т. Әлеуметтік педагогика. Алматы.,2012.
2. Григорьева Г. Жизнь, движения и мы в социальной педагогике /Педагогический поиск.1993, N 2.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 1999.
4. Құдиярова А.,Педагогика: Оқу құралы.Алматы,2004.
5. Қоянбаев Ж.Б,Қоянбаева Р.М.Педагогика: Оқу құралы.Алматы,2002.
6. Мустаева Ф.А.Социальная педагогика.- М.: «Академический Проект», Екатеринбург: «Деловая книга»,2003-528с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273118>

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОННЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

ДЖАФАРОВА НАБАТ БЕЙДУЛЛА кызы

Профессор Азербайджанского государственного
педагогического университета

Аннотация. Коммуникативная культура или коммуникативная культура — это понятия, формируемые языком. Невозможно представить язык без культуры и культуру без языка. Эти два фактора тесно взаимосвязаны, обеспечивая передачу сходных и различных культур каждой нации из поколения в поколение.

Главным механизмом сохранения, передачи и развития коммуникативной культуры из поколения в поколение является язык. Язык культурно формируется, реконструируется и определяется его духовное лицо. В связи с этим развитие взаимосвязи между языком и коммуникативной культурой изучается как теоретически, так и практически.

В настоящее время специалисты в этой области выделяют формирование коммуникативных навыков студентов, культуры слушания и навыков письма посредством преподавания азербайджанского языка как наиболее важные функции. Когда мы говорим о формировании коммуникативной культуры и коммуникативных навыков учащихся, мы имеем в виду привитие таких привычек, как устное или письменное выражение мыслей, умение слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы при необходимости и выносить суждения. Ведь коммуникативная культура и коммуникативные навыки проявляются именно в письменной и устной речи. На уроках азербайджанского языка формируются навыки аудирования, понимания, говорения, письма, чтения и языковые навыки учащихся. Не случайно четыре содержательных направления предметной программы по азербайджанскому языку отражают направление развития коммуникативных навыков. Систематическая работа, проводимая на уроках в общеобразовательных школах, создает основу для формирования коммуникативной культуры, коммуникативных и жизненных навыков учащихся. Изучая азербайджанский язык, учащиеся учатся выражать свои мысли, обобщать, обосновывать свои мысли аргументами, при необходимости занимая противоположную позицию, говорить кратко и лаконично, выражать свои мысли в письменной форме и т. д.

Ключевые слова: учащийся, коммуникация, навык, коммуникативная культура, форма

Введение. Речевая культура, являющаяся одним из важнейших и ведущих компонентов нашей общей культуры, должна преподаваться во всех учебных заведениях, а её основы должны быть научно заложены в сознании учащихся и студентов. «...преподавание этого предмета не только в высших учебных заведениях, но и во всех средних специализированных и общеобразовательных школах, государственных университетах и других массовых аудиториях может дать мощный импульс совершенствованию речевой культуры народа» [4, с. 15].

Главная цель преподавания азербайджанского языка в общеобразовательных учреждениях — формирование и развитие у учащихся навыков чтения, говорения, чтения, письма и языка в целом, коммуникативных навыков. Формирование коммуникативной культуры тесно связано с обучением говорению, чтению и письму.

Таким образом, ученик:

- должен обладать богатым словарным запасом, основанным на глубоком понимании знаний;
- должен приобрести навыки самостоятельного мышления в рамках своей нравственности, интеллекта и культурного уровня;
- должен приобрести коммуникативные навыки, коммуникативную культуру;
- должен обладать независимостью, аналитическим мышлением;

- должен уметь выявлять возникающие проблемы;
- должен уметь находить пути решения проблем.

Следует отметить, что в традиционном образовании предпочтение отдавалось теоретическим знаниям, а жизненным навыкам уделялось очень мало внимания. Современное образование основано на концепции преобразования теоретических знаний в навыки, что способствует более эффективному развитию учащихся как полезных для общества личностей. Важнейшей из таких навыков является формирование у учащихся коммуникативных навыков и приобретение коммуникативной культуры.

Коммуникативная культура с психолого-педагогической точки зрения включает следующие компоненты:

- ✓ эмоциональность – эмоциональная реакция, эмпатия, чуткость к другим;
- ✓ когнитивные навыки – способность эффективно решать различные проблемы;
- ✓ поведение – сотрудничество, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т. д.

Одной из главных задач учителя в формировании коммуникативной культуры является организация условий для приобретения учащимися коммуникативных навыков и привычек. В этом случае использование различных методов работы, активных методов обучения на уроках азербайджанского языка является обязательным. Уместно упомянуть некоторые из них. Например:

- вопросы
- эвристическое интервью
- творческое письмо
- эссе
- презентация
- объяснение
- диалог
- повествование
- ролевые игры
- беседы
- интервью
- проекты
- дискуссия
- дебаты
- обсуждение
- выражение мнения
- доклады
- практические работы и т. д.

Существует ряд факторов, препятствующих формированию коммуникативной культуры учащихся. Например:

- Методы преподавания азербайджанского языка не мотивируют учащихся к удовлетворению своих коммуникативных потребностей, освоению и использованию различных речевых средств.
- В учебниках азербайджанского языка не проводится работа над текстом.
- Обилие заданий в учебниках, их непрактичность и малое количество учебных часов, отведенных на развитие речи, являются нюансами, препятствующими формированию коммуникативных навыков учащихся.
- В современную эпоху использование мобильных телефонов, интернета и отсутствие живого общения из-за усиления общения учащихся в виртуальном мире ослабляют коммуникативные навыки.
- Сокращение использования диалогов и монологов в повседневной жизни, упадок культуры чтения негативно влияют на формирование коммуникативной культуры.

- Недостаточное внимание к выразительному чтению, правильной речи и навыкам красивого повествования «обедняет» коммуникативные навыки.

Для формирования коммуникативной культуры на уроках азербайджанского языка преподаватель должен применять индивидуальный подход к каждому ученику. Именно благодаря этому предмету школьникам прививается любовь к родному языку и культуре страны. Среди форм и методов, способствующих формированию коммуникативной культуры учащихся на уроках азербайджанского языка, безусловно, важную роль играют проектная методология, ролевые игры, мозговой штурм, а также работа в группах и парах. Известно, что интерактивные обучающие технологии помогают развивать творческую активность школьников, стимулируют интерес и позволяют сочетать теоретический материал с практикой.

В процессе обучения азербайджанскому языку важно соблюдать ряд требований с теоретической и методической точки зрения к формированию коммуникативных навыков и коммуникативной культуры:

1. Прежде всего, понимать, что обучение азербайджанскому языку состоит не в языковых правилах, а в формировании у учащихся навыков говорения, чтения и письма посредством этого предмета;

2. Формировать способность выражать свои мысли и идеи в различных практических письменных работах;

3. Поддерживать речь собеседника, не утомляя его, используя мимику и жесты в нужных местах во время разговора;

4. Правильное чтение текста, соблюдение правил произношения, попытка выявить основную идею текста и помочь собеседнику правильно понять текст;

5. Выражение личных мыслей и подходов в различных письменных формах.

Для формирования коммуникативных навыков в ходе обучения азербайджанскому языку необходимо выполнять следующие виды деятельности:

- Наблюдения. Задания, основанные на наблюдениях. В заданиях также могут использоваться наглядные пособия (картинки и фотографии и т. д.).

- Устный диалог. Студенты воссоздают событие на картинке и выстраивают диалог, соответствующий погоде, пространству и времени. Это задание требует от студентов внимательно слушать мнения друг друга, улавливать логическую связь в диалоге и развивать идею.

- Практическое письмо непосредственно основано на коммуникативной культуре. Студенты должны уметь работать с примерами, предоставленная информация должна быть в едином стиле, интересной и точной. Цель – выполнить письменную работу в соответствии с правилами орфографии, пунктуации и требованиями практического письма [6, с. 63].

- Коммуникативно-ориентированные задания – это мыслительные упражнения, которые формируют культурные и речевые навыки, соответствующие применению теоретических и практических знаний. По мнению В.Л. В классификации Скалкина эти задания сгруппированы в пять этапов:

- Реактивные
- Ситуационные
- Дискуссионные
- Композиционные
- Задания в форме игры [3, с. 106]

Характеристики реактивных заданий:

- Эти задания в форме вопросов и ответов стимулируют мыслительную деятельность учащихся. Мотивируется речевая активность, развивается самостоятельность и продуктивность

- Реактивные задания используются во время диалога двух человек при выражении личных мнений. Ученик начинает свое отношение к событию в форме суждения словами: «Мне кажется, что...», «Я считаю, что...», «Я думаю, что...».

- Ситуационные задания — это задания, созданные учителем во время урока по жизненным событиям. Структура ситуационного задания зависит от постановки и описания проблемной ситуации.

Например, остановимся на отрывке из знакомого всем произведения «Козетта». (Можно также продемонстрировать фрагмент из фильма). Ученики могут выразить свою реакцию на произошедшее с девочкой индивидуально или в группах, в письменной или устной форме. Если учитель хочет, чтобы ученики продолжили это задание в творческом ключе, спросите: «Как бы вы закончили этот текст? Почему?» и т.д. должны быть адресованы каждому ученику. На этом этапе ученик должен продемонстрировать умение обосновывать свое мнение в письменной форме.

Рассмотрим еще одно задание ситуационной игры. Ученики делятся на группы и получают задание изобразить людей разных профессий в рабочем процессе. Эта сцена может включать продавцов, водителей, врачей или журналистов. Цель – сформировать у учеников умение правильно использовать речевой этикет, вежливо отвечать на вопросы, выражать ответ конкретно и четко, а также овладеть речевыми навыками.

Репродуктивные упражнения основаны на передаче основной идеи прослушанного или прочитанного материала. Это можно продемонстрировать с помощью письменных выражений в качестве письменной работы. Понятно, что человек с коммуникативной культурой должен говорить лаконично и доносить свое мнение непосредственно до собеседника. Непрямое выражение идеи может утомить собеседника. Использование репродуктивных упражнений позволяет впоследствии превратить первоначально полученные знания в навыки.

Дискуссионные задания включают обсуждения и комментарии во время урока. Во время обсуждения большинство учеников принимают участие. Оно проводится с рассмотрением вопроса с разных сторон и обсуждая способы решения проблемы. Самая большая проблема, с которой мы столкнулись в ходе этих исследований, — это создание культуры слушания у студентов [5, с. 46].

В число композиционных заданий входят устные презентации, импровизация и драматизация на заданную тему. В данном случае выделяются следующие виды работы:

- Обсуждение: Почему и когда используется то или иное выражение в нашем языке? Его значение?

- Передача фразеологических единиц, таких как «потерять из виду», «сидеть с полным ртом», «наполнить сердце», «не пить воду», собеседнику с помощью жестов и мимики.

- Группам может быть поручено импровизировать концовку любого текста, сказки или легенды в качестве творческого задания.

Главная цель игровых заданий – установление правильной коммуникации, корректный обмен информацией в процессе общения.

Уроки современного азербайджанского языка играют ведущую роль в формировании коммуникативных навыков и культуры общения. Содержание заданий должно прививать учащимся различные коммуникативные навыки. Некоторые из них могут обучать культуре слушания, красивой речи, а другие – вдумчивому письму, умению задавать вопросы и т. д. В ходе коммуникативных упражнений устраняются проблемы и барьеры в общении. Организация уроков азербайджанского языка в форме диалога приводит к отходу от стандартных представлений, приобретению новых знаний, развитию творческого мышления учащихся и коммуникации. Этот тип уроков носит более образовательный, развивающий и обучающий характер. Выбранные задания должны основываться на таксономии Блума. Например, ученик начинает разговор на знакомую ему тему. Разговор продолжается вокруг этой концепции. На следующем этапе диалога проводится анализ и обобщаются результаты обсуждения. В конце диалога обязательно должен быть получен новый результат.

Выводы.

Таким образом, как основное средство коммуникации между людьми, коммуникативная культура тесно связана с культурой, этнографией, обычаями и образом жизни народов, к которым она принадлежит, и служит, в некотором смысле, реализации культур в человеческой речи. Наблюдения показывают, что учащиеся испытывают трудности с выражением и обоснованием своих мнений. Причин этому несколько. Первая причина, которая приходит на ум, — это стеснительность перед классом. Если копнуть глубже, то можно увидеть, что у ученика возникают большие трудности с самовыражением, отстаиванием своей точки зрения и общением. Поэтому задания, выполняемые на уроке, должны быть направлены на решение этой проблемы. Учителям следует чаще использовать задания, направленные на развитие коммуникативной культуры у учащихся различными способами. Учитель должен подбирать коммуникативные задания в соответствии с возрастом и уровнем знаний учеников, а в конце игры обязательно обсудить с ними достигнутые результаты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Abdullayev, N.Ə. Nitq mədəniyyətinin əsasları / N.Ə.Abdullayev.– Bakı: ADPU nəşriyyatı, – 2014. – 278 s.
2. Abdullayeva, S. Mütaliə ibtidai sinifdən başlamalıdır // - Bakı, Azərbaycan müəllimi, – 2015, 14 noyabr. – s.11.
3. Alıkişiyeva, H.A. Azərbaycan dili dərslərində kommunikativlik yaradan tapşırıqlar//- Bakı: ARTİ Elmi əsərlər, cild 85, -2018. №8, -s.105-109.
4. Babayev, A.M. Azərbaycan dili və nitq mədəniyyəti (ali məktəblər üçün dərslik) / A.M.Babayev. – Bakı: – Gənclik nəşriyyatı, – 2015, – 572 s.
5. Cəfərova, N.B. Nitq inkişafı üzrə işin metodikası. Dərslik. -Bakı, -ADPU, -2018. - 234 s.
6. Cəfərova, N.B. Oxu təliminin metodikası. -Bakı, -ADPU, -2023. -308 s.
7. Qurbanov, V. Nitq mədəniyyəti və üslubiyyat/ V. Qurbanov. – Bakı: Şərq-Qərb, – 2011. -193s.
8. Ümumi təhsilin fənn standartları (I-XI siniflər). – Bakı: Mütərcim, – 2012. -402 s.
9. Veysova, Z. Fəal dərsi səmərəli keçirmək üçün müəllim nəyi bacarmalıdır? II hissə // – Bakı: Kurikulum, – 2008. № 4, – s. 62-69.
10. Бастрикова, Е. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен Русская и сопоставительная филология: Лингво культурологический аспект / Е.Бастрикова. -Казан. гос. ун-т, -2004. – 348 с.
11. Васильева, А. Основы культуры речи/ А.Васильева. -Москва.- 1990. -134 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273232>
УДК 372.8:51

TƏLİMİN DİFERENSİALLAŞDIRILMASI VƏ FƏRDİLƏŞDİRİLMƏSİNİN PSIXOLOJİ-PEDAQOJİ ƏSASLARI BARƏDƏ

ŞÜKÜROV RASİM YUSİF oğlu

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Riyaziyyatın ibtidai kursunun tədrisi texnologiyası kafedrasının dosenti

pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru

Bakı, Azərbaycan

Xülasə: Məqalədə təlimin diferensiallaşdırılması və fərdiləşdirilməsinin psixoloji-pedaqoji əsasları hərtərəfli təhlil edilir. Təlimin diferensiallaşdırılması və fərdiləşdirilməsinin əsas müddəaları göstərilir, bununla bağlı görkəmli psixoloqların və pedaqoqların fikirləri verilir.

Açar sözlər: təlim, təlimin diferensiallaşdırılması, təlimin fərdiləşdirilməsi, şagird şəxsiyyəti, qabiliyyət.

Psixologiya elminə görə hər bir psixi cəhətdən sağlam adamın bu və ya digər fəaliyyət növünə qabiliyyəti çatır. Heç bir fəaliyyətə yaramayan adam yoxdur. Qabiliyyət isə digər fərdi-psixi qabiliyyətlər kimi anadan gəlmə (hazır şəkildə) verilməmişdir. Bu, həyat fəaliyyəti və təlim prosesində formalaşır.

Məlumdur ki, fərdiləşdirmə təlim prosesində uşağın fərdi xüsusiyyətlərinin nəzərə alınmasıdır. Buradan belə bir təbii sual yaranır ki, şagird şəxsiyyətinin təlim prosesində nəzərə alınması üçün zəruri olan fərdi xüsusiyyətlər hansılardır? Didaktikada fərdi yanaşma prinsipi şagirdin elə fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almağı nəzərdə tutur ki, bu xüsusiyyətlər təlim fəaliyyətinə təsir edir və təlimin nəticələri bu xüsusiyyətlərdən asılıdır. Belələrinə müxtəlif fiziki və psixi keyfiyyətlər: yaddaş, əsəb sisteminin xassələri, xarakter əlamətləri və iradə, motivləşmə, qabiliyyətlər, istedadlılıq, hiss üzvlərinin müvəqqəti və ya daimi defektləri və s. bunlardan başqa şagirdin təlim fəaliyyətinə müxtəlif sosial faktorlar (sinif kollektivində şagirdin statusu, ailə və digər xarici mühit) də təsir edə bilər. Bunlarla yanaşı təlim prosesində dərhal ziddiyyət meydana çıxır. Belə ki, bir tərəfdən şəxsiyyətin kifayət qədər çoxlu fərdi xüsusiyyətlərini nəzərə almaq lazımdır, digər tərəfdən isə kütləvi məktəblərdə bu xüsusiyyətləri nəzərə almaq imkanları çox məhduddur. Bu ziddiyyəti aradan qaldırmaq üçün fərdiləşdirmənin nisbilik xüsusiyyətindən istifadə etmək lazımdır.

Təlim prosesində fərdi yanaşmanın iki növünü fərqləndirmək olar:

- kompleks fərdi xüsusiyyətlərin nəzərə alınması;
- hər hansı ayrıca xüsusiyyətin nəzərə alınması

Baxılan problem üzrə tədqiqatçıların əksəriyyəti elə xüsusiyyəti əsas götürürlər ki, bu xüsusiyyətdə biliklərin, bacarıqların, vərdişlərin və idrak qabiliyyətlərinin səviyyəsində üstünlük təşkil edir. Məsələn, E.S.Rabunskiy üç xüsusiyyəti əsas götürür: 1) müvəffəqiyyət səviyyəsi; 2) idrak müstəqilliyi səviyyəsi; 3) təlimə hərəkəti maraq dərəcəsi [5]. A.A.Budarniy təlim qabiliyyəti və əməksevərliyi əsas götürməklə, son nəticədə şəxsiyyətin maraqlarını, təlimə münasibətini, emosional və iradə keyfiyyətləri tam şəkildə nəzərə almağı lazım bilir [1].

Lakin tədqiqatçıların əksəriyyəti aşağıdakı kriteriyaları əsas götürməyi məsləhət bilirlər: 1) tədris prosesinin keyfiyyətinin asılı olduğu xüsusiyyət (məsələn, qabiliyyət); 2) təlim maraqları və s.

Ümumiyyətlə, mövcud tədqiqatlarda irəli sürülən müddəaları ümumiləşdirərək ilk növbədə nəzərə alınmalı əsas xüsusiyyətlərə diqqəti cəlb edək.

Şagirdin əqli inkişaf səviyyəsi. Bu xüsusiyyət kompleks xassə olub, təlimlilik(təlimə, biliklərin əldə edilməsinə münasibət) keyfiyyətini özündə saxlayır. Mençinskayanın fikrincə, təlimlilik və ya təlim qabiliyyəti şagirdin əqli qabiliyyətini xarakterizə edən anlayışlar, yəni daha qısa vaxtda daha yüksək mənimsəmə səviyyəsini əldə etmək deməkdir[4]. V.L.Krutetskiyə görə təlim qabiliyyətini təyin edən əsas kriteriyalar mənimsəmə sürəti, təfəkkür prosesinin çevikliyi və təfəkkürdə konkret və

müərrəd komponentlərin əlaqəsidir, mənimsəmə sürəti kompleks hadisə olub, əsas göstəricisi yadda saxlama sürətindən daha çox ümumiləşdirmə tempidir[3]. Bir sıra tədqiqatçılar bu hadisəni «irəliləmə tempi» adlandırırlar.

Təlimlilik anlayışına yaxın anlayış ümumi əqli qabiliyyət anlayışdır. Bunu bəzən şagirdlərin təlim fəaliyyətinin həyata keçirilməsi üçün tələb olunan kompleks qabiliyyətlər adlandırırlar. Əqli qabiliyyətlərin diaqnostikasının əsas üsulu öyrədici eksperimentdir. Digər üsullar isə testləşdirmə üsuludur. Bəzi xarici ədəbiyyatlarda ümumi əqli qabiliyyətlər üçün əsas xarakteristika intellektuallıq anlayışdır. Bu anlayış psixologiyada insanın abstrakt təfəkkürünün ümumi qabiliyyətləri kimi izah edilir. Bu xassənin tədqiqinin əsas üsulu intellektuallıq testləri və ya əqli istedadlılıq testləridir.

Son illər kreativliyin (yaradıcı başlanğıc) tədqiqi genişlənməmişdir. Tədqiqatların nəticələrinə görə kreativlik diverqent təfəkkürə söykənir. Diverqent təfəkkür öz növbəsində konverqent təfəkkürə qarşı qoyulur. Bu sonuncu isə məntiqi təfəkkür əməliyyatları ilə bağlıdır. Diverqent təfəkkür aşağıdakı keyfiyyətlərlə xarakterizə olunur. Problemi görmək qabiliyyəti, ideyalar və fikirlər selinin kəsilməzliyi, orijinallığı və çevikliyi.

L.S.Viqotskiy əqli qabiliyyətlərin diaqnozlaşdırılmasının mühüm aspektini göstərmişdir [2]. O göstərmişdir ki, əqli qabiliyyətlərin təyini üçün testlər, mövcud anda uşağın inkişafını diaqnozlaşdırır. Lakin onları ən yaxın inkişaf zonalarının təyini üçün istifadə etmək olmaz.

Əqli qabiliyyətlərlə sıx bağlı olan qabiliyyət şagirdlərin bilikləri müstəqil mənimsəmə qabiliyyətidir. Bu, şagirdlərdə uyğun intellektual bacarıqların olmasını nəzərdə tutur. Bu bacarıqlar əqli əmək priyomları və ya əqli əmək bacarıqları (və ya qısaca təlim bacarıqları) adlandırılırlar.

Bütün digər faktorlar arasında təlim motivasiyası əsas faktordur. Bu, təlim fəaliyyətini stimullaşdıran başlıca faktordur. O, uşağın təlimə istiqamətliyi. Fərdiləşdirmə baxımından maraq anlayışı mühüm yer tutur. Bəzi tədqiqatçılar maraqları şəxsiyyətin fəallığının güclü həyacanlandırıcı vasitəsi adlandırırlar. Maraqların təlim prosesindəki növü idrak marağıdır. İdrak maraqlarının öyrənilməsinin əsas üsulları müşahidə, müsahibə, anket və s. üsullardır.

Beləliklə, təlimin fərdiləşdirilməsində ilk növbədə aşağıdakıları nəzərə almaq lazımdır: 1) öyrənməklik, yəni ümumi əqli qabiliyyətlər (o cümlədən kreativlik); 2) təlim bacarıqları; 3) təlimlilik, bu həm proqram üzrə, həm də proqramdankənar bilik, bacarıq, vərdişləri nəzərdə tutur; 4) idrak maraqları (ümumi təlim motivləşdirmə fonunda).

Bu göstəricilərin nəzərə alınması bütün şagirdlərə şamil edilir.

Səviyyə diferensiaslaşdırmasının əsas məqsədi təlimin fərdiləşdirilməsidir. Profil diferensiaslaşdırma isə şagirdlərin peşəyönümü məqsədilə onların müxtəlif istiqamətlər üzrə təlimini nəzərdə tutur. Profil təlim «xarici diferensiaslaşdırma» ilə bağlıdır. Hal-hazırda bu problemin yeniliyi və praktik təsiri nə ilə izah edilə bilər? Profil diferensiaslaşdırmanın məqsədi psixoloji-pedaqoji baxımdan hər bir şagirdin maraq və xüsusi qabiliyyətlərinin inkişafı üçün daha səmərəli şərait yaratmaqdır. Psixoloji-pedaqoji ədəbiyyatlarda təkid edilir ki, ictimai tərəqqinin müvəffəqiyyəti hər bir insanın qabiliyyətindən nə dərəcədə səmərəli istifadə edilməsindən əhəmiyyətli dərəcədə asılıdır. Qabiliyyət insana anadangəlmə verilmir. Yalnız anatomik-fizioloji xüsusiyyətlər anadangəlmə ola bilər. Həm də qeyd etmək lazımdır ki, qabiliyyətlər təlim prosesində insanın aldığı bilik, bacarıq və vərdişlər demək deyil. Qabiliyyətlər bilik, bacarıq və vərdişlərin əldə edilməsini asanlaşdırır və sürətləndirir. İnsanın qabiliyyətlərinin aşkar edilməsi və inkişaf etdirilməsi üçün səmərəli şəraitin yaradılması zəruridir. Belə şəraitlərin ən mühümü hərtərəfli ümumi təhsildir. Məhz hərtərəfli ümumi təhsil məktəb yaşlı uşaqların qabiliyyətlərinin aşkar edilməsi və inkişafı üçün ən etibarlı yoldur.

Şagirdi, onun qabiliyyətlərini aşkar etməzdən əvvəl ümumi təhsilin hətta müəyyən hissəsindən məhrum etmək onun inkişafının təbii qanunauyğunluqlarının pozulması hesab olunur. Bu, həm də ictimai mənaya malikdir. Belə nöqsanlara yol verilməsi, cəmiyyəti qabiliyyətli insanlardan məhrum etmək kimi qiymətləndirilməlidir. Burada qeyd etmək yerinə düşür ki, bəzi pedaqoji mənbələrdə diferensiaslaşdırmanı az qala baxça yaşından tətbiq etmək təkliflərinə rast gəlmək olur. Bu isə köklü surətdə səhvdir. Psixoloji tədqiqatlar göstərmişdir ki, uşaq ilk növbədə onun ümumi inkişafını təmin edən mərhələni keçməlidir. Yalnız bundan sonra xüsusi qabiliyyətləri aşkar edib, inkişaf etdirmək zəruridir. Lakin şagirdlərin qabiliyyətlərinin aşkar edilməsi üçün zəruri olan ümumi təhsilin hamı

üçün eyni olması hələ onların inkişafının kifayət dərəcədə intensiv olacağına zəmanət vermir. Bu ilk növbədə, sinifdə şagirdlərin qeyri-bircinsliliyi, onların maraq və qabiliyyətlərinin müxtəlifliyi ilə əlaqədardır. Müəyyən rejimdə şagirdlərin qabiliyyətlərinin formalaşması və istedadlarının inkişafını təmin edən müəyyən tədbirlər sistemi zəruridir. Şübhəsiz ki, məktəb hər bir şagirdin fərdi qabiliyyətlərini aşkar edən unikal sosial institutdur. Çünki hər bir adam özünün yaşının və şəxsiyyətinin inkişafının ən məsuliyyətli dövründə bu institutu keçməli olur. Bütün digərləri (məsələn, ali məktəb, ailə, ordu, iş) artıq formalaşmış belə fərdiliyə istinad edir.

Hər bir uşaq şəxsi (subyektiv) təcrübəsinin daşıyıcısı kimi unikaldır. Orta ümumtəhsil məktəbində profil diferensiasiyasının həyata keçirilməsi şəraitində, məktəb rəhbərliyi işgüzar atmosferin yaranmasına kömək edən məsələlərin həllində lider rolunu oynamalıdır. Elə mikromühit yaradılmalıdır ki, bu şəraitdə uşaqlar, valideynlər, müəllimlər, rəhbərlik təhsilin başlıca məqsədinə, hər bir şagirdin maksimal inkişafına yönəldilmiş olur.

Ümumtəhsil məktəblərinin qarşısında gənclərin ali məktəbdə təhsillərini davam etdirməyə hazırlamaq vəzifəsi saxlanılmışdır. Bu halda cəmiyyət elə məzunların ali məktəbdə təhsil almalarında maraqlıdır ki, onlar müəyyən elm sahəsinə dayanaqlı maraq göstərsinlər, onlarda seçdikləri sahədə yaradıcı iş qabiliyyətləri üzə çıxsın. Bu vəzifənin realizasiyası yaxşı düşünülmüş məqsədyönlü –iş təşkil etmək lazımdır. İlk növbədə belə şagirdləri aşkar edib, fərdiləşdirilmiş təlimə cəlb etmək lazımdır. Bunun ən sınaqmış üsulu pedaqoji tədqiqatlarda tətbiq olunan testlərdir.

Qeyd olunan mülahizələrə əsaslanaraq aşağıdakı kimi mühüm nəticəyə gəlmək olar.

Bütün uşaqların maksimal inkişafının və istedadlarının aşkar edilməsi üçün optimal şəraitin yaradılmasında cəmiyyətin marağı təlimin diferensiallaşdırılmasının zəruriliyinə gətirir. Təlimin diferensiallaşdırılmasının zəruriliyi insanın maraqlarının və tələbatlarının cəmiyyət tərəfindən ödənilməsi vəzifəsindən alınır.

Şagirdlərin ali məktəbdə təhsillərini davam etdirməsi üçün, xüsusilə orta məktəbin yuxarı siniflərində profil diferensiallaşdırma tələb olunur. Lakin şagirdlərin ali məktəblərdə təhsillərini davam etdirməyə hazırlamaqla məktəblərin vəzifəsi başa çatmır. Belə ki, ali məktəbə məzunların müəyyən hissəsi gedir. Digər əksər hissə peşə təhsili vasitəsilə istehsalata və xidmət sahələrinə gedirlər. Bununla əlaqədar olaraq, məktəblər qarşısında həm də şagirdləri peşə təhsili almağa və istehsalatda fəaliyyət göstərmələri üçün onları psixoloji cəhətdən əməyə hazırlamaq vəzifəsi qoyulur. Bu vəzifənin bir neçə aspekti var. Onların ən başlıcası müasir peşələrə yiyələnməyə ümumtəhsil hazırlığıdır. Bura şagirdlərin peşə hazırlığı elementləri daxil olan peşəyönümdür. Bu vəzifələr praktiki baxımdan asan deyil. Deməli, yaxın keçmişə qədər orta məktəblərin üzərinə peşə hazırlığı vəzifələri də qoyulmuşdu və bu da məktəb təhsilinə çox ciddi mənfi təsirləri ilə yadda qalmışdır. Lakin məktəb, şagirdlərin peşəyönümünü problemi ilə hökmən məşğul olmalıdır. Profil diferensiallaşdırma, ümumiyyətlə diferensiallaşdırma sisteminin sonuncu mərhələlərindən biridir ki, o da təbii olaraq bütün digər növlərin və diferensiallaşdırma mərhələlərinin həyata keçirilməsinin bütün gedişinin hazırlanması sistemindən alınır.

Təhlil göstərir ki, diferensiasiyanın həyata keçirilməsi uşaqların qabiliyyətlərinin, təlim imkanlarının nəzərə alınması əsasında qurulur və bu da onun pedaqoji-psixoloji əsasını təşkil edir. Diferensiallaşmanın digər pedaqoji-psixoloji əsası şagirdlərin mənimsəmələri üçün zəruri olan biliklərin həcmnin daimi artımı ilə bağlıdır. Bu da elmin sürətli inkişafı ilə bağlıdır.

Beləliklə, cəmiyyətin inkişafının müasir mərhələsində orta ümumtəhsil məktəblərində diferensial təlimin təşkili aşağıdakı zərurətdən alınır:

-hər bir cəmiyyət üzvünün potensial imkanlarından daha səmərəli istifadə etmək istəyi. Bu, şagirdlərin qabiliyyət və istedadının aşkar edilməsi və maksimal inkişafı ilə bağlıdır;

-cəmiyyətin şəxsiyyətin hər tərəfli inkişafı və maraqlarının təmin olunmasına qayğısı;

-ictimai istehsalın ixtisaslı kadrların hazırlıq səviyyəsinin daha da yüksəldilməsinə verdiyi tələblər.

Şərh olunan müddəalara əsaslanaraq diferensiallaşdırmanın pedaqoji məqsədyönlülüyünü aşağıdakı nəticələrlə ifadə etmək olar:

1) Əksər yuxarı sinif şagirdlərinin müəyyən fəaliyyət növünə dayanaqlı marağının olması.

2) Dayanıqlı maraqların şagirdlərin təlim və tərbiyəsi məqsədləri üçün istifadə edilməsinin zəruriliyi.

3) İstedadlı uşaqların qabiliyyətlərinin maksimal inkişafı üçün səmərəli şəraitin yaradılması zəruriliyi.

4) Şagirdlərin lüzumsuz yüklənməsinin qarşısını almaq.

5) Şagirdlərin peşə yönümünün zəruriliyi.

Şərh olunan pedaqoji məqsədyönlülük müddəalarından diferensiallaşdırmanın aşağıdakı pedaqoji-psixoloji əsasları alınır:

1) Cəmiyyətin intellektual potensialının formalaşdırılması məqsədilə şagirdlərin qabiliyyətlərinin maksimal inkişafı.

2) Pedaqoji prosesin şagirdlərin istedadlarının, imkanlarının tam nəzərə alınması əsasında təşkili. Bu, şagirdlərin həm intellektual, həm də fiziki və əmək xarakterli müxtəlif fəallıyyət növlərinə hazırlığını təmin edən istedad və imkanlarını inkişaf etdirmək məqsədinə xidmət edir.

3) Öyrənilən fənlərin, təhsilin məzmununun və onun əldə edilməsi üsullarının profiləşdirilməsi. Belə profiləşdirmə şagirdlərin biliklərə marağını artırır, biliklərin və professional bacarıq və vərdislərin əldə edilməsində optimal müstəqil iş rejimini müəyyən edir.

4) İntegrativ kursların yaradılması, bölmələrin blok şəklində öyrənilməsi, fənninin məzmununda optimal yüklənməsi yolu ilə şagirdlərin təlim materialı ilə yüklənməsinin qarşısını almaq.

5) Şagirdlərin fərdi imkanlarından, qabiliyyətlərindən, professional maraqlarından asılı olaraq profil tədris qruplarının yaradılması. Bu, məktəblilərin ən yaxın inkişaf zonasında tədris prosesinin səmərəli qurulmasına kömək edir.

ƏDƏBİYYAT

1. Бударный А.А. Индивидуальный подход в обучении. Советская Педагогика, 1965, №7, с. 70-83.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., Просв., 1967, 91 с.
3. В.А.Крутетцкий В.А. Психология математических способностей школьников. М, Просв., 1968, 432 с.
4. Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие школьника. М, 1989, с.174-181.
5. Рабунский Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении. Дисс. д-ра пед. наук. М.,1989,464 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273376>

TƏLİM VASİTƏLƏRİ VƏ ONLARDAN SƏMƏRƏLİ İSTİFADƏ

SEVDA ABBASOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

КЛАССИФИКАЦИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ И ВАЖНОСТЬ ИХ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

СЕВДА АББАСОВА

Доктор философии по педагогике, доцент
Азербайджанский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье описываются методы использования учебных пособий и их эффективное применение. Учебные пособия, как один из компонентов педагогической системы, призваны облегчить процесс обучения для учащихся. Развитие информационно-коммуникационных технологий привело к применению современных технических средств и коммуникационных технологий в учебном процессе, а также к интенсивному развитию электронных учебных пособий. Сегодня современный образовательный процесс невозможен без их использования.

Учебные пособия — это объекты и процессы, служащие источником учебной информации и инструментами для усвоения учащимися содержания учебного материала, их обучения, воспитания и развития. Цель их использования в учебном процессе — минимизация умственных затрат учащегося на процесс обучения. Учебные пособия играют роль посредника между субъектами учебного процесса: учителем и учеником.

В статье отмечается, что учебные пособия разнообразны и классифицируются по различным критериям: свойства, предметы деятельности, влияние на качество знаний, развитие различных способностей, эффективность в учебном процессе, характер представления окружающей реальности и т. д. В учебном процессе используются печатные и электронные учебные пособия.

По составу объектов учебные пособия делятся на материальные и идеальные. К ним относятся учебные издания, таблицы, модели, планы, учебно-лабораторное оборудование, здания, мебель, классное оборудование, микроклимат, расписание уроков и другие материально-технические условия для обучения.

Ни одна из используемых методик обучения не может обойтись без учебных пособий. Их использование позволяет значительно повысить эффективность учебного процесса, внедрить его на практике и облегчить процесс восприятия и понимания получаемой информации.

В статье учебные пособия рассматриваются как совокупность объектов, которые могут быть использованы преподавателями и учащимися для организации более эффективного учебного процесса. Учебные пособия включают материалы и устройства, которые могут использоваться в ходе учебного процесса, повышают эффективность обучения и сокращают время, необходимое участникам учебного процесса для достижения поставленных целей.

В результате отмечается, что благодаря своей стабильной и функциональной природе возможности учебных пособий в качественном построении учебного процесса широки и направлены на координацию деятельности учителя и ученика. При этом их роль незаменима в достижении заданных результатов.

Ключевые слова: педагогический процесс, учебные пособия, классификация, эффективное использование, эффективность учебного процесса

TƏLİM VASİTƏLƏRİNİN TƏSNİFATI VƏ ONLARDAN SƏMƏRƏLİ İSTİFADƏNİN ƏHƏMİYYƏTİ

SEVDA ABBASOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

***Annotasiya.** Məqalədə təlim vasitələri və onlardan səmərəli istifadənin metodikası şərh edilir. Təlim vasitələri pedaqoji sistemin tərkib hissələrindən biri kimi öyrənmələr üçün təlim prosesini asanlaşdırmaq məqsədi daşıyır. İnformasiya-kommunikasiya texnologiyalarının inkişafı tədris prosesində müasir texniki vasitələrin və kommunikasiya texnologiyalarının tətbiqinə, elektron təlim vasitələrinin intensiv inkişafına təkan vermişdir. Bu gün onların istifadəsi olmadan müasir təhsil prosesi mümkün deyil.*

Təlim vasitələri təhsil məlumatlarının mənbəyi və şagirdlər tərəfindən tədris materialının məzmununu mənimsəmək, onların təhsili, tərbiyəsi və inkişafı üçün alətlər kimi xidmət edən obyekt və proseslərdir. Tədris prosesində onlardan istifadənin məqsədi tələbənin təlim prosesi üçün zehni xərclərini minimuma endirməkdir. Təlim vasitələri təlim prosesinin subyektləri: müəllim və şagird arasında vasitəçi rolunu oynayır.

Məqalədə qeyd edilir ki, tədris vəsaitləri müxtəlifdir və müxtəlif əsaslara görə təsnif edilir: xassələri, fəaliyyət subyektləri, biliyin keyfiyyətinə təsiri, müxtəlif qabiliyyətlərin inkişafı, tədris prosesində effektivlik, ətrafdakı reallığın təqdimat xarakteri və s. Tədris prosesində çap və elektron təlim vəsaitlərindən istifadə olunur.

Obyektlərin tərkibinə görə tədris vasitələri maddi və ideal olanlara bölünür. Bura tədris nəşrləri, cədvəllər, maketlər, planlar, tədris və laboratoriya avadanlığı, binalar, mebel, sinif avadanlıqları, mikro-iqlim, dərs cədvəli və təlim üçün digər maddi-texniki şərtlər daxildir.

İstifadə olunan tədris metodlarının heç biri tədris vəsaitləri olmadan keçə bilməz. Onlarda istifadə etməklə təhsil prosesinin səmərəliliyini əhəmiyyətli dərəcədə artırmaq, praktikada həyata keçirmək, alınan məlumatların idrak və dərk edilməsi prosesini asanlaşdırmaq mümkündür.

Məqalədə tədris vasitələri müəllim və şagirdlər tərəfindən daha səmərəli tədris prosesinin təşkili üçün istifadə edilə bilən obyektlər toplusu kimi izah edilir. Tədris vasitələrinə tədris prosesinin gedişində istifadə oluna bilən, tədris prosesinin səmərəliliyini artırmağa bilən və tədris prosesinin iştirakçılarının qarşısına qoyulan məqsədlərə çatmaq üçün vaxtı azalda bilən materiallar və qurğular daxildir.

Nəticə kimi qeyd edilir ki, təlim prosesinin keyfiyyətli qurulmasında öz stabil və funksional xarakterinə görə təlim vasitələrinin imkanları genişdir və müəllim – şagird fəaliyyətini əlaqələndirməyə yönəldilir. Eyni zamanda müəyyən olunmuş nəticələrə çatmaqda da rolu əvəzsizdir.

***Açar sözlər:** pedaqoji proses, təlim vasitələri, təsnifat, səmərəli istifadə, təlim prosesinin səmərəliliyi*

Təlimin qarşıya qoyduğu vəzifələrin və prinsiplərin həyata keçirilməsi təlim-tərbiyə prosesinə təsir edən amillərdən və şərtlərdən əhəmiyyətli dərəcədə asılıdır. Hazırda tətbiq edilən interaktiv təlim üsulları da o zaman müsbət nəticə verə bilər ki, şagirdlər üçün müasir tələblərə cavab verən öyrədici mühit yaradılsın. Öyrədici mühitin sosial-psixoloji; informasiya, əşyavi mühit kimi üç komponenti var. Sosial-psixoloji mühit dedikdə şagirdin digər insanlarla və öz daxili aləmi ilə qarşılıqlı münasibəti nəzərdə tutulur. İnformasiya mühiti isə məlumat mənbələrinin kompleksini əhatə edir. Daha dəqiq bədi, ensiklopedik, elmi-populyar ədəbiyyatdan, müşahidə, internet resursları, televiziya, kino, mətbuat və s. mənbələrindən istifadə edilməməsi təlim prosesini maraqsız edir. Əşyavi mühitə məktəb mühiti, dərslilər, müxtəlif vasitələr, didaktik vəsaitlər, İKT, texniki avadanlıq, stendlər daxildir. Təbii mühitə canlı və cansız təbiət, yaşayış mühitinə ev, məişət, maddi mədəniyyət daxildir.

Təcrübə göstərir ki, məktəb əşyavi mühitindən daha çox istifadə olunur. Məktəb binasının divarlarında uşaqların öyrənmə motivasiyasını stimullaşdıran əyani və məlumatverici müxtəlif stendlər, Milli qəhrəmanların və ya şəhidlərin foto şəkilləri, onların qəhrəmanlığını əks etdirən guşələr, uşaqların əl işlərinin sərgisi, qəzetlər, jurnallar və s. asılır. Uşağı əhatə edən şəraitin onun dərk etmək tələbatına, maraq və problemlərinə nə dərəcədə istiqamətlənmiş olması tədris prosesinə münasibətilə çox əlaqəlidir.

Təlim vasitələri pedaqoji sistemin tərkib hissələrindən biridir. Bu vasitələr öyrənənlər üçün təlim prosesini asanlaşdırmaq məqsədilə nəzərdə tutulmuşdur. Təlim vasitələri zamanla dəyişməyə bilər, lakin təbii ki, cəmiyyətin inkişaf tendensiyaları onların seçimində və müəllimin bu vasitələrdən istifadəsində izini qoyur. Bu zaman seçimdə əsas meyar tədris metoduna uyğunluqdur. İnformasiya-kommunikasiya texnologiyalarının inkişafı tədris prosesində müasir texniki vasitələrin və kommunikasiya texnologiyalarının tətbiqinə, elektron təlim vasitələrinin intensiv inkişafını əvvəlcədən müəyyən edən media didaktikasının yaranmasına səbəb olmuşdur. Onların istifadəsi olmadan müasir təhsil prosesi mümkün deyil.

Pedagoji sistemin tərkib hissələrindən biri olan təlim vəsaitlərini səmərəli seçməkdir. Onlardan necə istifadə etmək barədə suallar təhsilin müxtəlif pillələrində çalışanları daima narahat edir. Bu suallara cavablar cəmiyyətin inkişaf tendensiyalarından və mövcud təhsil sistemlərindən asılıdır: formal (dövlət tərəfindən yaradılmış, dəstəklənmiş və tanınmış) və qeyri-rəsmi (məsələn, sosial şəbəkədən bir video əsasında badımcan bışirməyi öyrənmək).

Yaşlı nəsil müəllimlərdən bəzən belə sözlər eşidir: “Yaxşı müəllimə dərsi səmərəli keçmək üçün lövhə və təbəşir kifayətdir”. Bu ifadəni təsdiq və ya təkzib etmək üçün anlayışların mahiyyətini, cəmiyyətin və təhsilin inkişafındakı müasir şərait və tendensiyaların onlara təsirini nəzərə almaq lazımdır.

Təlim vasitələri təhsil məlumatlarının mənbəyi və şagirdlər tərəfindən tədris materialının məzmununu mənimsəmək, onların təhsili, tərbiyəsi və inkişafı üçün alətlər kimi xidmət edən obyekt və proseslərdir [7]. Tədris prosesində onlardan istifadənin məqsədi tələbənin təlim prosesi üçün zehni xərclərini minimuma endirməkdir. Təlim vasitələri təlim prosesinin subyektləri: müəllim və şagird arasında vasitəçi rolunu oynayır.

Bir çox tədris vasitələri süni şəkildə tədris məqsədləri üçün yaradılır (simulyatorlar, dərsliklər və s.), lakin onlar həmişə təlim prosesi üçün xüsusi hazırlanmış obyektlər deyildir. Mövcud obyektlərdən tədris vəsaiti kimi istifadə oluna bilər ki, bunlar mütləq məzunun gələcək peşəkar mühitinə aid deyil.

Dərsliyin və dərs vəsaitinin tərifinə nəzər salaq. Dərslik konkret fənn üzrə tədris planı və proqram əsasında hazırlanmış nəzəri və praktik biliklərin əsaslarının sistemli və anlaşıqlı şəkildə izah olunduğu əsas vəsait.

Variativ dərsliklər- ayrı-ayrı müəllimlərin (müəllif qrupunun) vahid tədris proqramı əsasında eyni fənn üçün hazırladıqları müxtəlif dərsliklər.

Dərs vəsaiti - konkret fənn üzrə tədris proqramına uyğun hazırlanmış, dərslikdə verilən biliklərin genişləndirilməsi və möhkəmləndirilməsinə xidmət edən vəsait. [7]

Qeyd edək ki, tədris vəsaitləri müxtəlifdir və müxtəlif əsaslara görə təsnif edilir: xassələri, fəaliyyət subyektləri, biliyin keyfiyyətinə təsiri, müxtəlif qabiliyyətlərin inkişafı, tədris prosesində effektivlik, ətrafdakı reallığın təqdimat xarakteri və s. Tədris prosesində çap və elektron təlim vəsaitlərindən (ÇETV) istifadə olunur.

Obyektlərin tərkibinə görə tədris vasitələri maddi və ideal olanlara bölünür [7]. Bura tədris nəşrləri, cədvəllər, maketlər, planlar, tədris və laboratoriya avadanlığı, binalar, mebel, sinif avadanlıqları, mikroiklim, dərs cədvəli və təlim üçün digər maddi-texniki şərtlər daxildir.

İdeal təlim vasitələri nitq, yazı, diaqramlar, simvollar, rəsmlər, sənət əsərləridir. Maddi və ideal tədris vəsaitləri, eləcə də digər təsnifatlar üzrə tədris vəsaitləri bir-birini tamamlayır. Vaxtilə J.J. Russo "ətraf mühit" in şəxsi inkişaf üçün bir sahə olduğunu qeyd etmişdi. Alimin sözlərinə görə səmərəli təlim üçün xüsusi "təlim mühiti" yaratmaq lazımdır ki, şagirdlərin ehtiyac və imkanları balanslaşdırılmış olsun. Ətrafdakı reallığın təsviri xarakterinə görə tədris vasitələrinin təsnifatını belə qeyd etmək olar: təbii

obyektlər, şəkillər və görünən obyektlər, obyektlərin təsviri və obyektiv hadisələr, təlimin texniki vasitələri.

Fəaliyyət predmetinə görə təlim vasitələrini tədris vasitələrinə (müəllim tərəfindən istifadə olunan, yeni materialı izah edən vasitələr, təkrarlama vasitələri, nəzarət vasitələri) və öyrədici vasitələrə (şagirdin təlim prosesində istifadə etdiyi) bölmək olar.

Təlim prosesində istifadə edilən tədris vasitələri müxtəlifdir. Dərs planında və ya onun texnologiyası xəritəsində təsvir edilənlər də daxil olmaqla, düzgün seçim etmək üçün müəllim həm onların müxtəlifliyində, həm də normativ olaraq müəyyən edilmiş terminologiyada, həm də mövcud tədris vasitələri ilə metodik əlaqəsini nəzərə almalıdır. Müəllim nəinki digər təhsil səviyyələrinin fənni və ona aid oxşar fənlər üzrə mövcud dərslik və dərs vasitələrinin siyahısını bilməli, həm də təhsil müəssisəsi tərəfindən rəsmi qeydiyyatdan keçmiş tədris nəşrlərinin məzmununa bələd olmalıdır. Əks halda, müəllim ya dərsliyi ya da digər bir vasitəni seçəcək və şagirdlərin planlaşdırılmış məzmun və nəticə əldə etməsinə diqqət yetirməyəcək.

Bəs şagirdlər təklif olunan vasitələrin arsenalından nə seçə bilirlər? Axı pedaqoji fəaliyyətin mahiyyəti tədris materialının tələb olunan vaxtda ötürülməsindədir və vasitədən istifadənin məqsədi şagirdlərin minimum səyidir. Lakin onlar seçim edərkən bir sıra meyarlardan da istifadə edəcəklər ki, bunlara yararlılıq, estetika, əlçatanlıq daxildir.

Əgər söhbət böyükklərin seçimindən gedərsə, onlar öz statuslarına və məsuliyyət dərəcələrinə uyğun seçim edirlər (dərsdə iştirak edə biləcəyəmmi, övladının xəstəliyi səbəbindən işdə ola bilməyəcəmmi, kursu öyrənmək üçün vaxt imkanı olacaqmı, nüfuzlu xarici təhsil müəssisəsində kursun ödənişini ödəyə bilərəmmi; tədris vasitəsinin təkrar istehsalı üçün zəruri avadanlıq, lazımi proqram təminatı və s. varmı).

İndi isə ayrı-ayrı təlim vasitələrinin xüsusiyyətlərini nəzərdən keçirək.

Təlim tapşırıqları müəllimin göstərişi və ya rəhbərliyi altında yerinə yetirilən məzmun və həcm baxımından şagirdlərin müxtəlif müstəqil təlim işlərinin növləridir. Tapşırıqlar olmadan öyrənmək də mümkün deyil, çünki bu zaman əks əlaqə yaratmaq olmayacaq, şagirdə nəzarət olunan, addım-addım nəticə ilə lazımi təlim fəaliyyətləri verilməyəcəkdir.

- Tapşırıqlardan tədris materialı ilə tanış olmaq, kitabla işləmək, cədvəl və qrafiklərin tərtib edilməsi məqsədlə istifadə olunur. Bura yeni biliklərin qaydalar, qanunlar, anlayışlar şəklində mənimsənilməsi (oxunan materialın konspektinin tərtib edilməsi, verilən suallara cavabların hazırlanması və s.);

- bacarıq və vərdişlərin formalaşdırılması (məşqlər, ölçmə və hesablamalar, problemin həlli, esse və s.);

- əldə edilmiş bilik, bacarıq və vərdişlərin möhkəmləndirilməsi (təkrar, yadda saxlama, məşqlər və s.);

- əldə edilmiş biliklərin tətbiqi (praktik işlərin yerinə yetirilməsi);

- bilik, bacarıq və vərdişlərin yoxlanılması (yazılı və qrafik testlər, nəzarət xarakterli laboratoriya və praktik tapşırıqlar və s.) daxildir.

Tapşırıqların müxtəlif formaları var: müstəqil tapşırıqlar, yoxlama işi, tapşırıq kartları, testlər.

Tapşırıq növləri bunlardır: sual, tapşırıq, məşq.

Sual cavab tələb edən sorğudur. Sual, problemin zəruri struktur elementidir, onun köməyi ilə tələb olunan cavab əldə edilir.

Tapşırıq - öyrənmə tapşırığı, müəyyən hərəkətləri şüurlu şəkildə təkmilləşdirmək üçün təkrarlanmadır. Bu şagirdlərdə peşəkar bacarıq və vərdişləri inkişaf etdirir, bilikləri dərinləşdirir və təkmilləşdirir. Tapşırıq yeni biliklərin, metodların axtarışını və tədrisdə əlaqələrin, mnas, sübutların fəal istifadəsinin stimullaşdırılmasını nəzərdə tutan təlim vəzifəsidir.

Müəllim bütün nəzarət növləri üçün tapşırıqlar hazırlayır. Bura tapşırıqlar, məşqlər və s. tapşırıqlar toplusu aiddir. Dərslərə nəzarət zamanı müəllim tapşırıq kartlarından istifadə etməklə fərdi təlim vasitələrinə istinad edir və müəllimə eyni vaxtda bütün qrupla əks əlaqə yaratmağa, fərdi iş aparmağa və təlim, nəzarət və idarəetmə funksiyalarını yerinə yetirməyə imkan verir.

Tədris vasitələri elmi-metodiki təminatın struktur elementləridir. Elmi-metodiki təminatın digər elementləri ilə yanaşı, onlar tədris-metodiki komplekslərin (TMK) tərkib hissəsi ola bilirlər. Təhsil

haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanununun 10-cu maddəsində Təhsil proqramı (kurikulum) haqqında belə qeyd edilmişdir:

Təhsil proqramı dövlət təhsil standartlarına uyğun ayrı-ayrı təhsil pillələri və səviyyələri üzrə təhsilin məzmununu və mənimsənilmə qaydalarını müəyyən edir. Təhsil proqramına tədris planı, fənlər üzrə tədris proqramları, metodik təminatla bağlı tövsiyələr, qiymətləndirmə və digər müvafiq təhsil texnologiyaları daxildir. (7)

Bu maddəyə uyğun olaraq təhsil nəşri, şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq, təhsil proqramlarının həyata keçirilməsi üçün zəruri olan elmi və ya tətbiqi xarakterli sistemləşdirilmiş məlumatları ehtiva edən nəşrdir.

Təhsil müəssisələri, tədris-metodiki şuralar tərəfindən tövsiyə edilən dərsliklərin, dərs vəsaitlərinin və digər tədris nəşrlərinin tədris prosesində istifadəsinə icazə verilir. Çap və ya elektron təhsil nəşrlərinə aşağıdakılar daxildir:

- dərslik (kurrikuluma tam uyğunluq vacibdir);
 - tədris vəsaiti; maarifləndirici əyani vəsait; iş dəftəri;
- Elektron təhsil nəşrlərinin aşağıdakı növlərdə ola bilər:
- tədris nəşrinin mətninin tam surətdə çıxarılması;
 - təhsil nəşrinin kağız üzərində hazırlanmış bölməsinin bir hissəsi. [44].

Elektron təhsil nəşrlərinin müxtəlif növləri (informasiya axtarış sistemləri, virtual laboratoriyalar, elektron ensiklopediyalar, testlər, simulyatorlar, öyrənmə vasitələri, inkişaf alətləri mühiti və s.) müəllimlər tərəfindən tədris fənninin məzmununu əsasında vahid sistemdə birləşdirilə bilər.

Tədris vəsaitlərindən istifadə təhsil prosesinin məcburi tərkib hissəsidir. Tədris vasitələrinin seçimi təhsil prosesinin bir sıra şərtləri ilə müəyyən edilir, lakin bu əsasən müəllimin tədris metodunu seçməsindən asılıdır. Tədris vasitələri və metodları bir-biri ilə sıx bağlıdır və həmişə bir-biri ilə vəhdətdə istifadə olunur. Buna görə də tədris prosesində onlar sistemli şəkildə seçilir və bir-birini tamamlayır. Müəllim bu sistem üzərində adətən məşğələlər sisteminin işlənilməsi hazırlanması mərhələsində (təqvim-tematik, perspektiv-tematik planın, proqramın tədris-metodiki xəritəsinin hazırlanması) düşünür və konkret dərsi tərtib edərkən onu genişləndirir.

Tədris metodları və vasitələri sisteminin seçilməsinin əsasını onun nəticəsinin proqnozu kimi dərsin məqsədi təşkil edir. Buna, eləcə də digər şərtlərə (şagirdlərin iddia edilən motivasiyası, mövcud tədris vasitələri, texniki avadanlıq, şəxsi təcrübə) əsaslanaraq planlaşdırılan nəticələrə nail olmaq üçün müəllim mümkün variantlar qurur, onlardan ən təsirliisini seçir.

Metodist alimlərin fikrincə, tədris metod və vasitələrindən istifadənin səmərəliliyi planın ardıcılığından, eləcə də müəllimin sinifdə davranışından asılıdır. Müəllim başa düşməlidir ki, məsələn, mürəkkəb materialın izahı ən yaxşı şəkildə nümayişlə müşayiət olunur, sonra məlumat vizuallaşdırılır. Tədris materialının vizuallaşdırılması da assimilyasiya üçün əsas göstəriciləri göstərməklə müşayiət olunmalıdır.

Təlim vasitələrinin yaradılması alətlərin mövcud arsenalına və təlim nəticələrinə əsaslanaraq sistemli olmalıdır. Bununla belə, müəllimə mövcud aləti “təkmilləşdirmək” qadağan edilmir. Bu, kompüter texnologiyasının, TTV-nun istifadəsi ilə asanlaşdırılır. Bütün tədris vəsaitləri, o cümlədən dərsliklər, tədris vəsaitləri müəlliflər tərəfindən proqnozlaşdırılan müəyyən şərtlər toplusu üçün yaradılmışdır. Onları tətbiq edərkən müəllim bu təlim vasitəsinin tədris prosesində malik olduğu şəraitdə necə istifadə ediləcəyi barədə yaxşı təsəvvürə malik olmalı, onları müqayisə etməlidir.

Buna görə də müəllim üçün yaradılmış tədris materiallarından istifadə etmək daha rahatdır, burada təkcə tədris vəsaitləri sistemli şəkildə təqdim olunmur, həm də planlaşdırılan nəticələri göstərən şərtlərin təsviri mövcuddur. Bu baxımdan, müəyyən təlim vasitələrindən istifadənin proqnozlaşdırılan səmərəliliyinin qiymətləndirilməsi öyrənmə məqsədini ifadə edən və planlaşdırılan nəticələrin əldə edilməsinə kömək edən imkan ölçüsüdür.

Göstəricilərdən biri kimi bu qiymətləndirmə müəllimin konkret alətdən istifadə etmək bacarığını, buna hazırlığın psixoloji xüsusiyyətlərini də əhatə edir. Həç bir vasitədən istifadə etmək istəməyən müəllim həmişə öz əməlinə haqq qazandıracaq. Həqiqətən də, planlaşdırılan nəticəyə müxtəlif yollarla, metod və vasitələrlə nail olmaq olar.

Tədris vəsaitlərinin pedaqoji səmərəlilik səviyyəsini müəyyən etmək üçün iki növ göstəricidən istifadə olunur: müəllim və şagirdlər üçün [2].

Bunlardan birincisi tədris vəsaitlərinin müəllimin fəaliyyətinin keyfiyyətinə və əmək intensivliyinə, onun fəaliyyətinə və motivasiya sabitliyinə təsiri haqqında nəticə çıxarmağa kömək edir. Bunlara aşağıdakılar daxildir: tədris vəsaitləri kompleksinin ardıcılığı, tədris məlumatlarının ötürülməsinə sərf olunan vaxtın müddəti, əks əlaqənin təşkili, şagirdlərin fəaliyyətinin idarə edilməsi, müəllimin fəaliyyətinin səmərəliliyinin və iş motivasiya sabitliyinin qorunması. (işin nəticələrindən məmnunluq).

İkinci qrupun göstəriciləri tədris vasitələrinin təlim prosesinin keyfiyyətinə və sürətinə, şagirdlərin əmək qabiliyyətinin qorunmasına və onların marağına təsirini xarakterizə edir. Bunlara aşağıdakılar daxildir:

- təhsil və tərbiyənin səviyyəsi, şagirdlərin öyrənmə qabiliyyəti, onların intellektual imkanları və meylləri, əldə edilmiş bilikləri özündə saxlama gücü və s.);
- şagirdlərin təhsil xərcləri; şagirdlərin iş qabiliyyəti (intensivlik, diqqətin sabitliyi, səğlamlıq);
- fəaliyyətlərinin motivasiya davamlılığı (fərdi ehtiyaclar, öyrənməyə maraq, nəticələrdən məmnunluq və s.).

Tədris vasitələri zaman keçdikcə dəyişməyə bilər, lakin cəmiyyətin inkişaf tendensiyları onların seçimində və müəllimin istifadəsində müəyyən iz buraxır. İnformasiya-kommunikasiya texnologiyalarının inkişafı tədris prosesində müasir texniki vasitələrdən və kommunikasiya texnologiyalarından istifadə zərurətinə səbəb olmuşdur ki, bu da ETV-nin (Elektron təlim vasitələri) intensiv inkişafını əvvəlcədən müəyyən etmişdir. Onların istifadəsi olmadan müasir təhsil prosesi mümkün deyil.

Tədris metodlarının heç biri tədris vəsaitləri olmadan keçə bilməz. Onların sayəsində təhsil prosesinin səmərəliliyini əhəmiyyətli dərəcədə artırmaq, praktikada həyata keçirmək, alınan məlumatların idrak və dərk edilməsi prosesini asanlaşdırmaq mümkündür. Öyrənmə vasitələrinin mahiyyəti haqqında danışmağa başlamazdan əvvəl bu anlayışı müəyyən edək və onların mahiyyətini qısaca şərh etməyə çalışaq:

Tədris vasitələri müəllim və şagirdlər tərəfindən daha səmərəli tədris prosesinin təşkili üçün istifadə edilə bilən obyektlər toplusudur. Tədris vasitələrinə tədris prosesinin gedişində istifadə oluna bilən, tədris prosesinin səmərəliliyini artırmağa bilən və tədris prosesinin iştirakçılarının qarşısına qoyulan məqsədlərə çatmaq üçün vaxtı azalda bilən materiallar və qurğular daxildir.

Didaktik baxımdan tədris vəsaitlərinin əsas məqsədi təqdim olunan məlumatların mənimsənilməsi prosesini sürətləndirməkdir. Bir sıra amillərdən asılı olaraq, müxtəlif növ vasitələr təhsil prosesinə daxil edilə bilər və ya əksinə, seçim mərhələsində rədd edilə bilər. Əhəmiyyətli seçim amillərinə dərslərin məqsədləri; tədris materialının bir hissəsi kimi şagirdlərə təqdim olunacaq məlumat; müəllimin peşə bacarığı və üstünlükləri daxildir:

Öyrənmə vasitələrinin funksiyaları haqqında aşağıdakıları deyə bilərik:

- koqnitiv (dərkətmə): tədris vasitələri mövcud reallıq haqqında daha dolğun və dəqiq təsəvvürün ötürülməsinə zəmanət verir, şagirdin faktları və qanunauyğunluqları başa düşməsinə, qavramasını və yadda saxlamasını asanlaşdırır, real həyatda müşahidə üçün əlçatmaz olan hadisələri və obyektləri aydın və başa düşülən edir.

- formativ: tədris vasitələrinin köməyi ilə şagirdlər öz idraki qabiliyyətlərini, psixoloji sferasını, iradəsini inkişaf etdirə bilərlər;

- didaktik: tədris vasitələri bilik və bacarıqların əsas mənbəyidir, tədris materialının mənimsənilməsi prosesini sadələşdirir, idrak fəaliyyətini stimullaşdırır.

Real həyatda bir funksiyaları digərindən ayırmaq mümkün deyil. Onlar qarşılıqlı əlaqədədirlər. Tədris vəsaitlərinin istifadəsi haqqında danışsaq, aşağıdakı prinsipləri qeyd edə bilərik:

- şagirdlərin yaş və psixoloji xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması;
- uşağın emosiyalarına, şüuruna və davranışına əhəngdar təsir göstərəcək, bütün qavrayış sistemlərini əhatə edən həm ənənəvi, həm də müasir tədris vasitələrinin adekvat seçimi;
- didaktikanın prinsiplərinin nəzərə alınması;

- tədris vəsaitlərindən istifadə zamanı həyat təhlükəsizliyi qaydalarına riayət edilməsi.
- Tədris vəsaitlərini ayrı-ayrı qruplara bölmək üçün istifadə edilə bilən bir neçə mühüm amil var:
- şagirdə təsirin xarakterinə görə. Bura vizual olaraq slaydlar, xəritələr, planlar, əyani vəsaitlər, kino –filmdən fraqmentlər daxildir.
 - eşitmə: səs yazıları;
 - audiovizual: video yazılar, İKT təqdimatları;
 - çətinlik dərəcəsinə görə: orta səviyyə: fənlər üzrə dərsliklər, çap olunmuş tədris vəsaitləri, ölçölçülü modellər, şəkillər;
 - yüksək mürəkkəblik: kompüter, lingafon, mexaniki əyani vəsaitlər;
- Mənşəyə görə isə təbii; simvolik; texniki (vizual və audio-vizual vəsaitlər) vardır.

İstifadə olunan materialların və təlimatların adekvat nisbəti. Bunun üçün interyerləşdirmə qanununa müraciət edə bilərik. Bu qanuna görə əyani vəsaitlərin kifayət qədər olmaması təhsilin keyfiyyətini aşağı salır. Belə ki, koqnitiv maraq azalır, anlama və obrazlı qavrayış çətinləşir. Tədris vasitələrinin həddən artıq çox olması öyrənmə motivasiyasını azaldır, çünki şagirdlər təlim prosesinə əyləncə kimi baxmağa başlayırlar. Təqdimatda birləşdirilə bilən müxtəlif vasitələrdən istifadə etməklə çətin mövzuları öyrənmək kifayət hesab olunur. Bura dərsdə istifadə olunan vəsaitlər, müstəqil iş üçün vasitələr və nəzarət vasitələri daxil edilməlidir.

Öyrənmə vasitələrindən istifadə. İntellektual inkişafın intensivliyi əsasən şagirdlərin dərs zamanı hazır tədris vasitələrindən istifadə etmələri və ya onları müəllimlə birlikdə yaratmalarından asılıdır. Tədris vasitələrinin layihələndirilməsi, yaradılması hazır tədris vasitələrindən istifadə ilə müqayisədə şagirdlərin idrakının daha yüksək xüsusiyyətlərini təmin edir. Bu onunla izah olunur ki, hazır dərs vəsaitlərinin öyrənilməsi, mənimsənilənlərin təkmilləşdirilməsi idrak tapşırıqlarının dəyişdirilməsini, təlim tapşırıqlarının yeni formalarının tətbiqini nəzərdə tutur.

Tədris vəsaitlərinin öyrənilməsi, dizaynı və istifadəsinə əsas yanaşmalar:

- dərs vəsaitlərinin öyrənilməsi tədrislə bağlı olmadığı üçün sinif otağının avadanlıqlarında artıq mövcud olan materiallardan tədris vəsaiti kimi istifadə etmək məqsədəuyğundur;
- tədris vasitələri məqsədə çatmağın əsas və yeganə yoludur, təhsil prosesinin digər komponentləri isə vasitələrə uyğun gəlməli və vasitələrlə şərtlənməlidir;
- tədris vəsaitləri adi vizuallaşdırma və idarəetmə vasitələri ilə eynidir, onların çoxluğu müəyyən narahatlıq yaradır, lakin onlarsız da asanlıqla keçinmək olar.

Bu yanaşmaların hər birinin öz ardıcılıqları var. Tədris vasitələrini mütləqləşdirənlərlə yanaşı, dərs üçün lövhə və təbəşiri kifayət hesab edənlər də var. Tədris vasitələrinin rolunun şişirdilməsi onların əhəmiyyətinin tam inkarına reaksiyadır. Üçüncü yanaşma ən adekvat hesab edilə bilər, çünki onlar tədris vəsaitlərini yalnız müəllim və şagird fəaliyyəti sisteminin bir hissəsi hesab edirlər.

Beləliklə, deyə bilərik ki, təlim prosesinin keyfiyyətli qurulmasında öz stabil və funksional xarakterinə görə təlim vasitələrinin imkanları genişdir və müəllim – şagird fəaliyyətini əlaqələndirməyə yönəldilir. Eyni zamanda müəyyən olunmuş nəticələrə çatmaqda da rolu əvəzsizdir. Prof. Ə.Əlizadənin qeyd etdiyi kimi «XXI yüzillik ağıln, intellektin təntənəsi əsridir. Respublikamızın milli mənafeyi Azərbaycan məktəbinin də məhz ağıl, intellekt məktəbi olmasını tələb edir». [3, 136]

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT

1. Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 23.01.2006-cı il tarixli 33 nömrəli əmri
2. Azərbaycan Respublikasının ömürboyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiyalar Çərçivəsi, Azərbaycan Respublikası Nazirlər Kabininin 2018-ci il 18 iyul tarixli 311 nömrəli qərarı.
3. Əlizadə Ə.Ə. Yeni pedaqoji təfəkkür. Bakı, “Adiloğlu”, 2001
4. Nəzərov A., Məmmədov R. Pedaqoji ustalıq. Dərs vəsaiti. Bakı, 2008.
5. Nəzərov A., Mollayeva E. Müasir dövrün təhsil problemləri. Dərs vəsaiti. Bakı, 2011.
6. Mehrabov A. Azərbaycan təhsilinin müasir problemləri. Bakı, “Mütərcim”, 2017 (6)
7. Təhsil haqqında Azərbaycan Respublikasının Qanunu, 19 iyun 2009-cu il № 833-IIIQ).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273408>

ТРЕБОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

АБДУЛЛАЕВА МАХИРА МОЛУД кызы

Доктор философии в области педагогики, старший преподаватель
Азербайджанский государственный педагогический университет

Аннотация. В статье рассматривается развитие речи у детей и способы её формирования. Путь развития речи у ребёнка не отражает возраст от 0 до 6-7 лет, поэтому объясняется именно этот путь. Развитие речи у детей описывается поэтапно, также показаны специфические характеристики каждого возрастного периода.

Здесь обсуждаются требования к речи: она должна быть глубокой, логичной, ясной, понятной слушателю и читателю, точной, правильной и чистой.

В статье также затрагивается вопрос коммуникации и того, что это за событие. Представлены виды коммуникации – вербальная и невербальная, её возникновение описано в абзацах, подчеркиваются трудности в речи и её связь с психикой. Высказывается идея о том, что речь и мышление образуют единое целое, а также объясняются аспекты, препятствующие развитию речи.

Кроме того, рассматривается наличие у человека (ребёнка) необходимых для коммуникации способностей и создание условий для её формирования.

Наряду со всем этим, обсуждается, на что учитель обращает внимание в речи ребенка в школьный период, подчеркивается важность проведения орфографической, орфографической и лексической работы. Рекомендуются, чтобы учитель уделял внимание как устной, так и письменной речи учащихся индивидуально.

В заключении статьи утверждается, что, взяв за основу развитие устной речи, обеспечивается обогащение словарного запаса учащихся, формирование коммуникативных навыков, освоение наиболее необходимых грамматических понятий и языковых конструкций, а также развитие навыков аудирования и понимания. В этом контексте особое значение для учащихся имеет культура общения и коммуникативные навыки, проводится специальное обсуждение способов достижения развития речи у детей, объясняется работа, которую будут выполнять учителя, и разъясняется суть этой работы.

Ключевые слова: речь и мышление, коммуникативные навыки, словарный запас

İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ UŞAQLARIN NİTQ İNKİŞAFINA VERİLƏN TƏLƏBLƏR

ABDULLAYEVA MAHİRƏ MÖLUD qızı

pedqogika üzrə fəlsəfə doktoru, baş müəllim
Azərbaycan Dövlər Pedaqoji Universiteti

Xülasə. Məqalədə uşaqlarda nitq inkişafından və onun əmələ gəlməsi yollarından söhbət açılır. Uşağın nitqinin keçdiyi inkişaf yolu 0 yaşdan 6-7 yaşa kimi öz əksini tapmır və beləliklə nitqin keçdiyi inkişaf yolu açıqlanmışdır. Uşaqların nitq inkişafı mərhələli şəkildə izah olunaraq, hər yaş dövrünün özünəməxsus xüsusiyyətləri də göstərilmişdir.

Burada nitqə verilən tələblərdən söhbət açılır, onun dərin məzmunlu, məntiqi, aydın, dinləyici və oxucu üçün anlaşıqlı, dəqiq, düzgün, təmiz olmasından söhbət açılır.

Məqalədə ünsiyyət məsələsinə də toxunulur, onun nə kimi bir hadisə olduğu açıqlanır. Həmçinin ünsiyyətin növləri – verbal və qeyri-verbal olaraq təqdim olunmuş, onun baş verməsi bəndlərlə verilərək, nitqdə nə kimi çətinliklərin olduğu, psixika ilə onun bağlılığı da vurğulanmışdır. Nitqlə təfəkkürün vəhdət təşkil etməsi fikri verilərək, nitqə mane olan cəhətlər də açıqlanmışdır.

Bundan başqa ünsiyyət üçün lazım olan qabiliyyətlərin insanda (uşaqda) olması, onun əmələ gəlməsi üçün hansı şəraitin yaradılması da açıqlanır.

Bütün bunlarla yanaşı məktəb dövründə müəllimin uşağın nitqində nələrə diqqət etməsindən söhbət açılır, orfoepik, orfoqrafik, lüğət işlərinin aparılmasının əhəmiyyəti vurğulanır. Müəllimin fərdi şəkildə şagirdlərin həm şifahi, həm də yazılı nitqlərinə diqqət etmələri tövsiyə olunur.

Məqalənin nəticə hissəsində qeyd edilir ki, şifahi nitqin inkişafı əsas götürülməklə şagirdlərin lüğət ehtiyatının zənginləşməsi, ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılması, ən zəruri qrammatik anlayışların və dil konstruksiyalarının mənimsənilməsi, dinləyib-anlama vərdislərinin inkişafı təmin olunur. Şagirdlərin bu zəmində ünsiyyət mədəniyyətinə və kommunikativ bacarıqlara sahib olmaları xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdəndir, uşaqlarda nitq inkişafına nail olmağın yollarından xüsusi söhbət açılır, müəllimlərin görəcəkləri işlər açıqlanaraq işin mahiyyəti şərh edilir.

Açar sözlər: nitq və təfəkkür, ünsiyyət qabiliyyəti, lüğət ehtiyatı

GİRİŞ

İbtidai sinif dövründə şagirdlər artıq yeni bir inkişaf yoluna qədəm qoyur. Cəmiyyətdə müstəqil yer tutmaq, yeni funksiya və rollara yiyələnmək, ictimai keyfiyyətlər əldə etmək kimi proseslər bu dövrdə mənimsənilir. Şagirdlər təkcə fiziki inkişafda olmur, həm də, emosional cəhətdən, nitq baxımından formalaşır.

Orta məktəbin əsas məqsədlərindən biri şagirdlərin həm danışmaq, həm də yazılı nitqini inkişaf etdirməkdir. Bu iş bütün təhsil prosesində həyata keçirilir. Məktəb, şagirdlərin nitqinin inkişaf etdirilməsi baxımından çox mühüm əhəmiyyətə malikdir. Şagirdlər təbiəti və insanların işlərini müşahidə edərək, dostları və başqaları ilə danışaraq, çox kitab oxuyaraq, müxtəlif çıxışlar edərək nitqlərini inkişaf etdirirlər. Burada məqsəd, onların gördükləri şeylər haqqında fikirlərini daha dəqiq ifadə etmələrini təmin etməkdir. Şagirdlərin istifadə etdikləri sözlər, düşündükləri anlayışlarla uyğun gəlməlidir.

Nitq yalnız fikirləri ifadə etmək vasitəsi deyil, eyni zamanda onların yaranmasına kömək edən bir alətdir. Bu səbəbdən müəllim şagirdlərin nitqini inkişaf etdirərkən onların düşüncə qabiliyyətini də inkişaf etdirməyə çalışmalıdır. Şifahi ünsiyyət qaydalarına riayət etmədən, ədəbi dilin yazılı və şifahi formalarını yaxşı bilmədən, ünsiyyət zamanı məqsədlərə çatmaq üçün lazım olan vasitələri seçmək və təşkil etmək bacarığı olmadan normal nitq mədəniyyəti əldə etmək çətindir.

“Dil - insanlar arasında ən mühüm ünsiyyət vasitəsidir. Mücərrəd işarələr sistemindən ibarət olan dilin xarakterik quruluşu, ifadə imkanları, qanunları, vəzifələri vardır.

Nitq – ünsiyyət prosesidir. Nitqə verilən informasiyanın ifadə tələbinə uyğun olaraq dilin ifadə imkanları əsasında yaranır. Dil əsasdır, nitq ondan törəyəndir. Nitqin yaranması üçün vacib olan ictimai, psixoloji və fizioloji aktların cəmi nitq fəaliyyəti adlanır” (2, s. 20).

Nitq prosesi üç mərhələdən ibarətdir: danışmaq, eşitmək, dərk etmək.

Nitq danışmaq üzvləri vasitəsilə həyata keçirilir. Danışmaq üzvlərinin qüsursuz olması bu zaman vacib şərtidir. Danışmaq prosesi danışmaq səsləri ilə reallaşır.

Eşitmə orqanı isə qulaqlarımızdır. Qulaqların saqlam olması eşitməni, ifadə edilən fikrin doğru, düzgün dərk edilməsini təmin edir.

Dərketmə isə nitq prosesinin nəticəsi, sonu olaraq qiymətləndirilir və daha çox təfəkkürlə bağlıdır.

Nitqin özünün iki tipi var: daxili nitq, xarici nitq.

Nitqin monoloji və dialoji növləri də var.

Məktəblilərdə düzgün, işlək nitq bacarıqlarının formalaşdırılması dil təliminin başlıca didaktik vəzifələrindəndir. Əslində, hər bir Azərbaycan dili və ədəbiyyat müəlliminin fəaliyyətinin nəticəsi onun şagirdlərinin əldə etdiyi nitq və yazı mədəniyyətinin səviyyəsi ilə ölçülür. Məktəbdə elə bir fənn, elə bir tədbir yoxdur ki, onda nitqə diqqət verilməsin.

Şagirdlərin nitqinin inkişafı yalnız məktəblə məhdudlaşmır, bu həm də ailə və küçədə nitq mühiti ilə əlaqədardır. Vliderlərin və məktəbdənkənar müəssisələrdə çalışanların da əsas vəzifələrindən biri yeni nəslin nitq mədəniyyətinin formalaşmasına nəzarət etmək, ona kömək göstərməkdir.

İbtidai siniflərdə şagirdlərin təfəkkür fəaliyyətinin inkişafında, nitq bacarıqlarının inkişafında,

Azərbaycan dilinin keyfiyyətinin yüksəldilməsində dil qaydalarının qrammatik-leksik təsnif və integrativ tədrisi mühüm rol oynayır. Azərbaycan dili tədrisinin əsas məqsədi şagirdlərdə nitq qabiliyyətini inkişaf etdirmək, onların qrammatik, leksik biliklərini artırmaqla cümlə qurmaq bacarıqlarını inkişaf etdirməkdən ibarətdir. Azərbaycan dilinin sayəsində şagirdlərdə söz ehtiyatı artır, lüğətləri zənginləşir, gələcək təhsil həyatında möhkəm baza qazanmış olurlar. İbtidai mərhələdə sadə formada şagirdlər qrammatik biliklər öyrənir ki, bunun sayəsində də dilin funksional xüsusiyyətlərini dərk etməyə başlayır.

Bütün bunlarla yanaşı oxu materiallarının təsiri nəticəsində şagirdlərinin nitqinin zənginləşdirilməsi qayğısına qalınır. Şagirdlər hər oxuduqları mətndən xeyli sayda söz öyrənir ki, bu da onların aktiv lüğətlərinə daxil olur, onların nitqinin zənginləşməsinə gətirib çıxarır.

Bütün bunlarla yanaşı ibtidai siniflərdən başlayaraq şagirdləri Azərbaycan dilində işlənən etiket sözlərlə də tanış edirlər ki, bu da onların nitqinin daha mənalı olmasına, daha mədəni səslənməsinə gətirib çıxarır. Uşaqların mədəni insan kimi yetişməsinə, lazımi məqamda hansı sözdən və necə istifadə etmək bacarığı ibtidai siniflərdən öyrədilir. Çünki nitq etiketi cəmiyyətdə müəyyən edilmiş nitq davranışı qaydalarıdır. Ünsiyyətin etik səviyyədə qurulması nitq etiketləri hesabına baş tutur. Nitq etiketləri həyatın bütün sahələrində - ailədə, kollektivdə, ictimai yerlərdə insanın davranış qaydalarını müəyyən edir.

İnsanın etik mədəniyyətinin ən mühüm göstəricisi onun nitqidir. Cəmiyyətdə özünü təsdiq etmək istəyən insan gözəl nitqə malik olmalıdır. Dahi şairimiz N.Gəncəvinin sözləri ilə desək: “söz müqəddəsdir, onu cilalayan ustad isə müqəddəslərin müqəddəsidir. Söz güldürür, söz ağladır, söz sevindirir, söz kədərləndirir, ümid verir, ümid qırır, söz var dağa çıxarır, söz var dağdan endirir. Söz bir məlhəmdir, həm də yara”.

Müasir dövrdə məktəblərin nitq inkişafı, onların kommunikativ bacarıqlarının formalaşdırılması xüsusi həyatı bacarıqlardan biri kimi əhəmiyyət kəsb edir. Məlumdur ki, müasir dövrdə məktəblərdə şəxsiyyətin inkişafı təlim prosesinin bütün komponentlərini, eyni zamanda kommunikativ bacarıqları əhatə edən şəxsiyyətyönlü yanaşma ilə inkişaf edə bilər.

Nitq inkişafı zamanı orfoepik tələblər də nəzərə alınmalıdır. Çünki nitqin təbii, axıcı, canlı olmasında, estetik təsirində, fikrin asan qavranılmasında onun rolu böyükdür.

Nitq mədəniyyəti anlayışı geniş məzmunludur. O, dilin normalarına uyğun danışmaq, fikri aydın, səlis, məntiqi, yığcam, parlaq, təsirli ifadə etmək, lüğət ehtiyatını, rabitəli nitqi, məqsəd və məzmunu, dinləyici və oxucunun xüsusiyyətinə uyğun üslub, danışiq və yazı tərzini seçmək bacarıqlarını formalaşdırır. Azərbaycan dili fənninə daxil olan oxu materiallarının öyrədilməsi prosesində şagirdlərin nitqinin inkişafına diqqət yetirilir.

ƏSAS HİSSƏ

Mədəni insanın yetkinliyi, cəmiyyətə faydalı bir şəxsiyyət olmasının göstəricisi onun nitq mədəniyyətinə nə dərəcədə yiyələnməsindən asılıdır. Dilə yiyələnmə ailədən başlayır. Uşaq məktəbə gələndə ana dilinin köməyi ilə ətraf aləm haqqında təsəvvürlər əldə edir, bu təsəvvürlər onun lüğət ehtiyatını zənginləşdirir, dəqiqləşdirir. Dilin köməyi ilə uşaqlar başqalarının dediklərini anlayır, fikirlərini öz yaşına uyğun ifadə edirlər. Bu dövrdə uşağın nitqinin inkişafı ünsiyyət dairəsinin genişlənməsinə gətirib çıxarır. Bəs ünsiyyət nədir? Ünsiyyət bütün canlı varlıqlar arasında yaşanan bir prosesdir. Ünsiyyət olmadan heç bir canlı varlıq keçinməz. Ünsiyyətin ali forması insana xas ünsiyyətdir. Ünsiyyət bir yoldur ki, insan ona dayanaraq, sahib olduğu duyğularını, düşüncələrini, yaşamlarını, biliyini və təcrübəsini qarşı tərəfə sərgiləyir, digər tərəfdən, bunları ondan geri alır. Ünsiyyət – kommunikasiyadır.

- Ünsiyyət – məlumatın birindən digərinə ötürülməsidir.
- Ünsiyyətdə - iki və ya daha artıq insan iştirak edə bilər.
- Ünsiyyət – uşaq dünyaya gəldiyi gündən mövcud olur, yəni ağladığı anda anasının ona yaxınlaşıb dindirməsi, ovutması ilə başlayır.

Demək, ünsiyyətin, kommunikasiyanın özəyində maraq durur, ünsiyyəti hərəkətə keçirən maraqdır. Ünsiyyət daha çox söz olmadan yaşanır, çünki, söz ünsiyyətin tamamını açma bilmir, dünyanın ən zəngin dilləri sayılan ingilis və rus dilləri də ünsiyyətin gücü, potensialı, əhəmiyyəti,

sehri qarşısında acizdir.

Ünsiyyətin formaları da var. Bunlar aşağıdakılardır:

1) Qeyri-verbal ünsiyyət – yəni bədən dili, mimika, üz ifadəsi, gözlə əlaqə, səslər.

2) Verbal ünsiyyət, yəni jestlərlə dnuşuq, yazı.

Ünsiyyət isə belə baş verir:

- məlumatı görürük, eşidirik, hiss edirik;

- eşitdiyimizi, gördüyümüzü, hiss etdiyimizi anlayaraq cavab vermə yolu seçirik və cavabın qarşı tərəfin başa düşüb-düşməməsinə əmin oluruq;

- bəzən isə ünsiyyət problemləri ilə də qarşılaşırıq, bunlar autizm, nitq qüsurlarından və s. ibarətdir.

Ünsiyyət zamanı müraciət etdiklərinə xüsusi önəm verilir. Düzgün seçilmiş müraciət forması insanların qarşılıqlı münasibətlərinə güclü təsir göstərir.

Bəzən isə ünsiyyət çətinliyi, ünsiyyət pozuntusuna rast gəlik ki, bu da onu göstərir ki, uşaqların nitq inkişafı onların psixi inkişafı ilə sıx şəkildə bağlıdır.

“Nitq inkişafı üzrə işin vəzifəsi dil və təfəkkürün vəhdəti haqqında təlimdən irəli gəlir. Uşaqların təfəkkürünü inkişaf etdirməklə biz, şübhəsiz, onların nitqinə təsir göstərir, nitqini inkişaf etdirməklə təfəkkürünün inkişafına təkan veririk” (5, s.458).

Bütün bu söylənilənlər ailədən başlayır, daha sonra isə məktəbin qarşısında duran ən mühüm ümumpedaqoji problemlərdən biridir.

Ünsiyyət üçün lazım olan bacarıqları belə qeyd edə bilərik:

Diqqət – uşaq anadan olandan bir qədər sonra bu baş verir, daha sonra hər hansı fəaliyyət üzərində cəmləşməyə başlayır.

Dinləmə - bu isə uşğın eşitdiyi hər bir səs reaksiya verməsidir ki, bu da qulaq asmağa doğru inkişaf edən bir prosesdir.

Anlatma – bu isə uşaq anadan olduqdan bir qədər sonra gördüyü və eşitdiyi səslərin mənasını dərk etməsinə doğru inkişaf edir.

Təqlid etmə - sadə oyunlar vasitəsilə digər insanlarla əlaqəyə girmək yolu ilə əlaqədardır.

Nitq – qığıldama və işarələrdən başlayıb, öz dilində sərbəst və düzgün danışmağa qədər inkişaf edir.

Uşağın ilkin cümlələri natamam, qeyri-ardıcıl olur. O səsi eşidir, mənanı başa düşmədən onları tələffüz edir, sonradan söylədiyinin leksik mənasını düşünür.

Metodiast alimlərimizdən Ə.Bayramov və Ə.Əlizadə uşaqların nitqə yiyələnməsini bir-neçə mərhələyə bölmüşlər: 1) əvvəlcə uşaqlarda fonematik eşitmə inkişaf edir, onlar ana dilində səsləri fərqləndirməyə, tələffüz etməyə başlayırlar; 2) uşağın söz ehtiyatı artır, sintaksis qaydaları mənimsəyir; 3) Dilin semantikasına, sözlərin mənasına yiyələnirlər.

Məktəbəqədər dövrdə nitq inkişafı üzrə işə daha çox diqqət yetirilir ki, uşaqlar məktəb təliminə hazır olsunlar. Müasir dövrdə uşağın nitq inkişafı dörd mərhələdən keçir:

1) Hazırlıq mərhələsi – 0-1 yaş – qeyri-verbal mərhələ adlanır.

Burada uşaqlar özlərini nitqə hazırlayırlar. Məlumdur ki, çağanın söz ehtiyatı olmur və o, özünü ifadə etmək üçün ya ağlayır, ya da qığıldayır. Bu isə nitq inkişafına başlanğıc kimi qiymətləndirilir. Ağlama və qığıldama uşağın səs tellərini gələcək nitqin inkişafına hazırlayır. Bu baxımdan o dövrdə uşaqları daha çox dindirmək lazımdır. Daha sonra 3-4 aylıq uşaqlar qığıldamağı hecalarla əvəz edərək – ba-ba-ba; də-də-də və s. kimi səslər çıxarırlar. Bir yaşın sonunda isə uşaqlar onlara yaxın olan adamların – ana, ata, baba, nənə və s. adını deməyə cəhd edirlər. Bir yaşlı uşağın 5-10 söz ehtiyatı olur. Uşaqla daim ünsiyyət qurularsa söz ehtiyatı daha çox ola bilər. Validəyinlər uşağı dindirərkən düzgün tələffüz etməli, sözləri uşaq dilində deyil, ədəbi tələffüzə uyğun demədirlər. Çünki uşaqlar deyilən sözləri yadda saxlayaraq işlədirlər. Bu baxımdan düzgün söylənilməlidir ki, uşaq da düzgün qavrayıb danışsın.

2) Məktəbəqədər yaş dövründən əvvəlki mərhələ - 1-3 yaş, verbal mərhələ adlanır.

Bu dövrdə uşağın nitqinə yeni-yeni sözlər daxil olmağa başlayır. Onu əhatə edən aləmdən lüğətinə xeyli sözlər daxil olur ki, uşaq həmin sözlərin vasitəsilə nitq söyləyir, cümlə qurur.

3) Məktəbəqədər yaş dövrü mərhələsi – 3-6 yaş dövrünü əhatə edir.

Bu dövrdə uşağın lüğətində 3000-3500 söz olmalıdır. Uşaq ana dilində sərbəş danişə bilir. Lakin buna baxmayaraq uşaq məktəbə daxil olduqda onun lüğətindəki sözlər çox zaman ona azlıq edir, lazımi sözlər tapa bilmir, fikrini ifadə etməkdə çətinlik çəkir. Bu baxımdan Ə.Qədirov “Yaş psixologiyası” əsərində nitq inkişafının üç istiqamətini belə göstərir:

1) uşaqlarda söz ehtiyatının artması;

2) nitqin fonematik cəhətdən inkişafı, yəni, uşağın səsləri düzgün eşitməyə, tələffüz etməyə yiyələnməsi;

3) uşaq nitqinin qrammatik cəhətdən inkişafı.

4) Məktəb dövrü – 6-7 yaş dövrünü əhatə edir. Bu dövr isə Azərbaycan dili səslərinin düzgün tələffüzü ilə səciyyələnilir. İbtidai siniflərdə əsas təlim fənni ana dili sayılırsa, ana dili təliminin isə ən mühüm sahələrindən biri nitq inkişafı hesab edilir.

“Dilin nitq fəaliyyəti zəminində tədrisi ana dili təliminin başlıca prinsipidir. Nitqin inkişafı uyğun tələblərə cavab verməzsə, digər dərslərin tədrisi mümkünsüzdür. Azərbaycan dilinə inteqrasiya olunan fənlərin əsasını təşkil edən nitq fəaliyyətidir, gözəl, rəvan və ifadəli oxu bacarığıdır. Şagird öz fikirlərini, arzu və duyğularını, ətraf aləm, təbiət və cəmiyyət haqqında olan mülahizələrini ana dilində ifadə edir” (1, s.29).

Bu mənada ana dili böyük inteqrativ əhəmiyyətə malikdir. İbtidai sinif səviyyəsində əlifbanın öyrənilməsi, oxu, yazı texnikasının, hüsnxətin, şüurlu, ifadəli, sürətli oxuya nail olmağa, ədəbi tələffüzə əməl edilməsinə və nitq bacarıqlarının formalaşması ilə səciyyələnilir. Məktəbdə Azərbaycan xalqının dili, tarixi, əxlaqi-mənəvi dəyərləri və adət-ənənələri haqqında ilkin anlayışların yaradılması təmin olunur.

Şagird həm də nitqin ifadəliliyinə diqqət etməlidir. Bu isə fonetik, leksik və qrammatik cəhətdən uşağın biliklərə yiyələnməsindən asılıdır. Nitqin ifadəliliyi insanın hisslərini çatdırmağa kömək edir. Bu baxımdan da dilə həssaslıqla yanaşaraq nitqdə hər bir sözün mənasına, imkan daxilində etimologiyasına, sözdən yerində istifadə etmə qabiliyyətinə malik olmağı şagirdlərdə inkişaf etdirmək lazımdır.

Ümumi orta təhsil səviyyəsində şagirdlərdə ifadəli, şüurlu, aydın, düzgün, səlis oxu və şifahi, yazılı nitq vərdisləri inkişaf etdirilir. “Nitq bacarıqları şifahi ünsiyyətdə, dil bacarıqları isə yazı prosesində özünü göstərir. Nitq və dil bacarıqları qarşılıqlı əlaqədə olsalar da, bəzən müstəqil fəaliyyət göstərə bilirlər. Bunun nəticəsidir ki, bəzən yazı qabiliyyəti yüksək olan şagirdin danışiq qabiliyyəti zəif olur, ya da əksinə” (6, s. 13).

Bütün bunlarla yanaşı şagirdlərdə ana dilinə məhəbbət və hörmət hissi də formalaşdırılır. Tam orta məktəb səviyyəsində ədəbi dilin üslublarından lazımınca istifadə edən şagird, yazılı və şifahi nitq prosesində nitq mədəniyyətinin tələblərinə riayət etməli, natiqlik vərdislərinə yiyələnməlidir. Bu baxımdan metodist prof.N.Cəfərova yazır: “ Yaş və bilik səviyyəsindən asılı olaraq hər yaşda, hər sinifdə zəruri sayılan söz və anlayışların miqdarı elə müəyyənləşdirilməlidir ki, şagird həmin söz və anlayışların mənasını dərk edə bilsin, ondan şifahi və yazılı nitqində istifadə etməyi bacarsın”.

Şagirdlərin nitqi bir sıra pedaqoji tələblərə də cavab verməlidir, bunlar aşağıdakılardır:

- Nitq dərin məzmunlu olmalıdır – şagird danışdığı hadisə və əşyanı açə bilməlidir.

- Nitq məntiqi olmalıdır – ardıcılıq pozulmamalıdır.

- Nitq aydın, dinləyici və oxucu üçün anlaşıqlı olmalıdır.

- Nitq dəqiq olmalıdır.

- Nitq düzgün olmalıdır.

- Nitq təmiz olmalıdır. Nitqin təmizliyi ədəbi dilimizə yad olan söz və ifadələrin işlənməsinin qarşısının alınmasını tələb edir. Dialektizmlərə yol verilməməlidir.

Bütün bunları nəzərə alaraq Azərbaycan dili dərslərində orfoepiyanın əsasları I sinifdən başlayaraq praktik şəkildə öyrədilməli, digər dərslərdə də buna diqqət edilməlidir.

“Şagirdlər müxtəlif dialekt şəraitində yaşadıklarından nitqlərində müxtəlif çalarlar, dialektizmlər özünü göstərir. Bu müxtəlifliyi vahid məcraya yönəltmək müəllimin öhdəsinə düşür. Bu iş bütün fənlərin tədrisində, həmçinin sinifdən xaric tədbirlərdə aparılmalıdır”(3, s.14).

NƏTİCƏ

Nitq mədəniyyəti anlayıcı geniş məzmunludur, o dilin qrammatik normalarına uyğun danışmaq, fikri aydın, səlis, məntiqi, yığcam, parlaq, təsirli ifadə etmək üçün uyğun sözlər seçmək, cümlələr qurmaq, sözlərin tələffüzündə orfoepiya qaydalarına riayət etmək, lüğət ehtiyatını, rəbitəli nitqi, məqsəd və məzmunu, dinləyici və oxucunun xüsusiyyətlərinə uyğun üslub, danışq və yazı tərzini seçmək bacarıqlarını və s. cəhətləri əhatə edir. Bunların formalaşmasında Azərbaycan dili və oxu təliminin xüsusi rolu var. Bu iki təlimin öyrətdiyi materiallar sayəsində şagirdin nitqi inkişaf etdirilir, sistemli iş nəticəsində istənilən nəticə əldə olunur.

Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Milli Kurikulum çərçivə sənədində qeyd edilir ki, “şifahi nitqin inkişafı əsas götürülməklə şagirdlərin lüğət ehtiyatının zənginləşməsi, ünsiyyət bacarıqlarının formalaşdırılması, ən zəruri qrammatik anlayışların və dil konstruksiyalarının mənimsənilməsi, dinləyib-anlama vərdislərinin inkişafı təmin olunur. Şagirdlərin bu zəmində ünsiyyət mədəniyyətinə və kommunikativ bacarıqlara sahib olmaları xüsusi əhəmiyyət kəsb edən məsələlərdəndir”.

Deyilənlərdən belə nəticəyə gəlmək olar ki, şagirdlərin nitqinin normal inkişaf etdirilməsi üçün müəllim ümumi didaktik tələbləri gözləməlidir, bunlar aşağıdakılardır:

- nitq inkişafı üzrə iş ana dili tədrisinin bütün sahələri ilə əlaqədar aparılmalıdır;
- nitq inkişafı üzrə iş kompleks şəkildə aparılmalıdır;
- nitq inkişafı üzrə iş sinifdən xaric məşğələlərdə də təşkil olunmalıdır;
- nitq inkişafı üzrə iş prosesində rəngarəng priyomlardan istifadə edilməli, Azərbaycan dilində radio, televiziya verilişlərinin dinlənilməsi, bayramlarda çıxışların təşkili, təlimdə müxtəlif oyunlardan istifadə, ucadan oxu, rollu oxu və s. vasitələrdən istifadə olunmalıdır.
- nitqin inkişafı üzrə iş müəllimdən hər bir şagirdin nitqinə fərdi yanaşmağı tələb edir;
- nitq inkişafı üzrə işdə şagirdlərin fərdi xüsusiyyətləri də nəzərə alınmalıdır;
- nitqin inkişafı işində şagirdlərin nitqinin həm zənginləşdirilməsinə, həm də sürətinin artırılmasına da diqqət yetirilməlidir;
- nitq inkişafı işində şagirdlərin yeni söz və konstruksiyalarla lüğətlərinin zənginləşdirilməsi, fonetik, qrammatik vərdislərinin formalaşdırılmasına daha çox diqqət göstərilməlidir.

Buna görə də müəllim nitq inkişafı prinsiplərini bilməli, metod və priyomlardan yerli-yerində istifadə etməlidir. O, şagirdlərin nitqinin inkişafına uyğun didaktik material seçməlidir.

“Nitq prosesində nitq əzələlərinin mənalı hərəkəti (təəccüb, narazılıq, ehtiram, sevinc və s. müxtəlif emosiyalar ifadə etməsi) mimika adlanır. Nə isə danışb üzü hərəkətsiz saxlamaq mümkün deyil və təbii ki, mimika nitqin anlaşılmasında, məsələn, sözün ciddi, yaxud ironiya ilə deyilməsini başa düşməkdə mühüm rol oynayır” (4, s.28). Bu baxımdan da şagirdlərə nitqdə vacib sayılan xırdalıqları aşılamaq müəllimin öhdəsinə düşür.

Bilirik ki, nitq fərdi xarakter daşıyır, hər kəsin səsi, tembr, eyni olmur. Lakin nitq vahid normalarla qurularsa hamı tərəfindən başa düşülər. İntonasiyamız da çox zəngindir, ancaq ondan da yerli-yerində istifadə etmək vacibdir. Çünki nitq mədəniyyəti bunu tələb edir və mətnin məzmununa qoyulan qanı, canı, enerjini çatdırmaqda o bizə köməkçidir.

Deməli, Azərbaycan ədəbi dilinin normaları əsasında (yəni fonetik, orfoepik, orfoqrafik, intonasiya: ton, tembr, fasilə, vurğu) qurulan nitqə nitq mədəniyyəti normaları deyilir. Nitqə zənginlik gətirən vasitələr çoxdur.

Sınıf müəllimi fənləri, demək olar ki, hamısını özü tədris etdiyi üçün təkə ana dili dərində deyil, digər dərslərdə də, həmçinin tənəffüzlərdə, sinifdən xaric məşğələlərdə, ictimai-faydalı işlərdə, əmək prosesində, evdə də bu işlər getməli, sözlərin düzgün tələffüzünü, intonasiyasını gözləməyi təmin etmək, baş verən nöqsanların aradan qaldırılması istiqamətində fəal iş aparılmalıdır. Uşaqlara düzgün danışmağı öyrətmək üçün müəllim hər hansı məşğələ prosesində şagirdinin sözləri necə tələffüz etməsinə, vurğunu necə işlətməsinə, fikri düzgün və dəqiq ifadə etmək üçün söz və ifadələri necə seçməsinə, intonasiyaya, sürətə və s. fikir verməli, nöqsanlara rast gələrsə ehtiyatla aradan qaldırılmalıdır.

Ana dili biliklərin açarıdır, vətəni sevmək və qorumaq, doğma dili sevmək və öyrənmək, bəşəri ideyalardan faydalanmaq prosesində dəyərli vasitədir.

İSTİFADƏ EDİLMİŞ ƏDƏBİYYAT

1. Abdullayeva M. İbtidai siniflərdə oxu təliminin aktual problemləri, ADPU-nun nəşri, Bakı, 2024, 131 s.
2. Hüseynova H. Nitq inkişafına dair praktik məşğələlər”, Elm və Təhsil” nəş. Bakı, 2014, 258 s.
3. Qurbanov V. Oxu və nitq inkişafı təlimi. “Müəllim” nəş.Bakı, 2021, 128 s.
4. Qurbanov V., Xalıqov F., Abbasova S. Azərbaycan dili və nitq mədəniyyətinin əsasları, “Müəllim” nəş.Bakı, 2018, 186 s.
5. Nəbiyeva Ş., Abdullayeva G., Kərimova A. İbtidai siniflərdə ana dilinin tədrisi metodikası fənnindən mühazirələr., “Elm və təhsil” nəş. Bakı, 2015, 520 s.
6. Paşayeva P., Abbasova S. Azərbaycan dilinin tədrisinin aktual problemləri, ADPU-nun nəş., Bakı, 2021, 157 s.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273433>

АЗЕРБАЙДЖАН КАК ПРИМЕР УСПЕШНОЙ МОДЕЛИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

ТАИРА САДРАДДИНОВА НАРИМАН

Старший преподаватель кафедры иностранных языков
Сумгаитский государственный университет

Резюме. В современном мире вопросы мультикультурализма, межэтнического и межрелигиозного диалога приобретают особую актуальность. На фоне глобализации, миграционных процессов, этнических конфликтов и роста ксенофобии многие государства сталкиваются с серьезными вызовами в сфере общественного согласия. В этом контексте Азербайджан представляет собой уникальную модель успешного мультикультурного общества, основанную на исторических традициях толерантности, взаимного уважения и мирного сосуществования различных народов и религиозных конфессий. В статье анализируются исторические, политические, социальные и культурные основы азербайджанской модели мультикультурализма, ее особенности, достижения и международное значение

Ключевые слова: мультикультурализм, толерантность, межкультурный диалог, религиозное разнообразие, этническое многообразие, государственная политика.

AZƏRBAYCAN MULTIKULTURAL CƏMIYYƏTİN UĞURLU MODELİ KİMİ

Xülasə. Müasir dövrdə multikulturalizm, mədəniyyətlərarası və dinlərarası dialoq məsələləri global əhəmiyyət kəsb edir. Qloballaşma, miqrasiya prosesləri və etnik münaqişələrin artdığı bir şəraitdə cəmiyyətlərdə sabitliyin və harmoniyanın qorunması mühüm vəzifəyə çevrilmişdir. Azərbaycan tarix boyu müxtəlif xalqların və dinlərin dinc yanaşı yaşadığı bir məkan kimi formalaşmışdır. Bu xüsusiyyət ölkədə tolerantlıq ənənələrinin və multikultural dəyərlərin möhkəmlənməsinə səbəb olmuşdur. Məqalədə Azərbaycanın uğurlu multikultural cəmiyyət modeli kimi formalaşmasının tarixi, siyasi və sosial əsasları təhlil edilir. Dövlət siyasətinin milli azlıqların hüquqlarının qorunmasında, dini azadlıqların təmin edilməsində və mədəni müxtəlifliyin saxlanılmasında rolu xüsusi vurğulanır. Eyni zamanda Azərbaycanın beynəlxalq səviyyədə mədəniyyətlərarası dialoq platforması kimi çıxış etməsinin əhəmiyyəti araşdırılır. Tədqiqat göstərir ki, Azərbaycan modeli multikulturalizmin uğurlu tətbiqinə nümunə olmaqla, dünya miqyasında sabitlik və qarşılıqlı anlaşmanın gücləndirilməsinə töhfə verir.

AZERBAIJAN AS AN EXAMPLE OF A SUCCESSFUL MODEL OF A MULTICULTURAL SOCIETY

Summary. In the modern world, multiculturalism and intercultural as well as interfaith dialogue have become issues of global importance. In the context of globalization, migration processes, and increasing ethnic conflicts, maintaining social stability and harmony has become a significant challenge. Azerbaijan has historically developed as a place where different nations and religions coexist peacefully. This characteristic has strengthened traditions of tolerance and multicultural values in the country. The article analyzes the historical, political, and social foundations of Azerbaijan as a successful model of a multicultural society. Special attention is given to the role of state policy in protecting the rights of national minorities, ensuring religious freedom, and preserving cultural diversity. The study also examines Azerbaijan's role as an international platform for intercultural dialogue. The research concludes that the Azerbaijani model serves as an example of successful multiculturalism and contributes to strengthening stability and mutual understanding worldwide.

В современном мире вопросы мультикультурализма, межкультурного и межрелигиозного диалога приобретают глобальное значение. В условиях глобализации, миграционных процессов и роста этнических конфликтов сохранение общественной стабильности и гармонии становится одной из важнейших задач. Современный мир становится всё более взаимосвязанным. Люди разных национальностей, религий и культур ежедневно взаимодействуют друг с другом в различных сферах жизни: образовании, экономике, политике, науке и культуре. Однако культурное разнообразие может стать как источником развития, так и причиной конфликтов. Именно поэтому формирование мультикультурных ценностей приобретает особую актуальность.

Мультикультурные ценности представляют собой совокупность нравственных, социальных и культурных принципов, основанных на уважении к различиям, признании равенства людей и поддержке мирного сосуществования. Эти ценности играют важную роль в сближении людей, укреплении социальных связей и развитии гуманистического мировоззрения.

В условиях современной глобализации, интенсивной миграции и расширения межкультурных контактов особое значение приобретают мультикультурные ценности как важный фактор общественной стабильности и гармонии. Мультикультурализм способствует формированию уважения к различным культурам, религиям и традициям, создавая условия для мирного сосуществования и взаимопонимания между народами. Мультикультурные ценности являются основой социального доверия, взаимного уважения и межкультурного диалога. Исследования подтверждают, что общества, основанные на принципах уважения культурного разнообразия, демонстрируют более высокий уровень социальной сплоченности и доверия.

В современном мире вопросы мультикультурализма, межкультурного и межрелигиозного диалога приобретают глобальное значение. В условиях глобализации, миграционных процессов и роста этнических конфликтов сохранение общественной стабильности и гармонии становится одной из важнейших задач. Азербайджан исторически сформировался как пространство мирного сосуществования различных народов и религий. Эта особенность способствовала укреплению традиций толерантности и мультикультурных ценностей в стране. В статье анализируются исторические, политические и социальные основы формирования Азербайджана как успешной модели мультикультурного общества. Особое внимание уделяется роли государственной политики в защите прав национальных меньшинств, обеспечении религиозной свободы и сохранении культурного разнообразия. Также рассматривается значение Азербайджана как международной платформы межкультурного диалога. Проведенное исследование показывает, что азербайджанская модель является успешным примером реализации мультикультурализма и способствует укреплению стабильности и взаимопонимания в мировом сообществе.

XXI век характеризуется усилением процессов глобализации, что приводит к интенсивному взаимодействию культур, народов и религий. Однако наряду с позитивными аспектами глобализации наблюдаются и негативные явления, такие как этнические конфликты, религиозная нетерпимость, расизм и социальная дискриминация. В этих условиях особое значение приобретает концепция мультикультурализма как эффективного механизма сохранения общественного мира и стабильности.

Мультикультурализм представляет собой систему общественных отношений, при которой различные этнические, культурные и религиозные группы сосуществуют в рамках одного государства, сохраняя свою идентичность и одновременно интегрируясь в единое общественное пространство.

Азербайджан, расположенный на пересечении Европы и Азии, исторически являлся важным центром цивилизационного взаимодействия. Благодаря своему географическому положению, богатому культурному наследию и многовековым традициям толерантности

страна сформировала уникальную модель мультикультурного общества, которая сегодня рассматривается как успешный пример для многих государств мира. Государственная политика Азербайджана в области мультикультурализма рассматривается как один из ключевых элементов национальной стратегии развития.

История Азербайджана свидетельствует о многовековом сосуществовании различных этнических и религиозных групп. На протяжении столетий на территории страны проживали азербайджанцы, русские, евреи, лезгины, талыши, аварцы, удины, курды и представители других народов.

Исторические источники подтверждают, что еще в древние времена Азербайджан являлся важным звеном Великого Шелкового пути, что способствовало интенсивному культурному обмену между Востоком и Западом. Это создало благоприятные условия для формирования традиций открытости, гостеприимства и межкультурного взаимодействия.

Особое значение имеет религиозное разнообразие Азербайджана. Здесь исторически мирно сосуществовали ислам, христианство, иудаизм и другие религии. Даже в периоды политической нестабильности межрелигиозные отношения сохраняли относительно высокий уровень толерантности.

Современный этап развития мультикультурализма в Азербайджане связан с целенаправленной государственной политикой. После восстановления независимости в 1991 году руководство страны уделило особое внимание укреплению межэтнического и межрелигиозного согласия.

В Конституции Азербайджанской Республики закреплены принципы равенства всех граждан независимо от их национальной, религиозной и языковой принадлежности.

Особое значение в развитии государственной политики мультикультурализма имели следующие шаги:

- создание Baku International Multiculturalism Centre в 2014 году;
- объявление 2016 года «Годом мультикультурализма»;
- проведение международных форумов по межкультурному диалогу;
- поддержка национальных меньшинств;
- реставрация религиозных памятников разных конфессий;
- развитие образовательных программ по мультикультурализму.

Эти инициативы демонстрируют системный подход государства к укреплению социальной гармонии.

Одним из главных результатов мультикультурализма является развитие взаимного уважения. Когда люди знакомятся с культурой друг друга, они начинают лучше понимать ценности, традиции и образ жизни других народов. Это снижает уровень недоверия и разрушает стереотипы.

Одной из важнейших характеристик азербайджанской модели мультикультурализма является сохранение этнического и религиозного многообразия.

Сегодня в Азербайджане проживают представители более 30 этнических групп. Государство создает условия для сохранения их языков, традиций и культурного наследия. Национальные меньшинства имеют возможность получать образование на родном языке, участвовать в культурной жизни страны и свободно исповедовать свою религию.

Особую роль играет еврейская община, которая считается одной из старейших и наиболее интегрированных в регионе. Поселок Qırmızı Qəsəbə является уникальным примером мирного сосуществования мусульман и евреев.

Также в Азербайджане активно функционируют православные церкви, католические храмы, синагоги и мечети, что свидетельствует о высоком уровне религиозной свободы.

За последние годы Азербайджан укрепил свои позиции как международный центр межкультурного диалога. Особую роль в этом процессе играет «Baku Process», инициированный в 2008 году.

Данный процесс направлен на развитие сотрудничества между исламским миром и европейскими странами, а также на укрепление взаимопонимания между цивилизациями. Организация Всемирных форумов по межкультурному диалогу в Баку подтверждает международное признание азербайджанской модели.

Кроме того, Азербайджан активно сотрудничает с UNESCO, United Nations и другими международными организациями в сфере продвижения идей толерантности.

Мультикультурализм в Азербайджане проявляется не только на государственном уровне, но и в повседневной жизни общества. Традиции гостеприимства, уважения к старшим, семейных ценностей и религиозной терпимости формируют основу социальной культуры.

Особую роль мультикультурные ценности играют в воспитании молодежи. Именно молодое поколение формирует будущее общества. Через образование, культурный обмен и международные программы молодежь учится уважать другие культуры и строить отношения на основе сотрудничества.

Формирование мультикультурного мышления способствует:

- развитию эмпатии;
- расширению кругозора;
- уменьшению ксенофобии;
- развитию навыков общения;
- укреплению социальной ответственности.

Образовательные учреждения страны включают в учебные программы дисциплины, посвященные мультикультурализму. В ряде зарубежных университетов преподается курс «Азербайджанский мультикультурализм», что свидетельствует о международном интересе к данной модели.

Культурные мероприятия, фестивали, выставки и конференции способствуют укреплению межкультурных связей и развитию общественного диалога.

Несмотря на успешность модели, Азербайджан, как и другие страны, сталкивается с рядом вызовов:

- влияние глобальных политических конфликтов;
- миграционные процессы;
- распространение радикальных идеологий;
- информационные войны;
- культурная ассимиляция молодежи.

Эти факторы требуют постоянного совершенствования государственной политики и усиления образовательной работы в области межкультурного взаимодействия.

Азербайджанская модель мультикультурализма представляет собой важный пример для международного сообщества. На фоне кризиса мультикультурализма в ряде западных стран опыт Азербайджана демонстрирует возможность гармоничного сосуществования различных культур при условии сильной государственной поддержки и сохранения исторических традиций толерантности.

Международные эксперты рассматривают азербайджанский опыт как эффективную альтернативу моделям ассимиляции и изоляции.

Азербайджан является одним из наиболее ярких примеров успешного мультикультурного общества в современном мире. Исторические традиции толерантности, государственная политика поддержки культурного разнообразия, активное участие в международном диалоге и высокий уровень общественной интеграции делают азербайджанскую модель уникальной.

В то же время мультикультурные ценности действительно сближают людей, создавая условия для взаимного уважения, доверия и сотрудничества. Они способствуют укреплению социальной стабильности, развитию толерантности и предотвращению конфликтов. В современном мире, где взаимодействие культур становится повседневной реальностью, значение мультикультурных ценностей продолжает возрастать.

Опыт Азербайджана показывает, что мультикультурализм может быть не только политической концепцией, но и реальной формой общественной жизни, основанной на уважении, равенстве и гуманизме. В условиях глобальных вызовов эта модель приобретает особое значение для обеспечения мира, стабильности и устойчивого развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакинский международный центр мультикультурализма (2018). *Азербайджанский мультикультурализм* (учебное пособие для высших учебных заведений). Баку: Издательство «Мутарджим».
2. Конституция Азербайджанской Республики (1995). Баку: Издательство «Qanun».
3. UNESCO (2016). *Роль мультикультурализма в современных обществах: азербайджанская модель* (материалы международной конференции). Париж.
4. Гусейнова, Фаргана (2023). «Толерантность и мультикультурные традиции в национально-культурном наследии Азербайджана». *Проблемы искусства и культуры*, 17(2), 45–53.
5. Гусейнова, Фаргана (2020). «Мультикультурализм в Азербайджане в условиях глобализации». *Проблемы искусства и культуры*, 73(3), 28–37.
6. Керимли, Вугар (2016). «Мультикультурализм и культурное разнообразие в современном Азербайджане». *Проблемы искусства и культуры*, 56(2), 15–24.
7. Кязими, Гюльчин (2020). «Мультикультурные ценности в культурном наследии Азербайджана». *Проблемы искусства и культуры*, 74(4), 60–69.
8. Государственный комитет Азербайджанской Республики по работе с религиозными образованиями (2023). *Ежегодный отчет о религиозной толерантности и межконфессиональных отношениях в Азербайджане*. Баку.
9. Государственная миграционная служба Азербайджанской Республики (2022). *Миграция и культурное разнообразие в Азербайджане*. Баку.
10. Новрузова, Гюнай (2024). «Мультикультурализм в политике Гейдара Алиева». *Научно-теоретический журнал Востоковедение*, 5(2), 88–97.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273550>

THE ADAPTATION OF NOMADIC FAMILIES TO EDUCATIONAL SYSTEMS: CURRENT CHALLENGES AND FUTURE PERSPECTIVES

PASHAYEVA NATAVAN SHIRVAN

Azerbaijan State Pedagogical University
Baku, Azerbaijan

Abstract. *This article examines the adaptation of nomadic families to the education system, the major challenges they encounter throughout this process, and the existing prospects for overcoming these challenges. The nomadic way of life, frequent relocation, socioeconomic constraints, linguistic and cultural differences, and unequal access to educational resources are identified as the primary factors negatively affecting children's continuous participation in education and their academic achievement. The study explores the social, economic, cultural, and institutional barriers that hinder the integration of children from nomadic families into the education system.*

The research findings indicate that strengthening inclusive education policies, implementing flexible and individualized teaching models, expanding access to digital education opportunities, enhancing teachers' multicultural and inclusive pedagogical competencies, and promoting effective family-school collaboration play a significant role in the successful adaptation of nomadic families to the education system. Furthermore, government support, social protection programs, and the active involvement of local communities in the educational process can make substantial contributions to addressing the existing challenges in this field.

The findings also demonstrate that the successful integration of nomadic families into the education system is a multifaceted process that requires the collaborative efforts of educational institutions, government agencies, local communities, and families. In this regard, the implementation of inclusive, flexible, and equitable education policies is of paramount importance for ensuring access to quality education for all children.

Keywords: *nomadic families, adaptation to the education system, inclusive education, educational equity, social integration, educational continuity, education policy.*

INTRODUCTION

Education is widely recognized as one of the fundamental human rights and a key driver of social and economic development. The United Nations Sustainable Development Goals identify the provision of inclusive, equitable, and quality education for all as one of the highest global priorities. Nevertheless, certain social groups in different regions of the world, particularly nomadic families, continue to face significant barriers to exercising this right fully and equally.

Due to their seasonal or permanent mobility, nomadic families frequently change their places of residence, making it difficult for their children to participate continuously in formal education. Limited access to educational institutions, the remote location of schools, transportation difficulties, financial constraints, frequent migration, documentation issues, and socio-cultural differences are among the major factors negatively affecting school attendance and academic achievement. As a result, children from nomadic families are at a greater risk of absenteeism, early school dropout, and poor educational outcomes.

Globalization, the rapid advancement of digital technologies, and ongoing educational reforms have created new opportunities for integrating nomadic families into the education system. The widespread use of information and communication technologies has gradually transformed traditional educational models into more flexible and accessible forms of learning. These developments are particularly important for nomadic families whose lifestyle and mobility often prevent them from participating consistently in conventional educational settings. Nevertheless, overcoming the existing challenges remains a significant concern, highlighting the need for comprehensive and sustainable approaches.

Today, distance learning, mobile learning platforms, digital textbooks, online educational resources, and flexible curriculum models are considered promising solutions for expanding educational opportunities for nomadic communities. These approaches enable students to participate in the learning process regardless of geographical limitations, learn at their own pace, and maintain continuity in their education. Furthermore, artificial intelligence-based personalized learning systems, electronic assessment tools, and digital educational platforms have the potential to provide more equitable learning opportunities for children living under diverse social and geographical conditions. However, maximizing these opportunities requires strengthening internet infrastructure, improving access to digital devices, and enhancing the digital literacy of families.

Teachers also play a decisive role in the successful adaptation of nomadic families to the education system. Developing teachers' multicultural and inclusive pedagogical competencies and encouraging the use of instructional methods that address the needs of students from diverse cultural backgrounds can significantly facilitate the adaptation process. Continuous professional development programs focusing on cultural diversity, social inclusion, and differentiated instruction contribute to creating supportive and equitable classroom environments. Moreover, strengthening psychological and pedagogical support services in schools and ensuring the active involvement of social workers and school psychologists can accelerate the adaptation of children from nomadic families to the school environment [2].

The implementation of inclusive education principles is another essential component of this process. Providing equal educational opportunities for all students, creating learning environments that accommodate individual needs, and preventing discrimination contribute significantly to social integration. Respecting the cultural identity of children from nomadic families, recognizing their linguistic and cultural characteristics, and designing flexible curricula can enhance their sense of belonging to school and reduce dropout rates.

Strengthening family–school collaboration is also a key factor in improving the effectiveness of the adaptation process. Active parental involvement positively influences children's academic achievement, school attendance, motivation, and social development. Establishing continuous communication between schools and families, organizing educational programs for parents, encouraging their participation in educational activities, and involving them in decision-making processes help build mutual trust. Considering the lifestyle of nomadic families, the use of flexible communication channels, mobile applications, and online platforms can further enhance cooperation between families and educational institutions.

The successful adaptation of nomadic families to the education system extends beyond the responsibilities of educational institutions alone. It is closely associated with government education and social policies, the support of local communities, the activities of non-governmental organizations, international development initiatives, and the active participation of parents in the educational process. The development of targeted government support programs, the strengthening of social protection measures, the expansion of access to educational services, and the reduction of regional disparities can generate significant improvements in this area. Furthermore, awareness-raising activities conducted by local communities and civil society organizations can foster more positive attitudes toward education among nomadic families and encourage greater school participation among their children [5].

In conclusion, the successful integration of nomadic families into the education system is a long-term, systematic, and collaborative process. Ensuring equal educational opportunities, promoting social inclusion, effectively utilizing digital technologies, strengthening teacher education, and fostering cooperation among families, schools, and communities are all essential for guaranteeing every child's right to quality education. Sustainable reforms and innovative educational approaches in this field will not only expand educational opportunities for children from nomadic families but also contribute significantly to social justice, human capital development, and sustainable societal progress.

The primary objective of this study is to investigate the social, economic, cultural, and institutional challenges encountered by nomadic families during their adaptation to the education system, to examine the impact of these challenges on children's educational experiences, and to identify potential solutions based on international best practices. The findings are expected to contribute to the improvement of education policies, the expansion of inclusive educational environments, and the enhancement of educational opportunities for children from nomadic families.

RESEARCH RESULTS

The findings of this study indicate that the adaptation of nomadic families to the education system is a complex and multidimensional process shaped by the interaction of social, economic, geographical, and cultural factors. The results demonstrate that the nomadic lifestyle is one of the primary factors hindering children's continuous participation in education. Frequent relocation prevents students from remaining in the same school for extended periods, requires repeated adaptation to new educational environments, and disrupts the continuity of the learning process. This situation negatively affects not only students' academic performance but also their social relationships, psychological well-being, and sense of belonging to school. Frequent changes in the school environment may reduce students' self-confidence, create difficulties in establishing new social relationships, and increase adaptation-related stress.

The study further reveals that the major challenges faced by children from nomadic families include the long distance to schools, limited transportation opportunities, low household income, insufficient educational materials, and inadequate access to digital technologies. In many cases, the necessity of traveling long distances to school negatively affects attendance, while unfavorable weather conditions and inadequate transportation infrastructure further aggravate these difficulties. Financial constraints often prevent families from providing school supplies, textbooks, uniforms, and other educational resources, thereby limiting children's active participation in the educational process and placing them at a disadvantage compared with their peers.

The findings also demonstrate that digital inequality significantly restricts the educational opportunities available to children from nomadic families. Poor internet connectivity and limited access to computers, tablets, and other digital devices hinder their full participation in distance and hybrid learning. Consequently, these children cannot effectively benefit from online learning platforms, virtual classrooms, digital libraries, and other modern educational resources. This situation becomes particularly critical during emergencies or periods when distance education is widely implemented, further exacerbating educational inequalities [3].

The research also indicates that children from nomadic families encounter not only financial and geographical barriers but also significant social and cultural adaptation challenges. Upon entering new school environments, they often struggle to adjust to unfamiliar social norms, teaching methods, and school cultures. In some cases, these students experience social isolation, stereotypes, and discrimination, all of which hinder their successful integration into school life and reduce their motivation to learn. Therefore, it is essential for teachers and school administrators to adopt inclusive educational practices that acknowledge and respond to these unique circumstances.

The findings further suggest that the level of parental involvement in education is another important factor directly influencing children's adaptation. Limited educational awareness, parents' occupational responsibilities, and the demands of a nomadic lifestyle often restrict regular cooperation between families and schools. Nevertheless, establishing continuous communication, organizing awareness-raising activities, and actively engaging parents in the educational process contribute positively to students' academic achievement, school attendance, and social adaptation.

Overall, the results indicate that the successful adaptation of nomadic families to the education system cannot be achieved solely through the efforts of educational institutions. Government support, social protection programs, improvements in transportation and digital infrastructure, enhanced teacher professional development, the broader implementation of inclusive education principles, and the systematic strengthening of family-school partnerships are all essential components of an effective strategy. The implementation of comprehensive and sustainable measures will improve

access to quality education for children from nomadic families, strengthen their social integration, and promote greater educational equity.

The study also demonstrates that socio-cultural differences and adaptation challenges complicate the integration of children from nomadic families into school environments. Adjusting to new educational settings, different instructional approaches, language and communication barriers, and difficulties in establishing social relationships negatively affect students' motivation and self-confidence. Furthermore, stereotypes and social discrimination in some contexts reduce students' participation in school activities and further limit their educational opportunities.

The findings also emphasize that teachers' professional competence and the implementation of inclusive educational practices play a vital role in the successful adaptation of nomadic families to the education system. Teachers who employ individualized instructional methods, address students' diverse educational needs, and possess strong multicultural competencies are better able to facilitate students' successful integration into the learning process. Likewise, strengthening family-school cooperation enhances parental engagement in education and positively influences children's school attendance.

The study further indicates that digital technologies and distance learning offer promising opportunities for improving educational accessibility for nomadic families. Mobile learning platforms, digital textbooks, online courses, and electronic assessment systems enable children to continue their education regardless of their place of residence. However, effective utilization of these opportunities depends on reliable internet connectivity, adequate technological infrastructure, access to digital devices, and improved digital literacy [1].

Finally, the research demonstrates that the successful adaptation of nomadic families to the education system cannot be achieved through the efforts of schools alone. Government social support programs, the development of inclusive education policies, the implementation of flexible and mobile educational models, strengthened teacher education, and the active participation of local communities are all essential for addressing this challenge. Moreover, examining international best practices and adopting innovative educational models can significantly expand access to quality and continuous education for children from nomadic families.

In conclusion, this study confirms that the adaptation of nomadic families to the education system requires a comprehensive and multidimensional approach. Ensuring equal educational opportunities, creating inclusive learning environments, expanding the use of digital technologies, and strengthening cooperation among governments, schools, and families will make a substantial contribution to protecting the educational rights of children from nomadic families, promoting their social integration, and expanding their future educational and developmental opportunities.

CONCLUSION

The findings of this study demonstrate that the adaptation of nomadic families to the education system is one of the key priorities of contemporary education policy and is shaped by the interaction of social, economic, cultural, and institutional factors. The nomadic lifestyle not only constitutes one of the primary barriers to children's continuous participation in education but also has a significant impact on their academic achievement, social integration, and personal development. Frequent relocation, limited access to educational institutions, financial constraints, digital inequality, and social adaptation challenges have been identified as the major factors preventing children from nomadic families from fully exercising their right to education.

The results further indicate that the successful integration of nomadic families into the education system requires not only identifying the existing challenges but also implementing comprehensive and sustainable measures to address them. In this regard, the broader implementation of inclusive education principles, the development of flexible educational models, the expansion of mobile and distance learning opportunities, the improvement of digital infrastructure, and the enhancement of teachers' multicultural pedagogical competencies are of critical importance.

The study also demonstrates that effective collaboration among government agencies, educational institutions, local communities, non-governmental organizations, and families is one of

the key factors facilitating the adaptation of nomadic families to the education system. Active parental involvement in the educational process, the strengthening of social support mechanisms, and the creation of inclusive learning environments that address students' individual needs contribute significantly to improved school attendance and higher academic achievement.

Furthermore, the extensive integration of modern information and communication technologies into education plays a crucial role in expanding access to quality education for nomadic families. Digital learning platforms, online educational resources, electronic textbooks, virtual classrooms, mobile learning applications, and cloud-based educational systems help overcome geographical barriers, ensure continuity of learning, and provide educational opportunities tailored to students' individual needs. In particular, distance and hybrid learning models offer substantial advantages for children from highly mobile families by enabling them to continue their education without interruption, maintain regular communication with teachers, and access educational resources regardless of their location. In addition, artificial intelligence-based adaptive learning systems, electronic assessment tools, and digital monitoring platforms facilitate continuous monitoring of students' learning progress, evaluation of individual development, and more effective organization of the teaching and learning process.

However, the findings also indicate that fully utilizing the potential of digital technologies requires more than simply providing technological tools. Strengthening internet infrastructure, ensuring reliable internet connectivity in remote and nomadic settlements, and improving families' access to computers, tablets, and other digital devices are essential prerequisites. Equally important is enhancing the digital literacy of parents, teachers, and students and developing their competencies in the safe and effective use of information and communication technologies. Government initiatives, continuous professional development programs for teachers, and improved accessibility of digital educational resources can substantially support the successful integration of nomadic families into the education system [4, 6].

The study further emphasizes that innovation in education should not be limited solely to technological advancement. Greater curriculum flexibility, the implementation of personalized learning strategies, the expansion of inclusive pedagogical approaches, and the strengthening of multicultural educational practices can significantly facilitate the adaptation of children from nomadic families to school environments. Establishing sustainable cooperation between schools and families, encouraging the active participation of local communities and civil society organizations, and strengthening social support mechanisms are equally important for ensuring the continuity and effectiveness of the adaptation process.

In conclusion, the adaptation of nomadic families to the education system should be regarded not only as an educational issue but also as an integral component of broader social development policies. Addressing this challenge is strategically important for promoting social justice, protecting human rights, and achieving the Sustainable Development Goals. Purposeful educational reforms, the development of inclusive and equitable education policies, the widespread integration of modern digital technologies, and the continuous improvement of innovative teaching approaches will contribute significantly to ensuring the right of children from nomadic families to quality education, improving their social well-being, facilitating their successful integration into society, and supporting their future professional development. Moreover, these initiatives will strengthen national human capital, promote social equity, and contribute to sustainable economic development.

Future research should focus on comparative analyses of different countries' experiences in integrating nomadic communities into their education systems, examining successful international models, and adapting them to national contexts. Furthermore, evaluating the effectiveness of mobile school models, digital education ecosystems, artificial intelligence-based personalized learning systems, and flexible curriculum approaches may generate valuable new scientific evidence in this field. Additional empirical studies examining the influence of the socio-cultural characteristics of nomadic families, parental involvement, psychological adaptation processes, and digital inequality on educational outcomes would enrich the existing body of knowledge and contribute to the

development of more effective educational policies. Such comprehensive and systematic approaches will not only facilitate the successful integration of nomadic families into the education system but also contribute to the establishment of an inclusive, accessible, and high-quality educational model for all learners.

REFERENCES:

1. Azerbaijan Institute of Education. (2022). Methodological Guide on Inclusive Education. Baku: Azerbaijan Institute of Education.
2. Ministry of Science and Education of the Republic of Azerbaijan. (2022). State Policy and Strategic Directions for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan. Baku.
3. Banks J.A. (2019). An Introduction to Multicultural Education (6th ed.). New York: Pearson.
4. OECD. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
5. UNESCO. (2022). Leave No One Behind: Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.
6. Yıldız M., Kaya A. (2021). Educational challenges of nomadic and migrant children: Inclusive approaches and policy recommendations. *International Journal of Educational Development*, 84, 102401.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273856>

PEDAGOGICAL ASPECTS OF ASSESSING STUDENT ACHIEVEMENT IN SECONDARY SCHOOL

GULSUM IBISHZADE PASHA

Master's student at Azerbaijan State Pedagogical University

SEVINJ JALILOVA XAZAY

Head of the Department of Physics Teaching Technology, Azerbaijan State Pedagogical
University, Associate Professor

Annotation: *Assessment of student achievement in secondary school is a central component of the educational process and an essential mechanism for improving teaching and learning outcomes. This article examines the pedagogical dimensions of assessment practices in secondary education, with a particular emphasis on formative and summative assessment, fairness, motivation, feedback, and competency-based evaluation. The study analyzes how effective assessment strategies contribute to students' academic achievement, cognitive development, and social-emotional growth. Furthermore, the article discusses the role of teachers in designing valid and reliable assessment tools and highlights the importance of aligning assessment methods with curriculum objectives and modern educational standards. The findings suggest that pedagogically grounded assessment systems support learner-centered education, encourage critical thinking, and foster long-term academic success.*

Keywords: *student achievement, secondary education, pedagogical assessment, formative assessment, summative assessment, educational evaluation, learning outcomes*

1. Introduction

Assessment is one of the most influential elements of the teaching and learning process in secondary education. It enables educators to measure student performance, monitor progress, and make informed instructional decisions. In contemporary educational systems, assessment is no longer viewed merely as a mechanism for assigning grades; rather, it is recognized as an integral pedagogical process that supports student learning and development.

The modernization of education and the growing emphasis on competency-based learning have transformed traditional approaches to assessment. Secondary schools increasingly seek assessment models that not only evaluate knowledge acquisition but also measure critical thinking, creativity, collaboration, and problem-solving skills. Consequently, pedagogical approaches to assessment have become more comprehensive and student-centered.

This article explores the pedagogical aspects of assessing student achievement in secondary school. It investigates theoretical foundations, types of assessment, teacher responsibilities, motivational dimensions, and challenges associated with educational evaluation. The article also offers recommendations for improving assessment practices in line with international educational standards.

2. Theoretical Foundations of Student Assessment

Assessment in education is grounded in pedagogical and psychological theories that explain how students learn and how learning outcomes can be measured effectively. Educational theorists such as Benjamin Bloom, Lev Vygotsky, and Jean Piaget significantly influenced modern assessment approaches.

Bloom's taxonomy emphasizes cognitive development and categorizes educational objectives into hierarchical levels such as remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. This framework supports the design of assessments that evaluate higher-order thinking skills rather than simple memorization.

Vygotsky's sociocultural theory highlights the importance of interaction and guidance in learning. His concept of the "Zone of Proximal Development" suggests that assessment should identify not only what students know independently but also what they can achieve with support. This perspective supports formative assessment practices that focus on continuous feedback and scaffolding.

Constructivist theories further emphasize that learning is an active process in which students construct knowledge through experience and reflection. Accordingly, assessment should encourage inquiry, problem-solving, and authentic learning experiences.

From a pedagogical perspective, assessment serves several interconnected functions:

- diagnostic function – identifying students' strengths and weaknesses;
- formative function – supporting learning during instruction;
- summative function – evaluating learning outcomes at the end of instruction;
- motivational function – encouraging student engagement and achievement;
- developmental function – promoting intellectual and personal growth.

3. Types of Assessment in Secondary Education

3.1 Formative Assessment

Formative assessment refers to ongoing evaluation conducted during the learning process. Its primary purpose is to improve teaching and learning by providing timely feedback to students and teachers. Examples include classroom discussions, quizzes, peer assessment, self-assessment, reflective journals, and teacher observations.

Pedagogically, formative assessment promotes active learning and student participation. Effective feedback helps students understand their mistakes, recognize learning gaps, and improve performance. Research indicates that formative assessment significantly enhances academic achievement when implemented systematically.

Teachers play a crucial role in formative assessment by creating supportive learning environments where students feel safe to make mistakes and learn from them. Constructive feedback should be clear, specific, and focused on improvement rather than punishment.

3.2 Summative Assessment

Summative assessment evaluates student achievement at the end of an instructional period. Common examples include final examinations, standardized tests, semester projects, and state assessments.

Although summative assessment is often associated with grading and accountability, it also has pedagogical significance. Well-designed summative assessments provide information about curriculum effectiveness and learning outcomes. However, overreliance on high-stakes testing may increase student anxiety and encourage rote memorization instead of meaningful learning.

Educational experts argue that summative assessment should be balanced with formative approaches to create a holistic evaluation system.

3.3 Diagnostic and Competency-Based Assessment

Diagnostic assessment is conducted before instruction begins to determine students' prior knowledge and readiness levels. It helps teachers adapt instructional strategies to learners' individual needs.

Competency-based assessment focuses on the demonstration of practical skills, critical thinking, communication, and application of knowledge in real-life situations. This approach reflects current educational reforms that emphasize competencies rather than memorization alone.

4. Pedagogical Principles of Effective Assessment

Effective assessment practices in secondary schools should be guided by several pedagogical principles.

Validity and Reliability:

Assessment tools must accurately measure intended learning outcomes and produce consistent results. Invalid assessments may misrepresent students' abilities and negatively affect educational decisions.

Fairness and Equity:

Assessment should provide equal opportunities for all students regardless of gender, socio-economic background, language, or learning differences. Inclusive assessment practices are essential for educational justice.

Transparency:

Students should clearly understand assessment criteria, expectations, and grading procedures. Transparent assessment increases trust and motivation.

Student-Centeredness:

Modern pedagogy emphasizes active student participation in the assessment process. Self-assessment and peer assessment encourage autonomy, reflection, and responsibility for learning.

Feedback Orientation:

Feedback is one of the most powerful pedagogical tools. Effective feedback is timely, constructive, and focused on improvement strategies.

Alignment with Curriculum:

Assessment methods should correspond to curriculum objectives, instructional strategies, and learning standards. Misalignment reduces educational effectiveness.

5. The Role of Teachers in Student Assessment

Teachers are central actors in the assessment process. Their professional competence significantly influences the quality and fairness of educational evaluation.

Firstly, teachers design assessment tasks and select appropriate methods according to educational goals. They must ensure that assessment instruments measure both knowledge and higher-order skills.

Secondly, teachers interpret assessment results and use them to improve instruction. Data-driven teaching allows educators to identify learning difficulties and modify teaching strategies.

Thirdly, teachers provide feedback that supports student motivation and self-confidence. Positive teacher-student relationships contribute to better learning outcomes and emotional well-being.

Professional development is essential for improving teachers' assessment literacy. Many educational systems now emphasize training in alternative assessment methods, rubric design, digital assessment technologies, and competency-based evaluation.

6. Assessment and Student Motivation

Assessment significantly influences students' attitudes toward learning. Positive and supportive assessment practices enhance motivation, engagement, and academic confidence, whereas punitive or excessively competitive systems may reduce interest in learning.

Intrinsic motivation develops when students perceive assessment as an opportunity for growth and self-improvement. Formative assessment contributes to intrinsic motivation by emphasizing progress rather than comparison.

Goal-oriented feedback encourages students to set achievable learning targets and monitor their progress. In contrast, excessive focus on grades may create performance anxiety and undermine creativity.

Educational psychologists emphasize that assessment should promote a growth mindset, where students believe that abilities can improve through effort and learning.

7. Challenges in Assessing Student Achievement

Despite advances in educational theory, many challenges remain in secondary school assessment.

One major issue is the dominance of standardized testing. While standardized assessments provide measurable data, they often fail to evaluate creativity, critical thinking, and social competencies.

Another challenge involves subjectivity in grading. Teacher biases may unintentionally affect assessment outcomes. Clear rubrics and moderation procedures can reduce inconsistencies.

Technological changes also create new challenges and opportunities. Digital assessment platforms facilitate data analysis and personalized learning but require technical infrastructure and teacher training.

Large class sizes, limited resources, and curriculum overload may hinder effective formative assessment practices in many schools.

Furthermore, academic dishonesty and plagiarism represent growing concerns in digital learning environments. Schools must develop ethical assessment policies and promote academic integrity.

8. Recommendations for Improving Assessment Practices

To improve pedagogical assessment in secondary schools, several strategies should be implemented:

- integrate formative and summative assessment approaches;
- promote competency-based and authentic assessment;
- provide continuous professional development for teachers;
- encourage student self-assessment and reflective learning;
- use digital technologies responsibly and effectively;
- ensure fairness, inclusivity, and transparency;
- align assessment with curriculum goals and 21st-century skills;
- reduce excessive dependence on high-stakes examinations.

Educational policymakers should support assessment reforms that prioritize holistic student development rather than narrow academic performance indicators.

9. Conclusion

Assessment of student achievement in secondary school is a multidimensional pedagogical process that extends beyond grading and examination. Effective assessment practices support learning, improve teaching quality, motivate students, and foster intellectual as well as personal development.

Modern educational approaches emphasize formative feedback, competency-based evaluation, inclusivity, and student-centered learning. Teachers play a critical role in implementing fair and meaningful assessment systems that align with educational objectives and the needs of diverse learners.

Ultimately, pedagogically sound assessment contributes to the creation of equitable and high-quality education systems capable of preparing students for lifelong learning and active participation in society.

REFERENCES

1. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
2. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
3. Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria: ASCD.
4. Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6–11.
5. Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
6. Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
7. Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
8. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273886>

ЖАҒАНДАНУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ЖАСТАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫҚ БАҒДАРЛАРЫ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫҢ РӨЛІ

АБДРАЗАХОВА КАРАКОЗ УМИРЗАХОВНА

№44 орта мектеп мұғалімі

Қазақстан, Қызылорда

***Аңдатпа.** Бұл мақалада ұлттық құндылықтардың мәні мен маңызы, сондай-ақ олардың заманауи жастардың дүниетанымы мен мінез-құлқына ықпалы қарастырылады. Қазіргі жастардың дүниетанымына ақпараттық технологиялар мен жаһандық мәдениеттің әсері талданып, ұлттық құндылықтарды сақтау мен жаңғыртудың маңыздылығы негізделеді. Зерттеу нәтижесінде жастар санасында дәстүрлі және заманауи құндылықтардың синтезі қалыптасып отырғаны анықталды.*

***Кілт сөздер:** ұлттық құндылықтар, жастар, жаһандану, тіл, рухани даму, мәдениет, қоғам.*

Кіріспе

Қазіргі кезеңде жаһандану үдерісі қоғам дамуының барлық саласына ықпал етуде. Бұл өзгерістер әсіресе жастардың дүниетанымы мен құндылықтық жүйесіне тікелей әсер етеді. Жастар – қоғамның стратегиялық ресурсы және әлеуметтік өзгерістердің негізгі қозғаушы күші. Сондықтан олардың құндылықтық бағдарларын зерттеу өзекті ғылыми мәселе болып табылады.

Ұлттық құндылықтар – халықтың тарихи тәжірибесі мен мәдени мұрасының жиынтығы. Олар тұлғаның рухани қалыптасуына негіз болып, қоғамдық тұрақтылық пен бірліктің маңызды факторы қызметін атқарады. Өйткені, құндылықтар – адамның тұлға болып қалыптасуының негізі. Осылар бірігіп тұлғаның рухани қалыптасуының негізін құрайды. Бұл құндылықтар қоғамның дамуына, адамдар арасындағы қарым-қатынасқа және жалпы өмір сапасына тікелей әсер етеді. Жастардың рухани құндылықтары - өз халқының ұлттық мәдениетін, тарихын, әдет-ғұрпы мен салт-санасын құрметтеуі болумен қатар, қоғамдағы келісім мен бейбітшілікті нығайтуда жас ұрпақтың отаны үшін мақтаныш сезімін қалыптастыруы тиіс. Отансүйгіштік, адамгершілік, жауапкершілік, бауырмашылдық, үлкенге ізет, кішіге қамқорлық сияқты жеке қасиеттерді бағалай отырып, иеленуге ұмтылуы қажет. Осы тұрғыдан алғанда мәдениет пен құндылық ажырамас бірлікте болады. Кез келген адамның рухани өлшемі адамгершілік қасиеттерімен анықталады және сол адамның даму-деңгейінің көрсеткіші болып табылады.

Бүгінгі жастар – ақпараттық технологиялар дәуірінде өсіп келе жатқан буын. Олар цифрлық сауатты, мобильді, жаңашылдыққа бейім. Әлеуметтік желілер мен ғаламтор кеңістігі жастардың ойлау жүйесіне, қарым-қатынасына және өмірлік құндылықтарына айтарлықтай әсер етуде.

Сонымен қатар, кейбір жағдайларда жаһандану үдерісі ұлттық ерекшеліктердің әлсіреуіне әкелуі мүмкін. Батыс мәдениетінің ықпалы, тұтынушылық көзқарастың күшеюі, тілдік ортадағы өзгерістер – осының айғағы. Бұл жағдай жастардың рухани бағдарын қайта қарастыруды талап етеді.

Заманауи жастар ұлттық мәдениетті сақтай отырып, әлемдік өркениеттің жетістіктерін игере алады. Бұл бағытта білім беру жүйесінің, отбасының және қоғамдық институттардың рөлі зор. Жастарға ұлттық құндылықтарды тек теориялық тұрғыда емес, практикалық өмірде де қолдануды үйрету қажет. Мысалы, ұлттық дәстүрлерді күнделікті өмірде қолдану, ана тілін құрметтеу, тарихи сананы қалыптастыру маңызды.

Өйткені, біздің рухани құндылықтарымыздың тірегі - ана тіліміз. «Қай халықтың болса да қоғамдық өсу – өркендеу жолында көтеріле алған биігі мәңгілік болып ана тілінде

сақталып отырады. Қай халықтың болса да ақыл – ой тереңдігі, сана – сезім сергектігі көп салалармен тармақтана, молыға келіп, тағы да сол ана тілінің алтын қорына қосыла береді. Ана тілі қорлана береді, ажарлана береді. Қай халықтың болса да басынан өткен дәуірлері, қилы – қилы кезеңдері ана тілінде із қалдырмай өте алмайды. Ана тілі ғасырлар бойында жасала береді. Ана тілі дегеніміз – сол тілді жасаған, жасап келе жатқан халықтың баяғысын да, бүгінгісін де, болашағын да танытатын сол халықтың мәңгілігінің мәңгілік мәселесі» [1]. Ғабит Махмұтұлының туған тілімізге берген осы анықтамасын әрбір қазақ жүрегімен ұғынса, тіл мәселесінің шешілуі ұзаққа созылмас еді. Тәуелсіздігімізге 35 жыл болды, бұл мерзім тіл тағдырының түйінделетін кезеңіне жеткілікті деп ойлаймыз. Қазіргі кезде халықтың мәдени құндылығын танытатын рухани құндылықтарымыздың түп қазығы - туған тілі екені белгілі. Өйткенмен, бұндай құндылықты бағаламай жүргендер қаншама, осындай құндылықтан шетте қалған ана тілінің өгей ұлдары қазіргі таңда ойланулары керек.

Қазіргі кезде әлемде 3000-ға жуық ұлттар мен ұлыстар өмір сүріп отыр. Олар екі жүзден астам мемлекетке біріккен. Әлемдегі мемлекеттердің басым көпшілігі бірыңғай бірұлтты емес, көп ұлтты. XV ғасырда құрылған қазақ хандығы моноэтникалық мемлекет болса, XIX ғасырдағы патшалық Ресей мен XX ғасырдағы кеңестер билігіндегі саясат салдарынан Қазақстан бүгінде - полиэтникалық мемлекет. Сонымен қатар, Қазақстанда қазіргі таңда әлем қоғамдастығында жоғары баға алған, өзіндік этносаралық келісім моделі қалыптасқан. Оның нәтижесінде қазақтармен бірге татулықта 130 - дан астам этнос пен 40 - танастам конфессияның өкілдері тұрады. Өз кезегінде әр түрлі этностардың бірге ұзақ тұруы қоғамда толеранттылықтың тұрақты дәстүрлерін қалыптастыруды талап етеді. Қазақстан Республикасының Конституциясы этностық, нәсілдік, діни және өзге тиістілігіне қарамастан барлық азаматтардың мүдделерін қорғауға кепіл береді. Негізгі заңның нормалары барлық этникалық топтардың арасында сенім мен өзара құрмет сезімін қалыптастыру үшін негізін салды. Қоғамдағы ұлтаралық келісім мен татулыққа ықпал негізгі факторлардың бірі – тіл жағдайы. Кез келген халықтың тілі – оның салт-дәстүрін, әдет-ғұрпын, әдебиеті мен мәдениетін сақтауының негізгі болып табылады. Соған сәйкес біздің елімізде де тіл саясатына мемлекет тарапынан ерекше көңіл бөлініп отыр. Тіл саясаты Қазақстандағы ұлт саясатының маңызды тармақтарының бірі болып табылады. Қазақстан Республикасының бүгінгі таңда жүргізіп отырған тіл саясаты ең алдымен елдің әлеуметтік-саяси тұрақтылығына, қоғамдағы ұлтаралық, этносаралық келісімдерді нығайту бағытталған. Себебі, әр ұлттың тілі мен мәдениеті, даму жағдайлары белгілі бір мөлшерде халықтар арасындағы қарым-қатынастарға, байланыстарға да өзіндік әсерін тигізеді. Басқа этностар үшін қолайлы жағдай жасаумен бірге қазақ халқының мәдени өзегін мақсатты түрде дамыту ұлттық саясаттың басты элементтерінің бірі болып табылады.

Ұлттық патриотизм және отарлау саясаты Кеңес Одағында халықтар достығы, интернационализм идеологиясы екі қарама-қайшы үрдістердің қыспағында болды. Бір жағынан, ұлттық мәдениеттің дамуы, ұлттық театрлар, жоғары оқу орындарының ашылуымен бірге ұлттық интеллегенция қалыптасып, ұлттық сана өсті. Кеңес заманында әр тарапқа шашырап кеткен қазақ жері жинақталып, жаңа әкімшілік шекаралар айқындалды. Қазақтар Қазақ Кеңестік Социалистік Республикасы деген территорияға шоғырланып, сол жердің иесі болды. Олар өздерін тұтас ұлт ретінде сезінді. Сөз жоқ, бұл ұлттық сана-сезімді көтеріп, қазақтың беделін өсірді. Осы атамекенде 1991жылы Тәуелсіз Қазақ елі пайда болды. Екінші жағынан, кеңес билігі бір қолымен жаңа ұлт қалыптасуды қолдаса, екінші қолымен сол ұлтты тұншықтыруға тырысты, бірақ жоя алмады. Осы екіұшты саясат терең қайшылықтарға әкелді [2].

Кеңестік кезеңде мәдениет құрылысы саласындағы жетістіктермен қатар орны толмас қайғылы беттері аз емес. Жалпы адамзаттық құндылықтардан қол үзу білім беру жүйесіндегі орамдылық пен икемділікті әлсіретті. Тұлғаның шығармашылық еркіндігін шектеу және мәдениеттегі жасампаздық әлеуетті кісендеу репрессиялық шаралармен жүзеге асқандықтан адамдар бойына үрей орнатты, олардың өмір салтымен дүниетанымына бірізділік серік болды.

Қазақстан бүкіл КСРО –дағы сияқты, әлемдік мәдени үрдістерден алшақтай берді. Кеңестік саясаттың қауқарсыз ұлттарға қаталдығы, тілге деген немқұрайдылық қазақ тілінің соры болды. Ана тілінде газет-журналдар, кітаптар шығып тұрғанымен, ол ауыл тіршілігінің сұранымын ғана қанағаттандырды. Қала халқының қазақ тіліне сұранысы азайды. Кезінде ауылдан шыққанымен, қалаға келгеннен соң орысша білім алған жастар тек тұрмыстық деңгейде ана тілінде сөйледі. Ғылым тілі бірте – бірте ана тілін ұмытып, орысшаға біржолата ауып бара жатырған еді. Бұндай мүшкіл халіміз 80 – жылдардың аяғына дейін жалғасты. Одақ ыдырап, тәуелсіздігін жариялаған республикалар ғасырлар бойғы армандары орындалып тіл мәртебесін шешуді өз еншілеріне алды. Алланың берген аманатындай, тарихтың тезінен өткен қазақ тілі де бір жаңғырып еңсесін тіктеуге мүмкіндік алды. Дегенмен ресми мәртебесі бар орыс тілі қоғамдық өмірде нық орныққан қалпынан танбады. Полиэтникалық, оның үстіне тым толерантты мемлекетімізде толеранттылық тек жергілікті халыққа ғана қатысты болмауы керек. Мемлекеттік тіл мәртебесін конституция бекітіп отырған соң, конституциядан жоғары не болуы мүмкін? Тек соны құрметтеп, орындасақ болғаны емес пе.

Қазақ тілі ресми құжаттарда сөзсіз мақұлданғанмен, ал нақты өмірде оны насихаттау мен орнықтыру ісі «ұлтшылдық», «сатқындық», «халықтар достығына қастандық» деген желеулермен айыпталды. Оған еліміздегі 1929-1931, 1937-1938 және 1947-1951 ж.ж. ұйымдастырылған жаппай қуғын – сүргін науқаны толық дәлел бола алады. Сол тұста «Кеңес халықтарының ұлы көсемі» Сталиннің ұлттарды ұлттық тегі мен рухани қазыналарынан айырып, оларды «біртұтас кеңес халқына» айналдыру саясаты өмірге келді. Соның кесірінен кеңес одағында 98 тіл біржолата жер бетінен құрып қазақ тілі сияқты ұлт тілдері жойылудың аз – ақ алдында қалды [3].

Қазақстандағы күллі ұлттық топтардың өкілдері қарапайым ғана ақиқатты – қазақ мәдениетінің Абай мен домбыра ғана емесін түсінуі керек... Қазақ ұлтының мәдениеті - оның ұлттық тарихының өнімді өзегі, құрамдас бөлігі, маңызды саласы. Сондықтан да оны игеру, өз алдына ғылым ретінде танып, оқып үйрену әрбір қазақстандықтың парызы.

Ұлттың ең басты қуаты-оның ішкі бірлігі. Абай атамыз айтқандай: «Бірінді қазақ, бірін дос, көрмесең істің бәрі бос», тек қазақтар ғана емес, барлық ұлттардың ауызбіршілігі болмаса талай нәрсе бекер болып қалары сөзсіз. Мұстафа Шоқай түсінігіндегі ұлттық мүддені жеке мүддесінен жоғары қоятын зиялылар қоғамымыздың қозғаушы күші болуы керек.

«Рухани код - ұлттың жан дүниесі» деген мақаласында ф.ғ.д., профессор Амангелді Айталы: «Қуғын-сүргінге ұшыраған ұлт жалтақ, өзіне-өзі сенімсіз», дейді [4]. Отар да болдық, қуғын да, сүргін де, зобалаң да, ашаршылық пен нәубет те көрдік. Сенімнен айырылмадық. Әркім өз еңбегіне қарай лайықты қажетін алатын, қабілетіне сай жоғары өрлеуге мүмкіндіктер беретін постиндустриалды қоғамда кез келген азаматқа этносына, жынысына, жасына қарамастан әлеуметтік-экономикалық жағдайын жақсартып, тұрмыс деңгейін өсіруіне жағдай жасалады. Алайда, постиндустриалды қоғамда әлеуметтік желілердің белсенділігінен ұлт тілін, төл мәдениет пен өнерді сақтау аса қиын болмақ.

Қазіргі қоғамдағы жастар – әлеуметтік өзгерістердің негізгі субъектісі. Қазақстан тәуелсіздік алғаннан кейінгі кезеңде қоғамда түбегейлі әлеуметтік-мәдени өзгерістер орын алды. Бұл өзгерістер жастардың құндылықтық жүйесіне тікелей әсер етуде. Зерттеулер көрсеткендей, қазіргі жастардың дүниетанымы «дәстүр мен жаһандану арасындағы аралық кеңістікте» қалыптасуда.

Ғалымдардың пікірінше, қазіргі қазақстандық жастар екі түрлі бағытта дамуда:

- бір жағынан, дәстүрлі құндылықтарды сақтайды;
- екінші жағынан, жеке табыс пен өзін-өзі дамытуға ұмтылады.

Мысалы, зерттеулерде:

«Жастар отбасын жоғары бағалай отырып, жеке жетістік пен өзін-өзі жүзеге асыруға көбірек ұмтылады»

Бұл құбылыс – жаһандану жағдайындағы жаңа құндылықтық синтездің көрінісі болып отыр. Қазақстан жастарының құндылықтарына жаһандық мәдениет елеулі әсер етуде.

Дегенмен, бұл толықтай ұлттық құндылықтардың жоғалуы емес, керісінше олардың өзгеруі мен бейімделуі жүріп жатыр десек те болады.

Ең бастысы, жастарымыз ұлт тарихын жадына тоқып өссе, біз ұлттық құндылықтарымызды жоғалтпаймыз. Жаңа жағдайға қарай бейімделу, жаңғыру – уақыт талабы. Негізгісі, табиғи болмысымыз бен ұлттық кодымызды сақтай білсек, болғаны.

Жаһандану жастардың құндылықтық жүйесін күрделендіреді: бір жағынан жаңа мүмкіндіктер (білім, мансап, еркіндік) артса, екінші жағынан ұлттық құндылықтардың трансформациясы байқалады. Сондықтан қазіргі жастарда «екі бағытты құндылық жүйесі» қалыптасып келеді. Жастардың адамгершілік түсінігі өзгеріске ұшырауда. Дәстүрлі моральдық нормалар (үлкенді сыйлау, жауапкершілік, адалдық) сақталғанымен, олар цифрлық ортада жаңа формаға ие болуда.

Мысалы:

- «онлайн бедел» ұғымының пайда болуы
- лайк пен пікір арқылы әлеуметтік бағалау
- виртуалды қарым-қатынас мәдениеті

Қорытындылай келе, ұлттық құндылықтар – жастардың рухани дамуының негізі болып табылады. Заманауи жастар бейнесі технологиялық даму мен жаһандану ықпалымен өзгеріске ұшырағанымен, ұлттық құндылықтар өз маңызын жоғалтпайды. Керісінше, олар жастардың тұлғалық қалыптасуында бағыт-бағдар беретін басты фактор болып қала береді.

Сондықтан ұлттық құндылықтарды сақтау мен дамыту – тек мәдени мәселе ғана емес, стратегиялық маңызы бар қоғамдық міндет. Жастардың санасына ұлттық рух пен адамгершілік қағидаларды сіңіру арқылы ғана үйлесімді, бәсекеге қабілетті қоғам құруға болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Мүсірепов Ғ. Таңдамалы, II том Алматы: «Жазушы», - 1980.-573 бет
2. Амангелді Айталы. Ұлтшылдық пен Ұлтсыздық /Abai.kz ақпараттық порталы.
3. Назарбаева Г., Әбжанов Х. Қазақстан: тарих тұлға теория. – Алматы: - 2004 – 344 бет, 89 б
4. Амангелді Айталы. Рухани код-ұлттың ішкі жан дүниесі./ Егемен Қазақстан. 2017 жыл, 6 қараша.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21273917>
УДК 37.091.3:004.9

ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН ОҚУШЫЛАРДЫ ОҚЫТУДА ГЕЙМИФИКАЦИЯ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУ

УСТЕНОВА АМАНГУЛЬ АУЕЛЬБАЙКЫЗЫ

№32 Жалпы білім беретін мектептің бастауыш сынып мұғалімі
Түркістан, Қазақстан

Аннотация: Мақалада үлгерімі төмен бастауыш сынып оқушыларының оқу мотивациясын арттыру және шығармашылық ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған педагогикалық идеяның мазмұны қарастырылады. Зерттеудің негізінде геймификация технологиялары мен цифрлық білім беру ресурстарын (Kahoot, LearningApps, интерактивті жаттығулар, онлайн-ойындар, мультимедиялық тапсырмалар) оқу үдерісіне кіріктірудің тиімділігі сипатталады. Ұсынылған тәсіл дәстүрлі оқыту әдістерін ойын элементтерімен ұштастыру арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін, пәнге деген қызығушылығын, шығармашылық ізденісін және проблемаларды шешу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, марапаттау, ұнай жинау, рейтинг жүргізу және квесттік тапсырмалар сияқты геймификация элементтері білім алушылардың ішкі уәжін күшейтіп, өзіне деген сенімділігін қалыптастыруға, оқу жетістіктерін арттыруға ықпал етеді. Педагогикалық идеяны тәжірибеде қолдану нәтижелері оның үлгерімі төмен оқушылардың оқу әрекетіне белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, білім сапасын жақсартуда тиімді құрал екендігін көрсетеді.

Кілт сөздер: оқу сауаттылығы, үлгерімі төмен оқушылар, бастауыш сынып, комикс, шығармашылық, цифрлық технологиялар, геймификация әдісі

Қазіргі таңда білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – әрбір оқушының білім сапасын арттыру және олардың жеке қабілеттерін ескере отырып, оқу процесіне бейімдеу. Әсіресе бастауыш сыныптардағы үлгерімі төмен оқушылардың оқуына ерекше көңіл бөлу өзекті мәселе болып отыр. Бұл санаттағы оқушылардың білім алуға деген ынтасын арттыру үшін дәстүрлі әдістермен қатар заманауи педагогикалық тәсілдер, соның ішінде **геймификация элементтерін қолдану** маңызды рөл атқарады.

Үлгерімі төмен оқушыларға білімді жеңіл әрі қызықты жеткізудің тиімді жолдарын табу – бүгінгі мектептің басты мәселелерінің бірі. Геймификация – оқу процесін ойын элементтерімен ұштастырып, оқушыны белсенділікке жетелейтін әдіс. Бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне сәйкес ойын әрекеті олардың негізгі жетекші іс-әрекеттерінің бірі болып табылады. Сондықтан сабақ барысында геймификацияны пайдалану үлгерімі төмен оқушылардың зейінін шоғырландырып, оқуға деген қызығушылығын арттырады. Сонымен қатар, Wordwall, Kahoot, LearningApps секілді заманауи онлайн-платформалар мұғалімдерге оқу материалын тартымды әрі түсінікті түрде ұсынуға жағдай жасайды.

Мен бастауыш сынып мұғалімі ретінде үлгерімі төмен оқушыларды қолдауды өзімнің ең маңызды міндеттерімнің бірі деп санаймын. Себебі әр баланың оқуына қолдау көрсету, олардың қызығушылығын оятып, өзіне деген сенімін арттыру – мұғалімнің басты жауапкершілігі. Сондықтан үлгерімі төмен оқушыларды оқытудың тиімді жолдарын іздеу, жаңа әдіс-тәсілдерді пайдалану қажет деп ойлаймын.

Өз тәжірибемде байқағаным, дәстүрлі түсіндірмелі әдістер әрдайым күткен нәтижені бере бермейді. Мұндай жағдайда балалардың белсенділігін арттыру үшін ойын элементтерін көбірек қолдануға тырысамын. Әсіресе геймификация тәсілдері ерекше әсер береді. Себебі ойын түрінде құрылған тапсырмалар оқушылардың назарын бірден тартып, оқу материалын жеңіл әрі түсінікті жеткізуге мүмкіндік береді.

Геймификация элементтерін қолдану барысында балалардың ойлау қабілеті, қиялы мен шығармашылық дағдылары дамиды. Ең бастысы – оқушылар тек білім алып қана қоймай, тапсырмаларды қызығушылықпен орындап, өзіндік жетістікке қол жеткізеді. Осы мақсатта сабақтарымда «Wordwall», «Kahoot», «LearningApps» сияқты цифрлық платформаларды жиі пайдаланамын.

Мысалы, Wordwall арқылы әріптер мен суреттерді сәйкестендіру ойынын ұйымдастырсам, Kahoot платформасында жылдам жауап беруге арналған викторина өткіземін. Ал LearningApps арқылы оқушыларға суретті сөзбен сәйкестендіру немесе бос орынды толтыру секілді тапсырмалар беремін. Мұндай әдістер үлгерімі төмен оқушылардың сабаққа белсенді қатысуына, қателерін түзетуіне және өз жетістіктерін көруіне мүмкіндік береді.

Мен үшін геймификация элементтерін қолдану – бұл жай ғана ойын ойнау емес, бұл балаларды ынталандырудың, олардың оқу процесіне қызығушылығын арттырудың заманауи әрі тиімді жолы. Ол оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамытып қана қоймай, білімге деген оң көзқарасын қалыптастырады. Балаларды оқу іс-әрекетіне ынталандыру, олардың өз күшіне сенімін қалыптастыру — менің педагогикалық қызметімнің негізгі бағыттарының бірі болып саналады. Осы мақсатта мен сабақтарымда ойын элементтерін, яғни геймификация тәсілдерін қолдана отырып, оқушылардың белсенділігін арттыруға тырысамын.

Сабақтарымдағы басты мақсатым — үлгерімі төмен оқушылардың оқу жетістіктерін жақсарту, күрделі білім мазмұнын жеңіл әрі түсінікті етіп жеткізу және цифрлық ойындар арқылы олардың шығармашылық ойлауын дамыту. Балалар үшін теориялық ақпаратты тек тыңдап қана қою жеткіліксіз, сондықтан мен сабақта практикалық әрекеттерге, ойын түріндегі тапсырмаларға және интерактивті жаттығуларға басымдық беремін.

Мақсатқа жету үшін алдыма бірнеше міндет қоямын. Біріншіден, үлгерімі төмен оқушылардың білім деңгейін арттыру үшін тапсырмаларды ойын арқылы жеңілдетіп беремін. Бұл үшін Wordwall платформасында сәйкестендіру, пазл құрастыру; Kahoot арқылы қысқа викториналар; LearningApps арқылы бос орынды толтыру, жұптау сияқты жаттығуларды қолданамын. Екіншіден, оқушыларды геймификация арқылы ақпаратты қызықты әрі бейнелі түрде қабылдауға үйретемін. Балалар ұпай жинау, деңгейден өту, ойын кейіпкерлеріне ат қою сияқты элементтер арқылы белсенді жұмыс істейді.

Сонымен қатар, сабақтарда цифрлық құралдарды (Wordwall, Kahoot, LearningApps) қолдану арқылы оқушылардың цифрлық сауаттылығын да қалыптастыруды мақсат етемін. Бұл платформалар арқылы балалар өз ойларын интерактивті форматта жүзеге асырып, өз жетістігін бірден көреді. Топтық жұмыстар да маңызды рөл атқарады: бірлескен ойындар барысында оқушылар өзара пікірлесіп, ортақ шешімге келуді, бір-бірін тыңдауды үйренеді. Ақпаратты талдау, салыстыру, қорытынды жасау дағдылары да осылай дамиды.

Мен үшін бұл бағыттың тағы бір маңызды жағы — балалардың функционалдық және цифрлық сауаттылығын қатар дамыту. Геймификация элементтерін қолдану олардың қиялын дамытумен бірге, қазіргі заманғы технологияларды тиімді пайдалануға да үйретеді.

Цифрлық ресурстардың мүмкіндіктері: LearningApps, Kahoot, Classcraft

Қазіргі білім беру жүйесінде **цифрлық ресурстардың** орны ерекше. Олар үлгерімі төмен оқушыларға дәстүрлі тапсырмаларды жаңа форматта, **ойын элементтерін** қолдана отырып орындауға мүмкіндік береді, әрі шығармашылық ойлауды дамытуға кең жол ашады.

- **LearningApps** – интерактивті жаттығулар жасауға арналған онлайн-платформа. Мұнда мұғалімдер тапсырмаларды ойынды еске салатын форматта дайындайды (сәйкестендіру, сөзжұмбақ, тест). Бұл, әсіресе, үлгерімі төмен оқушылар үшін тиімді, себебі олар дұрыс жауап бергенде бірден кері байланыс алады, бұл олардың білімге деген ынтасын арттырады.

- **Kahoot!** – білімді тексеру мен бекітуге арналған интерактивті квиз-платформа. Оқушылар түрлі-түсті, анимациялық сұрақтарға жауап беру арқылы бір-бірімен жарысады. Бұл оқушылардың сабаққа белсенді қатысуына мүмкіндік береді және бәсекелестік арқылы білімді бекітуге көмектеседі.

• **Classcraft** – оқу процесін RPG (рольдік ойын) форматына көшіретін платформа. Оқушылар "кейіпкерлер" ретінде топта жұмыс істеп, тапсырмаларды орындау арқылы "тәжірибе ұпайларын" жинайды. Бұл оқушыларды ұзақ мерзімді мотивациялауға, тәртіпті жақсартуға және командалық жұмысқа үйретуге көмектеседі.

Цифрлық ресурстардың басты артықшылығы – оқушының белсенді әрекетке қатысуы, шығармашылықпен ойлануы және өз идеяларын жүзеге асыру мүмкіндігі. Олар оқытуды даралауға жағдай жасайды: әр оқушы өз деңгейіне сәйкес тапсырмалар орындап, жетістігін көре алады.

Бастауыш сыныптардағы үлгерімі төмен оқушыларды оқытуда геймификация элементтерін қолдану – оқу процесін жеңілдетудің және оқушылардың қызығушылығын арттырудың тиімді жолдарының бірі. Геймификация арқылы оқушылар білімді ойын түрінде меңгереді, қателіктен қорықпай, өз жетістігін көре алады. Мұндай тәсіл балалардың оқу мотивациясын көтеріп қана қоймай, олардың белсенділігін, өзіне деген сенімін және шығармашылық қабілеттерін дамытады.

Зерттеу нәтижесінде геймификацияның бастауыш буында, әсіресе үлгерімі төмен оқушыларды қолдауда ерекше маңызға ие екені дәлелденді. Ол оқу процесін даралап ұйымдастыруға мүмкіндік береді, оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырады және командалық жұмысқа үйретеді.

Қорытындылай келе, геймификация элементтерін сабақта жүйелі пайдалану – білім сапасын көтерудің, оқушының тұлғалық дамуын қолдаудың және ХХІ ғасыр дағдыларын қалыптастырудың заманауи әрі тиімді педагогикалық жолы.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Әбиев Ж., Бабаев С., Құдиярова А. *Педагогика*. – Алматы: Дарын, 2017.
2. 2012.
3. Gee, J. P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. – New York: Palgrave Macmillan, 2014.
4. **Rayan, B. & Watted, A. (2024).** *Enhancing Education in Elementary Schools through Gamified Learning: Exploring the Impact of Kahoot! on the Learning Process*. *Education Sciences*, 14(3), 277.
5. **Ibisu, A. E. (2024).** *Development of a Gamification Model for Personalized E-learning*.
6. Kahoot! [Электронды ресурс]. – Қолжетімді: <https://kahoot.com>
7. LearningApps.org [Электронды ресурс]. – Қолжетімді: <https://learningapps.org>
8. Wordwall.net [Электронды ресурс]. – Қолжетімді: <https://wordwall.net>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21274295>

МЕЇЁРЊО ВА ПРИНЦИПЊОИ ТАЊИЯ ВА ИНТИХОБИ МАСЪАЛАЊОИ МУВОФИҚ БАРОИ РУШДИ ТАФАККУРИ МАНТИҚИ

ИСМОИЛОВА САБОЊАТ ИБРАГИМОВНА

Донишгоњи миллии Тољиистон

Аннотатсия. Мақолаи мазкур ба масъалаҳои таъбия ва интихоби масъалаҳои таълимӣ барои рушди тафаккури мантиқии хонандагон бахшида шудааст. Дар он меъёрҳои асосии интихоби масъалаҳо, аз ҷумла мутобиқат ба синну сол ва сатҳи дониш, пайдарнамии мантиқӣ, хусусияти проблемавӣ ва имконияти ташаккули малакаҳои таълилии баррасӣ мегарданд. Ёамчунин принципҳои муъим, аз қабили дастрасӣ, низоминокӣ, фаъолнокии маърифатӣ ва раванасозӣ ба рушди тафаккури мустақил таълил шудаанд. Натиҷаҳои таъқиқот нишон медиҳанд, ки истифодаи мақсадноки масъалаҳои мантиқӣ ба рушди қобилияти таълил, муқоиса, ҳулосабарорӣ ва ғалли мустақилонаи масъалаҳо мусоидат менамояд.

Калидвожаҳо: тафаккури мантиқӣ, масъалаҳои мантиқӣ, меъёрҳои интихоб, принципҳои таълим, фаъолияти маърифатӣ, рушди зеҳнӣ.

КРИТЕРИИ И ПРИНЦИПЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ И ОТБОРА УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам разработки и отбора учебных задач, направленных на развитие логического мышления учащихся. Рассматриваются основные критерии выбора задач, включая соответствие возрастным особенностям и уровню подготовки обучающихся, логическую последовательность, проблемный характер и возможность формирования аналитических умений. Анализируются принципы доступности, систематичности, познавательной активности и ориентации на развитие самостоятельного мышления. Результаты исследования показывают, что целенаправленное использование логических задач способствует развитию навыков анализа, сравнения, обобщения и самостоятельного решения проблем.

Ключевые слова: логическое мышление, логические задачи, критерии отбора, принципы обучения, познавательная деятельность, интеллектуальное развитие.

CRITERIA AND PRINCIPLES FOR THE DEVELOPMENT AND SELECTION OF EDUCATIONAL TASKS AIMED AT ENHANCING STUDENTS' LOGICAL THINKING SKILLS

Abstract. This article is devoted to the development and selection of educational tasks aimed at fostering students' logical thinking. The study examines the main criteria for task selection, including age appropriateness, level of preparedness, logical consistency, problem-oriented nature, and the potential for developing analytical skills. Key principles such as accessibility, systematicity, cognitive activity, and the promotion of independent thinking are also analyzed. The findings indicate that the purposeful use of logical tasks contributes to the development of students' abilities to analyze, compare, generalize, and solve problems independently.

Keywords: logical thinking, logical tasks, selection criteria, teaching principles, cognitive activity, intellectual development.

Муқаддима. Дар мақола масъалаҳои марбут ба таъбия ва интихоби масъалаҳои таълимӣ барои рушди тафаккури мантиқии хонандагон баррасӣ шудаанд. Меъёрҳои асосии интихоби масъалаҳо, принципҳои педагогӣ ва методии таъбия онҳо таълил гардида, нақши

масъалаҳои мантиқӣ дар ташаккули қобилияти таълил, муқоиса, ҳулосабарорӣ ва ҳалли мушкилот нишон дода мешавад.

Барои расидан ба ин ҳадаф рушди тафаккури мантиқии хонандагон аҳамияти махсус дорад. Дар ин самт масъалаҳои таълимӣ ҳамчун воситаи асосии омӯзиш хизмат мекунад. Интиҳоби дурусти масъалаҳо метавонад ба рушди малакаҳои фикрронӣ, таълил ва ҳалли масъалаҳои ҳаётӣ мусоидат намояд.

Рушди тафаккури мантиқӣ бе истифодаи масъалаҳои мувофиқ имоннопазир аст. Маъз дар ҷараёни ҳалли масъала хонанда таълил мекунад, робитаҳои муайян месозад, фарзия пешниҳод менамояд ва дурустии натиҷаҳои месанҷад. Бинобар ин, сифати масъалаҳои интиҳобшуда ба самаранокии раванди таълим таъсири бевосита мерасонад.

Методҳои таъқиқот. Дар рафти таъқиқот аз методҳои таълили адабиёти илмӣ ва методӣ, муқоиса, ҷамъбаст, мушоҳидаи педагогӣ ва таълили таърибаи омӯзгорони пешқадам истифода карда шуд. Дар рафти таъқиқот барои ноил шудан ба ҳадаф ва ҳалли вазифаҳои гузашташуда маълуми методҳои назариявӣ ва амалӣ истифода гардиданд. Аз ҷумла:

- таълили адабиёти илмӣ ва методӣ оид ба масъалаҳои рушди тафаккури мантиқӣ ва методикаи таълими математика;
- таълил ва муқоисаи таърибаи педагогӣ дар самти истифодаи масъалаҳои математикӣ барои рушди фаъолияти фикрии хонандагон;
- мушоҳидаи педагогӣ ҷиҳати омӯзиши фаъолияти маърифатии хонандагон ҳангоми ҳалли масъалаҳои математикӣ;
- усули ҷамъбаст ва ҳулосабарорӣ барои коркарди натиҷаҳои таъқиқот ва муайян намудани қонуниятҳои асосӣ;
- моделсозии масъалаҳои математикӣ бо мақсади таъияи масъалаҳои, ки ба рушди тафаккури мантиқии хонандагон мусоидат менамоянд [9, с. 120].

Натиҷаҳои таъқиқот. Таълили адабиёти илмӣ ва таърибаи таълимӣ нишон дод, ки рушди тафаккури мантиқии хонандагон аз хусусият ва сифати масъалаҳои математикӣ вобастагии зиёд дорад. Барои интиҳоби самараноки масъалаҳои риоя намудани як қатор меъёри зарур мебошад.

Аввалан, масъала бояд ба сатҳи дониш ва имкониятҳои синнусоли хонандагон мувофиқат намояд. Агар масъала хеле осон бошад, фаъолияти фикрӣ ба вуҷуд намеояд, агар аз ҳад душвор бошад, шавқу рағбати хонанда қояш меёбад [2, с. 156].

Дуюм, масъала бояд хусусияти проблемавӣ дошта бошад. Мавҷудияти ҳолати проблемавӣ, ки хонандаро ба ҷустуҷӯи роҳи ҳал водор намуда, фаъолияти мантиқиро фаъл мебаронад.

Сеюм, масъала бояд илҳами амалҳои мантиқиро талаб намояд. Ба ҷунин амалҳо таълил, муқоиса, ғуруҳбандӣ, умумият ва ҳулосабарорӣ дохил мешаванд. Маъз илҳами ин амалҳо ба рушди тафаккури мантиқӣ мусоидат мекунад.

Чорум, масъала бояд дорои аҳамияти амалӣ бошад. Масъалаҳои, ки бо ҳолатҳои воқеии зиндагӣ алоқаманд мебошанд, барои хонандагон ҷолиб буда, дарки аҳамияти математика дар ҳаёти рӯзмарра таъмин мекунад.

Панҷум, масъала бояд имконияти истифодаи ячанд роҳи ҳалро дошта бошад. Ҷунин масъалаҳо на танҳо тафаккури мантиқӣ, балки қобилияти эҷодӣ ва мустақилияти фикрро низ инкишоф медиҳанд.

Таъқиқот нишон дод, ки ҳангоми таъияи масъалаҳои математикӣ риоя намудани принсипҳои муайян низ аҳамияти калон дорад. Ба онҳо принсипи пайдарпайӣ, дастрасӣ, фаъолиятнокӣ, фарқиятнокӣ ва эҷодкорӣ дохил мешаванд.

Принсипи пайдарпайӣ гузариши тадриҷӣ аз масъалаҳои сода ба масъалаҳои мураккаб таъмин менамояд.

Принсипи фаъолиятнокӣ хонандаро ба фаъолияти мустақилонаи фикрӣ ҷалб мекунад.

Принсипи фарқиятнокӣ имконият медиҳад, ки хусусиятҳои инфиродии хонандагон ба назар гирифта шаванд [5, с. 106].

Натильаҳои таъкикот нишон медиҳанд, ки барои рушди самараноки тафаккури мантиқӣ истифодаи усулҳои зерин муҳим мебошад:

- истифодаи масъалаҳои мантиқӣ ва ғайристандартӣ;
- ташкили муҳокимаи гурӯҳӣ ӯнгоми ӯалли масъалаҳо;
- истифодаи усули саволу ӯавоб;
- муқоисаи роӯҳои гуногуни ӯалли масъала;
- истифодаи масъалаҳои дорои мазмуни амалӣ;
- ӯалби хонандагон ба таъияи масъалаҳои мустақилона.

Истифодаи мунтазами ин усулҳои имконият медиҳад, ки хонандагон на танҳо донишҳои математикӣ, балки малакаи таълил, исботкунӣ ва ҳулоабарориро низ аз худ намоянд.

Меъёрҳои интиҳоби масъалаҳо барои рушди тафаккури мантиқӣ

ӯнгоми интиҳоби масъалаҳо як қатор меъёрҳо бояд ба назар гирифта шаванд:

1. Мутобикат ба синну сол ва сатҳи дониш

Масъалаҳо бояд ба имкониятҳои зеҳнӣ ва донишҳои қаблан азхудкардаи хонандагон мувофиқ бошанд. Душвории аз ӯад зиёд ё осонии масъала метавонад самаранокии таълимиро коҳиш диҳад.

2. Дорои хусусияти проблемавӣ будан

Масъала бояд хонандаро ба андеша водор созад ва роҳи ӯалли оmodаро пешниҳод накунад. Вазъияти проблемавӣ фаъолияти фикриро фаъол мегардонад.

3. Талаб намудани амалиётҳои мантиқӣ

Масъалаҳо бояд истифодаи муқоиса, таълил, ӯамӯбаст, тасниф ва ҳулоабарориро талаб намоянд.

4. Аӯамияти амалӣ доштан

Масъалаҳои, ки бо ӯаёти воқеӣ алоқаманданд, шавқу ӯаваси хонандагонро зиёд намуда, аӯамияти донишҳоро нишон медиҳанд.

5. Имконияти якҷанд роҳи ӯал

Масъалаҳои дорои якҷанд усули ӯал ба рушди тафаккури эҷодӣ ва мантиқӣ мусоидат мекунад.

Татбиқи мунтазами масъалаҳои мантиқӣ ба рушди чунин сифатҳои мусоидат мекунад:

- қобилияти таълил ва муқоиса;
- фикрронии мустақил;
- малакаи қабули қарор;
- диққат ва хотира;
- қобилияти ҳулоабарорӣ;
- рушди нутқ ва асосноккунии фикр [10, с. 128].

Таъкикотҳои педагогӣ нишон медиҳанд, ки истифодаи мақсадноки масъалаҳои мантиқӣ сатҳи фаъолияти маърифатии хонандагонро баланд мебардорад ва сифати азхудкунии донишҳоро беҳтар мекунад.

ӯамин тавр, интиҳоби дуруст ва таъияи илмии масъалаҳо яке аз шартҳои муҳими рушди тафаккури мантиқии хонандагон мебошад. Риояи меъёрҳои ва принципҳои асосии таъияи масъалаҳо ба омӯзгор имкон медиҳад, ки фаъолияти фикрии хонандагонро самаранок ташкил намуда, дар онҳо қобилияти таълил, ҳулоабарорӣ ва ӯалли мустақилонаи масъалаҳоро ташаққул диҳад. Дар натиља заминаи устувор барои рушди зеҳнӣ ва муваффақияти таълимии хонандагон фароҳам мегардад [14, с. 78].

ӯадафи мақола. Муайян намудани меъёрҳои ва принципҳои асосии таъия ва интиҳоби масъалаҳои математикӣ, ки ба рушди тафаккури мантиқии хонандагон мусоидат мекунад, инчунин асоснок намудани роҳҳои самараноки истифодаи онҳо дар раванди таълими математика.

1. Таълили моҳияти тафаккури мантиқӣ дар таълими математика.

Тафаккури мантиқӣ яке аз ӯузьҳои муҳими фаъолияти маърифатии инсон буда, дар раванди таълими математика нақши асосӣ мебозад. Он қобилияти таълил, муқоиса, ӯамӯбаст,

хулосабарорї ва асоснок намудани фикрњоро дар бар мегирад. Дар љараёни омўзиши математика хонанда на танњо донишнои назариявиро аз худ мекунад, балки малаќањои фикрронии мантиќиро низ инкишоф медињад.

Моњияти тафаккури мантиќї дар он зоњир мегардад, ки хонанда метавонад байни мафњумњо ва њодисањои математикї робитањои мантиќиро муайян намуда, аз маълумоти додашуда хулосањои дуруст барорад. Њангоми њалли масъалањои математикї хонанда шартро тањлил намуда, маълумоти муњимро људо мекунад, роњњои гуногуни њалро муќоиса менамояд ва барои гирифтани љавоби дуруст далелњои мантиќї меорад.

Ба андешаи олимони соњаи психология ва педагогика, аз љумла Жан Пиаже, рушди тафаккури мантиќї бо ташаккули амалиётњои фикрї, аз ќабили тањлил, синтез, муќоиса, абстраксия ва умумисозї алоќаманд мебошад. Мањз таълими математика барои рушди чунин амалиётњои фикрї шароити мусоид фароњам меорад.

Дар таълими математика тафаккури мантиќї ба хонанда имконият медињад, ки ќонунњо ва ќоидањоро на танњо азёд кунад, балки моњияти онњоро дарк намуда, дар њолатњои гуногун татбиќ намояд. Аз ин рў, рушди тафаккури мантиќї яке аз вазифањои асосии таълими математика ба њисоб рафта, барои баланд бардоштани сифати дониш ва ташаккули шахсияти мустаќилу эљодкор ањамияти калон дорад [6, с. 124].

2. Муайян намудани наќши масъалањои математикї дар рушди тафаккури мантиќии хонандагон.

Масъалањои математикї яке аз воситањои муњимтарини рушди тафаккури мантиќии хонандагон ба њисоб мераванд. Раванди њалли масъала аз хонанда талаб мекунад, ки шартро бодикќат тањлил намояд, маълумоти муњимро људо кунад, байни додањо ва талаботи масъала робита пайдо намояд ва барои расидан ба натиља пайдарпайии мантиќии амалњоро муайян созад.

Наќши масъалањои математикї дар рушди тафаккури мантиќї пеш аз њама дар ташаккули амалиётњои фикрї зоњир мегардад. Њангоми њалли масъала хонанда тањлил, муќоиса, синтез, умумисозї ва хулосабарориро истифода мебарад. Ин амалиётњо ба рушди ќобилияти фикрронии мустаќилона ва мантиќии ў мусоидат мекунад.

Масъалањои математикї инчунин ба хонанда имконият медињанд, ки донишнои назариявии худро дар амал татбиќ намояд. Дар љараёни њалли масъалањо хонанда роњњои гуногуни њалли онњоро меомўзад, дурустии фикрњои худро месанљад ва барои њар як ќадам асосноккунии мантиќї пешнињод мекунад [13, с. 86].

Хусусан масъалањои мантиќї, масъалањои ғайристандартї ва масъалањои дорои якчанд роњї њал дар рушди тафаккури мантиќии хонандагон ањамияти калондоранд. Чунин масъалањо хонандагонро ба љустуљў, тањќиќ, муќоиса ва интихоби роњї бењтарини њал њидоят намуда, фаъолияти зењнии онњоро фаъл мегардонанд.

Аз ин рў, масъалањои математикї на танњо воситаи санљиши дониш, балки омили муњими рушди тафаккури мантиќї, мустаќилияти фикрронї ва ќобилияти эљодии хонандагон ба њисоб мераванд.

3. Тавсифи меърњои интихоби масъалањои математикї.

Интихоби дурусти масъалањои математикї яке аз шартњои муњими самаранокии раванди таълим ба шумор меравад. Мањз тавассути масъалањои мувофиќ омўзгор метавонад на танњо дониш ва малаќањои хонандагонро ташаккул дињад, балки тафаккури мантиќї, мустаќилияти фикрронї ва ќобилияти эљодии онњоро низ инкишоф дињад.

4. Ошкор намудани принципњои тањияи масъалањои математикї.

Тањияи масъалањои математикї раванди муњим ва эљодии фаъолияти омўзгор ба њисоб меравад. Самаранокии истифодаи масъалањо дар раванди таълим аз он вобаста аст, ки онњо то чї андоза дар асоси принципњои педагогї ва методї тањия шудаанд. Риояи ин принципњо ба рушди дониш, малаќа ва тафаккури мантиќии хонандагон мусоидат менамояд.

5. Пешнињоди тавсияњои методї оид ба истифодаи масъалањо дар дарсњои математика.

Самаранокии рушди тафаккури мантикии хонандагон дар дарсҳои математика аз интихоби дуруст ва таъияи илмии масъалаҳои математикӣ вобастагии зиёд дорад. Риояи меъёрҳои таълимии пешниҳодшуда ба омӯзгор имкон медиҳад, ки раванди таълимиро бештар самаранок ташкил намуда, барои ташаккули фикрҳои мантикӣ ва фаъолияти эҷодии хонандагон шароити мусоид фароҳам оварад.

Дар адабиёти методӣ масъалаҳои математикӣ вобаста ба мақсадҳои таълими ба якҷанд гурӯҳи ҷудо карда мешаванд. Ўар яке аз ин гурӯҳҳои дар рушди тафаккури мантикии хонандагон нақши муайян доранд [1, с. 68].

1. Масъалаҳои стандартӣ ба мустақам намудани донишҳои таълими малакаҳои амалии ҳисобкунӣ мусоидат мекунад. Ўангоми налли онҳо хонанда қоида ё алгоритми маълумро истифода мебарад.

2. Масъалаҳои ғайристандартӣ аз хонанда истифодаи усулҳои нави фикрҳои таълимиро роҳи налро талаб мекунад. Маъз намин нави масъалаҳои барои рушди тафаккури мантикӣ ағамияти бештар доранд.

3. Масъалаҳои проблемавӣ дар назди хонанда вазъиятеро меғуздоранд, ки роҳи налли он фарван маълум нест. Дар ҷунин ҳолат хонанда маълумро мешавад фарзия пешниҳод кунад, онҳоро санҷад ва роҳи дурусти налро интихоб намояд.

4. Масъалаҳои тадқиқотӣ ба фаъолияти эҷодӣ ва мустақилонаи хонанда таъа мекунад. Ўангоми илҳои онҳо хонанда қонуниятҳоро муайян намуда, ҳулосаҳои умумӣ мебарорад [3, с. 95].

1. Бозии “Интихоби дуруст”. Супориш: Кадомаш дуруст аст:

- А) Давра кунҷ дорад / надорад
- Б) Квадрат 3 тараф дорад / 4 тараф дорад
- В) Секунда 4 кунҷ дорад / 3 кунҷ дорад

2. Бозии “Сохтани нақша”. Супориш: Бо шакли “шаҳр” соз:

- А) ҳона (квадрат)
- Б) бом (секунда)
- В) роҳ (росткунда)
- Г) офтоб (давра). **Савол:** Шаҳри ту ҷанд шакл дорад? Кадом шакл бештар истифода шуд?

3. Машқи “Мантиқ ва геометрия”. Супориш:

Кадомаш мувофиқ нест:

- А) квадрат, росткунда, секунда, себ
- Б) давра, тӯб, диск, қалам
- В) секунда, ҷоркунда, куб, росткунда

4. Бозии “Шаклро табдил деҳ”. Супориш:

- А) квадрат → росткунда
- Б) росткунда → 2 квадрат
- В) секунда → 2 секундаи хурд. **Савол:** Оё нама шаклҳоро метавон тақсим кард?

5. Бозии “Шаклро пурра кун”. Супориш:

Нимшакл дода мешавад (дар тахта ё дафтар):

- А) нимквадрат
- Б) нимдавра
- В) нисфи секунда

Шогирд бояд шаклро пурра кунад. **Савол:** Чӣ гуна фаҳмидӣ, ки шакл чӣ буд? Оё бештар аз як ҷавоб иборат аст?

6. Машқи “Ҳисоб бо наракат”. Супориш:

Ўангоми наракат ҳисоб кун:

- А) 5 қадам рост
- Б) 3 қадам ҷап

В) 2 қадам пеш. **Савол:** Намагӣ ҷанд қадам шуд? Агар қадамҳоро иваз кунем, натижа тағйир меёбад?

7. Бозии “Геометрияи детективӣ”. Супориш: Муаллим мегӯяд:
Ман як шакл фикр кардам, он 4 тараф дорад ва ӯнама тарафнояш баробар аст. Шогирд бояд ёбад. **Савол:** Ин кадом шакл аст? Чаро?

8. Машки “Љуфтсозӣ”. Супориш: Шаклҳои ҷуфт кун:

А) квадрат — росткунҷа

Б) секунҷа — пирамида

В) давра — тӯб. **Савол:** Чаро инҳоро ҷуфт кардӣ?

9. Машки “Ҳисоби геометрӣ”. Супориш:

4 квадрат + 3 секунҷа = чанд тараф?. **Савол:** Ҳар шакл чанд тараф дорад? Ҳама тарафҳои ҳисоб кунед.

10. Машки “Лабиринти рақамӣ”. Супориш: Аз 1 то 20 танҳо бо қадамҳои:

+ 2 ё + 3 ҳаракат кун. **Савол:** Ба 20 расидӣ? Чанд роҳ ҳаст?

11. Машки “Соҳтани муодила”. Супориш:

А) $\square + \square = 10$

Б) $\blacktriangle + \blacktriangle + \blacktriangle = 12$. **Савол:** Як шакл чанд аст? Чӣ гуна ёфтӣ?

12. Машки “Шаклҳои ҷудо кун”. Супориш: Ғуруҳбандӣ кун:

квадрат, секунҷа, давра, росткунҷа, кубик. **Савол:** Кадомҳо 2D ва кадомҳо 3D? Чаро?

13. Бозии “Рақами гумшуда”. Супориш:

А) 2, 5, 8, __, 14, __

Б) 10, 20, __, 40, __. **Савол:** Қоидаи қатор чист? Чӣ гуна ёфтӣ?

14. Бозии “Детективи ҳисоб”. Супориш: Муаллим мегӯяд:

Ман ададе фикр кардам, он ба 3 ва 2 тақсим мешавад ва аз 10 калон аст. **Савол:** Ин кадом адад аст?

15. Машки “Ҳисоб + мантиқ”. Супориш:

А) 3 себ + 2 нок = ? мева

Б) 5 квадрат + 2 секунҷа = ? тараф. **Савол:** Чӣ гуна ҳисоб кардӣ?

16. Бозии “Шаклро шикаст деҳ”. Супориш:

квадратро ба 2 секунҷа ҷудо кун

росткунҷаро ба 2 квадрат тақсир деҳ. **Савол:** Чанд роҳ барои ҷудо кардан ҳаст?

17. Машки “Қалима + математика”. Супориш:

А) 1 хона = 4 девор

Б) 2 хона = чанд девор?. **Савол:** Агар 5 хона бошад?

18. Бозии “Саргузашти геометрӣ”. Супориш: Ҳикоя соз:

А) квадрат — хона

Б) секунҷа — бом

В) давра — офтоб. **Савол:** Ҳикояи ту чӣ шуд? Чанд шакл истифода бурдӣ?

19. Машки “Ҳисоби босуръат”. Супориш:

$10 + 5 - 3 + 2 = ?$

$20 - 4 + 6 - 2 = ?$. **Савол:** Чӣ гуна зуд ҳисоб кардӣ?

20. Машки “Мантиқӣ фикр кун”. Супориш:

Агар $2 + 2 = 5$ бошад (хатоғӣ), дурустагро ёб.. **Савол:** Чаро хатоғӣ шуд?

Раванди ӯалли масъалаҳои математикӣ аз якҷанд марӯила иборат аст, ки ҳар кадоми онҳо ба рушди амалиётҳои мантиқӣ мусоидат менамояд.

Марӯилаи якум — дарки масъала. Дар ин марӯила ҳонанда шарт ва талаботи масъаларо таълил мекунад, маълумотҳои додашуда ва ӯустуӯшавандаро муайян месозад [12, с. 48].

Дарки масъала аз фанни математика - ин раванди фаҳмидан ва таълили шарти масъала аз ӯониби ҳонанда мебошад, ки дар он ҳонанда маълумоти додашуда, талаботи масъала, муносибатҳои байни бузургиҳо ва роҳҳои эътимолӣ ӯалли онро муайян мекунад. Дарки дурусти масъала қадами аввалин ва муҳимтарини фаъолияти математикӣ буда, барои интиҳоби усули мувофиқӣ ӯал ва ба даст овардани ӯавоби дуруст замина фароҳам меорад.

Дар масъала чӣ дода шудааст;

Чиро бояд ёфт;

Мобайни маълумотҳои дода шуда чӣ гуна робита вуљуд дорад;

Чихел ӯал кадом амалҳои усуљро истифода бурдан мумкин аст.

Марӯилаи дуом – таълили ваъият. Хонанда байни маълумотҳои масъала робитањоро муайян мекунад ва роњи энtimerолии ӯалро мељӯяд.

Марӯилаи сеом – тарърезии наќшаи ӯал. Дар ин марӯила фарзияҳои пешниљод гардида, усули мувофиќи ӯал интихоб мешавад.

Марӯилаи чорум – иљрои наќша. Хонанда амалҳои заруриро аљом дода, ба натиља мерасад.

Марӯилаи панљум – санљиш ва хулосабарорӣ. Дурустии натиља санљида шуда, хулосаи нињои бароварда мешавад [8, с. 122].

Њамаи ин марӯилаҳои ба ташакули қобилияти таълил, муқоиса, умумият ва исбот мусоидат менамоянд.

Шартҳои педагогии рушди тафаккури мантиќӣ дар дарсҳои математика

Барои рушди самараноки тафаккури мантиќии хонандагон риояи шартҳои зерин муњим аст:

- истифодаи мунтазами масъалаҳои мантиќӣ дар дарсҳо;
- фароњам овардани муњити мусоиди фикрронӣ;
- ташвиќ намудани фаъолияти мустаќилонаи хонандагон;
- истифодаи усулҳои интерактивии таълим;
- ташкил намудани муњокима ва баъси роњиҳои гуногуни ӯал;
- ба назар гирифтани хусусиятҳои инфиродии хонандагон.

Татбиќи ин шартҳо ба баланд шудани фаъолнокии маърифатии хонандагон мусоидат мекунад [11, с. 145].

Хулоса.

Њамин тавр, рушди тафаккури мантиќии хонандагон яе аз самтҳои асосии таълими математика ба ӯисоб меравад. Натиљаҳои таъќикот нишон медињанд, ки самаранокии ин раванд аз интихоби дуруст ва таъияи илмии масъалаҳои математикӣ вобастагии калон дорад. Риоя намудани меъерҳои мутобиќат ба сатњи дониш, хусусияти проблемавӣ, ањамияти амалӣ ва имконияти истифодаи роњиҳои гуногуни ӯал, инчунин татбиќи принципҳои пайдарпайӣ, дастрасӣ ва фаъолиятноӣ барои рушди тафаккури мантиќии хонандагон заминаи мусоид фароњам меорад. Истифодаи усулҳои пешниљодшуда метавонад сифати таълими математика ва фаъолияти маърифатии хонандагонро баланд бардорад.

Тафаккури мантиќӣ яке аз шаклҳои муњими фаъолияти зењнии инсон буда, тавассути он шахс метавонад далелњоро таълил намояд, байни онҳо робита барқарор кунад, хулосаҳои дуруст барорад ва масъалањоро оқилона ӯал кунад. Дар таълими математика рушди тафаккури мантиќӣ ањамияти махсус дорад, зеро омӯзиши математика ба амалҳои фикрӣ, аз қабилӣ таълил, муқоиса, умумият, гурӯњбандӣ ва исбот асос меёбад.

Математика на танҳо маљмуи донишҳои дар бораи ададҳо ва амалҳои мебошад, балки воситаи муњими рушди қобилиятҳои зењнии хонандагон низ ба ӯисоб меравад. Њангоми ӯалли масъалаҳои математикӣ хонанда на танҳо қоидаи формуларо истифода мебарад, балки ваъиятро таълил намуда, маљмути заруриро интихоб мекунад, байни унсурҳои масъала робита мељӯяд ва роњи мувофиќи ӯалли онро муайян месозад.

Масъалаҳои математикӣ яке аз воситаҳои асосии ташакули тафаккури мантиќии хонандагон мебошанд. Онҳо шароит фароњам меоранд, ки хонанда мустаќилона фикр кунад, фарзияи пешниљод намояд ва дурустии фикри худро исбот кунад.

Тадќикотҳои методӣ нишон медињанд, ки масъалањое, ки дорои унсурҳои лӯустуљӯи ва проблемавӣ мебошанд, ба рушди тафаккури мантиќӣ бештар таъсир мерасонанд. Чунин масъалаҳои аз хонанда талаб мекунад, ки на танҳо донишҳои қаблан гирифташударо истифода барад, балки усулҳои нави фикррониро низ ба кор гирад [7, с. 110].

Дар рушди тафаккури мантиќи масъалаҳои ғайристандартӣ нақши муҳим доранд. Онҳо хонандаро водор месозанд, ки аз ҷолабҳои маъмулии фикрронӣ берун равад ва роҳҳои нави ҷалро ҷустуҷӯ намояд. Њалли ҷунин масъалаҳои малакаи таҳлил, муқоиса, исботкунӣ ва ҳулосабарорию инкишоф медиҳад.

Аз таҳлили адабиёти илмӣ бармеояд, ки рушди тафаккури мантиқии хонандагон дар дарсҳои математика пеш аз ҳама ба сифати масъалаҳои пешниҳодшуда вобаста аст. Интиҳоби дуруст ва таъияи илмӣ масъалаҳои математикӣ шартӣ муҳими ташаккули фикрронии мантиқӣ, мустақилияти зеҳнӣ ва фаъолияти эҷодии хонандагон мебошад. Аз ин рӯ, омӯзгор бояд ҳангоми таъияи масъалаҳои меъёрӣ ва принсипҳои методиро ҳатман ба назар гирад, то ки масъалаҳои ба рушди ҳамаҷонибаи шахсияти хонанда мусоидат намоянд.

АДАБИЁТ:

1. Абдурахмонов А. Педагогикаи мактаби ибтидоӣ. – Душанбе: Ирфон, 2012. – 220 с.
2. Ашуров Х. Методикаи таълими математика дар синфҳои ибтидоӣ. – Душанбе: Маориф, 2015. – 198 с.
3. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Педагогика, 1959. – 312 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1982. – 285 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 367 с.
6. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М.: Педагогика, 1975. – 198 с.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Педагогика, 1982. – 320 с.
8. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 256 с.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 240 с.
10. Полякова А.В. Математика. 2 класс. – М.: Просвещение, 2015. – 176 с.
11. Саидов М. Психологияи синнусолӣ ва педагогӣ. – Душанбе: Дониш, 2010. – 210 с.
12. Раҳимов Б. Асосҳои таълиму тарбия дар мактаби ибтидоӣ. – Душанбе: Ирфон, 2011. – 190 с.
13. Нуров С. Рушди тафаккури хонандагон дар раванди таълим. – Душанбе: Маориф, 2013. – 205 с.
14. Турсунзода Љ. Методикаи таълими математика. – Душанбе: Ирфон, 2014. – 230 с.
15. Њомидов А. Педагогика ва методикаи таълими ибтидоӣ. – Душанбе: Маориф, 2016. – 220 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21274325>

ГУРҶҲАНДИ ВА АҶАМИАТИ КОРИ ГУРҶҲ

ДЖОНМИРЗОЕВ ЭРАДЖ

Республиканский институт повышения квалификации и переподготовки работников
сферы образования, кандидат педагогических наук

ПАЙШАНБИЕВА ХОЛИСА, РОЗИЯ НЕКБАХТШОЕВА

Доктор (PhD) Хорогского национального университета.

ИСМОИЛОВА САБОХАТ

Доктор (PhD) Таджикского национального университета.

Аннотатсия: Дар ин кор масъалаи гурӯҳбандӣ ва истифодаи кори гурӯҳӣ дар раванди таълиму тарбия баррасӣ гардидааст. Нақши кори гурӯҳӣ дар баланд бардоштани сифати донишандӯзӣ, рушди малакаҳои иҷтимоӣ ва ташаккули шахсияти хонандагон таҳлил шудааст. Ҳамчунин аҳамияти педагогӣ ва психологӣ кори гурӯҳӣ ва нақши омӯзгор дар таълиқи он нишон дода шудааст. Натиҷаҳо собит менамоянд, ки истифодаи дурусти кори гурӯҳӣ ба фаъолияти хонандагон ва беҳтар шудани сифати таълим мусоидат мекунад.

Калидвожаҳо: гурӯҳбандӣ, кори гурӯҳӣ, таълим, тарбия, хонанда, омӯзгор, ҳамкорӣ, фаъолият, педагогика

ГРУППИРОВАНИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Аннотация: В данной работе рассматриваются вопросы группирования и использования групповой работы в процессе обучения и воспитания. Анализируется роль групповой работы в повышении качества обучения, развитии социальных навыков и формировании личности учащихся. Также рассматриваются педагогические и психологические аспекты групповой работы и роль учителя в её организации. Результаты исследования показывают, что правильное использование групповой работы способствует повышению активности учащихся и улучшению качества обучения.

Ключевые слова: группирование, групповая работа, обучение, воспитание, ученик, учитель, сотрудничество, активность, педагогика

GROUPING AND THE IMPORTANCE OF GROUP WORK

Abstract: This paper examines grouping and the use of group work in the teaching and educational process. It analyzes the role of group work in improving the quality of education, developing social skills, and shaping students' personalities. The pedagogical and psychological aspects of group work as well as the teacher's role in its organization are also discussed. The results show that the proper use of group work increases student activity and improves the quality of learning.

Keywords: grouping, group work, education, teaching, student, teacher, cooperation, activity, pedagogy

Дар шароити муосири рушди ҷомеа ва ислоҳоти низоми маориф яке аз вазифаҳои асосии муассисаҳои таълимӣ баланд бардоштани сифати таълиму тарбия ва ташаккули шахсияти ҳамаҷониба инкишофёфта мебошад. Барои расидан ба ин ҳадаф истифодаи усулҳои фаъоли таълим, ки иштироки фаъолнаи хонандагонро дар раванди омӯзиш таъмин мекунад, аҳамияти махсус дорад. Яке аз чунин усулҳои самаранок гурӯҳбандӣ ва таълиқи кори гурӯҳӣ мебошад.

Кори гурӯҳӣ шакли муосири ташкили фаъолияти таълимӣ буда, барои рушди қобилиятҳои зеҳнӣ, иҷтимоӣ ва коммуникативии хонандагон мусоидат мекунад. Дар ҷараёни фаъолияти гурӯҳӣ хонандагон малакаҳои ҳамкорӣ, муошират, масъулиятшиносӣ, эҳтироми андешаи дигарон ва қабули қарорҳои муштаракро аз худ менамоянд.

Масъалаи гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳӣ дар осори мутафаккирони бузург ва олимони соҳаи педагогика ва равшаншиносӣ мавқеи муҳимро ишғол менамояд. Дар таълимоти Абӯалӣ ибни Сино, инчунин дар осори Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шатский ва дигарон аҳамияти фаъолияти дастаҷамъона, ҳамкорӣ ва тарбияи шахсият дар муҳити гурӯҳӣ таъкид гардидааст. Андешаҳои онҳо имрӯз низ дар ташкили раванди муосири таълим аҳамияти назариявӣ ва амалӣ доранд.

Аҳамияти амалии мавзӯ дар он ифода меёбад, ки истифодаи дурусти кори гурӯҳӣ метавонад ба баланд гардидани сифати таълим, рушди фаъолияти маърифатии хонандагон, ташаккули муносибатҳои солими иҷтимоӣ ва омода намудани онҳо ба зиндагӣ ва фаъолияти мустақил мусоидат намояд. Аз ин рӯ, омӯзиш ва татбиқи усулҳои кори гурӯҳӣ яке аз самтҳои муҳими тақмили низомии таълими муосир ба ҳисоб меравад.

Дар шароити имрӯзаи рушди ҷомеа ва ислоҳоти низомии маориф масъалаи баланд бардоштани сифати таълиму тарбия аҳамияти аввалиндараҷа пайдо намудааст. Яке аз роҳҳои муҳими ноил гардидан ба ин ҳадаф истифодаи усулҳои фаъол ва инноватсионии таълим, аз ҷумла гурӯҳбандӣ ва ташкили кори гурӯҳӣ дар раванди дарс мебошад.

Кори гурӯҳӣ ҳамчун шакли муосири ташкили фаъолияти таълимӣ ба рушди ҳаматарафаи шахсияти хонанда мусоидат намуда, дар онҳо малакаҳои ҳамкорӣ, масъулиятшиносӣ, муоширати солим ва қобилияти фикрронии мустақилро ташаккул медиҳад. Ин усул имкон медиҳад, ки ҳар як хонанда новобаста аз сатҳи қобилияташ дар раванди таълим фаъолона иштирок намояд ва донишҳои худро дар амал татбиқ созад.

Масъалаи гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳӣ дар таърихи афкори педагогӣ низ мавқеи муҳим дорад. Бузургон ва мутафаккирони соҳаи педагогика, аз ҷумла Абӯалӣ ибни Сино, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский ва дигарон аҳамияти ин шакли таълимро таъкид намудаанд ва онро яке аз воситаҳои муҳими тарбияи ахлоқӣ ва иҷтимоии кӯдак шуморидаанд.

Муҳимияти мавзӯи «Гурӯҳбандӣ ва аҳамияти кори гурӯҳӣ дар раванди таълиму тарбия» дар он зоҳир мегардад, ки дар шароити муосири рушди маориф зарурати истифодаи усулҳои фаъоли таълим рӯз ба рӯз меафзояд. Таълими анъанавӣ на ҳамеша имконият медиҳад, ки ҳар як хонанда фаъолона иштирок намояд ва қобилияту малакаҳои инфиродии худро пурра нишон диҳад. Дар ин замина, кори гурӯҳӣ ҳамчун яке аз самараноктарин шаклҳои ташкили фаъолияти таълимӣ аҳамияти хос пайдо мекунад.

Истифодаи гурӯҳбандӣ дар дарс ба баланд гардидани сатҳи фаъолиятнокии хонандагон мусоидат намуда, барои инкишофи малакаҳои муошират, ҳамкорӣ, масъулиятшиносӣ ва фикрронии мустақил шароити мусоид фароҳам меорад. Ҳар як хонанда дар раванди кори гурӯҳӣ имконият пайдо мекунад, ки андешаҳои худро озодона баён намояд, донишҳои худро татбиқ кунад ва аз таҷрибаи ҳамсинфон баҳра барад.

Аз нигоҳи педагогӣ, омӯзиши масъалаи кори гурӯҳӣ инчунин барои тақмили маҳорати касбии омӯзгор аҳамияти калон дорад, зеро он аз омӯзгор донишҳои психологияи синнусолӣ, қобилияти ташкилотчигӣ ва истифодаи дурусти усулҳои интерактивии таълимро талаб менамояд.

Илми педагогика таълим медиҳад, ки гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳӣ яке аз воситаҳои асосии тарбияи маънавии насли наврас ба шумор меравад.

Ба ақидаи педагоги барҷаста Н. К. Крупская, гурӯҳ яке аз самараноктарин шаклҳо ва воситаҳои тарбия мебошад. Ӯ қайд мекунад, ки дар ҷараёни таълиму тарбия бояд малакаи ташкили ҳаёт ва фаъолияти дӯстона, ҳамкорӣ ва ёрии ҳамдигарро ташаккул дод. Хусусан, ба хонандагоне, ки қобилияти фикрии пасттар доранд, бояд таваҷҷуҳи бештар зоҳир карда,

меҳнат ва фаъолияти таълимии онҳо эҳтиром карда шавад (Крупская Н. К. Т. 3. М., 1959. С. 265).

Аз ин рӯ, омӯзиши гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳӣ яке аз масъалаҳои муҳими педагогика буда, ҳамеша диққати олимони ва омӯзгоронро ба худ ҷалб кардааст. Аз як тараф, ин шакли ташкили таълим хусусияти навоварона дорад, аз тарафи дигар, он дар таҷрибаи бисёр омӯзгорони гузашта низ васеъ истифода мешуд. Ин андеша на танҳо дар таҳқиқоти олимони муосир, балки дар осори педагогии мутафаккирони Шарку Ғарб низ инъикос ёфтааст.

Аз ҷумла, педагогҳои барҷастаи Ғарб, аз қабили Вилгелм Август Лай (Лай В. А. *Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры*. 1920. С. 250), Н. К. Крупская (Т. 2. М., 1958. С. 198–199), А. С. Макаренко (*Педагогика*. 1990. С. 349), С. Т. Шатский (Т. 2. М., 1964. С. 55; *Педагогика*. 1990. С. 323) ва В. А. Сухомлинский (*Асарҳои мунтахаби педагогӣ*. Ҷ. 1. С. 490–491) масъалаҳои назариявӣ ва амалии гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳиро амиқ ва ҳамаҷониба таҳқиқ намудаанд.

Илми раваншиносӣ гурӯҳро ҳамчун шакли олии гурӯҳи мутаҷаккил мешиносад. Олимони соҳаи раваншиносӣ, аз ҷумла Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский, В. А. Крутетский ва дигарон қонуниятҳои иҷтимоӣ ва психологӣ ташаккули коллективи хонандагонро муайян намудаанд. Донишмандони ин қонуниятҳо барои ташкили гурӯҳи муттаҳид ва фаъол дар муассисаҳои таълимӣ аҳамияти калон дорад.

Хонандагон маҳз дар фаъолияти гурӯҳӣ ва дар раванди ташаккули муносибатҳои дӯстӣ, рафқат, бародарӣ, баробарӣ, ҳамкорӣ ва муносибатҳои иҷтимоӣ таҷрибаи зарурии зиндагиро соҳиб мешаванд.

Кори гурӯҳӣ ба ташаккули ҷунин сифатҳои шахсият, аз қабили ростқавлӣ, ҷиддият, устуворӣ, ҳуддорӣ, масъулиятшиносӣ ва суботкорӣ таъсири мусбат мерасонад.

Ташкил ва истифодаи кори гурӯҳӣ бо мақсади баланд бардоштани сифати таълиму тарбия аз омӯзгор донишмандони психологияи синну солӣ ва педагогиро талаб мекунад. К. Д. Ушинский дар ин хусус ҷунин навиштааст: «Барои бомуваффақият таълим додан ва тарбия намудани кӯдакон, пеш аз ҳама, онҳоро аз ҳар ҷиҳат хуб омӯختан лозим аст» (Асосҳои психологияи синнусолӣ ва педагогӣ. 1999. С. 9; Ушинский К. Д. Маҷмӯаи асарҳо. Ҷ. 6. М.–Л., 1930. С. 21).

Кори гурӯҳӣ яке аз шаклҳои самараноки ташкили таълим мебошад, ки дар ҷараёни он хонандагон малакаҳои ҳамкорӣ, муошират, масъулиятшиносӣ ва ҳалли муштарак масъалаҳоро аз худ мекунад. Дар айни замон, ҳангоми ташкили фаъолияти гурӯҳӣ омӯзгор метавонад бо баъзе мушкилот, аз ҷумла ғалоғула, иштироки нобаробари хонандагон, суръати пасти иҷрои супоришҳо ва душвории баҳогузори рӯ ба рӯ шавад. Яке аз сабабҳои асосии ҷунин мушкилот ба таври дуруст ба роҳ монда нашудани низоми баҳодихӣ ва мунтазам истифода набурдани усули кори гурӯҳӣ дар ҷараёни дарс мебошад.

Истифодаи кори гурӯҳӣ дорои бартариҳои зерин мебошад:

1. Дар дарси анъанавӣ барои ҳар як хонанда ба ҳисоби миёна ҳамагӣ 2 дақиқа вақт чудо мегардад, ки барои иштироки фаъол ва пурраи ӯ кофӣ нест.

2. Дар ҷараёни кори гурӯҳӣ ҳамаи хонандагон, сарфи назар аз сатҳи қобилиятшон, фаъолона иштирок намуда, имконияти изҳори андеша ва саҳмгузори дар иҷрои вазифаро пайдо мекунад.

Омӯзгор метавонад кори гурӯҳӣ ва гурӯҳбандиро дар ҳамаи марҳилаҳои дарс истифода намояд. Аммо ташкили самараноки он аз омӯзгор омодагии пешакӣ, маҳорати баланди педагогӣ ва донишмандони хусусиятҳои психологӣ хонандагонро талаб мекунад.

Ҳангоми ташкили кори гурӯҳӣ риояи нуктаҳои зерин муҳим аст:

1. Аз хонандагон талаб намудани ҳомӯшии мутлақ дуруст нест, зеро онҳо бояд барои мубодилаи афкор ва муҳокима имконият дошта бошанд.

2. Дар синф истифодаи аломати шартӣ (масалан, зангӯлача ё ишораи омӯзгор) барои оғоз ва анҷоми фаъолияти гурӯҳӣ мувофиқи мақсад аст.

3. Натиҷаҳои ғавриро интизор шудан лозим нест, зеро малакаи ҳамкорӣ тадриҷан ташаккул меёбад.

4. То замоне ки хонандагон шакли одитарини муошират ва ҳамкориро аз худ накардаанд, гузаштан ба вазифаҳои мураккаб тавсия дода намешавад.

Дидакти машҳури рус М. А. Данилов менависад: «Ҳангоми кори гурӯҳӣ хонандагон аз таҷрибаи банақшагирии фаъолияти муштарак, тақсимои вазифаҳо ва муносибатҳои ҳамдигарӣ баҳра мебаранд. Ҳар як узви гурӯҳ худро барои пешрафти гурӯҳ ва фаъолияти дастаҷамъона масъул меҳисобад».

Гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳӣ дар хонандагон чунин сифатҳоро ташаккул медиҳад:

1. Тарбияи муносибати нек ва эҳтиромона нисбат ба ҳамдигар.
2. Инкишофи малакаи муҳокима, муҳоҳиса ва ҳалли муштарак масъалаҳо.
3. Ҷалби хонандагони камфаъл, аз ҷумла онҳое, ки бинобар хусусиятҳои фардӣ ё равоӣ дар фаъолияти гурӯҳӣ камтар иштирок мекунанд.
4. Фароҳам овардани имконият барои ҳар як хонанда ҷиҳати нишон додани қобилият ва имкониятҳои худ.
5. Ташаккули ҳисси масъулият нисбат ба натиҷаи кори гурӯҳ.
6. Таъмини ҳуқуқи ҳар як хонанда барои озодона баён намудани фикру андешаи худ.
7. Баланд бардоштани шавқу ҳавас ба омӯзиш.
8. Инкишофи нутқи шифоҳӣ ва малакаи муошират.
9. Самаранок истифода шудани вақти дарс.
10. Осон гардидани кор бо хонандагони дорои қобилиятҳои гуногун.
11. Истифодаи мақсаднок ва самаранокӣ воситаҳои таълим.
12. Фароҳам овардани имконият барои татбиқи донишҳои азхудшуда дар амал.

Гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳӣ барои рушди ҳамҷонибаи шахсияти хонанда аҳамияти калон дорад. Он дар хонандагон чунин сифатҳои муҳимро, аз қабili ҳисси коллективизм, масъулиятшиносӣ, ҳамкорӣ, эҳтиром ба андешаи дигарон, қобилияти шунидани фикри ҳамдигар, таҳаммулпазирӣ ва фарҳанги муошират ташаккул медиҳад.

Давомнокии кори гурӯҳӣ бояд бо назардошти хусусиятҳои синнусоли хонандагон муайян карда шавад. Дар синфҳои якум ва дуум он тақрибан 9–10 дақиқа ва дар синфҳои сеюм ва чорум 15–20 дақиқаро ташкил медиҳад.

Пеш аз оғози кори гурӯҳӣ омӯзгор бояд қоидаҳои зерини фаъолияти гурӯҳиро ба хонандагон фаҳмонад:

1. Бо ҳамдигар бо эҳтиром, оромӣ ва ҳайрхоҳӣ муносибат намоед, зеро шумо як гурӯҳи ягона ҳастед.
2. Дар фаъолияти гурӯҳ фаълоне иштирок кунед ва бетараф набоед.
3. Фикру андешаҳои худро озодона ва бо далел баён намоед.
4. Ба сухани дигарон бодиккат гӯш дода, андешаи онҳоро эҳтиром кунед.
5. Пеш аз ҳама мустақилоне андеша намоед ва танҳо ба кӯмаки дигарон таъянак кунед.
6. Ҳангоми муаррифии натиҷаҳо дар назди синф фикри худро равшан, сода ва боэътимод баён кунед.
7. Дар сурати ҷавоби нодуруст ягон узви гурӯҳро гунаҳкор нашуморед, зеро ҳар шахс ҳаққи иштибоҳ қардан дорад.
8. Аз байни аъзои гурӯҳ намоёндае интихоб карда шавад, ки натиҷаи кори гурӯҳро ба синф муаррифӣ намояд.

Нақши омӯзгор ҳангоми ташкили гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳӣ хеле муҳим мебошад. Пеш аз ҳама, омӯзгор бояд муайян намояд, ки кадом гурӯҳ ба роҳнамоӣ ва ёрии бештар ниёз дорад. Ҳангоми кор бо гурӯҳи интихобшуда ӯ бояд қаблан аз фаъолияти гурӯҳҳои дигар низ огоҳ гардад ва мутмаин шавад, ки ҳамаи онҳо супоришро дуруст фаҳмидаанд. Ин масъала ҳангоми таҳияи нақшаи дарс пешбинӣ карда мешавад. Дар фаъолияти гурӯҳӣ одатан рӯҳияи мусобиқа ба вуҷуд меояд, зеро ҳар як гурӯҳ кӯшиш мекунад натиҷаи беҳтар нишон диҳад. Маҳз чунин рақобати солим боиси баланд гардидани шавқу ҳавас ва фаълнокии хонандагон мегардад.

Таҳлил нишон медиҳад, ки истифодаи кори гурӯҳӣ имконият медиҳад, ки ҳар як хонанда новобаста аз сатҳи қобилияташ дар дарс фаъолона иштирок намояд, фикру андешаи худро баён кунад ва малакаҳои муоширату ҳамкорино инкишоф диҳад. Ин усул инчунин барои ташаккули сифатҳои муҳими шахсият, аз қабили масъулиятшиносӣ, ҳамдигарфаҳмӣ, эҳтироми фикри дигарон, суботкорӣ ва худшиносӣ мусоидат мекунад.

Дар чараёни кори гурӯҳӣ нақши омӯзгор низ хеле муҳим мебошад, зеро ӯ ҳамчун роҳбар ва ташкилкунада фаъолияти хонандагонро ба самти дуруст равона намуда, барои самаранок гузаштани дарс шароит фароҳам меорад. Бе дониши кофии педагогӣ ва психологӣ омӯзгор ташкили дурусти кори гурӯҳӣ имконнопазир мегардад.

Ҳамчунин муайян гардид, ки истифодаи кори гурӯҳӣ дар раванди таълим шавқу ҳаваси хонандагонро ба омӯзиш зиёд намуда, дар онҳо ҳисси масъулият нисбат ба натиҷаи кори дастаҷамъона ва хоҳиши ба даст овардани натиҷаҳои беҳтарро тақвият мебахшад.

Ҳамин тарик, метавон хулоса кард, ки кори гурӯҳӣ яке аз усулҳои муосир ва самаранок таълим буда, истифодаи мақсадноки он дар мактабҳо ба беҳтар гардидани сифати таълиму тарбия ва ташаккули шахсияти ҳамаҷониба инкишофёфтаи хонандагон мусоидат менамояд.

АДАБИЁТ

1. Ахмедов М. Педагогикаи умумӣ. — Душанбе, 2010.
2. Бобоев Ҳ. Асосҳои психологияи педагогӣ. — Душанбе, 2012.
3. Ваҳхобов Ф. Методикаи таълим дар мактаби ибтидоӣ. — Душанбе, 2015.
4. Данилов М. А. Дидактикаи мактаб. — Москва, 1975.
5. Ибни Сино А. Осори мунтахаб. — Душанбе, 1980.
6. Ибни Сино А. «Китоб-уш-шифо». — Душанбе, 1994.
7. Крупская Н. К. Асарҳои мунтахаб. Ҷ. 2–3. — Москва, 1958–1959.
8. Крутетский В. А. Психология. — Москва, 1986.
9. Лай В. А. Школа действия. — Berlin, 1920.
10. Макаренко А. С. Педагогика. — Москва, 1990.
11. Петровский А. В. Общая психология. — Москва, 1976.
12. Сухомлинский В. А. Асарҳои мунтахаби педагогӣ. — Москва, 1970.
13. Таърихи педагогикаи халқи тоҷик. — Душанбе, 1994.
14. Ушинский К. Д. Асарҳои мунтахаб. Ҷ. 6. — Москва–Ленинград, 1930.
15. Коломинский Я. Л. Асосҳои психологияи синнусоӣ ва педагогӣ. — Душанбе, 1999.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.21274364>

КОРИ ГУРҶҲӢ ВА ИМКОНОТИ ТАРБИЯВИИ ОН

ПАЙШАНБИЕВА ХОЛИСА

Доктор (PhD) Хорогского национального университета.

ИСМОИЛОВА САБОХАТ

Доктор (PhD) Таджикского национального университета.

Аннотатсия. Дар мақола аҳамияти кори гурӯҳӣ ҳамчун яке аз усулҳои самараноки таълим ва тарбия таҳлил карда мешавад. Таъкид мегардад, ки кори гурӯҳӣ ба рушди малакаҳои иҷтимоӣ, фикрронии интиқодӣ, ҳамкорӣ ва масъулиятииносии донишҷӯён мусоидат мекунад. Ҳамчунин имконоти тарбиявии он дар ташаккули шахсияти мустақил ва ғаёл баррасӣ мегардад.

Калидвожаҳо: кори гурӯҳӣ, таълим, тарбия, ҳамкорӣ, малакаҳои иҷтимоӣ, донишҷӯён

ГРУППОВАЯ РАБОТА И ЕЁ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается значение групповой работы как одного из эффективных методов обучения и воспитания. Подчеркивается, что групповая работа способствует развитию социальных навыков, критического мышления, сотрудничества и ответственности учащихся. Также анализируются её воспитательные возможности в формировании самостоятельной и активной личности.

Ключевые слова: групповая работа, обучение, воспитание, сотрудничество, социальные навыки, учащиеся

GROUP WORK AND ITS EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

Abstract: The article examines the importance of group work as an effective method of teaching and education. It highlights that group work contributes to the development of students' social skills, critical thinking, cooperation, and responsibility. The educational potential of group work in forming an independent and active personality is also discussed.

Keywords: group work, education, upbringing, cooperation, social skills, students

Ҳангоми омӯзиши хусусиятҳои психологию педагогии кори гурӯҳии хонандагон, омӯзгор бояд ба таълимоти педагогҳо оид ба кори гурӯҳӣ таъя намуда, қонуниятҳои асосии иҷтимоӣ ва раваниро дар бораи гурӯҳбандӣ ва ғаёлияти гурӯҳӣ хуб донанд. Асоси таълимот дар бораи коллективро дарки моҳияти иҷтимоӣ инсон ташкил медиҳад. Ба гуфтаи К. Маркс, «Фард мавҷуди иҷтимоӣ мебошад. Бинобар ин, ҳамаи зухуроти ҳаёти ӯ, ҳатто агар бевосита дар шакли гурӯҳ сурат нагиранд ҳам, зухуроти ҳаёти иҷтимоӣ мебошанд».

Педагогҳои барҷаста, аз ҷумла М. И. Калинин, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, С. Т. Шатский ва В. А. Сухомлинский масъалаҳои назариявӣ ва амалии гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳиро ба таври амиқ таҳқиқ намудаанд.

Ҷаёлият яке аз муҳимтарин омилҳои рушди зеҳнии хонандагон ба шумор меравад. Гурӯҳбандӣ ва кори гурӯҳӣ ҳамчун яке аз усулҳои ғаёли таълим шавқу ҳаваси хонандагонро ба омӯзиш зиёд намуда, онҳоро ба ғаёлияти мустақилона ва ҳамкорӣ ҳавасманд месозад. Ташкили кори гурӯҳӣ аз омӯзгор малака ва маҳорати баланди педагогиро талаб мекунад.

Пеш аз оғози кори гурӯҳӣ, мувофиқи супориши омӯзгор, хонандагон аз қатори партаҳо аз 1 то 4 ҳисоб мекунаанд. Хонандагоне, ки рақами 1 мегиранд ба гурӯҳи якум, рақами 2 ба гурӯҳи дуюм, рақами 3 ба гурӯҳи сеюм ва рақами 4 ба гурӯҳи чорум дохил карда мешаванд. Бо ин роҳ, хонандагон ба гурӯҳҳои муайян ҷудо шуда, яқоя ғаёлият менамоянд.

Дар синфҳои ибтидоӣ омӯзгор метавонад аз ин шакли таълими таълим васеъ истифода барад. Ҳар як гурӯҳ метавонад барои худ ном интихоб намояд. Дар синфи якум, одатан, номгузориҳои гурӯҳҳо аз ҷониби омӯзгор анҷом дода мешавад. Масалан, дар дарси математика метавон аз номҳои шаклҳои геометрӣ, ба монанди секунҷа, росткунҷа, доира ва чоркунҷа истифода бурд.

Масалан, агар шумораи хонандагон 16 нафар бошад, дар синфи сеюм дар дарси математика онҳоро ба чор гурӯҳ тақсим намудан мумкин аст:

- гурӯҳи якум «Доира»;
- гурӯҳи дуум «Чоркунҷа»;
- гурӯҳи сеюм «Секунҷа»;
- гурӯҳи чорум «Росткунҷа».

Ин гуна таъкил намудани гурӯҳҳо дар хонандагон ҳисси рақобати солим, масъулиятшиносӣ ва ҳамкориро инкишоф медиҳад. Илова бар ин, омӯзгор метавонад барои баланд бардоштани шавқи хонандагон аз воситаҳои аёни, аз ҷумла зарфҳои шишагӣ (бутилкахӯ) бо супоришҳои дохилӣ ва дигар маводҳои дидактикӣ истифода барад.



Гурӯҳи доира (1) зарфи шишагини сурхро интихоб намуд, ки дорои чунин супориш буд: пур кардани ҷадвал.

A	0	13	61	99	121	169	179	208	305
A + 42									

Гурӯҳи чоркунҷа (2) зарфи шишагини кабудро интихоб намуд, ки дорои чунин супориш буд:

B	22	60	104	162	344	401	502	640	922
B - 42									

Гурӯҳи секунҷа (3) зарфи шишагини зардро интихоб намуд, ки дорои чунин супориш буд:

C	23	30	65	15	10	50	5	60	111
C x 5									

Гурӯҳи росткунҷа (4) зарфи шишагини қаҳвагиро интихоб намуд, ки дорои чунин супориш буд:

D	104	356	84	98	128	102	360	778	88
D : 2									

Аҳамияти педагогии кори гурӯҳӣ

Дар илми педагогикаи муосир гурӯҳбандӣ яке аз беҳтарин шаклҳои таълим ба шумор меравад, зеро он шавқу завқи хонандагонро бедор мекунад ва онҳоро ба фаъолияти фаъол ҷалб менамояд. Тақсими гурӯҳӣ сатҳи иштироки хонандагонро равшан нишон медиҳад ва ҳатто хонандагони камфаълро ба кор ҷалб мекунад.

Бартариҳои асосии кори гурӯҳӣ дар он аст, ки ҳар як хонанда имконияти нишон додани қобилияти худро пайдо мекунад ва дар як вақт ҳисси масъулиятшиносӣ ва ҳамкорӣ дар онҳо таъкил меёбад.

Шаклҳои таъкил гурӯҳҳо

Дар раванди таълим гурӯҳбандӣ метавонад чунин сурат гирад:

1. Гурӯҳбандӣ аз рӯйи ҷойи нишаст – хонандагон бо ҳамсояҳои худ гурӯҳ ташкил мекунад.

2. Гурӯҳбандии шуморӣ – хонандагон аз 1 то 4 ҳисоб карда, гурӯҳҳои мувофиқ ташкил мекунад.

3. Гурӯҳбандии дӯстона – хонандагон бо ҳамдигар мувофиқи хоҳиш гурӯҳ мешаванд.

4. Гурӯҳбандии тадриҷӣ – аз ҷуфт оғоз шуда, баъдан ба гурӯҳҳои калон табдил меёбад.

5. Гурӯҳбандии омӯзгорӣ – омӯзгор гурӯҳҳоро мувофиқи қобилият ва сатҳи дониш ташкил мекунад.

6. Гурӯҳбандии тасодуфӣ – гурӯҳҳо бо усулҳои гуногуни тасодуфӣ ташкил мешаванд.

Равоншинос Ю. Н. Кулюткин чунин менависад: «Гурӯҳро бояд хонандагоне ташкил намоянд, ки байни онҳо муносибати дӯстона ва хоҳиши ҳамкорӣ вучуд дошта бошад».

Носири Хусрав низ таъкид мекунад, ки инсон бояд дар ҷустуҷӯи дониш бошад ва ҳамкорӣ бо дигарон роҳи муҳимми омӯзиш аст. Ё мегӯяд, ки дониш бо машварат ва мубодилаи таҷриба мустаҳкам мегардад.

Аз таҳлил бармеояд, ки истифодаи усулҳои фаъоли таълим, махсусан кори гурӯҳӣ, дар баланд бардоштани сифати таълим, инкишофи тафаккури мустақил ва ташаккули шахсияти хонанда нақши муҳим мебозад. Ҳамкориҳои омӯзгор ва хонанда дар муҳити мусоид ба беҳтар шудани натиҷаҳои таълим мусоидат менамояд.

Дар асари «Человек как предмет воспитания», «Опыт педагогической антропологии» К. Д. Ушинский навиштааст:

«Кӯдак табиатан танбал нест, ки инро мо ҳангоми мушоҳидаи рафтори ӯ ба осонӣ дарк мекунем. Ё кори зиёди ҷисмониро низ метавонад иҷро кунад, балки фаъолияти мустақилонро дӯст медорад; ӯ меҳодад ҳама корро ҳудаш анҷом диҳад ва ин майлу хоҳиши ӯ яке аз сифатҳои арзишманди шахсияти ӯ ба ҳисоб меравад» (Сухомлинский В. А. *Чонам – фидои тифлон*, 1969. С. 182).

Педагоги барҷаста С. Т. Шатский бештар ба он диққат меод, ки раванди таълиму тарбия бояд дар шаклҳои гуногун ташкил карда шавад, то ҳар як хонанда бо кори шавқовар машғул гардад. Дар мақолаи «Чӣ тавр мо меомӯзем» (1928) ӯ қайд мекунад, ки сабаби аксари беинтизомии дар синни хурдсолӣ дар он аст, ки кӯдак бо кори шавқовару ҷолиб банд нест. Кори шавқовар инсонро ба фаъолият водор намуда, қобилияти қорӣ ва интизомро баланд мекунад. Ин дар кӯдак одатҳои хуб ташаккул дода, нисбат ба беинтизомӣ нафрат ба вучуд меорад (Шатский С. Т. Т. 2. Москва, 1964. С. 55).

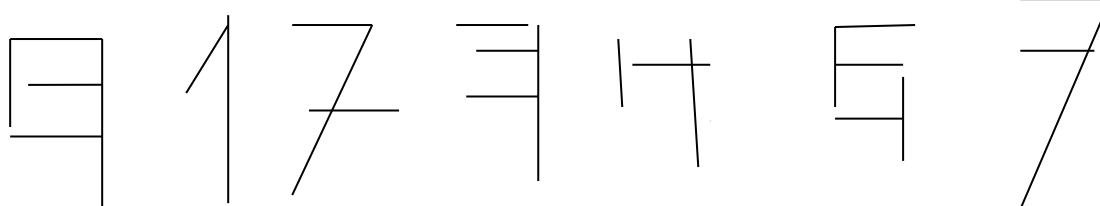
Истифодаи шаклҳои кори гурӯҳӣ дар дарси математика (синфи якум)

Пеш аз ташкили гурӯҳбандӣ, хонандагон мувофиқи супориши омӯзгор аз 1 то 3 ҳисоб мекунад ва ба ин тартиб гурӯҳҳо муайян карда мешаванд.

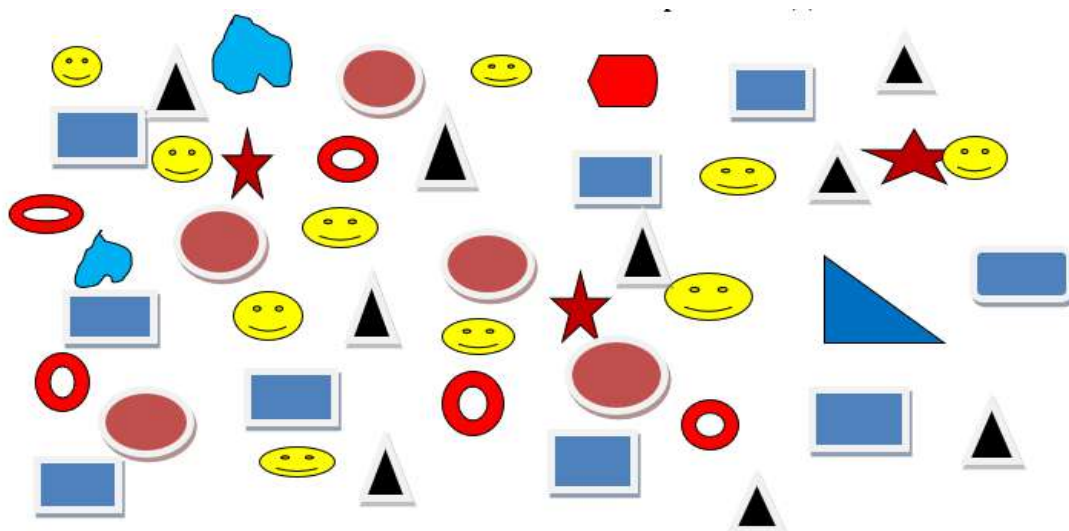
Ҳамаи гурӯҳҳо аз тарафи омӯзгор номгузорӣ мегарданд. Дар дарси математика гурӯҳҳо одатан номҳои шаклҳои геометрию мегарданд, аз қабил доира, секунҷа ва чоркунҷа.

Омӯзгор мувофиқи номгузориҳои гурӯҳҳо ба ҳар як гурӯҳ супоришҳои гуногун медиҳад.

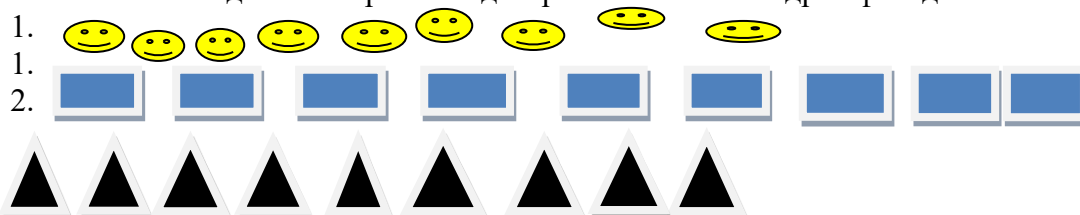
Масалан, ба гурӯҳи якум супориш дода шуд, ки аз сим ададҳои 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9-ро созанд.



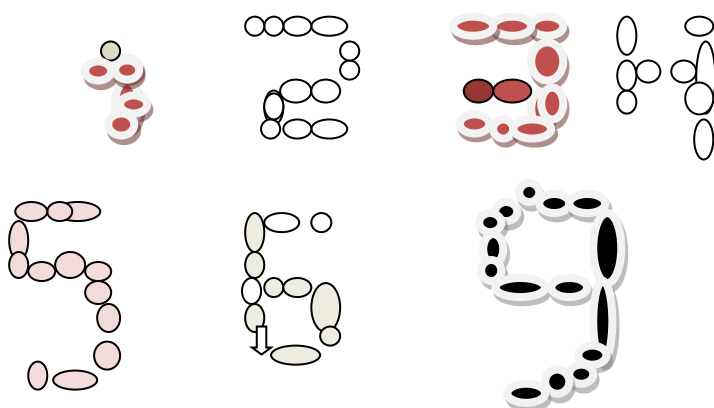
Ба гурӯҳи дуҷум шаклҳои гуногуни ранга дода мешавад, ки аз байни онҳо 9- тоғи шаклҳои якхеларо ёбанд.



Масалан: хонандагон бо ёрии ҷамғияр шаклҳои монандро ёфтанд.



Гурӯҳи сеюм аз сангчаҳои ададҳои 1,2,3,4,5,6,9-ро месозанд.



Дар раванди кори гурӯҳӣ алоқаманд намудани мавзӯ бо табиат, мавҷудоти он, ашё ва тамоми предметҳое, ки оламо фаро мегиранд, хеле муфид ва аҳамиятнок мебошад. Истифодаи аёниятҳое, ки аз табиат интихоб карда мешаванд, сатҳи дониши хонандагонро баланд намуда, дар онҳо дарки амиқтар ва устувортарро ташаккул медиҳад.

Дар ҷунин раванди таълим хонандагон метавонанд дар як дарс якчанд намуди донишро аз худ намоёнд. Масалан, дар фаъолияти аввал онҳо бо металл шинос мешаванд ва дарк мекунанд, ки аз он металл ашё ва ашкҳои гуногун сохт. Дар фаъолияти дуҷум хонандагон, дар баробари дарёфти шаклҳои якхела, рангҳои гуногунро муқоиса намуда, супоришро иҷро мекунанд.

Дар фаъолияти сеюм санг барои хонандагон дар аввал як ашёи одӣ ва муқаррарӣ менамояд, вале пас аз анҷоми фаъолият онҳо дарк мекунанд, ки он дорои аҳамияти калон буда, дар раванди таълим низ истифода бурда мешавад. Ҳамзамон, имконият фароҳам

мегардад, ки ба он шакл, намуд, сохт ва рангҳои гуногун зам карда шуда, ғаёлияти дарсро шавқовар ва ҷолиб гардонад.

Дар натиҷаи омӯзиш ва таҳлили мавзӯи «Гуруҳбандӣ ва аҳамияти кори гуруҳӣ дар раванди таълиму тарбия» метавон ба чунин хулоса омад, ки кори гуруҳӣ яке аз шаклҳои самаранок ва муосири ташкили раванди таълим мебошад. Истифодаи ин усул ба баланд гардидани сифати таълим, ғаёл шудани ғаёлияти маърифатии хонандагон ва ташаккули малакаҳои ҳамкорӣ, муошират ва масъулиятшиносӣ мусоидат мекунад.

Таҳлил нишон медиҳад, ки дар чараёни кори гуруҳӣ ҳар як хонанда имконият пайдо мекунад, ки қобилият ва донишҳои худро озодона нишон диҳад, фикру андешаи худро баён намояд ва дар ҳалли муштараки масъалаҳо саҳм гузорад. Ин усул барои рушди тафаккури мустақил, фарҳанги муошират, эҳтиром ба андешаи дигарон ва таҳаммулпазирӣ шароити мусоид фароҳам меорад.

Муваффақияти кори гуруҳӣ пеш аз ҳама ба маҳорати касбӣ ва ташкилотчиҳои омӯзгор вобаста мебошад. Омӯзгор бояд бо дарназардошти хусусиятҳои синнусолӣ ва инфиродии хонандагон гуруҳҳоро дуруст ташкил намуда, барои ғаёлияти самараноки онҳо шароити мусоид муҳайё созад. Ҳамчунин, интихоби супоришҳои мувофиқ, истифодаи усулҳои интерактивӣ ва баҳодиҳии одилона самаранокии кори гуруҳиро боз ҳам зиёд менамоянд.

Таҳқиқоти назариявӣ ва таҷрибаи педагогҳои маъруф нишон медиҳанд, ки ғаёлияти гуруҳӣ на танҳо ба азхудкунии дониш, балки ба тарбияи шахсияти ғаёл, мустақил ва дорои малакаҳои иҷтимоӣ мусоидат мекунад. Аз ин рӯ, истифодаи мунтазами кори гуруҳӣ дар муассисаҳои таҳсилоти умумӣ яке аз роҳҳои муҳими тақмили сифати таълиму тарбия ва омода намудани насли наврас ба ҳаёти мустақил ва ғаёлияти ҷамъиятӣ ба ҳисоб меравад.

Ҳамин тавр, метавон гуфт, ки гуруҳбандӣ ва кори гуруҳӣ дар шароити таълими муосир аҳамияти бузурги педагогӣ ва тарбиявӣ дошта, татбиқи мақсадноки он барои рушди ҳамаҷонибаи шахсияти хонанда ва баланд бардоштани самаранокии раванди таълим заминаи устувор фароҳам меорад.

АДАБИЁТ

1. Ахмедов М. Педагогикаи умумӣ. – Душанбе, 2010.
2. Афзалов Б., Раҳимов А. Таърихи педагогикаи халқи тоҷик. – Душанбе, 1994. – С. 48–52.
3. Данилов М. А. Дидактикаи мактаб. – Москва: Просвещение, 1975.
4. Ибни Сино. Осори мунтахаб. – Душанбе, 1980.
5. Ибни Сино. Китоб-уш-шифо. – Душанбе, 1994.
6. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 3. – Москва, 1959. – С. 265.
7. Крутецкий В. А. Психология. – Москва, 1986. – С. 50.
8. Лай В. А. Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры. – Берлин, 1920. – С. 250.
9. Макаренко А. С. Педагогика. – Москва, 1990. – С. 349.
10. Мустафоқулов А., Нарзуллоева М. Асосҳои психологияи синнусолӣ ва педагогӣ. – Кӯлоб, 1999. – С. 291.
11. Петровский А. В. (ред.). Общая психология. – Москва: Просвещение, 1976. – С. 136.
12. Сухомлинский В. А. Асарҳои мунтахаби педагогӣ. Ҷ. 1. – Москва, 1970. – С. 490–491.
13. Сухомлинский В. А. Чонам – фидои тифлон. – Москва, 1969. – С. 182.
14. Ушинский К. Д. Маҷмӯаи асарҳо. Ҷ. 6. – Москва–Ленинград: Нашриёти АФП РСФСР, 1930. – С. 21.
15. Шатский С. Т. Педагогические сочинения. Т. 2. – Москва, 1964. – С. 55.

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

МЕЙРАМ УЛДАНА ЕРЖАНОВНА [ТАРАЗ, КАЗАХСТАН] ИННОВАЦИОННАЯ АВТОРСКАЯ МОДЕЛЬ ASILM В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	3
ЕЛУБАЕВА ЖАЙНА ЕЛУБАЙҚЫЗЫ, ҒАНИ АЙЗАТ МҰРАТБЕКҚЫЗЫ, ЖАРМАХАНОВА АРАЙЛЫМ ДАСТАНҚЫЗЫ [ҚЫЗЫЛОРДА, ҚАЗАҚСТАН] ЖЕТКІНШЕКТЕРМЕН КОРРЕКЦИЯЛЫҚ-ДАМУШЫЛЫҚ ЖҰМЫСТА ӘЛЕУМЕТТІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ	9
ДЖАФАРОВА НАБАТ БЕЙДУЛЛА КЫЗЫ [АЗЕРБАЙДЖАН] ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАЦИОННЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ.....	19
ŞÜKÜROV RASİM YUSİF oğlu [BAKİ, AZƏRBAYCAN] TƏLİMİN DİFERENSİALLAŞDIRILMASI VƏ FƏRDİLƏŞDİRİLMİSİNİN PSİHOLOJİ-PEDAQOJİ ƏSASLARI BARƏDƏ.....	24
SEVDA ABBASOVA [AZƏRBAYCAN] TƏLİM VASİTƏLƏRİ VƏ ONLARDAN SƏMƏRƏLİ İSTİFADƏ.....	28
АБДУЛЛАЕВА МАХИРА МОЛУД кызы [АЗЕРБАЙДЖАН] ТРЕБОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	35
ТАИРА САДРАДДИНОВА НАРИМАН АЗЕРБАЙДЖАН КАК ПРИМЕР УСПЕШНОЙ МОДЕЛИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА.....	42
PASHAYEVA NATAVAN SHIRVAN [BAKU, AZERBAIJAN] THE ADAPTATION OF NOMADIC FAMILIES TO EDUCATIONAL SYSTEMS: CURRENT CHALLENGES AND FUTURE PERSPECTIVES.....	47
GULSUM IBISHZADE PASHA, SEVİNJ JALİLOVA XAZAY [AZERBAIJAN] PEDAGOGICAL ASPECTS OF ASSESSING STUDENT ACHIEVEMENT IN SECONDARY SCHOOL.....	53
АБДРАЗАХОВА КАРАКОЗ УМИРЗАХОВНА [ҚЫЗЫЛОРДА, ҚАЗАҚСТАН] ЖАҒАНДАНУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ЖАСТАРДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТЫҚ БАҒДАРЛАРЫ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫҢ РӨЛІ.....	57
УСТЕНОВА АМАНГУЛЬ АУЕЛЬБАЙКЫЗЫ [ТҮРКІСТАН, ҚАЗАҚСТАН] ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН ОҚУШЫЛАРДЫ ОҚЫТУДА ГЕЙМИФИКАЦИЯ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ҚОЛДАНУ	61
ИСМОИЛОВА САБОҢАТ ИБРАГИМОВНА [ТОЛЬИИСТОН] МЕЪЁРҲО ВА ПРИНЦИПҲОИ ТАҶИЯ ВА ИНТИХОБИ МАСЪАЛАҲОИ МУВОФИҚ БАРОИ РУШДИ ТАФАККУРИ МАНТИҚІ.....	64
ДЖОНМИРЗОЕВ ЭРАДЖ, ПАЙШАНБИЕВА ХОЛИСА, РОЗИЯ НЕКБАХТШОЕВА, ИСМОИЛОВА САБОХАТ [ХОРОГ, ТАДЖИКИСТАН] ГУРҰҢБАНДӢ ВА АҶАМИАТИ КОРИ ГУРҰҢӢ.....	72
ПАЙШАНБИЕВА ХОЛИСА, ИСМОИЛОВА САБОХАТ [ХОРОГ, ТАДЖИКИСТАН] КОРИ ГУРҰҢӢ ВА ИМКОНОТИ ТАРБИЯВИИ ОН.....	77

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com