

ResearchGate

Google Scholar

I^{WORLD}
I^{JOURNALS}

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE

NO 2

28 ФЕВРАЛЯ 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.

28 февраля 2026 г.
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18974678>
ӘӨЖ 37:502.12:612.017.2(574.5)

МИГРАНТ СТУДЕНТТЕРДІҢ ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ОҚУ-ТӘРБИЕ ПРОЦЕСІНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

ЕСАЛИЕВ АЙДАРБЕК АСКАРБЕКОВИЧ

Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, м.ғ.д., профессор,
Шымкент, Қазақстан

АЙТЖАНОВ АЛИМЖАН АМАНГЕЛДИЕВИЧ

Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, кафедра
меңгерушісі, Шымкент, Қазақстан

ТОТИКОВА ГУЛДАНА АРЫНОВНА

Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент, PhD докторы, Қазақстан

ИСКАКОВ СЕРЖАН НАРИМАНОВИЧ

Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, магистр, Шымкент,
Қазақстан

САТЫБАЛДИЕВ БАХЫТЖАН ДАНИСЛАМУҰЛЫ

Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, магистр, Шымкент,
Қазақстан

Түйін. Психологиялық-білім беру жоспарында мигрант студенттердің жеке дамуын қолдаудың практикалық бағдарламасын әзірлеу барысында біз мигрант студенттермен топтық жұмыс осы мәселенің тиімді шешімі болып табылады деген қорытындыға келдік. Белгіленген басымдықтар ұжымдық шешім қабылдауға жағдай жасайды, топ мүшелерін жақындастырады және жағымды эмоционалды жағдай жасайды.

Әзірленген бағдарламаға сәйкес, біздің зерттеуіміздің қалыптастырушы кезеңі Психологиялық-педагогикалық бейімделуге және жеке дамуға кедергі келтіретін проблемаларды жеңудің мүмкіндіктері мен әдістерін анықтауға бағытталған студенттермен "дамып келе жатқан тұлға психологиясы" бірлескен практикалық сабағымен байланысты болды.

"Дамып келе жатқан тұлға психологиясы" тренингінің практикалық бөлігі мигрант студенттерге психологиялық-педагогикалық қолдаудың жоқтығын психологиялық-педагогикалық бейімдеу және өтеу үшін жағдай жасауға ғана емес, сонымен қатар оларды белсенді іздеуге, әлеуметтік байланыстарды кеңейтуге және ішкі психологиялық-педагогикалық мәселелерді шешуге бағытталған. Сонымен қатар, білім беру міндеттері оқушыларды туыстары, достары және сыныптастары сияқты басқа адамдарға білім беру және психологиялық қолдау көрсетуге бағыттайды.

Білім беру міндеттері сонымен қатар оқушылардың бойында келесі қасиеттерді қалыптастыруға бағытталған: оқушыларға таптырмас көзқарас, олардың бар екендігі, адалдық пен әділеттілік, мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесуіндегі серіктес ретінде теңдік туралы толық эмоционалды хабардарлық. Скудность пен шиеленісті жою, проблемаларды түсіну арқылы проблемалық жағдайларға төзімділікті дамыту, өзіне және басқаларға деген сенімділікті қалпына келтіру, құрылымдық мінез - құлық стратегияларын әзірлеу-бұл Еңбекші-мигранттармен жұмыс істеудің мақсаттары.

Эмоционалды хабардарлық арқылы өзін-өзі дамытуда және проблемалық жағдайларды білуде педагогикалық және психологиялық қолдау жеке қолдаудың әртүрлі формаларын, әдістері мен әдістерін жүзеге асыратын ресурстар жүйесі ретінде көрінеді. Бұл жағдайда

басты қағида-бұл субъект-субъектінің өзара әрекеттесуінде болатын және гуманистік идеяларға негізделген білім беру процесіне қатысушылардың жеке дамуы үшін білім беру.

***Түйін сөздер:** Студенттер, миграция, бейімделу, оқу процесі, психологиялық фактор.*

***Abstract.** During the development of a practical program to support the personal development of migrant students in the psychological and educational plan, we came to the conclusion that group work with migrant students is an effective solution to this problem. Established priorities create conditions for processing collective decisions, bring team members closer together and create a positive emotional background.*

According to the developed program, the formative stage of our research was associated with the joint practical training "psychology of a developing personality" with students, the purpose of which was to identify opportunities and methods for overcoming problems that impede psychological and pedagogical adaptation and personal development.

The practical part of the training "psychology of a developing personality" is aimed not only at creating conditions for psychological and pedagogical adaptation and compensating for the lack of psychological and pedagogical support for migrant students, but also at their active search, expanding social ties and solving internal psychological and pedagogical problems. In addition, educational tasks orient students to provide educational and psychological support to other people, such as relatives, friends and classmates.

Educational tasks are also aimed at the formation of the following qualities in students: an irreplaceable attitude towards students, a full emotional awareness of their existence, honesty and justice, equality as partners in teacher-student interaction. Eliminating boredom and tension, developing tolerance for problematic situations by understanding problems, restoring self-confidence and others, developing structured behavioral strategies-these are the goals of working with migrant workers.

Pedagogical and psychological support in self-development and awareness of problematic situations through emotional awareness appears as a system of resources that implements various forms, methods and techniques of personal support. In this case, the main principle is education for the personal development of participants in the educational process, which takes place in subject-subject interaction and is based on humanistic ideas.

***Keywords:** students, migration, adaptation, learning process, psychological factor.*

Кіріспе. Кеңес Одағы ыдырағаннан кейін Қазақстан аумағы белсенді көші-қон процестерінің аймағына айналды. Қоныс аударудың негізгі білім беру ағындары Қазақстан Республикасының аумағынан жіберіледі. Ол кезде республикаға өз азаматтарына сапалы білім беру қызметтерін толық көлемде ұсыну қиынға соқты. Келген мигранттар ағыны айтарлықтай өсті. Олардың кейбіреулері-қазақ оралмандарын қолдау бағдарламалары шеңберінде қазақстандық университеттерге оқуға келетін басқа ұлттардың шетелдік азаматтары. Білім беруге жұмсалатын мемлекеттік шығыстардың ұлғаюына байланысты қазақ диаспораларының жастарын қолдау жөніндегі жобалардың бірі жарияланды [1]. Бұл аталған мәселенің Қазақстан мемлекеті үшін ерекше маңыздылығын дәлелдейді.

Этникалық келісімшарт тұтастай алғанда Қазақстан Республикасында жоғары білім беруді интернационалдандыру процесінде маңызды рөл атқарды. Қазақ мәдениетінің белгілі бір түрлерін ұсынатын шетелдік студенттерді республикаға тарту университет жүйесін интернационалдандыру үшін өте қызықты құбылыс және ынталандыру болды [2].

Білім беру саласындағы қоныс аударуға байланысты мигранттардың бейімделуі бірқатар проблемаларға тап болды. Сонымен, Қытай мигранттары арап алфавитіне негізделген жазуды пайдаланады, ал Моңғолияда, Ресейде және басқа да көптеген елдерде кириллицаны қолданады. Ирандық және ауғандық мигранттардың жазуының өзіндік ерекшеліктері бар [3]. Түрік мигранттары, оның ішінде көптеген қазақтар қазақ тілінде сөйлемейді [4]. Сонымен қатар, қазақ тілінің грамматикасы әртүрлі елдерде әртүрлі тәсілдермен оқытылады.

Нәтижесінде шетелдік мектеп түлектеріне Қазақстан Республикасының ең жоғары орындарына жету қиынға соқты.

Мигрант студенттердің бейімделу процесіне әсері жеке тұлғаны дамытуға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету арқылы жүзеге асырылады, бұл проблемалық жағдайды толық немесе ішінара шешу мақсатында тұлғаның оңтайлы психологиялық-педагогикалық жағдайын қалпына келтіруге бағытталған іс-әрекет.

Біздің зерттеуіміздің түсіндірме тарауының келесі кезеңі бейімделу процесі үшін маңызды мигрант студенттердің жаңа жеке құрылымдарын анықтауға бағытталған. Алдыңғы сауалнамадан алынған деректерді талдау тестілеуден өткен студенттерді үш топқа бөлуге мүмкіндік берді: тұрақты, бақылау және эксперименттік. Эксперименттік және бақылау топтарына бейімделу белгілерін көрсеткен және психологиялық-педагогикалық қолдауды қажет ететін мигрант студенттер кірді. Біздің эксперименттік жұмысымыздың екінші кезеңіне алдын ала сауалнамадан өткен мигрант студенттердің ішінен 126 ұл мен 117 қыз қатысты, барлығы 243 студент. Субъектілердің орташа жасы 19,6 жасты құрады.

Теориялық талдау және алдыңғы сұрақ-жауап әдісінің нәтижелері мигрант студенттердің бейімделуінің негізгі көрсеткіштері ретінде келесі қасиеттерді анықтауға мүмкіндік берді. өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бақылау, жүйке және эмоционалды үйлесімділік.

Зерттеу әдістері.

Зерттеу пәнінің әдіснамалық ерекшеліктерін зерттеу үшін келесі әдістер қолданылды:

1. тест-өзіне деген көзқарас туралы сұрақтар (В.В. Столин, С. Р. Пантелеев).
2. О.П. Елисеев түзеткен субъективті бақылау деңгейінің тест сұрақтары (Дж. Роттер).
3. Т.А. Немчин бейімдеген және мазасыздық деңгейін өлшеуге арналған әдіс "мазасыздықты көрсетудің жеке шкаласы".

4. Модификацияланған Магомед-Эминов М.Ш. эмоционалды үйлесімділік құрылымына кіретін тұрақты жеке себептерді (қабылдау талаптары (ТТ) және теріс көзқарастан қорқу (ТТ) диагностикалау үшін А. Меграбянның аффилиирленген мотивациясының тест сұрақтары.

Зерттеу нәтижесі. Мигрант студенттердің өзін-өзі бағалауын зерттеу нәтижелерін талдау субъектілердің өзіндік "меніне" қарсы "және" қарсы "интегралды сезімді өлшеуге мүмкіндік берді.

25 студенттің өзін-өзі қабылдаудың жоғары деңгейі бар, нәтижесінде өзіне деген сенімділік, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі бағалау, өзімшілдік, басқаларға оң көзқарасты күту. Сонымен қатар, 218 субъект өзін-өзі қабылдаудың төмендігін көрсетті, бұл олардың кінәсін, қызығушылығының, құрметінің, өзіне деген сенімділігінің жоқтығын және қоршаған ортадан кері байланыс күтуін тудырды.

Субъективті бақылау деңгейі бойынша зерттеу нәтижелерін талдау мінез-құлықты өзін-өзі реттеудің жоғары (ішкі) және төмен (сыртқы) деңгейі бар мигрант студенттерді анықтауға мүмкіндік берді.

Деректер келесідей: 27 студенттің ішкі (бетпе-бет) бақылауы және 216 студенттің ішкі (сыртқы) бақылауы бар.

Мазасыздық деңгейін зерттеу нәтижелері бойынша келесі нәтижелер жинақталды: 26 мигрант студенттің мазасыздық деңгейі төмен, ал 217-сі жоғары болды.

Эмоционалды үйлесімділікке байланысты тұрақты жеке себептерді талдау мынаны көрсетті: 146 мигрант студенттердің қабылдау қажеттіліктері (ТК), 35-те теріс көзқарастан қорқу (ТК) және 62 - де бұл себептер теңдестірілген (ТК = ТК).

Осылайша, зерттеуді түсіндіру кезеңінде талдау көрсеткендей, мигрант студенттер өмірдің жаңа әлеуметтік жағдайларына тап болған кезде бейімделмеген күйде болады және өзін-өзі қабылдау деңгейі төмен және өзіне деген теріс көзқарасы бар; барлық оқиғалар үшін жауапкершілікті сыртқы факторлардан оқшаулау және мінез-құлықты өзін-өзі реттеудің төмен деңгейінде, жоғары деңгейде өмір сүру жағдайларына төтеп бере алмау мазасыздық-эмоционалдылық теріс қатынастан қорқумен бірге қабылдаудың айқын қажеттілігімен сипатталады.

Зерттеудің түсіндірме тарауының соңында біз қалыптасу кезеңі үшін бақылау және эксперименттік топтарды (әрқайсысы 120 адамнан) анықтадық. Бұл кезеңнің мақсаты мигрант студенттердің жеке дамуына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету бойынша практикалық бағдарламаны іске асыру болып табылады.

Мигрант студенттердің жеке дамуына психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудің практикалық бағдарламасын әзірлеу барысында біз бұл мәселені шешу үшін мигрант студенттермен топтық жұмыс жүргізу пайдалы деп ойладық. Белгіленген басымдық ұжымдық шешімдерді өңдеуге жағдай жасайды, топ мүшелерін жақындастырады және жағымды эмоционалды фон жасайды.

Әзірленген бағдарламаға сәйкес, біздің зерттеуіміздің қалыптастырушы кезеңі студентпен бірлесіп психологиялық-педагогикалық бейімделуге және тұлғалық дамуға кедергі келтіретін проблемаларды жеңудің мүмкіндіктері мен тәсілдерін анықтауға бағытталған "дамып келе жатқан тұлға психологиясы" практикалық тренингін іске асырумен байланысты болды.

"Дамып келе жатқан тұлға психологиясы" тренингінің практикалық бөлігі психологиялық-педагогикалық бейімделу үшін жағдай жасауға және мигрант студенттерге психологиялық-педагогикалық қолдау тапшылығын толтыруға ғана емес, сонымен қатар студенттерді белсенді іздеуге, әлеуметтік байланыстарды кеңейтуге және ішкі психологиялық-педагогикалық мәселелерді шешуге бағыттауға бағытталған. Сонымен қатар, Даму міндеттерінде оқушыларды басқаларға – туыстарына, достарына, сыныптастарына педагогикалық және психологиялық қолдау көрсетуге бағыттау туралы шешім қабылданды.

Жеке даму міндеттері аясында мыналар қабылданады: оқушыға баға жетпес көзқарас; оның бар екендігін толық эмоционалды қабылдау; шынайылық пен әділеттілік; мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесу серіктестері ретіндегі теңдігі. Скучность пен нервоздықты жою, проблемаларды түсіну арқылы проблемалық жағдайларға төзімділікті дамыту, өзіне және басқаларға деген сенімділікті қалпына келтіру, құрылымдық мінез - құлық Стратегияларын жасауға көмектесу-мигрант студенттермен бірлесіп жұмыс істеудің мақсаттары.

Өзін-өзі дамытуда және эмоционалды қабылдау арқылы проблемалық жағдайларды өзектендіруде педагогикалық және психологиялық қолдау жеке көмектің әртүрлі формаларын, әдістері мен әдістерін енгізген ресурстар жүйесі ретінде көрінеді. Бұл жағдайда негізгі принциптер субъект-субъектілік өзара әрекеттесуде жүзеге асырылатын және гуманистік идеяларға негізделген білім беру процесіне қатысушылардың жеке дамуын тәрбиелеу болып табылады.

Мигрант студенттермен топтық жұмыс мыналарды қамтиды: әлеуметтік-педагогикалық және психологиялық тренингтер; рөлдік ойындар; психодраманың элементтері; тәуелсіз шығармашылық сабақтар өткізу. Эксперименттік топ 20-22 адамнан тұратын кіші топтардан тұрды, олардың сабақтары қатар жүргізілді.

Сабақ курсының және педагогикалық және психологиялық жұмыс әдістерінің бөлігі болып табылатын мигрант студенттермен практикалық топтық сабақтардың мазмұны Пән тұрғысынан қарастырылады.

Тәжірибенің қалыптастырушы кезеңінің соңында біз мигрант студенттердің әлемге және өзіне деген құндылық қатынасын қалыптастырудағы және жаңа әлеуметтік жағдайға бейімделудегі өзгерістерді атап өттік, бұл жеке мазасыздықтың төмендеуін, өзін-өзі бағалаудың, өзін-өзі қабылдаудың жоғарылауын, бейімделу кезінде мінез-құлық пен жеке құндылықтардың құрылымдық стратегияларын таңдаудағы өзгерістерді, сондай-ақ жағымсыз тәжірибе мен жалпы педагогиканың өзгеруін көрсетеді.- түсу кезінде пайда болған психологиялық ерекшеліктер. Соңғы сабақ барысында барлық мигрант студенттер өздерінің эссе-есептерінде атқарылған жұмыстың оң әсерін атап өтіп, осындай сабақтарды жалғастыруға ниет білдірді.

Мигрант студенттердің эксперименталды және эксперименттен кейінгі өзгерістердің арақатынасын талдау төрт шкаладан тұратын the ratio (В.В. Столин, С. Р. Пантелев) тест

сұрақтары бойынша жүргізілді-өзін - өзі бағалау, аутосиматия, күтілетін көзқарас және жеке қызығушылық (1-кесте).

1 кесте. Өз-өзіне қатынас көрсеткіштерінің экспериментке дейінгі және одан кейінгі өзгерістері (балл)

Өз-өзіне қатынас көрсеткіші	Экспериментке дейін	Эксперименттен кейін
Өзін-өзі сыйлау	8,36+ 2,43	9,52 + 2,24
Аутосимпатия	9,57 + 2,24	8,13 + 3,10
Күтілетін қатынас	6,59 + 1,86	8,61 + 1,7
Өз-өзіне қызығушылық	6,37 + 2,12	9,67 + 2,16

Жалпы, тағылымдама аяқталғаннан кейін 208 студент өзін-өзі қабылдаудың жоғары деңгейін көрсетті, соның салдарынан өзіне деген сенімділік, өзін-өзі бақылау, өзіне деген қызығушылық, айналасындағылардың оң көзқарасын күту. Сонымен қатар, 35 субъект өзін-өзі қабылдауды төмен деңгейде ұстады.

Ж. Роттер әдісінің адаптивті нұсқасын қайта қолдану Бақылау локусының аумағында болған өзгерістерді көрсетті: 59 ішкі (ішкі) бақылаумен және 184 сыртқы (сыртқы) бақылаумен. Мұнда мигрант студенттердің белгілі бір бөлігі сыртқы бақылау локусына ие, мүмкін ол іс-әрекеттер мен мінез-құлыққа оңай бейімделуге мүмкіндік береді, сәтсіздіктер үшін жауапкершілікті жеке тұлғадан алып тастайды, тұрақты сыртқы кері байланыс, осылайша өзін-өзі бағалауды қолдайды.

Мигрант студенттердің мазасыздық деңгейін бақылау зерттеуінің нәтижелері өзгерістерді көрсетті, 192 субъект мазасыздықтың төмен деңгейін, ал 51 - і мазасыздықтың жоғары деңгейін көрсетті.

А. Меграбянның қалыптасу кезеңінің соңында эмоционалды үйлесімділікке байланысты тұрақты тұлғалық белгілерді зерттеу үшін пайдаланылған тест сұрақтары мынаны көрсетті: 184 мигрант студенттің қабылдау қажеттілігі (ТК) бар, субъектілер тек 12 жағымсыз көзқарастан қорқады (ТК), ал 47 студентте бұл көрсеткіштер дұрыс (ТК=ТК).

Тәжірибенің бақылау кезеңінде мигрант студенттердің үш тобында параметрлерді (қатынас, өзін-өзі бақылау, жүйке, эмоционалды үйлесімділік) қайта өлшеу жүргізілді: эксперименттік жұмыс жүргізілген эксперименттік және бақылау топтарында.

Кестеде мигрант студенттердің эксперименттік тобында жүргізілген жұмыс нәтижесінде болған өзгерістер көрсетілген, атап айтқанда:

- өзін-өзі бағалау мен өзін-өзі қабылдаудың жоғарылауы (айырмашылықтар $p < 0,01$ деңгейінде маңызды);
- жағдайлардың ішкі бақылауының жоғарылауы (айырмашылықтар $p < 0,01$ деңгейінде маңызды);
- мазасыздықтың төмендеуі (айырмашылықтар $p < 0,01$ деңгейінде маңызды);
- жеке тұлғаның эмоционалды үйлесімділігіне ықпал ететін жақындық аргументтерінің өзгеруі (айырмашылықтар $p < 0,01$ деңгейінде маңызды);

Мигрант студенттердің бақылау тобында зерттелетін параметрлердің көрсеткіштері практикаға дейін де, кейін де өзгермегенін атап өткен жөн.

Нәтижелер кері эмоционалды тәжірибенің төмендеуін, проблемалық өмірлік жағдайларда мигрант студенттердің мінез-құлық стратегиясының өзгеруін көрсетеді, субъектілердің ішкі педагогикалық және психологиялық жұмысын олардың эмоционалды тәжірибелерімен және өмірлік оқиғаларды бағалауға құрылымдық көзқараспен жақындастыруды көрсетеді. Бұл мигрант студенттердің жаңа әлеуметтік жағдайларға педагогикалық және психологиялық бейімделуін көрсетеді.

Динамикалық әдістерді бірнеше рет қолдану, мигрант студенттердің жеке өзгеру динамикасының нәтижелерін талдау бізге соңғы кезеңде жүргізілген психологиялық-педагогикалық жұмыстың тиімділігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Нәтижелер мигрант студенттердің жеке және әлеуметтік ортасында айтарлықтай өзгерістердің болуын көрсетті. Жаңа әлеуметтік жағдайларға бейімделуге тікелей ықпал ететін бұл өзгерістер өзін-өзі қабылдаудың оң түрінде болады; мінез-құлықтың жоғары интерьерленуіне, жалпы мазасыздықтың төмендеуіне және өзін және қоршаған әлемді эмоционалды қабылдаудағы өзгерістерге жеке бақылау локусындағы өзгерістер анықталды, сонымен қатар мигрант студенттердің педагогикалық және психологиялық бейімделуін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері. Бізге мигрант студенттердің психологиялық-педагогикалық бейімделуінің параллельді процесін жоғары оқу орындарындағы оқу процесінің сәттілігіне қарай анықтауға және келесі тенденцияларды анықтауға мүмкіндік берді:

- мигрант студенттердің тәуекелсіз ортадағы қауіпсіздігіне ұмтылады және келесі мүмкін жетістіктердің сақталуын қамтамасыз етеді. Бұл мигранттардың психикалық белсенділігінде айқын көрінетін бейімделу сипатының болуына байланысты. Алайда, біз әр адамға өз мақсатына жету жолында, мүмкіндігінше, азапты азайту, азаптаудан құтылу, қуанышқа ұмтылу және басқа да қасиеттер тән екенін ұмытпауымыз керек.

- мигрант студенттер болашақты елестетуге мүмкіндік беретін сенімділік деңгейін қалайды. Басқаша айтқанда, маманның нақты болашағына қойылатын талаптар бар және жоғары білім беру процесінде қойылатын, бірақ мүмкіндіктерге сәйкес келетін талаптар ақылға қонымды және лайықты күштердің күшеюіне әкеледі деген сенім бар.

- мигрант студенттер өздерінің ар-намысы мен қадір-қасиетін сезінуге тырысады. Жетістіктерді объективті бағалауға негізделген бұл қажеттілікті қанағаттандыру студенттің білімін, оның ұтымдылығын арттыру тәсілі болып табылады.

мигрант студенттер ішкі эмоционалды үйлесімділікке ұмтылады. Бұл бағыт бізге университеттегі оқу процесі туралы ғылымның белгілі фактілері туралы ғана емес, сонымен қатар болашақ маманның белсенді өмірлік ұстанымын дамытуға бағытталған шығармашылық ойлау, сезімдер, бағалаулар, іс-әрекеттер қабілетін қалыптастыратын іс-шаралар туралы түсінік беруге мүмкіндік береді.

Қорытынды. Осылайша, университеттің білім беру процесі мен әлеуметтік ортасына шетелден қоныс аударған мигрант студенттердің педагогикалық және психологиялық бейімділігі ең маңызды мәселе болып табылады. Мигрант студенттердің бейімделу процесіне әсері жеке тұлғаны дамытуға психологиялық-педагогикалық көмек көрсету арқылы жүзеге асырылады, бұл проблемалық жағдайды толық немесе ішінара шешу мақсатында тұлғаның оңтайлы психологиялық-педагогикалық жағдайын қалпына келтіруге бағытталған іс-әрекет.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. «Сандық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2017.
2. Bunker, R. P., & Thabtah, F. (2019). A machine learning framework for sport result prediction. *Applied Computing and Informatics*.
3. Memmert, D., Lemmink, K. A. P. M., & Sampaio, J. (2017). Current approaches to tactical performance analyses in soccer using position data. *Sports Medicine*.
4. Clermont, C. A., et al. (2019). Running injury and stride analysis: From basic science to clinical application. *Journal of Biomechanics*.
5. Қазақстан Республикасы Төрағасы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы «Экономикалық бағыттың жаңа бағыты» (2023). – Астана.
6. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза // Вестник психотерапии. - 2007. - № 24. - С. 8-14.
7. Алтынова Н.В., Панихина А.В., Анисимов Н.И., Шуканов А.А. Физиологический статус студентов-первокурсников в условиях адаптации к обучению в вузе // В мире научных открытий. - 2009. - № 3-2. - С. 99-103.
8. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. - М.: Директ-Медиа, 2008. - 134 с.
9. Седин В.И., Леонова Е.В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. - 2009. - № 7. - С. 83-89.
10. Эрдынеева К.Г., Попова Р.Э. Функциональная асимметрия мозга как условие адаптации студента к учебной деятельности // Успехи современного естествознания. - 2009. - № 1. - С. 64-66.
11. Якиманская И.С., Карымова О.С., Трифонова Е.А., Ульчева Т.А. Психология и педагогика / учебное пособие. - Оренбург: Издательство Руссервис, 2008. - 567 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18974700>
УДК 373.5:53(083.5)

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДАННЫХ ПО ФИЗИКЕ

ӘБДІҒАЛИ ӘСЕЛ АХМЕТЖАНҚЫЗЫ

Учитель физики, Школа-лицей №41 им. А. Макаренко
Шымкент, Казахстан

Аннотация: Известно, что первый прием потока информации осуществляется в стенах школы, во время учебной деятельности. Навыки чтения, восприятия информации и ее усвоения функциональная грамотность составляют в том числе основные направления грамотности чтения. Грамотность чтения играет важную роль в формировании функциональной грамотности учащихся в современной системе образования. Грамотность чтения включает в себя не только понимание текста, но и способность анализировать, применять и делать выводы. В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности учащихся 7 класса путем интерпретации графических данных на уроках физики. Поскольку в 7 классе впервые изучается физика и требуется усвоение новой информации с помощью абстрактных понятий, формул, графиков и таблиц, именно в этом классе мы считаем развитие грамотности чтения педагогически актуальным. В статье рассматриваются навыки определения основной идеи физического текста, понимания физических терминов, чтения и интерпретации графиков, сопоставления информации с помощью таблиц и диаграмм как значение читательской грамотности в физике. 7 класс по физике к графическим данным берутся графики движения, графики силовых деформаций, графики зависимости между физическими величинами, табличные данные и диаграммы. Кроме того, в статье рассматриваются способы объяснения физических явлений с помощью графических данных, задания учащихся на развитие навыков анализа графиков и таблиц. Мы считаем, что навыки правильного чтения и интерпретации указанных графических данных сформируют научное мышление учащихся и улучшат их способность понимать и интерпретировать физические явления. **Ключевые слова:** физика, функциональная грамотность, грамотность чтения, графические данные, интерпретация графиков, чтение таблиц и диаграмм, числовые данные.

Ключевые слова: физика, функциональная грамотность, грамотность чтения, графические данные, интерпретация графиков, чтение таблиц и диаграмм, числовые данные.

Введение

Стремительное развитие технологий способствует постоянному изменению характера передачи и восприятия информации, обучения. В настоящее время принято использовать информацию не только в печатном, но и в электронном виде. Это, в свою очередь, компактно представляет информацию в различных визуальных формах представления. Чтение такой информации требует специальных навыков чтения, и с этой точки зрения в педагогической литературе используются понятия «грамотность чтения», «компетентность чтения», «навыки чтения» [1].

В системе образования учащиеся получают все больше и больше новой информации посредством учебной деятельности. Навыки чтения, которые сегодня считаются необходимыми для успеха в учебе и жизни, отличаются от тех, которые были необходимы несколько десятилетий назад. Развитие читательской грамотности учащихся по физике – одна из важнейших задач современного образовательного процесса. В работах Н. Ф. Виноградовой, Г. А. Цукермана грамотность чтения рассматривается как ориентация на жизненные ситуации, а также на чтение, восприятие, интерпретацию информации [2]. Язык научных текстов и

данных предоставляет информацию путем объединения и соединения слов, диаграмм, изображений, графиков, карт, уравнений, таблиц и других инструментов визуализации и формализации [3]. 'Это, в свою очередь, требует от учащихся навыков понимания и обработки не только текстовой, но и графической информации.

Передача информации в различных формах на языке науки способствует всестороннему пониманию физических явлений и формированию новых знаний. В физике построение графиков позволяет получить четкое представление о данных; глубоко проанализировать их; выявить явления, которые могут быть незаметны из таблицы; а также указать области, требующие дополнительного анализа [4]. А навыки чтения и интерпретации графиков позволяют визуализировать взаимосвязь между физическими величинами. В процессе построения графиков и обучения учащиеся могут развивать навыки критического мышления, решения проблем и анализа и не только получать информацию, но и усваивать способ передачи информации. Тем не менее, исследования показали, что навыки построения графиков не одинаковы для всех учащихся, и даже учащиеся, которые хорошо учатся, могут неправильно понимать график [5].

Важным является развитие функциональной грамотности и исследовательской компетентности учащихся по физике, как показано в отечественных исследованиях. Эти исследования показали, что работа, направленная на формирование исследовательских компетенций в преподавании физики в средней школе, позволяет учащимся совершенствовать свои навыки анализа данных и интерпретации графической информации. Однако, учитывая, что исследования, посвященные навыкам чтения и интерпретации данных, все еще ограничены, мы считаем, что это, в свою очередь, повысит актуальность текущего исследования.

Таким образом, формирование читательской грамотности учащихся 7-х классов путем интерпретации графических данных на уроках физики является важной и актуальной проблемой, отвечающей современным образовательным требованиям. Данная тема направлена не только на повышение качества знаний по физике, но и на формирование у учащихся навыков критического мышления, решения проблем и эффективного анализа информации. Кроме того, развитие навыков интерпретации графических данных считается важным компонентом функциональной грамотности, предоставляя учащимся возможность понимать, сравнивать и делать выводы из информации. Цель данной работы-выявление возможностей предмета физика путем определения путей развития навыков чтения и интерпретации графических данных в формировании читательской грамотности учащихся 7 классов.

Во многих методических исследованиях изучались учебные компетенции, составляющие читательскую грамотность, на основе изучения языковых и литературных дисциплин. В международном исследовании PISA грамотность чтения демонстрирует способность находить основную информацию, представленную в тексте, и понимать, анализировать, оценивать ее содержание. Согласно этому международному исследованию, способность читать тексты, представленные в различных форматах (рукописные, трафаретные, большие фрагменты текста), приобретает и напрямую связывает навыки чтения с культурной, экономической, социально-политической жизнью общества. Также дается описание понятия "текст" и указывается как вся языковая информация, представленная в графическом виде, содержащая рукописный, печатный или экранный текст, а также диаграммы, иллюстрации, карты, таблицы, графики и элементы письменной речи [6].

Учебная деятельность представляет собой набор действий, которые встречаются и повторяются в повседневной жизни и включают такие действия, как чтение газет, объявлений, объявлений, социальных сетей, образовательных сайтов, формул. Кроме того, в результате расширения сферы обучения с интеграцией электронных текстов и видов визуализации «навыки чтения» требуют совершенствования определения, охватывая основные учебные процессы, освоенные в начальной школе, навыки высокого уровня, включающие виды

визуализации и цифровое обучение [7]. Это мониторинговое исследование показывает, что формирование грамотности чтения и навыков чтения должно начинаться в начальной школе и развиваться и совершенствоваться на всех школьных этапах и в соответствии с каждым уровнем образования через разницу между уровнем грамотности чтения учащихся 4-х классов и подростков в возрасте 15 лет.

Согласно международному исследованию, грамотность чтения устанавливается для каждого возрастного периода. В международном исследовании PISA для 15-летних учащихся «базовая грамотность чтения определяется как способность учащихся, не ограничиваясь чтением простых и знакомых текстов и их пониманием в буквальном смысле, соотносить информацию, не выраженную открыто в тексте, делать выводы на основе нескольких данных и сопоставлять данные в тексте со своими знаниями и жизненным опытом» [8].

В исследовании анализ опроса показал, что основными причинами, по которым 25,9% учащихся основной школы не достигли уровня читательской грамотности, являются низкая мотивация к чтению в целом и отсутствие опыта работы с текстами, содержащими таблицы, диаграммы, графики и гиперссылки [8]. А в нашем исследовании рассматривается проблема развития и формирования читательской грамотности путем развития способности читать и использовать графики и графические данные, встречающиеся по теме в физике.

Графическая информация как объект обучения в физике

Графическая информация занимает важное место в преподаваемом в школе предмете физики, поскольку она выступает не только как средство визуализации, но и как самостоятельный источник образовательной информации. Учебная программа по физике не предусматривает специальных целей «читательская грамотность», «навыки чтения», однако в понимании физических текстов, усвоении теорий, работе с физическими понятиями, анализе и обобщении отражаются формирующие грамотность чтения компетенции и навыки чтения. Эти учебные компетенции представлены ниже по расписанию.

Таблица 1. Реализация в грамотности чтения в физике

Компетенции	Реализация в грамотности чтения
Коммуникация на государственном языке	Понимание и интерпретация текстовой и графической информации
Коммуникация на иностранных языках	Использование иноязычных источников для получения информации
Математическая компетентность	Чтение и анализ графиков, таблиц и формул
Информационная и цифровая компетентность	Работа с различными источниками информации
Обучение на протяжении всей жизни	Самостоятельное освоение новых знаний
Инициативность и предпринимательство	Применение знаний в практических ситуациях

Таблица показывает, что навыки, которые должны быть сформированы у учащихся в процессе обучения физике, тесно взаимосвязаны с компонентами основных компетенций. В связи с этим путем целенаправленного выбора средств и методов, направленных на развитие предметных и ключевых компетенций, педагог способствует формированию развивающей и деятельностной составляющих читательской грамотности.

В этом контексте особое внимание уделяется дидактическим возможностям физического содержания с целью развития метапознавательных стратегий и расширения опыта обучения. Эффективные учебные практики и элементы учебных стратегий формируются на уроках физики в процессе работы с текстами учебников, рабочими тетрадями, инструкциями к оборудованию, паспортами устройств, а также онлайн-ресурсами и сайтами для изучения физики. Кроме того, эти навыки систематически развиваются в процессе выполнения лабораторных работ под руководством и методической поддержкой учителя.

Графики, диаграммы и графические зависимости рассматриваются как невербальный текст со своей структурой, логикой и семантическим содержанием, что требует от учащихся развития навыков чтения, интерпретации и анализа. График как невербальный текст передает информацию в зависимости от соотношения величин, их изменения во времени или других параметров. В отличие от устного текста, графический текст требует, чтобы учащийся принимал несколько элементов одновременно [9]. То есть учащиеся, читая оси координат, единицы измерения, форму кривой, характер изменения величин, понимают закономерности, изображенные графически, и связывают их с физическим содержанием изучаемого явления.

Особенности восприятия графической информации учащимися 7 класса зависят как от возрастных, так и от познавательных факторов. На данном этапе обучения учащиеся в основном находятся в процессе перехода от наглядно-образного мышления к формированию элементов абстрактного логического мышления. Это делает работу с диаграммами особенно значимой, но также усложняет задачу. Учащиеся обычно могут воспринимать график как визуальное представление, но их трудно понять как модель физического процесса. Часто внимание уделяется отдельным точкам или внешнему виду кривой, и анализ взаимосвязи между значениями остается поверхностным. Наиболее распространенные трудности при изучении графиков в 7 классе связаны, прежде всего, с пониманием осей координат. Учащиеся не всегда знают, какая физическая величина нарисована на каждой оси и в каких единицах она измеряется. Это приводит к ошибкам в интерпретации графика, особенно в задачах, требующих объяснения физического значения изображаемой зависимости. Недостаточное внимание к единицам измерения затрудняет понимание количественных характеристик процесса и снижает точность выводов. Еще одна типичная задача – определить тенденции, показанные на графике. Студенты часто ограничиваются изучением отдельных значений, не продолжая анализировать общий характер зависимости: увеличение, уменьшение, постоянная величина, линейные или нелинейные изменения. Кроме того, ключом к формированию читательской грамотности в контексте физической культуры является способность выявлять и интерпретировать такие тенденции. Не понимая причин изменения графика и его связи с физическими закономерностями, графическая информация остается для учащихся формальной и фрагментарной. Таким образом, графическую информацию в курсе физики следует рассматривать как полноценный объект обучения, требующий целенаправленного формирования у учащихся навыков анализа, интерпретации и семантического понимания. Работа с графиками в 7 классе должна быть направлена не только на овладение техникой чтения данных, но и на развитие умения понимать график как модель физического явления, что является важным условием формирования читательской грамотности учащихся.

Психолого-педагогические основы работы с графической информацией в курсе физики

При работе с графиками на уроках физики очень важно учитывать возрастные особенности учащихся 7 класса. В этом возрасте у учащихся активно развивается мышление, и они постепенно начинают переходить от наглядного мышления к логическому и абстрактному мышлению. Эта особенность напрямую влияет на то, как они воспринимают и понимают графики.

Хотя учащиеся 7-х классов могут лучше воспринимать визуальную информацию, им все еще трудно полностью понять график как модель физического процесса. В большинстве случаев они воспринимают график просто как изображение или линию, а не как инструмент, показывающий взаимосвязь между величинами. В результате данные на графике могут быть прочитаны только в формальной форме, что приводит к глубокому пониманию физического смысла, стоящего за ним.

На этапе перехода к абстрактному мышлению учащиеся сталкиваются с трудностями в определении взаимосвязи между причиной и следствием, представленной на графике. Они часто сосредотачиваются только на отдельных точках и частях графика, а не на анализе его общего изменения. Объяснение того, почему график меняется таким же образом, связывая его

с физическими законами, в большинстве случаев не выполняется. Поэтому интерпретация графика становится прерывистой и не приводит к четким выводам. Возрастные особенности учащихся 7-х классов в процессе работы с графиком, их типичные трудности и пути их педагогического преодоления систематизированы в 2-таблице.

Таблица 2. Психолого-педагогические особенности учащихся 7 класса (12–13 лет) при работе с графической информацией

Психолого-педагогическая характеристика	Проявление при работе с графиками	Типичные затруднения учащихся	Методические ориентиры для учителя
Преобладание наглядно-образного мышления при формировании элементов абстрактного	График воспринимается как рисунок, а не как модель физического процесса	Формальное чтение графика без осмысления зависимости	Пошаговое объяснение смысла графика как отражения связи величин
Недостаточная сформированность логических операций анализа и обобщения	Считывание отдельных значений без выявления общей тенденции	Неспособность описать характер изменения величин	Постановка вопросов, направленных на выявление закономерностей
Ограниченный опыт работы с знаковыми системами	Трудности в понимании осей координат и условных обозначений	Ошибки в определении физических величин и единиц измерения	Регулярная работа с подписями осей и шкалами
Начальный уровень межпредметных связей (физика–математика)	Затруднения в понимании функциональной зависимости	Непонимание линейной и нелинейной зависимости	Связь графиков с математическими понятиями
Недостаточно развитые навыки интерпретации информации	Трудности в объяснении физического смысла графика	Отсутствие аргументированных выводов	Обучение интерпретации через объяснение причин изменений
Склонность к репродуктивной деятельности	Выполнение заданий по образцу	Неспособность применять знания в новой ситуации	Использование проблемных и интерпретационных заданий

С психолого-педагогической точки зрения главным условием эффективной работы с графиком является специальное развитие навыков его интерпретации. Это включает в себя анализ того, как меняются величины, объясняя причины этих изменений и делая выводы на их основе, а не просто находя числовые значения на графике. Поскольку такой вид работы сложен для учащихся 7-х классов, необходима ориентация и помощь учителя.

Если навыки интерпретации графиков недостаточно сформированы, значение графической информации в процессе обучения снижается, и грамотность чтения учащихся также не развивается в полной мере. Поэтому работа с графиками на уроках физики должна быть организована в соответствии с возрастными особенностями учащихся и дополнена заданиями, обучающими их осмысленному чтению графических данных, выявлению взаимосвязей и объяснению сущности физических процессов.

Получение информации из графиков включает в себя действия по их обнаружению, интерпретации и анализу, а не просто чтение готовых данных. Исследования показали, что правильное объяснение учащимися координат на графике тесно связано с их способностью определять переменные, представленные на графике [10]. Поэтому при работе с графиком необходимо прежде всего обратить особое внимание на правильное определение переменных и их размещение по осям.

Обычно независимая переменная помещается на горизонтальную ось (ось x), а зависимая переменная помещается на вертикальную ось (ось y), что является понятным правилом для учащихся [11]. Однако, если на графике представлено несколько зависимых переменных, учащиеся могут запутать различные линии и их символы (цвета, символы, легенды). Поэтому учитель при работе с графиком должен специально объяснить значение линий, какой переменной они соответствуют, и обратить на это внимание учащихся [12].

Чтобы эффективно читать и интерпретировать графики, учащиеся должны иметь предварительные знания и навыки для построения графиков и их чтения. Эти навыки включают различение осей абсцисс и ординат, правильное чтение шкал и распознавание основных элементов графика. Также важно научить учащихся постепенно анализировать информацию на графике, то есть сначала интерпретировать структуру графика, затем данные и, наконец, их физический смысл [13].

Исследования показывают, что правильная интерпретация графика начинается не с прямого чтения числовых значений, а скорее с понимания общей структуры графика. В связи с этим учителям необходимо во время урока сначала проанализировать оси, шкалы, направление линий и условные обозначения графика. Эти шаги закладывают основу для получения информации из графика.

Интерпретативность графика тесно связана с его визуальными элементами. Например, линия, направленная вверх, представляет собой увеличение величины, а линия, направленная вниз, представляет ее уменьшение. Учитель создает условия для сознательного изучения учащимися графических данных, объясняя физический смысл таких визуальных признаков на графике. Только если все элементы графика будут идентифицированы и последовательно проанализированы, учащиеся смогут эффективно читать график и делать правильные выводы [9,12].

Методология

В физике при работе с графиками используются три основных графика для описания движения тела: координата тела-время ($x-t$), скорость-время ($v-t$) и ускорение-время ($a-t$). Однако, поскольку в 7 классе рассматриваются только первые два, методика формирования читательской грамотности учащихся основывается на понимании фундаментальной связи между двумя графиками, описывающими движения тела: координата тела-время ($x-t$) и скорость-время ($v-t$). Успешная интерпретация этих данных требует от учащихся понимания того, что информация о движении существует не только в точках, но и в виде линии и области под ней, и основана на перемещении переменных друг к другу:

- Как найти скорость, зная координату тела? (используем наклон)
- Зная график скорости, как определить путь или координату, по которой движется тело? (используем площадь)

Переход от координаты к скорости: анализ крутизны

Читательская грамотность требует, чтобы учащийся осознавал, что **крутизна линии** (наклон) на графике **координата-время ($x-t$)** имеет прямой физический смысл — она показывает **скорость** движения тела.

Таблица 3. График «координата-время»

Анализируемый график	Что мы ищем?	Физический смысл крутизны	Интерпретация для 7 класса
----------------------	--------------	---------------------------	----------------------------

координата-время (s-t)	Крутизна линии	Скорость (v)	Чем круче линия, тем выше скорость тела. Если линия горизонтальна (крутизна равна нулю), тело стоит на месте (скорость $v=0$).
------------------------	----------------	--------------	---

Учащиеся учатся определять характер движения (быстрое, медленное, остановка) через визуальный анализ крутизны линии.

Переход от скорости к расстоянию: анализ площади

Для определения *пройденного расстояния (s)* по графику *скорость-время (v-t)* используется принцип *площади фигуры*. Это упражнение позволяет связать геометрическую операцию с формулой кинематики.

Таблица 4. График «скорость-время»

Анализируемый график	Что мы вычисляем?	Физический смысл площади	Интерпретация для 7 класса
Скорость-Время (v-t)	Площадь фигуры под линией	Пройденное расстояние (s)	Чтобы узнать, сколько тело проехало, нужно посчитать площадь фигуры (чаще всего прямоугольника или трапеции), образованной линией графика и осью времени.

Это позволяет учащимся понять, что формула $s = v \cdot t$ – это всего лишь *площадь прямоугольника* на графике v-t.

Интерпретация графических данных в курсе физики 7-го класса занимает важное место в развитии грамотности чтения, поскольку требует от учащегося перехода от простой расшифровки текста к глубокой, всесторонней интерпретации невербальной информации. Работа с двумя основными графиками движения - координата-время (x-t) и скорость-время (v-t) - непосредственно способствует формированию четырех основных целевых навыков. Учащиеся практикуются в поиске и извлечении информации, когда они находят определенное значение скорости в определенный момент времени, зная, что “считывание” графической оси требует такой же точности, как и работа с текстовым источником. Самый важный этап – интеграция и интерпретация - достигается, когда ученик не только констатирует факт подъема линии, но и интерпретирует этот подъем как движение с постоянной положительной скоростью». Навык понимания и критической оценки развивается путем анализа достоверности представленных данных (например, способности мгновенно изменять скорость) и проверки правильности единиц измерения, что является основным навыком критического мышления. Наконец, возможность использования информации указывается при расчете расстояний по площади под графиком v-t, где данные графика преобразуются в реальные физические или технические решения. Таким образом, графики играют роль связующего звена между абстрактными физическими законами и конкретным лингвистическим описанием, значительно обогащая предметно-лингвистическую и общую читательскую компетенцию.

Заключение

Таким образом, развитие читательской грамотности посредством использования графических данных является важным и перспективным направлением современного образования. Визуализация информации перестаёт быть лишь вспомогательным элементом обучения и приобретает статус полноценного средства формирования ключевых компетентностей учащихся. Графики, диаграммы, таблицы и схемы не только упрощают восприятие сложного материала, но и активизируют познавательную деятельность, способствуют осмысленному чтению и глубокому пониманию информации.

Особая значимость данного подхода проявляется в контексте формирования функциональной читательской грамотности, ориентированной на практическое применение знаний. Умение читать и интерпретировать графические данные необходимо учащимся не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни, профессиональной сфере и процессе непрерывного образования. Работа с визуальной информацией формирует навыки анализа, обобщения, критического мышления и принятия решений на основе данных.

Анализ ключевых компетентностей показывает, что графические данные органично интегрируются в развитие коммуникативной, математической, цифровой и учебной компетентностей. Особенно важна роль предметов естественно-научного цикла, таких как физика, где визуальные формы представления информации являются базовыми. Именно через систематическую работу с графиками и моделями учащиеся приобретают опыт осознанного чтения, интерпретации и оценки информации.

Следовательно, целенаправленное использование графических данных в образовательном процессе способствует формированию целостной читательской грамотности, соответствующей требованиям современного общества и международных образовательных исследований. Это подтверждает необходимость включения визуальных методов работы с информацией в учебные программы и методические рекомендации. Развитие читательской грамотности через графические данные не только повышает качество образования, но и обеспечивает подготовку учащихся к успешной самореализации в условиях быстро меняющегося информационного мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сметанникова Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекосведение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41—48.
2. Антонова Н.А. Формирование читательской грамотности при обучении физике в основной школе: методический аспект // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 2. – С. 82–90.
3. Lemke J.L. Teaching all the languages of science [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: <http://www.personal.umich.edu/~jaylemke/papers/barcelon.htm> (дата обращения: 13.02.2026)
4. Deacon C. The importance of graphs in undergraduate physics // The Physics Teacher. – 1999. – Vol. 37. – С. 270–274.
5. Skrabankova J., Popelka S., Beitlova M. Students' Ability to Work with Graphs in Physics Studies Related to Three Typical Student Groups // Journal of Baltic Science Education. – 2020. – Vol. 19, No. 2. – С. 298–316.
6. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework: Framework Document on Reading Literacy. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 308 p. – DOI: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
7. Taboada A., Tonks S. M., Wigfield A., Guthrie J. T. Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension // Theoretical models and processes of reading / ed. by D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell. – 6th ed. – Newark, DE : International Reading Association, 2013. – С. 298–316
8. Kokhanovska O., Kasatkin O. Literary pedagogy in the education system: achievements and prospects of development in the XXI century // Mountain School of Ukrainian Carpaty. – 2023. – No. 29. – С. 55–60. – DOI: 10.15330/msuc.2023.29.55-60
9. Nixon R. S., Godfrey T., Mayhew N. T., Wiegert C. C. Undergraduate student construction and interpretation of graphs in physics lab activities // Physical Review Physics Education Research. – 2016. – Vol. 12. – 010104. – DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010104
10. Ergül N. R. Pre-service science teachers' construction and interpretation of graphs // Universal Journal of Educational Research. – 2018. – Vol. 6, No. 1. – С. 139–144. – DOI: 10.13189/ujer.2018.060113. – Режим доступа: <http://www.hrpub.org>
11. Taylor M. F. Making biology teaching more “graphic” // The American Biology Teacher. – 2010. – Vol. 72, No. 9. – С. 568–571. – DOI: 10.1525/abt.2010.72.9.9
12. Dart E. H., Radley K. C. Toward a standard assembly of linear graphs // School Psychology Quarterly. – 2018. – Vol. 33, No. 3. – С. 350–355. – DOI: 10.1037/spq0000269
13. Phage I. B., Lemmer M., Hitge M. Probing factors influencing students' graph comprehension regarding four operations in kinematics graphs // African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology. – 2017. – Vol. 21, No. 2. – P. 200–210. – DOI: 10.1080/18117295.2017.1333751

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18974725>
ЭОЖ 004.8:376

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ

ТУРАБАЕВА МАЙРА БАТЫРБЕКОВНА

экономика ғылымдарының кандидаты, доцент

ГЕЛЬМАНОВА ЗОЯ САЛИХОВНА

экономика ғылымдарының кандидаты, профессор

АКМАГАНБЕТОВА АЛИЯ СУРАГАНОВНА

экономика ғылымдарының магистрі

АЛДАБАЕВА АСЕМ ЕГИНБАЕВНА

экономика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы

ТУРГУМБАЕВА ГУЛЬНАР ТЕМИРОВНА

экономика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы

Қарағанды индустриялық университеті

Аңдатпа. Зерттеу жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын инклюзивті білім беру жүйесіне енгізудің әлеуеті мен қиындықтарын талдауға бағытталған. Негізгі мақсат – Теміртау қаласы (Қарағанды облысы, Қазақстан) мысалында оқуға тең қолжетімділікті кеңейту үшін ЖИ қолданудың тиімді стратегияларын әзірлеу. Мақалада ЖИ интеграциясының тұжырымдамасы ұсынылады, ол техникалық шешімдерді (жеке білім беру, контентті бейімдеу, сөйлеу мен ым-ишараны тану), педагогикалық тәсілдерді (цифрлық педагогика, бірлесіп оқыту) және этикалық аспектілерді (цифрлық ашықтықты азайту және алгоритмдік дискриминацияның алдын алу) біріктіреді. Зерттеу нәтижелері AI инклюзияның сапалы жаңа деңгейін қамтамасыз ете отырып, дәстүрлі педагогикалық тәжірибені күшейте алатынын көрсетеді.

Кілт сөздер: жасанды интеллект, инклюзивті білім беру, бейімделген оқыту, цифрлық технологиялар, білім беру саясаты, қолжетімділік, Теміртау, Қарағанды облысы.

Кіріспе. ХХІ ғасырдың басында білім беру цифрлық технологиялардың жедел дамуынан және әлеуметтік үміттердің өзгеруінен туындаған ауқымды трансформацияны бастан кешіруде. Негізгі бағыттардың бірі физикалық, когнитивтік немесе әлеуметтік ерекшеліктеріне қарамастан барлық білім алушылар үшін тең құқықтар мен мүмкіндіктерге бағытталған Инклюзивті білім беру ортасын құру болып табылады [1, 5].

Қазақстанда, соның ішінде Қарағанды облысы мен Теміртау қаласында инклюзивті білім беру 2020-2025 жылдарға арналған Білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасына сәйкес дамып келеді. Аталған бағдарламаға сәйкес, 2025 жылға дейін еліміздегі барлық мектептерде инклюзияға жағдай жасау көзделген [2,4]. Өңірдің өнеркәсіптік орталығы болып саналатын Теміртау қаласында 85%-дан астам мектеп ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБҚ) балаларға арналған ресурстық орталықтармен жабдықталған [11].

2025 жылы «Болашақ» және «Дара» корпоративтік қорларының қолдауымен қалада жаңа инклюзивті қолдау кабинеттері ашылып, қосымша 200-ден астам ЕБҚ бар балаға психологиялық және педагогикалық көмек көрсету мүмкіндігі қамтамасыз етілді. Сондай-ақ, облыстың ауылдық аймақтарында, атап айтқанда Нұра ауданындағы Ыбырай Алтынсарин атындағы тірек мектебінде инклюзивті білім беру кабинеттері жаңартылып, заманауи сенсорлық жабдықтар орнатылды [7].

Инклюзивті білім беру тек педагогикалық стратегияны ғана емес, сонымен бірге әр баланың бірегейлігін мойындауға және оның толыққанды дамуына жағдай жасау қажеттілігіне негізделген әлеуметтік-мәдени тұжырымдаманы білдіреді. Негізгі идея-барлық балалар, денсаулық деңгейіне, когнитивтік ерекшеліктеріне немесе әлеуметтік мәртебесіне қарамастан, сапалы білімге тең қол жеткізуге құқылы. Бұл құқық халықаралық құжаттарда – Саламанка конференциясының декларацияларында (1994 ж.), Мүгедектердің құқықтары туралы Конвенцияда (2006 ж.), сондай-ақ ЮНЕСКО-ның стратегияларында бекітілген, онда инклюзивтілік әділ және тұрақты қоғамның негізі ретінде түсіндіріледі [1, 8].

Қазақстанда инклюзивті білім беру сегрегациядан интеграцияға дейін дамыды: 2025 жылға қарай Қарағанды облысында 10 арнайы мектеп ерекше мұқтаж балалардың 6 санатын қамтиды, бірақ инклюзивті сыныптары бар жалпы мектептерге баса назар аударылған [8]. Теміртауда өнеркәсіптік қала ретінде сын – қатерлерге урбанистік кедергілер (мысалы, ОР бар балалар үшін көліктің қолжетімділігі) жатады, бірақ 2025 жылға қарай облыста 22 жаңа мектеп салу арқылы шешілді, оның төртеуі Теміртауда және оның маңында. Мұғалімдер арнайы курстардан өтіп, 2025 жылы Қарағанды облысында инклюзивті сыныптармен жұмыс бойынша 500 педагог оқытылды [5,7].

АИ жекелендіру арқылы инклюзияны күшейтеді: Теміртауда Қарағанды индустриялық университеті (КарИУ) виртуалды қолдау үшін АИ-модульдерді қоса алғанда, ОР бар студенттерге арналған бағдарламаларды бейімдеді. AI-SANA бағдарламасы АИ этикалық аспектілеріне назар аудара отырып, 2025 жылдың қыркүйегіне дейін 429 мың студентті қамтыды [6].

Материалдар мен зерттеу әдістері. Зерттеудің әдіснамалық негізі цифрлық білім беру құралдарының трансформациясын талдауға бағытталған – көмекші технологиялардан жасанды интеллект (ЖИ) негізіндегі жүйелерге дейін. Негізгі назар адаптивті жүйелерге, сөйлеуді тану технологияларына, компьютерлік көру мен виртуалды көмекшілерге аударылған.

Талдау барысында салыстырмалы тәсіл қолданылды, ол халықаралық (ЮНЕСКО) және жергілікті (Теміртау) тәжірибелерді салыстыруға негізделген. Зерттеу дереккөзі ретінде 2025 жылғы есептерді қоса алғанда, 20 дереккөздің материалдары пайдаланылды [1, 5].

Мысалы, «Шебер» әлеуметтік-шығармашылық орталығының жетекшісі Наталья Воротынскаяның бастамасымен 2025 жылдың шілде айында Теміртау қаласында іске қосылған «Креативті инклюзия» әлеуметтік жобасы аясында ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБҚ) балалар мен олардың құрдастары қолөнер бойынша (тоқу, мүсіндеу) шығармашылық шеберлік сабақтарына қатысады. Бұл іс-шаралар балалардың әлеуметтенуіне ықпал етіп, мектеп бағдарламаларына интеграциялануда. 1 миллион теңге көлеміндегі грантпен қаржыландырылатын жобаға 50-ден астам қатысушы тартылған және тапсырмаларды бейімдеу үшін цифрлық құралдар пайдаланылады [12, 13].

2025 жылдың қыркүйек айында «Қазақстан Халқына» қоры Теміртауда денсаулық сақтау мен білім беруді қолдауға бағытталған бастамаларды жүзеге асырып, 100 балаға арналған жасанды интеллект негізіндегі (ЖИ) бағдарламаларды енгізді [12].

Білім беру технологияларының даму тарихы көрсеткендей, дәл осы сала денсаулығында шектеуі бар балалар кездесетін кедергілерді еңсерудің негізгі құралына айналды. Алғашқы кезеңдерде басымдық компенсаторлық құралдарға – тифлопечатьяқа, есту аппараттарына, арнайы қаріптер мен жеке пайдалануға арналған техникалық құрылғыларға берілген болатын. Алайда ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың дамуы нәтижесінде сапалы өзгеріс орын алды: оқу үдерісі енді арнайы әдістердің оқшаулануына емес, жалпыға қолжетімді цифрлық шешімдердің күнделікті білім беру тәжірибесіне интеграциялануына негізделуде. Қазіргі кезеңде бұл үрдіс жаңа деңгейге көтерілді – жасанды интеллект (ЖИ) инклюзивті білім берудің дамуына тың серпін беріп отыр [12].

Сонымен қатар, инклюзивті оқытуда қолданылатын бейімделген цифрлық платформалар (мысалы, интерактивті тақталар, онлайн-оқыту модульдері, дербес оқу кеңістіктері) мұғалімге

әр баланың қажеттілігін нақты бақылауға, нәтижелерін талдауға және оқу бағдарламасын соған сәйкес өзгертуге мүмкіндік береді [1].

Теміртау қаласында эволюция үдерісі жаңғырту арқылы айқын көрінеді: 2020 жылдан 2025 жылға дейін мектептерде әмбебап цифрлық технологиялар енгізілсе, 2024 жылдан бастап ұлттық стандарттар арқылы жасанды интеллект (ЖИ) жүйелері енгізілді [5, 12]. 2025–2026 оқу жылында ЖИ «Цифрлық сауаттылық» және «Информатика» пәндеріне 1-11 сыныптар үшін интеграцияланып, этикалық стандарттармен толықтырылған [6, 10] (1-кесте).

1-кесте – Инклюзивті оқытуды қолдауға арналған технологиялық шешімдер

Қолдану бағыты	Технологиялық құрал	Оқушылар үшін негізгі әсер	Теміртаудан мысал	Қамту статистикасы (2025)
Ақпаратқа қолжетімділік	Автоматты субтитрлер, сөйлеуді синтездеу, Брайль шрифтері	Оқу материалдарын қабылдау кедергілерін азайту	№25 және №31 мектептер: есту қабілеті төмен оқушыларға арналған сабақтарда субтитрлер	85% мектептер жабдықталған
Коммуникация және әлеуметтену	Виртуалды ассистенттер, чат-боттар	Өзара әрекеттесуді кеңейту	10-нан астам мектептерде ООП қолдауына арналған чат-боттар	Жыл соңына дейін 100% қамту
Диагностика және түзету	Оқу үдерісін талдау алгоритмдері	Қиындықтарды ерте анықтау	85% мектептердегі ресурстық орталықтар	500 педагог арнайы оқытылды

Зерттеу нәтижелері. Деректер екінші реттік дереккөздерден жиналды: ЮНЕСКО есептері, Қазақстанның ұлттық бағдарламалары және Қарағанды облысының жергілікті есептері [1,15].

Теміртау қаласындағы жасанды интеллект (ЖИ) негізіндегі адаптивті оқыту жүйелері жеке білім траекторияларын қамтамасыз етеді: мектептерде оқушылардың үлгерімін талдайтын платформа қолданылады, бұл ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар (ЕББҚ) балалар үшін академиялық кедергілерді азайтады [4].

Қарағанды индустриялық университетінде (ҚарИУ, Теміртау қ.) –аймақтағы инклюзия саласындағы жетекші оқу орнында – 2025 жылдан бастап ЕББҚ бар студенттерге арналған ЖИ модульдері енгізілді: сөйлеу бұзылыстары бар студенттерге арналған виртуалды ассистенттер, пандустар және кең лифттер орнатылды. 2025 жылға қарай облыс ЖОО-ларындағы инклюзия қамтылуы 100% жетті [15].

2025 жылғы 8 қыркүйектегі Президенттің «ЖИ дәуіріндегі Қазақстан» атты Жолдауында білім беру саласында ЖИ технологияларын енгізудің міндеттілігі атап өтілді [13].

ҚарИУ-де AI-Sana платформасы инклюзияға бейімделіп, этика модульдерімен толықтырылды [10,15] (2-кесте).

2-кесте – AI құралдары және олардың инклюзивті оқытудағы рөлі

Қолдану бағыты	Технология мысалдары	Инклюзияға әсері	Теміртаудан мысал	Перспектива сы	Қамту (2025)
----------------	----------------------	------------------	-------------------	----------------	--------------

Адаптивті жүйелер	Тестілеу платформалары	Жеке оқу маршруттары	5-сыныптан бастап мектептегі «Информатика + ЖИ» пәні	ЕББҚ бар оқушылардың жетістігін болжау	95% ЖОО
Сөйлеу технологиялары	Сөйлеуді тану	Көптілділікті қолдау	№25 және №31 мектептердегі субтитрлер	Қашықтан оқыту курстарына енгізу	650 мың студент
Компьютерлік көру	БІМ-ишараны тану	Коммуникацияны кеңейту	ҚарИУ-дегі AR-навигация	Бірлескен жобалар	2026 жылға қарай 100% мектеп
Чат-боттар мен ассистенттер	Цифрлық тәлімгерлер	Тәулік бойы қолдау	Есту қабілеті төмендерге арналған чат-боттар	«Цифрлық тьютор» экожүйесін қалыптастыру	200 мың мұғалім оқытылды

Тәуекелдер: Теміртауда цифрлық алшақтық әлі де байқалады – ауылдық мектептер инфрақұрылым мен интернет жылдамдығы бойынша артта қалып отыр, бұл инклюзивті технологияларды тең дәрежеде енгізуге кедергі келтіреді. Сонымен қатар, мектептегі орын тапшылығы мектеп құрылысымен жабылады, бірақ AI қосымша қаржыландыруды қажет етеді (3-кесте) [10].

3-кесте – Теміртаудағы AI негізгі тәуекелдері және шаралар

Тәуекел санаты	Көріністері	Тәуекелді азайту шаралары	Теміртаудан мысал	Статистика (2025)
Этикалық	Алгоритмдердің біржақтылығы	Мәлдір алгоритмдер, аудит жүргізу	ҚарИУ-дегі этика курстары	2025–2029 стандарттары
Технологиялық	Интернеттің жеткіліксіздігі	Субсидиялар, инфрақұрылым стандарттары	90% мектептер қосылған	22 жаңа мектеп
Педагогикалық	Мұғалім рөлінің әлсіреуі	Тірі қарым-қатынаспен тепе-теңдік сақтау	«Креативті инклюзия» жобасы	500 педагогқа арналған курстар
Әлеуметтік	Теңсіздік	Отбасыларды қолдау бағдарламалары	ЕББҚ бар балаларға гранттар	100% қамту

Талқылау. Теміртауда жасанды интеллектті (ЖИ) енгізу мұғалімдерді арнайы даярлауды талап етеді: 2025 жылы Қазақстан бойынша 200 мың мұғалім, соның ішінде Қарағанды облысының педагогтері ЖИ бойынша курстардан өтті [5,14]. Ұлттық тәжірибелер (2025–2030 жылдарға арналған инклюзия тұжырымдамасы) жергілікті деңгейде бейімделді: Теміртауда «Day of AI» бастамасы арқылы ЖИ мектеп бағдарламаларына интеграцияланды [5].

Институционалдық стратегиялар құрамына ҚарИУ базасындағы құзыреттер орталықтары кіреді [15]. «Болашақ» қоры Теміртау мен Жезқазғанда 4 инклюзия кабинетін ашты. Инфрақұрылым бойынша: мектептердің 90%-ы интернетпен қамтылған, ал 2026 жылға дейін 100% қамту жоспарланған [8, 11].

2029 жылға қарай ЖИ стандарттары толық интеграцияны қамтамасыз етіп, негізгі назарды инклюзияға аудармақ [4,11]. Теміртаудағы ҚарИУ ЕББҚ бар студенттер үшін AI-стартаптар ашуды жоспарлап отыр [1, 14] (4-кесте).

4-кесте – Жасанды интеллектті енгізу стратегиялары

Іске асыру деңгейі	Негізгі бағыттар	Басты шаралар	Күтілетін нәтижелер	Теміртаудан мысал	Болжам (2026–2029)
Педагогикалық	Мұғалімдерді даярлау	ЖИ бойынша курстар	Құралдарды меңгеру	200 мың педагог оқытылды	Толық сертификат тау
Ұлттық	Стандарттау	Деректерді реттеу нормалары	Цифрлық алшақтықты азайту	2025–2030 тұжырымдамасы	100% интеграция
Институционалдық	Бағдарламаларға енгізу	Адаптивті платформалар	Қолжетімділікті арттыру	№25 және №31 мектептері	Жаңа модульдер
Аймақтық	Инфрақұрылым	Қаржыландыру	Тең мүмкіндіктер	90% мектеп интернетке қосылған	22 мектеп
Әлеуметтік	Ата-аналарды тарту	Ақпараттық кампаниялар	Технологияларға сенімділік	«Креативті инклюзия» жобасы	Гранттар

Қорытынды. Цифрлық трансформация жағдайындағы инклюзивті білім беру – қазіргі әлемдік және ұлттық білім беру саясатының стратегиялық басым бағытына айналып отыр. Бұл үдерісте жасанды интеллект тек техникалық құрал емес, әрбір оқушының когнитивтік, физикалық және әлеуметтік ерекшеліктерін ескеретін жаңа білім беру экожүйесін қалыптастыру тетігі ретінде қарастырылады [1, 2].

Болашақта жасанды интеллект инклюзивті білім беру экожүйесінің өзегіне айналып, оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеріп қана қоймай, олардың әлеуетін ашуға жағдай жасай алады. Ең бастысы –ЖИ-ді дәстүрлі педагогиканың баламасы емес, оның гуманистік қағидаттарын нығайтатын құрал ретінде қабылдау қажет. Технологиялардың шынайы құндылығы – теңдікке, еркіндікке және тұлғалық дамуға жол ашуында. Теміртау қаласының тәжірибесі Қазақстанның осы бағытта жүйелі түрде ілгерілеп келе жатқанын дәлелдейді: 2026 жылға қарай инклюзивті білім берудің толық цифрландырылуы және әр сыныпқа ЖИ технологияларын енгізу жоспарланып отыр [14].

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. ЮНЕСКО. Білім берудегі жасанды интеллект: қиындықтар мен перспективалар. Париж: UNESCO Publishing, 2021. – URL: <https://www.unesco.org/ru/>
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2020-2025 годы. Астана, 2020. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/>
3. Білім берудегі AI: Қазақстанның 95 жоғары оқу орны жаңа пәндерді біріктірді. Vcentre.kz. – URL: <https://kz.kursiv.media/kk/>
4. О утверждении Концепции инклюзивной политики на 2025-2030 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 30.12.2024 №1143. Астана, 2024. – URL: <https://adilet.zan.kz/>
5. Қазақстан мектептерінде жаңа оқу жылынан бастап жасанды интеллект енгізіледі. – URL: <https://baq.kz/>
6. Kazakhstan Introduces National AI Standards for Education (2025-2029). Electronic resource. – URL: <https://caspianpost.com/kazakhstan/>
7. Қарағанды облысының білім беруді дамыту оқу-әдістемелік орталығы. Есептер. Қарағанды, 2025. – URL: <https://umckrg.gov.kz/>
8. Инклюзивті білім: ерекше қажеттіліктері бар балаларды қолдаудың жаңа қадамдары. – URL: <https://umckrg.gov.kz/>
9. Қарағанды облысының ауылдық мектептерінде цифрлық оқыту үшін жағдай жасалуда. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/>
10. AI education becomes mandatory at Kazakhstan's universities. Electronic resource. – URL: <https://mugglehead.com/>
11. Қазақстан өңірлерінде ерекше балаларды қолдау. – URL: <https://baq.kz/>
12. Денсаулық пен білім беруді қолдау «Қазақстан халқына» қоры жаңа бағдарламаларды іске қосады. – URL: <https://qazaqstanhalqyna.kz/>
13. 2025 жылғы 8 қыркүйекте Президент Қасым-Жомарт Тоқаев Қазақстанда білім беруді қолдаудың жаңа шаралары туралы жариялады. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/>
14. Қазақстан мектептерінде білім беру процесіне жасанды интеллект енгізу басталады. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/>
15. The AI Sana Program – Karaganda Industrial University. Electronic resource. URL: <https://tttu.edu.kz/>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18974778>

УДК

BUSINESS LETTER WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STUDENTS

ҚҰРМАНБЕКҚЫЗЫ АҚНИЕТ

Student of the Faculty of Philology, Miras University

Scientific Supervisor – **RIZAKHODZHAYEVA GULNARA**

Shymkent, Kazakhstan

Abstract: *The growing internationalization of education and the expansion of professional contacts across borders have significantly increased the importance of foreign language proficiency for future teachers. Among various forms of professional communication, business letter writing plays a crucial role, as it enables effective formal interaction in academic and professional contexts. This article examines business letter writing in a foreign language as an essential component of the professional competence of pedagogical students. The study analyzes the concept of professional competence, explores the role of business correspondence in teacher education, and identifies effective pedagogical approaches to teaching business letter writing. The article argues that systematic and practice-oriented instruction in foreign language business writing enhances communicative, pragmatic, and professional competence, thereby preparing pedagogical students for real-life professional challenges.*

Keywords: *professional competence, pedagogical students, foreign language education, business letter writing, professional communication.*

Аңдатпа. Білім берудің интернационализациясының артуы және шекарадан тыс кәсіби байланыстардың кеңеюі болашақ мұғалімдер үшін шет тілін меңгерудің маңыздылығын едәуір арттырды. Кәсіби қарым-қатынастың әртүрлі нысандарының ішінде іскерлік хат жазу шешуші рөл атқарады, өйткені ол академиялық және кәсіби контексттерде тиімді ресми өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді. Бұл мақалада шет тілінде іскерлік хат жазу педагогикалық студенттердің кәсіби құзыреттілігінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Зерттеу барысында кәсіби құзіреттілік ұғымы талданады, педагогикалық білім берудегі іскерлік хат алмасудың рөлі зерттеледі, іскерлік хат жазуды оқытудың тиімді педагогикалық тәсілдері анықталады. Мақалада шет тіліндегі іскерлік жазуда жүйелі және тәжірибеге бағытталған оқыту коммуникативті, прагматикалық және кәсіби құзыреттілікті арттырады, осылайша педагогикалық студенттерді өмірдегі кәсіби қиындықтарға дайындайды делінген.

Аннотация. *Растущая интернационализация образования и расширение международных профессиональных контактов значительно повысили важность владения иностранным языком для будущих учителей. Среди различных форм профессионального общения написание деловых писем играет решающую роль, поскольку оно обеспечивает эффективное формальное взаимодействие в академическом и профессиональном контекстах. В данной статье рассматривается написание делового письма на иностранном языке как важнейший компонент профессиональной компетентности студентов-педагогов. В исследовании анализируется понятие профессиональной компетентности, исследуется роль деловой переписки в педагогическом образовании и выявляются эффективные педагогические подходы к обучению написанию деловых писем. В статье утверждается, что систематическое и практико-ориентированное обучение деловому письму на иностранном языке повышает коммуникативную, прагматическую и профессиональную компетентность,*

тем самым подготавливая студентов-педагогов к решению реальных профессиональных задач.

Objectives of the Research

The main objective of this research is to examine the role of business letter writing in a foreign language as a key component of the professional competence of pedagogical students and to identify effective strategies for developing this skill in higher education settings. To achieve this goal, the study sets the following specific objectives:

1. **To define the concept of professional competence** of pedagogical students and analyze the role of foreign language proficiency within this framework.
2. **To explore the significance of business letter writing** in formal communication and professional interaction in educational contexts.
3. **To identify common challenges** faced by pedagogical students in writing business letters in a foreign language, including linguistic, pragmatic, and cultural difficulties.
4. **To investigate effective pedagogical methods and approaches** for teaching business letter writing in a foreign language, including task-based learning, role-plays, and authentic materials.
5. **To assess the contribution of business letter writing to the overall development** of communicative, pragmatic, and professional competence among pedagogical students.
6. **To provide recommendations for integrating business letter writing instruction** into teacher education curricula to enhance students' professional preparedness and confidence in foreign language communication.

By addressing these objectives, the study aims to demonstrate how systematic instruction in business letter writing can foster both linguistic proficiency and professional identity among future teachers, preparing them for real-life professional situations in multicultural and international educational environments.

Introduction

The rapid development of globalization processes and the increasing integration of educational systems have transformed the professional requirements placed on teachers. Modern pedagogical specialists are expected not only to possess strong subject knowledge and teaching skills but also to demonstrate a high level of communicative competence in both native and foreign languages. International cooperation, academic mobility, participation in educational projects, and professional networking require future teachers to communicate effectively in formal written forms.

One of the most important forms of professional written communication is business letter writing. Business letters are used in a wide range of professional situations, including applications for academic programs, communication with educational institutions, participation in international projects, and correspondence with colleagues and administrative bodies. Consequently, the ability to write business letters in a foreign language has become an integral component of professional competence for pedagogical students.

Despite its importance, business letter writing often receives limited attention in foreign language instruction for pedagogical specialties. This article seeks to address this gap by examining business letter writing as a key component of professional competence and highlighting effective strategies for its development in higher education.

Main Body

Professional competence is commonly understood as a complex combination of knowledge, skills, abilities, values, and personal qualities that enable an individual to perform professional duties effectively. In teacher education, professional competence includes pedagogical knowledge, methodological skills, classroom management abilities, ethical responsibility, and communication skills.

Foreign language competence forms an essential part of professional competence in modern teacher training. It encompasses linguistic competence, communicative competence, sociocultural

awareness, and pragmatic competence. These components allow future teachers to function effectively in multicultural and multilingual professional environments.

Business letter writing integrates all these aspects of foreign language competence. Writing a professional letter requires not only correct grammar and vocabulary but also an understanding of discourse conventions, professional etiquette, and cultural norms. Therefore, teaching business letter writing contributes directly to the holistic development of professional competence among pedagogical students.

Importance of Business Letter Writing for Pedagogical Students

Business letter writing is a specific type of written communication characterized by formality, clarity, and purposefulness. For pedagogical students, mastering this skill is essential, as teachers frequently engage in official correspondence throughout their careers. Such correspondence may involve communication with school administrations, educational authorities, international partners, publishers, and parents.

Unlike everyday writing, business letter writing requires adherence to established conventions, including logical structure, appropriate tone, and precise language use. Failure to observe these conventions can lead to misunderstandings, misinterpretations, or negative professional impressions. Therefore, pedagogical students must be trained to recognize and apply these norms in a foreign language context.

Furthermore, business letter writing fosters the development of critical thinking and decision-making skills. When composing a letter, students must analyze the communicative situation, define the purpose of the message, consider the recipient's expectations, and select appropriate linguistic strategies. These cognitive processes contribute to the overall professional development of future teachers.

Pragmatic and Communicative Aspects of Business Letter Writing

One of the main challenges faced by pedagogical students in business letter writing is the development of pragmatic competence. Pragmatic competence involves the ability to use language appropriately according to context, purpose, and social norms. In foreign language writing, students often experience difficulties not with grammatical accuracy, but with choosing suitable expressions and maintaining the correct level of formality.

Business letter writing provides an effective means of developing pragmatic competence, as it requires sensitivity to politeness strategies, indirectness, and cultural expectations. For example, the way requests, refusals, or complaints are expressed in one culture may differ significantly from another. Teaching students to recognize and apply these differences is essential for successful professional communication.

In addition, business letter writing enhances communicative competence by encouraging students to produce coherent, well-structured texts with a clear communicative goal. This skill is transferable to other forms of professional communication, including reports, emails, and academic writing.

Pedagogical Approaches to Teaching Business Letter Writing

Effective instruction in business letter writing should be systematic, contextualized, and learner-centered. Pedagogical students benefit most from approaches that combine theoretical knowledge with practical application. Instruction should begin with an introduction to the basic principles of business correspondence, including letter structure, tone, and style.

Task-based learning is particularly effective in teaching business letter writing. By engaging in realistic professional tasks, such as writing an application letter or responding to an inquiry, students develop practical skills that can be directly applied in real-life situations. Authentic materials, including real business letters and professional emails, also contribute to learners' understanding of genre conventions.

Peer feedback and teacher feedback play a crucial role in improving writing quality. Through collaborative evaluation, students become more aware of their strengths and weaknesses and learn to

revise their texts critically. This reflective practice supports the development of autonomous learning skills, which are essential for continuous professional growth.

Business Letter Writing as a Tool for Professional Identity Formation

Beyond linguistic and communicative benefits, business letter writing contributes to the formation of professional identity among pedagogical students. Writing formal letters in a foreign language encourages students to perceive themselves as future professionals capable of engaging in international communication.

This sense of professional identity enhances motivation and self-confidence, which are critical factors in successful language learning. When students recognize the practical relevance of business letter writing, they become more engaged in the learning process and more willing to apply their skills in authentic contexts.

Moreover, business letter writing helps future teachers internalize professional values such as responsibility, respect, and clarity. These values are fundamental to effective teaching practice and professional conduct.

Summary and Recommendations

In summary, business letter writing in a foreign language represents a vital component of the professional competence of pedagogical students. It integrates linguistic accuracy, communicative effectiveness, pragmatic awareness, and professional values, thereby supporting the holistic development of future teachers. Mastery of business correspondence equips pedagogical students with the skills necessary to navigate formal communication in educational and professional environments.

The findings of this study suggest that business letter writing should occupy a more prominent place in foreign language curricula for pedagogical specialties. Systematic, practice-oriented, and context-based instruction can significantly enhance students' readiness for professional communication. By incorporating authentic tasks, pragmatic instruction, and reflective feedback, higher education institutions can better prepare future teachers for the demands of modern, globalized education.

Future research may focus on empirical studies investigating the effectiveness of specific instructional strategies for teaching business letter writing, as well as the integration of digital communication tools in business writing instruction. Overall, the development of business letter writing skills in a foreign language is not merely a linguistic objective, but a crucial step toward forming competent, confident, and internationally oriented pedagogical professionals.

REFERENCES

1. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
2. Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. Longman.
3. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
4. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
5. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
6. Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
7. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
8. Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18974860>
УДК 37.022

PISA ӨЛШЕМДЕРІ АЯСЫНДА БАҒАЛАУ ЖҮЙЕСІНІҢ БІЛІМ САПАСЫН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДЕГІ МАҢЫЗЫ

ИСКАКОВА АЙГЕРІМ ЖАРҚЫНБЕКҚЫЗЫ

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті «Шетел тілі: екі шетел тілі»
мамандығының докторанты

МЕЙРАМОВА САЛТАНАТ АКИМОВНА

А.Қ.Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институтының профессоры
Астана, Қазақстан

Аннотация: Орта білім беру ұйымдарында ағылшын тілі пәнінен критериялды бағалауды PISA халықаралық зерттеуінің оқу сауаттылығы талаптарына бағыттап ұйымдастыру мәселесі қарастырылады. Мақалада бөлімдік және тоқсандық жиынтық бағалау тапсырмаларының оқу мақсаттарына сәйкестігі, олардың функционалдық сауаттылықты дамытуға ықпалы талданады. Сонымен қатар критериялды бағалаудың тиімділігі мен оны қолданудың практикалық ерекшеліктері сипатталады.

Оқылым дағдысы бойынша оқушыларды мәтіндегі ақпаратты түсіну деңгейінен талдау және бағалау деңгейіне жеткізу қажеттілігі негізделеді. Жиынтық бағалауда PISA форматындағы тапсырмаларды тиімді пайдалану жолдары көрсетіліп, орта білім беру ұйымдарында жүргізілген тәжірибелік-зерттеу жұмыстарының нәтижелерімен дәлелденеді.

Кілт сөздер: PISA зерттеуі, оқу сауаттылығы, критериялды бағалау, бөлім бойынша жиынтық бағалау, тоқсан бойынша жиынтық бағалау, қалыптастырушы бағалау, тапсырма құрастыру.

Кіріспе

Қоғамның маңызды мәселелерінің бірі - әлеуметтік, экономикалық өзгермелі жағдайларда өмір сүруге дайын болып қана қоймай, сонымен қатар оны жақсартуға, жүзеге асыруға оң ықпалын тигізетін жеке тұлғаны тәрбиелеу. Аталған тұлғаға қойылатын талаптар-шығармашылық, белсенділік, жауаптылық, терең білімділік, кәсіби сауаттылық. Бұл талаптарға жауап беру үшін білім алушылардың білімін бағалауда жаңа бағытта жұмыс жасау қажеттілігі туындайды. Себебі, бағалау-білім сапасын қамтамасыз етудің кепілі.

PISA халықаралық зерттеуінде оқу сауаттылық бағыты бойынша жасөспірімдердің сауаттылығын көтеру шешімін орта білім беру ұйымдарындағы критериялды бағалауды тиімді жүргізу арқылы шешуге болады. Ондағы оқылым дағдысы тапсырмаларын оқу мақсаттарына сәйкес және PISA оқу сауаттылығы тапсырмаларын ескеріп, білім алушылардың функционалдық сауаттылығын арттыратындай ұйымдастыру ұсынылады.

Дәстүрлі оқытуда «Бағалау не үшін қажет?» деген сауалға «Оқушылардың білімін тексеру үшін» деген жауап аламыз. Себебі, дәстүрлі оқыту жүйесінде бағалауды оқушының білім деңгейін мұғалімнің анықтауы деп түсініледі. Осы тұста оқытушылар оқушылардан сұрақтарға жауап алып, тест жүргізіп, нәтижесін шығару арқылы ғана есте сақтау қабілетін айқындайды. Ал олардың не үйренгендігін, білімділігі мен біліктілігінің жалпы деңгейін анықтауға мүмкіндік болмайды. Оның үстіне өткен сабақтардағы және қазіргі нәтижелерін, яғни жұмысымыздың оң жақтары мен кемшіліктерін бағамдауға да жол ашпайды. Сондықтан бағалау тек мұғалім тарапынан жүзеге асырылмай, оқушылардың өзін-өзі және бірін-бірі бағалау түрінде де жүзеге асуда. Білім алушылар бағалаудың дұрыс, бұрыстығын біліп отыру үшін бір үлгімен салыстыруы керек. Ол үшін тапсырмаға қойылатын критерийлерді анықтап,

оларды жан-жақты сипаттап, нақты көрсету қажет. Сонда ғана объективті, әділ, нақты бағалау көрініс табады. Бұл сипаттаманы критериалды бағалау ұсына алады.

Критериалды бағалау деген не?

Қазіргі таңда Қазақстанның орта білім беру жүйесіне жүргізілген ЭЫДҰ зерттеуінің негізінде оқушылар үшін бағалауды барынша шынайы және анағұрлым мәнді ету мақсатында барлық бастауыш және орта мектептерде критериалды бағалау моделі енгізілді. [1,7]

Оқушылардың пән бойынша үлгерімі екі тәсілмен - қалыптастырушы және жиынтық бағалау бойынша бағаланады. Қалыптастырушы бағалау күнделікті оқыту мен оқу үдерісінің ажырамас бөлігі болып табылады және тоқсан бойы сабақ үстінде жүйелі түрде өткізіледі. Когнитивті және әлеуметтік-мәдени теория идеяларын біріктіретін әлеуметтік конструктивизмге негіздей отырып, қалыптастырушы бағалау сыныптағы мәдениетке әсер етті, мұғалімнің пікірі мен көзқарасын өзгертудің негізін қалады. Ол өз алдына, мұғалім мен оқушының серіктестігі мен өзара интерактивті әрекетін көрсетеді. [2,10]

Қалыптастырушы бағалау үздіксіз жүргізіле отырып, оқушылар мен мұғалім арасындағы кері байланысты қамтамасыз етеді. Күнделікті қойылатын 10 балдық жүйе арқылы білім алушылар оқу үдерісін түзетіп отыруға мүмкіндік алады. Қалыптастырушы бағалау прогресті, оқуды, білім мен дағдыны өлшеу, білім алушыларды ынталандыру, педагогтың қажеттілігін анықтау, алдағы сабақтарын жоспарлау үшін, өзін-өзі бағалау және өзара бағалау, тиімді кері байланыс беру, оқу мақсаттарын бағалау үшін қолданылады. Нәтижесі бағаға 25% әсер етеді, осы тұста қалыптастырушы бағалаудың сапасы білім алушылардың жиынтық бағалауды дұрыс орындауына септігін тигізетіндігі ескерілуі қажет. [1,29]

Жиынтық бағалау оқуды аяқтаған кезде қолданылады. Крукс, жиынтық бағалаудың артықшылықтарын үш фактормен түсіндіреді. Біріншіден, қорытынды бағалау оқушылардан материалды қайта қарау, қайта оқу, қорытындылауды қажет етеді. Екіншіден, бағалау тәжірибесі оқушыларды контентті ойша өңдеуге мәжбүрлейді, дегенмен бұл көбіне тест сұрақтарының сапасына да байланысты. Үшіншіден, тест оқушыларды оқуда бағаланатын тақырыптар мен дағдыларға назар аударуға бағыттайды, ол өз алдына оқушының үлгеріміне әсер етеді. [3,452]

Бағалау нәтижелерін білім алушының оқудағы ілгерілеуін бағамдау үшін қолдануға болады. Ол үшін мұғалім нәтижелерді, кері байланысты білім алушыны оқуға ынталандыратындай түсінікті етіп беріп, өзінің нәтижесі бойынша ойлануына мүмкіндік беру қажет. Мұғалім жиынтық бағалау нәтижелерін білім алушылардың оқу бағдарламасы мазмұнын қаншалықты тиімді меңгергенін, қандай дағдыларды игергенін талдау үшін қолдануына болады. Сонымен бірге мұғалім үшін аталған ақпараттың келешекте қалыптастырушы бағалау кезінде оқу үдерісін жоспарлауға көмегі болуы мүмкін. Ол бөлім бойынша және тоқсан бойынша жиынтық бағалау түрінде жүргізіледі. Бөлім бойынша жиынтық бағалау тапсырмаларын мұғалім өз бетінше құрастырады және БЖБ-да максималды балды дескрипторларды ескере отырып, мұғалімнің өзі анықтайды. Ол тапсырмалар бөлім бойынша оқу мақсаттарын қамтиды. 15-20 минут аралығында өткізіледі. Балдар дескрипторға сәйкес қойылады және тоқсандық бағаға 25% әсер етеді. БЖБ өткізу тоқсан аяқталғанға дейін кемінде бір апта бұрын жоспарланады. [4,79]

Тоқсан бойынша жиынтық бағалау тапсырмаларын педагог спецификацияға сәйкес құрастырады. Оған тоқсанның барлық бөлімдері бойынша оқу мақсаттары кірістіріледі. Көшіруді болдырмау мақсатында қажетті нұсқалар дайындалады. Бір сабақ көлемінде 40 минутта өткізіледі. Балдары балл қою кестесіне сәйкес қойылады және оның нәтижесі тоқсандық бағаға 50% әсерін тигізеді. Мұғалім кез келген қолжетімді және қолайлы формада БЖБ және ГЖБ нәтижелері туралы оқушыны, ата-ананы ақпараттандыруы қажет. [1,41]

Тоқсандық жиынтық бағалаудан соң бағалаудың анықтығы мен дәлдігін қамтамасыз ету үшін қойылған балдарды стандарттау мақсатында білім алушылардың жұмыстарын талқылап қарастыратын модерация үдерісі жүргізіледі. Тоқсандық жиынтық бағалауды модерациялау

белгілі бір тәртіппен өтеді. Әрбір мұғалім үшін модерацияға қатысу тиімді, себебі ол көптеген мүмкіндіктерді ашуы мүмкін:

-Балл қою кестесінде ескерілмегендіктен, дұрыс жауап қабылданбаған, жауап синоним сөздерді қолдану арқылы жазылған, балл қою кестесінде қате жіберілген, жалпы балл дұрыс есептелмеген және т.б. жағдайларды анықтау;

-Әріптестердің бағалауды қалай жүргізгенін көру;

-Бағалаудағы өз тәжірибесімен бөлісу;

-Жиынтық бағалаудың дұрыс өтуін, білім алушылардың барлық жауаптарының есептелуін, мұғалімдер арасында бағалаудың айырмашылықтарын талқылау және түсіну;

-Балл қою кестесіне өзгертулер мен толықтырулардың енгізілуі және білім алушылардың алған балдарын қайта қарау туралы шешімдер қабылдау. [5,52]

Бұл ақпараттардан басқа сұрақтар туындаса, жүйелік-әдістемелік кешен <http://smk.edu.kz/> сайтында критериалды бағалауға қатысты материалдар жан-жақты берілген. Сондай-ақ, талқылау форумына қатысып, сұрақтар беріп, керісінше жауапқа қатысуға мүмкіндік бар. Және тапсырмаларға түсініктеме беру мүмкіндігі қарастырылған.

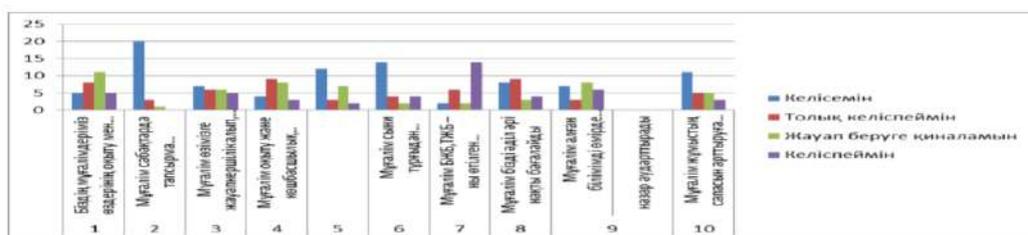
Зерттеу әдістері

Еуразия Ұлттық университетінің жоспарлы іс – тәжірибеден өту бағдарламасына сәйкес зерттеушілік дағдыларды дамыту мақсатында орта мектепте ағылшын тілі пәні бойынша 7 «а» және 7 «б» сыныптарының сабақтарына қатысу арқылы сабақ үдерісіне бақылау жүргізілді. Пән мұғалімдерімен, оқушылармен жалпы оқу және оқыту үдерісі жөнінде кәсіби әңгіме жүргізілді. Сұхбат барысында пән мұғалімдеріне «Оқу бағдарламасына, оқытылып жатқан оқулыққа көңіліңіз толады ма?, Оқу бағдарламасындағы мақсаттарға жету үшін қандай қосымша ресурстар пайдаланасыз?, Оқушылар білімін бағалауда БЖБ, ТЖБ тапсырмаларын қайдан аласыз?, Пәнді оқытуда әдістемелік көмек беретін қандай сайттарды қолданасыз?» т.б. сауалдар сұралды. Оқушылардан алынған сұхбатта «Мектептен алып жатқан білім сізді қанағаттандырады ма?, Мұғалімдердің сабақ беру тәсілі ұнайды ма? Сізді әділ бағалайды ма? БЖБ, ТЖБ тапсырмалары сіз оқыған материалмен сәйкес пе?» т.б. сұрақтар қарастырылды. Бұл іс-тәжірибеден анықталған мәселелер: Мұғалімдердің шетел тілін оқыту әдістемесінде әлі де олқылықтардың бар екендігі. Және сынып бөлмелерінің заманауи жабдықтармен безендірілуі, лингофон кабинеттерінің талапқа сай еместігі. Сондай - ақ, мектептегі оқулықтар оқу бағдарламасына сәйкес емес. Оқытушы оқу бағдарламасындағы оқу мақсаттарына жету үшін қосымша ресурстар дайындап немесе оқулықтың әр бетін ашып оқытуға мәжбүр. Оның үстіне бөлім бойынша және тоқсандық жиынтық бағалау тапсырмаларын дайын берілген жинақтар бойынша жүргізіп, оқушылардың ақпарат көздерінен оның жауаптарымен таныс болғандығы барлық педагогтарда кездескен қолайсыздық екені жасырын емес. Оны оқушылардан алынған сауалнама да дәлелдеді. Сауалнамаға 24 оқушы қатысты. Сауалнама нәтижесі бойынша «Мұғалім сабақтарда тапсырма орындаудың топтық және жұптық түрлерін қолданады. Мұғалім сыни тұрғыдан ойлантатын шығармашылық тапсырмалар береді. Мұғалім жұмыстың сапасын арттыруға мүмкіндік беретін кері байланыс ұсынады» деген сұрақтарға басым бөлігі келісемін деп жауап берген. Бұл қазіргі сабақтың нәтижеге бағытталудағы жаңа лебін көрсетеді. Дегенмен оқушылардың көпшілігі «Біздің мұғалімдеріміз өздерінің оқыту мен оқу әдістемесін жетілдіру мақсатында проблемаларды зерттейді. Мұғалім алған білімімізді өмірде қайда қолданатынымызға назар аудартады» деген сауалдарға жауап беруге қиналамын деген. «Мұғалім БЖБ,ТЖБ – ны өтілген материалдар бойынша алады. Мұғалім бізді әділ әрі нақты бағалайды» деген сауалдарға келіспейтіндіктерін жеткізген.

1-кесте. Оқушылардан алынған сауалнама нәтижесі. Қатысқан оқушылар саны: 24

р/с	Сұрақ мазмұны	Келісемін	Толық келіспеймін	Жауап беруге	Келіспеймін

				қиналам ЫН	
1	Біздің мұғалімдеріміз өздерінің оқыту мен оқу әдістемесін жетілдіру мақсатында проблемаларды зерттейді	5	8	11	5
2	Мұғалім сабақтарда тапсырма орындаудың топтық және жұптық түрлерін қолданады	20	3	1	0
3	Мұғалім өзімізге жауапкершілік алып, өз оқуымның тәсілдері мен жолдарын өз бетімше таңдауыма мүмкіндік береді	7	6	6	5
4	Мұғалім оқыту және көшбасшылық туралы талқылауға бізді тартады	4	9	8	3
5	Мұғалім көңіл -күйімді және сезімді назарға алады	12	3	7	2
6	Мұғалім сыни тұрғыдан ойлантатын шығармашылық тапсырмалар береді	14	4	2	4
7	Мұғалім БЖБ,ТЖБ – ны өтілген материалдар бойынша алады.	2	6	2	14
8	Мұғалім бізді әділ әрі нақты бағалайды	8	9	3	4
9	Мұғалім алған білімімді өмірде қайда қолданатыныма назар аударттырады	7	3	8	6
10	Мұғалім жұмыстың сапасын арттыруға мүмкіндік беретін кері байланыс ұсынады	11	5	5	3



Талқылау

Білім беру саласында критериалды бағалау жүйесін енгізу аясында бағалау құралдарын құрастыру және сараптама жасауға қатысты педагогтердің кәсіби деңгейін арттыру міндеті бас көтерді. Осыған орай, «Критериалды бағалау құралдарын құрастыру» курсы ұйымдастырыла

бастады. Бұл курсты оқып, онда бағалау тапсырмаларын әзірлеу және сараптау біліктілік арттыру бойынша білімді көтерген педагогтар бағалау тапсырмаларын әзірлеу (бағалау критерийлері, тапсырмалар, дескрипторлар мен балл қою кестелерін) және бағалау үдерісін ұйымдастыру тәсілдерін жан-жақты меңгерді. Әсіресе, бағалау құралдарын құрастыру және сараптама жасаудың негізгі тәсілдерін, бағалау үдерісінде қолданылып жүрген тапсырмалардың түрлерін, бағалау спецификациясын қолдануды және оқушылардың жұмысын тексеру үдерісінде дескрипторлар мен балл қою кестелерін құрастырып, қолдануды үйренді. Осы курс біліктілігіне сүйене отырып бжб, тжб тапсырмалары құрастырылды.

Тапсырма құрастырмас бұрын нормативтік, нұсқаулық-әдістемелік құжаттармен танысып алған дұрыс. Олардың қатарында стандарт, оқу бағдарламасы, ұзақ мерзімді жоспар, орта мерзімді жоспар, қысқа мерзімді жоспар, Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерде оқу үдерісін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы әдістемелік нұсқау хат, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің 2008 жылғы 18 наурыздағы «Білім алушылардың үлгеріміне ағымдық бақылау, аралық және қорытынды аттестаттау өткізудің үлгілік қағидаларын бекіту туралы» No125 Бұйрығы (2018 жылдың 14 маусымындағы No272 өзгерістермен), 2018 жылғы 26 қаңтардағы «Орта білім беру ұйымдарының жеке санаттағы педагог қызметкерлері жүргізу үшін ұсынылатын құжаттардың тізбесін анықтау туралы» No 32 бұйрығы, негізгі және жалпы орта мектеп мұғалімдеріне арналған критериалды бағалау бойынша нұсқаулық, тоқсандық жиынтық бағалау спецификациясы, жиынтық бағалауға арналған әдістемелік ұсыныстар, қалыптастырушы бағалауға арналған тапсырмалар жинағы бар. [6,27]

Бағалау құралдарын құрастыру үдерісін жүзеге асыруда ең алдымен, ағылшын тілі пәні бойынша күтілетін нәтижелер, содан кейін ғана оқу мақсаттары (оқу бағдарламалары, ұзақ мерзімді жоспарлар) алынады. Ойлау дағдыларының деңгейлері бойынша бағалау критерийлері шығарылып, ойлау дағдыларының деңгейлері, яғни білу және түсіну, қолдану немесе жоғары деңгей дағдылары (талдау, жинақтау, бағалау) қойылады. Құрастыратын тапсырмаларды мақсатқа сай, түсінікті етіп алу қажет. Тапсырманың валидтілігі (шынайы, инструмент құрастыру), сенімділігі (нені бағалай алады, нәтиже) және объективтілігі (әділетті, алынған нәтиже нақты) сақталуы шарт. Әзірленетін тапсырма ақпаратты түсіндіру және еске түсіру, анықтама беру, атап шығу, тану, қайта тұжырымдау, пікір білдіру және т.б. Білімді қолдану, мәліметтерді пайдалану, көрсету, есептеу, интерпретациялау және т.б. Ашық сұрақтарға жауап беру және мәселені шешу, білімді кіріктіру және стандартты емес шешімін табу, сыни тұрғыдағы ойларды, аргументті пікірлерді тұжырымдау және т.б. өлшемдерге сай болады. Дескрипторлар, оқу жетістігі деңгейі көрсетілген рубрикалар (жоғары, орта, төмен) жазылады, балдар алынып, алынған нәтижеге кері байланыс жүргізіледі. Ол талдаулар сандық, сапалық түрде іске асады. Электрондық журналда рәсімделіп, бағалар анықталады.[6,31] Құрастыру кезеңдерін былай жүйелеуге болады: -Жоспарлау. -Құрастыру. -Сараптама жасау. -Қолдану. -Талдау. [7,112]

Тапсырма құрастыру кезінде мұғалім нені ескергені жөн? Бағалау критерийлері оқу мақсаттарына сәйкес келе ме? Ойлау дағдыларының деңгейлері бағалау критерийлеріне сәйкес келе ме? Тапсырма бағалау критерийлеріне, ойлау дағдыларының деңгейлеріне сәйкес келе ме? Тапсырманың құрастырылуы түсінікті ме? Тапсырма жас ерекшелігіне сәйкес келе ме? Дескрипторлар / балл қою кестесі тапсырмаға сәйкес келе ме? Әр мұғалім тапсырма құрастыруда осы сұрақтарды басшылыққа алса, нәтижелі жұмыс болмақ.[8,86]

Тапсырмалар жабық және ашық түрдегі тапсырмалар болып бөлінеді. Жабық түрдегі тапсырмаларға: бір дұрыс жауапты таңдауды қажет ететін, көп таңдауды қажет ететін тапсырмалар, шындық немесе жалған, сәйкестікті анықтауға берілген, дұрыс реттілікті анықтауға берілген тапсырмалар, т.б. жатады. Ашық түрдегі тапсырмалардың өзі іштей екіге бөлінеді. Қысқа жауапты қажет ететін тапсырмалар, мысалы бос орынды толтыру, қысқа шешім, сұраққа жауап, санамалау. Толық жауапты қажет ететін тапсырмалар қатарынан эссе, толық шешім, жобалар, таныстырылымдар табылады.

XXI ғасыр мұғалімі - өзін-өзі жүзеге асыруға талпынған әдіснамалық, зерттеушілік, дидактикалық-әдістемелік, әлеуметтік тұлғалы, коммуникативтілік, ақпараттық және тағы басқа құзыреттіліктердің жоғары деңгейімен сипатталатын рухани-адамгершілікті, азаматтық жауапты, белсенді, рефлексияға қабілетті, шығармашыл тұлға. Шығармашыл мұғалім үшін біреудің тәжірибесін қайталағаннан гөрі өз жаңалықтарын, білгендері мен түйгендерін басқаларға ұсына алуының, шығармашылық бағыттылықтың болуының мәні зор. Сондықтан ағылшын тілі пәні бойынша әр сыныптарда әр түрлі бөлімдерге бағалау тапсырмалары құрастырылып жүр. Төменде PISA оқу сауаттылығы мен бөлім бойынша жиынтық бағалау тапсырмасының оқу бөлімі үлгілері ұсынылған. [9,29]

Әр мұғалім өзі әзірлеген жұмысына сыни көзбен қарап, тәуелсіз сарапшы ретінде мына критерийлермен тапсырмаларын талдап отыру ұсынылады: Тапсырманың плагиат еместігіне көз жеткізу. Барлық бағалау құралдары бар екендігіне көз жеткізу. Оқу мақсаты мен бағалау критерийі, ОДД сәйкес пе? Тапсырма күрделілігі сай ма? Қандай тапсырма (жабық/ашық)? Дескрипторлар құрастырылған ба? Балл қойылған ба? Рубрика жазылған ба? Тапсырманы орындауға жұмсалатын уақыт дұрыс есептелген бе? Инструкция дұрыс берілген бе? Тапсырманы орындауға үлгі берілген бе? [10,279]

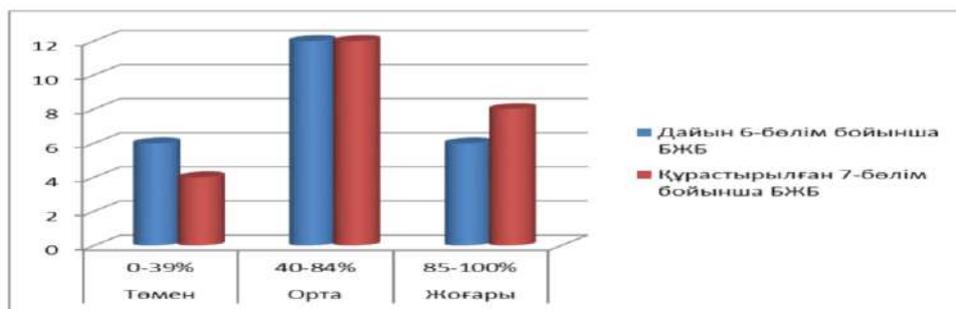
Қазігі жаңартылған білім мазмұны аясында бағалауды жүйелі, мақсатқа бағыттай отырып шебер жүргізу - білім сапасының артуының кепілі. Осы аталған жайттарды ескере отырып бағалау тапсырмалары жүргізілетін болса, белсенді оқу ортасы өнімді, оқушының білім, біліктілігі де, оқу процесі де нәтижелі болмақ.

Нәтижелер

Іс-тәжірибе барысында жүргізілген шағын зерттеу барысында оқушылардың белсенділігінің артқандығын, білім сапасындағы жақсаруды байқауға болады. БЖБ және ТЖБ бойынша жинақтағы дайын күйдегі тапсырма нәтижелері мен құрастырылып алынған тапсырмалар нәтижелері салыстырылды. Байқалғандай оқушылардың өтілген материал бойынша құрастырылмаған БЖБ, ТЖБ нәтижесі көңілге қонымсыз. Мәселен, БЖБ нәтижесі бойынша 6-бөлімде жинақтағы дайын түрдегі БЖБ тапсырмасы алынған, 7-бөлімде пән мұғалімімен бірлесе отырып, оқу мақсаттарын ескере отырып алынған. Соңғысының нәтижесі бойынша оқу жетістігі деңгейі 75%-дан 83%-ға көтерілген.

2-кесте.БЖБ бойынша нәтиже

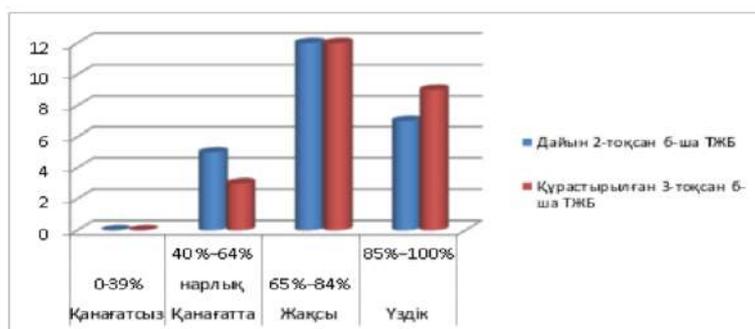
No	Тапсырма түрі	Бөлім бойынша жиынтық бағалау (БЖБ)	Оқушы саны	Максимум балл	БЖБ балдарының пайыздық мазмұны			Оқу жетістігі деңгейі
					Төмен 0-39%	Орта 40-84%	Жоғары 85-100%	
1	Дайын күйдегі тапсырма	6-бөлім бойынша БЖБ	24	11	6	12	6	Орта (75%)
2	Құрастырылған тапсырма	7-бөлім бойынша БЖБ	24	12	4	12	8	Орта (83%)



2 және 3-тоқсанның ТЖБ нәтижелерін салыстырғанда да, біршама алға жылжушылық байқалады. Оқушылардың оқу жетістігі деңгейі 79%-дан 87%-ға көтерілген.

3-кесте. Білім сапасы

N o	Тапсырма түрі	Тоқсан бойынша жиынтық бағалау (ТЖБ)	Оқушы саны	Максимальный балл	ТЖБ балдарының пайыздық арақатынасы				Оқу жетістігі деңгейі
					Қанағатсыз 0-39%	Қанағаттанарлық 40%-64%	Жақсы 65%-84%	Үздік 85%-100%	
1	Дайын күйдегі тапсырма	2-тоқсан бойынша ТЖБ	24	24	0	5	12	7	Орта (79%)
2	Құрастырылған тапсырма	3-тоқсан бойынша ТЖБ	24	24	0	3	12	9	жоғары (87%)



Критериалды бағалауды әр пән мұғалімі өзінің саласы бойынша жүйелі, мақсатқа сай, шығармашылықпен жүргізсе, оқушы өз түсінгендігін көрсету үшін түрлі оқыту стилдері және ойлау әрекеттері мен қабілеттерін пайдаланады, табыс критерийі маңызын түсіну, нәтижені болжау үшін бағалау критерийлерін түсінеді. Олар өзін және өзгелерді бағалай отырып, рефлексия жасауға қатысады. Өз білімін нақты мәселелерді шешу, түрлі көзқарастарды жеткізу, сыни ойлауын көрсету үшін пайдаланады.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, критериалды бағалау жүйесін қолдану арқылы оқушының белсенділігін арттыра отырып, тұлға өзіндік жауапкершілікке, нәтижеге жетеді, білім алушылардың дайындық деңгейі мен өсу динамикасы кез келген кезеңде анықталады, әртүрлі жұмыстардан алған бағаларды дифференциалдауға қол жеткізіледі. Бүгінгі оқушының білім сапасын критериалды бағалау жүйесі арқылы жетілдіруге болатынына күнделікті оқу үдерісінде қолдану тәжірибесінен көз жеткізуге болады.

Әрине, бағалауды жетілдіру тұрғысында артқарылған істер аз емес. Дегенмен, әлі де болса ойландыратын, толғандыратын істер жетерлік. Атап айтқанда, олар – бағалауды

ынталандыру арқылы білім сапасын арттыру, бағалау тапсырмаларындағы ойлау деңгейлерінің дағдыларын оқушылардың біліміне, ойлау қабілетіне сай құрастыру, ғылыми, сыни ізденіс қабілеттерін қалыптастыратын жағдайлар ойлап табу, т.с.с. Өйткені, ХХІ ғасыр-білімділер ғасыры. Қоғамға ой - өрісі жоғары дамыған, зерделі, жан-жақты парасатты ұрпақ керек екенін бір сәтте естен шығармаған жөн.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Мұғалімге арналған нұсқаулық «Оқыту үшін бағалау және оқуды бағалау». -2019.-107б.
2. Shepard L. The role of assessment in a learning culture. Educational researcher, -2000. -Vol.29, No7, -4-14p.
3. Crooks T. The impact of classroom evaluation practices on students. Educational Research, - 1988.No58 (4), -438-481p.
4. Popham J. Classroom Assessment [7th ed.], 2014. -513з.
5. Maxwell G. Implications for moderation proposed changes to senior secondary school syllabuses. https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/publications/snr_syll_rv_paper_imp_mod.pdf. Accessed 13 Nov. 2017.
6. Негізгі және жалпы орта мектеп мұғалімдеріне арналған критериалды бағалау бойынша нұсқаулық. Оқу-әдістемелік құрал. / О.И.Можаева, А.С.Шилибекова, Д.Б.Зиенденованың редакциялауымен – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2016. - 54 б.
7. Kibble J. D. Best practices in summative assessment. Advances in Physiology Education, -2017 No41(1), 110–119p. <https://doi.org/10.1152/advan.00116.2016>
8. Орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беру ұйымдары үшін білім алушылардың үлгеріміне ағымдағы бақылауды, оларды аралық және қорытынды аттестаттауды өткізудің үлгілік қағидаларын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2008 жылғы 18 наурыздағы No 125 бұйрығы (2018.25.09. берілген өзгерістер мен толықтыруларымен) No 494 бұйрығымен
9. OECD. PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. -2019.
10. Г.Бегимбетова, Г.Касымова, Е.Абдулдаев. «Қазақстанныңбілім беру жүйесіндегі критериалды бағалау моделі». Ясауи университетінің хабаршысы. -2023.-No1 (127).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18974884>

CHALLENGES AND LIMITATIONS OF USING ONLINE PLATFORMS AND APPS FOR COMPREHENSIVE LANGUAGE SKILLS DEVELOPMENT

OZGAMBAYEVA R.O., KISMETOVA G.N., YERMUKHAN A.G.

Caspian University of Technology and Engineering named after Sh.Yessenov, Aktau,
Kazakhstan

M.Utemisov West Kazakhstan university, Uralsk, Kazakhstan

Annotation. *The article examines the difficulties and limitations of using online platforms and mobile applications in the process of comprehensive development of students' language skills. Despite the active introduction of digital technologies into the education system, their effectiveness in shaping speaking, listening, reading and writing remains ambiguous. The aim of the study is to identify pedagogical, technical and psychological factors that limit the full development of language competencies when using digital educational resources. The methods of pedagogical observation, questionnaires, comparative analysis of educational results and analysis of students' learning activity using online platforms were used in the work. The results showed that digital tools contribute to the development of lexical and grammatical skills and increase motivation, but they have limitations in the formation of communicative competence, oral speech and stable language skills.*

Keywords: *online learning, digital platforms, language skills, mobile learning, digital education, foreign language.*

Introduction

In the context of global digitalization of society, significant changes are taking place in the education system associated with the active integration of information and communication technologies into the educational process. The development of a digital educational environment has become one of the strategic directions in the modernization of education, aimed at improving the quality of Education, increasing access to educational resources and developing the skills of students of the 21 century. In the Republic of Kazakhstan, these processes are included in the state educational and scientific development programs, where digitalization is considered the main factor in increasing the competitiveness of the education system and preparing students for life in the information society [1].

The change in education through informatization leads to different models of the learning process, such as distance, hybrid and mobile learning. In the context of teaching foreign languages, the use of online platforms, educational applications, and interactive digital resources becomes of strategic importance as they provide access to broad, realistic materials, interactive tasks, and independent language experience opportunities [2]. Researchers emphasize that digital technology is a key factor in the implementation of the principles of individualization of learning, adaptation to the level of training of students and ensuring the flexibility of the learning process [3].

Modern online platforms are effectively used for the integrated development of language skills – reading, writing, listening and speech. Within the framework of the concept of teaching foreign languages with computer support, digital tools are considered as a means of increasing students' internal motivation, automating knowledge Control and significantly expanding opportunities for language Practice [4; 5]. A particularly important aspect is the use of mobile applications that allow students to interact with the language outside the traditional learning environment, contributing to the formation of offline learning skills and a stable language experience [6].

Despite the undeniable advantages of digital tools, their mass adoption has exposed a number of contradictions in pedagogy and methodology. On the one hand, the theory of communicative teaching of foreign languages insists on the importance of direct speech interaction, contextuality of communication and emotional connection between participants in the educational process (7; 8). On the other hand, many online platforms mainly offer test tasks, vocabulary and grammar development,

as well as automatic assessment, which prevents the formation of spontaneous speech and full-fledged communicative competence of students (9; 10).

The problem is becoming particularly acute in Kazakh school practice, where, despite the active introduction of digital technologies, significant discrepancies remain in the technical equipment of educational institutions, the level of digital literacy of teachers and students, as well as in the availability of a stable Internet connection [11]. These factors can become a serious obstacle to the effective use of online platforms and create additional restrictions in the process of learning foreign languages.

It should be noted that most studies are devoted to the advantages of digital technologies, while the issues of their limitations and pedagogical risks, especially in the context of the integrated development of language skills, remain insufficiently studied. Meanwhile, the comprehensive development of language competence presupposes a balanced formation of receptive and productive types of speech activity, which requires not only technological solutions, but also a methodologically sound pedagogical approach [8].

The purpose of the study is to identify the main pedagogical, technical and psychological factors limiting the effectiveness of online platforms and mobile applications in the process of comprehensive development of students' language skills.

There is a noticeable trend towards an increase in the number of online platforms and mobile applications specializing in learning foreign languages. Their attractiveness to users is explained by their ease of access, interactive nature and the ability to personalize the learning pace. The integration of game elements, prompt feedback and automated task verification in digital tools make the language learning process more attractive and efficient. Modern pedagogical research indicates that the use of digital technologies can significantly increase educational motivation and form a positive attitude towards the learning process, which is especially important for middle-aged schoolchildren [5; 6].

Along with this, the issue of the quality of language learning in the context of digital learning is being updated. The methodology of teaching foreign languages is traditionally based on the holistic development of linguistic competence, including phonetic, lexical, grammatical and communicative components [9]. The effectiveness of learning, according to the principles of the communicative approach [7], is determined by the active interaction of students, their participation in dialogical, debatable and situational communication. However, digital platforms do not always have the potential to replicate the natural language environment and ensure full-fledged speech interaction between subjects of the educational process.

Among other things, the automated format of many online assignments helps students focus primarily on identifying the correct answer, while ignoring the need for meaningful use of language tools in authentic communicative contexts. The consequence of this is the development of so-called "test thinking", characterized by fragmented knowledge and insufficient transferability into productive speech activities. Researchers emphasize that excessive use of digital exercises can inhibit the development of critical thinking and creative use of language [10].

Psychological factors play a significant role in students' engagement and learning outcomes. Middle school students often experience difficulties with self-regulation, attention span, and motivation when using digital resources for extended periods, which can affect the effectiveness of online learning [12].

From a methodological point of view, the urgent task is to determine the optimal balance between traditional and digital forms of education. Modern research indicates the high effectiveness of a mixed approach, in which online platforms are used as an additional tool for consolidating the material, and the development of communication skills is carried out in conditions of live interaction in the classroom [13]. This approach makes it possible to overcome the limitations of the digital environment and ensure a more harmonious development of language competencies.

Thus, the relevance of this study is determined by the need for a comprehensive analysis of the advantages and limitations of online platforms in real school practice. Studying these issues will make

it possible to determine the conditions for the effective use of digital technologies and develop methodological recommendations for their integration into the process of teaching foreign languages.

Materials and Methods of Research

The purpose of this work was to identify the obstacles and limitations that arise when integrating online platforms and mobile applications into the integrated development of language competencies of primary school students. The research was conducted within the framework of real educational practice, which provided the collection of empirical data reflecting the practical side of using digital tools in teaching foreign languages.

Participants

The study involved 13 students of grades 6 of secondary school No. 20, aged 11-12 years. All students studied English as part of the compulsory school curriculum and had a comparable initial level of formation of communicative competence. The relevance of choosing this age category is confirmed by studies indicating the increased demands of the digital educational environment on cognitive functions such as self-regulation, attention, and the level of learning motivation. At this stage of learning, students already have a basic vocabulary and elementary grammatical structures, which makes it possible to use digital resources not only for the presentation of new material, but also for its practical consolidation and the development of various types of speech activity.

The research was carried out within the framework of the standard educational process, without making adjustments to the current curriculum. The integration of online platforms and mobile applications into traditional English classes was carried out with the aim of using them as auxiliary didactic tools. This strategy corresponds to the principles of blended learning, which involves the synergy of digital technologies and classical pedagogical methods, rather than their complete replacement.

Digital educational resources were used in the following types of educational activities:

- Implementation of interactive lexical and grammatical exercises.
- Listening to audio materials and then completing listening tasks.
- Working with text materials to develop reading skills.
- Performing written assignments using automatic verification systems.
- Individual self-study of educational material in the homework format.

The use of online platforms provided students with the opportunity to carry out educational activities at an individual pace, receive prompt feedback and repeat the learning material many times. Such opportunities are considered by the scientific community as a significant advantage of computer-mediated foreign language teaching.

The experiment took place in three interrelated blocks:

1. *Diagnostic stage*: The initial level of language skills (reading, listening, writing, speaking) and digital readiness of students were determined through the analysis of academic performance, assignments and observations.

2. *Practical stage*: Online platforms were systematically used in teaching, tracking students' engagement, speed, independence, and difficulties in completing assignments in the classroom and at home.

3. *Analytical stage*: We compared the results, analyzed changes in language skills and identified the features of digital platforms, paying attention to the differences between receptive and productive types of speech.

To increase the reliability of the conclusions, a set of quantitative and qualitative research approaches were applied:

- observing the behavior of students during interaction with digital materials, which helped to identify the characteristic features of their activity;
- student questionnaires aimed at determining the degree of motivation, perceived difficulty of tasks, and personal assessment of the distance learning process;
- study of academic achievements, including checking the correctness of tasks and analyzing changes in academic performance;

- comparative analysis of the effectiveness of the formation of individual language competencies;
- In-depth analysis of the most common mistakes made when working with electronic educational platforms.

The integration of various methodological approaches made it possible to obtain a complete picture of the phenomenon, as well as to compare observational data with actual learning outcomes.

The effectiveness of the implementation of online platforms was assessed using the following indicators:

- formation of vocabulary and grammar skills;
- the level of speech perception by ear;
- the quality of completed written assignments;
- the degree of students' activity in oral communication;
- the level of internal motivation and interest in learning;
- independence in solving learning tasks.

The analysis based on these criteria made it possible to identify both the advantages of using digital tools and the identified obstacles to the full development of language competencies.

Research results

The experiment revealed that the introduction of online resources and mobile applications has a noticeable, albeit contradictory, impact on the formation of comprehensive language competencies in sixth graders. The analysis of data on learning activity, observation of the learning process and the results of the survey allowed us to establish the existence of both advantages associated with the use of digital tools and certain obstacles that manifest themselves in the course of their practical application.

The influence of Internet platforms on the mastery of vocabulary and grammatical norms has become the most pronounced. Interactive tasks with instant feedback and the possibility of repeated repetition contributed to the solid assimilation of vocabulary and the correct application of grammatical models. According to the analysis of the completed works, approximately 80% of the students demonstrated an increase in accuracy in the use of lexico-grammatical units, as well as an acceleration in the performance of exercises.

At the same time, significant disadvantages were identified: when solving creative or productive tasks that require the independent use of language material in spoken or written form, most students faced difficulties. The predominance of the reproductive level of assimilation was revealed — the students successfully coped with the tests in an electronic environment, but they did not know how to adapt the acquired knowledge in real communication situations. These data are consistent with research findings on the preferred development of structural rather than communication skills through digital means.

The use of online resources with audio materials helped to strengthen the skills of listening to speech. Students could repeat audio recordings many times, adapt the level of difficulty to suit themselves, and complete tasks to comprehend key and secondary semantic elements. Observations of the educational process revealed that a significant part of the trainees effectively coped with the tasks of choosing the right option and comprehending the content, demonstrating noticeable progress compared to the initial level of mastery of the material.

At the same time, the insufficient degree of interactivity of the audio tasks made it difficult to develop the skills of retelling what they heard and participating in a free dialogue. Many students rarely turned to the oral form of the answer, which indicates the need to integrate digital materials with live communication practices.

Learning using electronic platforms helped to develop the ability to work with written texts — to find the main and auxiliary information, to use new lexical units and grammatical constructions in a real context. The course participants noted that interactive exercises increased their interest in reading and stimulated independent study of texts.

An analysis of teaching practice showed that students actively used the hints and contextual references offered by the platform to better understand the material. Nevertheless, some students faced difficulties in performing creative tasks related to text analysis and expressing their own point of view, which indicates the limited capabilities of digital systems in the formation of critical thinking when working with written speech.

Platforms with exercises for building sentences, creating short texts, and automatic spell checking had a positive impact on writing development. Students had the opportunity to notice their mistakes and correct them promptly, which contributed to a better understanding of the rules of spelling and grammar.

However, the analysis of written works revealed a tendency to template tasks and unconsciously repeat the studied expressions. The vast majority of students used pre-prepared formulas and a narrow range of grammatical structures, which hindered the formation of the ability to build a free, logically structured written speech. This result indicates the need to combine online exercises with tasks aimed at creative thinking and requiring methodological support from a teacher.

The most serious problems arose when learning oral speech. Despite the availability of audio and video materials, the platforms did not allow for real dialogical contact. According to the pedagogical observation, the students faced difficulties in forming sentences based on the material they had learned and actively participating in the conversation.

The survey showed that 70% of schoolchildren feel anxious when speaking and prefer writing tasks. The lack of immediate feedback and the impossibility of live communication with interlocutors reduced the level of development of free speech and communication skills in everyday conditions.

Table 1. Results of the student survey on the perception of online platforms.

Survey question	Percentage of students, %	Comments / Findings
Do you feel that online platforms help improve your vocabulary and grammar?	80%	Most students reported a positive effect; exercises allow repeated practice
Do you feel confident when completing listening tasks?	68%	Students found it convenient to listen multiple times, but had difficulty retelling what they heard
How easy is it to do writing tasks online?	72%	Positive feedback for automatic corrections, but work is often formulaic
Do you feel confident speaking after using online platforms?	30%	Most students feel insecure; online platforms do not replace real interaction
How interesting are interactive tasks and games?	84%	High motivation and engagement; tasks encourage independent work
Do you get tired or distracted when using platforms for a long time?	60%	Shows mental fatigue and reduced concentration during long sessions

Table 2. The impact of online platforms on the development of language skills of students

Language skill	Effectiveness of online platforms	Main difficulties	Teacher recommendations
Vocabulary & Grammar	High: improves accuracy and speed of exercises	Limited transfer of knowledge to speaking	Use interactive exercises along with speaking practice in class
Listening	Medium-High: improves understanding of spoken materials	Lack of interactivity, difficulty retelling	Add discussion and retelling tasks, pair work

Reading	Medium: develops understanding of texts and information	Difficulties with interpretation and critical analysis	Include analysis, discussion, and creative tasks
Writing	Medium: improves grammar and sentence structure	Formulaic writing, limited creativity	Combine online exercises with creative writing tasks
Speaking	Low: difficulties with spontaneous communication	Insecurity, lack of real interactive communication	Use pair/group oral activities, role plays, dialogues in class
Motivation & Engagement	High: interesting interactive and game-like tasks	Fatigue and distraction during long sessions	Alternate online and offline tasks; control session duration

The use of Internet resources had a stimulating effect on the motivation of students. Interactive tasks, playful materials and visual aids have increased interest in learning English. The students noted the comfort of individual work in an electronic environment - the ability to repeatedly listen to audio tasks, quickly check their own answers and identify errors.

At the same time, certain psychological difficulties were identified. Prolonged learning through platforms provoked decreased attentiveness, increased distraction, and emotional overstrain. Some students faced difficulties in maintaining academic discipline without regular supervision by a teacher, which indicates the importance of methodological assistance and the need to combine distance learning technologies with classical approaches.

The experiment demonstrated that digital platforms and mobile applications are effective in solving the following tasks:

- consolidation of grammatical and lexical knowledge;
- improving the skills of listening comprehension in oral and written form;
- strengthening of internal motivation and development of students' independence.

However, the use of these tools is associated with a number of limitations:

- insufficient level of interaction for the formation of free oral speech;
- the template design of written works;
- the need for constant teacher participation for the full development of all types of speech activity;
- the influence of psychophysiological features - fatigue, absent-mindedness, weak self-regulation.

The data obtained indicate the expediency of a harmonious combination of digital solutions and standard teaching methods, which makes it possible to minimize the disadvantages of online learning and ensure the comprehensive formation of students' language competence.

Conclusion

The results of the study indicate that electronic educational platforms and mobile applications are useful tools in teaching foreign languages, however, the degree of their effectiveness is directly related to the type of skills being studied, the ways of organizing the educational process and the level of pedagogical support.

The experiment demonstrated that digital technologies contribute to the qualitative development of lexical and grammatical knowledge, increase the accuracy of tasks and expand the vocabulary of students. They have a positive effect on the understanding of both oral and written speech due to the possibility of repeated listening to the material, prompt feedback and error correction. Moreover, such platforms enhance the motivation of students, increase their involvement in learning activities, forming an interest in autonomous learning and interactive tasks.

However, certain limitations have been identified. The use of online resources is ineffective in developing the skills of oral speech and free writing - they do not provide a full-fledged communicative practice. Students often show uncertainty in spontaneous communication, and when

writing they tend to mechanically use ready-made formulas. Prolonged work behind the screen leads to overload, decreased concentration, fatigue and distraction, which negatively affects the learning outcome.

Based on the analysis, the following practical recommendations are proposed:

- To use digital platforms as an auxiliary tool, focused primarily on the training of vocabulary, grammar and speech perception skills.

- To improve oral and written speech, complement digital tasks with live forms of interaction: pair exercises, debates, improvisation, creative projects.

- Strategically plan the course of classes, taking into account the age and psychophysiological characteristics of schoolchildren, alternating online and offline elements in order to maintain a high level of attention and motivation.

- To provide methodological guidance and support during the use of digital platforms, helping students apply newly learned vocabulary and grammar in meaningful communicative contexts.

In conclusion, online platforms and applications are effective auxiliary tools in the process of teaching foreign languages. Their capabilities reach the peak of effectiveness when they are competently integrated into a well-designed educational system that combines digital materials with interactive classes under the guidance of a teacher. Such a balanced approach contributes to the formation of comprehensive language competence, increases the independence of students and prepares them for the confident use of a foreign language in real life conditions.

REFERENCES

1. State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Astana, 2020.
2. Nurgaliyeva, G.K. Informatization of Education in the Republic of Kazakhstan. Almaty, 2015.
3. Sadykova, G.M. Digital Technologies in the Education System of Kazakhstan. Almaty, 2019.
4. Chappelle, C.A. Computer-Assisted Language Learning. Cambridge University Press, 2017.
5. Beatty, K. Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning. Routledge, 2018.
6. Kukulska-Hulme, A. Mobile Learning and Language Teaching. Routledge, 2020.
7. Passov, E.I. Communicative Method of Teaching Foreign Languages. Moscow, 2017.
8. Kunanbayeva, S.S. Theory and Practice of Modern Foreign Language Education. Almaty, 2010.
9. Shchukin A.N. Methodology of Teaching Foreign Languages. Moscow, 2016.
10. Bim, I.L. Theory and Practice of Teaching Foreign Languages. Moscow, 2014.
11. Abdrahmanova, G.K. Digital Education: Problems and Development Prospects in Kazakhstan // Pedagogy and Psychology, 2021.
12. Isabekova, G.B. Psychological and Pedagogical Features of Digital Learning for Schoolchildren // Vestnik KazNPU, 2022.
13. Zhanpeisova, M.M. Modular Technology of Teaching. Almaty, 2016.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18974917>
УДК: 159.9.018

НАҚШИ ТЕХНОЛОГИЯИ ПСИХОЛОГӢ - ПЕДАГОГӢ ЧИҲАТИ ОМОДАСОЗИИ МУТАХАССИСОНИ СОҲАИ ИЛМӢОИ ПЕДАГОГӢ

ЗОҲИРОВА БАРГИ

Омӯзгорони кафедраи психологияи Донишгоҳи давлатии Бохтар ба номи Носири
Хусрав

***Хулоса:** Муаллиф дар таълифоти хеш оид ба нақши технологияи психологӣ - педагогӣ чиҳати оmodасозии мутахассисони соҳаи илмҳои педагогӣ андешаронӣ намуда, қайд намудааст, ки дар шароити муосири муассасаҳои таълимӣ тайёр намудани мутахассисони ба бозори меҳнат ҷавобгӯ яке аз талаботҳои ҷомеаи имрӯза мебошад.*

Дар мақола омадааст, ки омӯзгори дорои маҳорату малакаи баланди касбӣ метавонад технология, усул ва шаклҳои таълимро такмил дода, фаъолияти босуръати маърифатии хонандагон, донишҷӯёнро таъмин созад. Дар раванди ин фаъолият қобилиятҳои зеҳнӣ, касбӣ ва эҷодии онҳо инкишоф меёбад, ки ин худ аз баландшавии сифати таълим ва омодагии мутахассисон дар низомҳои гуногуни таълимӣ дарак медиҳад.

Ҳамчунин, дар мақола қайд шудааст, ки вазифаи асосии таълими касбӣ - педагогӣ аз ҳалли вазифаҳои эҷодии педагогӣ иборат аст. Раванди ташаккули касбии омӯзгори оянда бояд тибқи имконоти мавҷуда моделсозии сохтори мавриди назари фаъолияти навоарона бошад. Аз ин рӯ, барои инкишофи ҷамъонибаи донишҷӯён омӯзгорон, қобилиятҳои зеҳнӣ, касбӣ ва эҷодии онҳо нақши муҳим мебозанд, чунки ин омилҳо муҳити эҷодии таълимӣ ба вуҷуд меоранд. Чунин муҳитро метавон нахуст барои фанҳои алоҳида бо кӯмаки омӯзгорони ботачрибаи соҳибкасб фароҳам овард.

***Калимаҳои асосӣ:** технология, психология, педагогика, оmodасозии мутахассисон, илмҳои педагогӣ, омӯзгорон, донишҷӯён, хонандагон, муассасаи таълимӣ, дониш, маҳорат, малака, касбӣ, фаъолият, низом, шароит, қобилият, таҷриба.*

Дар фаъолияти омӯзгор технологияи психологӣ - педагогӣ ё ташкили раванди таълим ба се қисмат ҷудо мешавад: - технологияи ташкили фаъолияти маърифатии донишҷӯён бо дарназардошти сабку услуби фардӣ дар дарку коркарди иттилоот, ки ҳадафи он баланд бардоштани самаранокии фаъолияти касбӣ аз ҳисоби таъмини мутобиқати сабки таълим бо сабку услуби фаъолияти маърифатии донишҷӯён мебошад. Аз ин рӯ, ба омӯзгорон маслиҳат дода мешавад, ки дастурҳоеро, ки барои иҷрои кори лоиҳавӣ дар дарсҳо дода шудаанд, риоя кунанд [12, с. 9].

Технологияи ташкили фаъолияти босуръати маърифатии донишҷӯён.

Ин технология фарогири дастуру тавсияҳо доир ба фаъолияти маърифатии инфиродӣ, умумӣ ва тахассусӣ мебошад. Технологияи арзёбии фаъолияти маърифатии донишҷӯён ба инкишофи шахсият, қобилиятҳои зеҳнӣ, касбӣ, эҷодӣ, таҳияи арзишҳои судманд аз мавқеияти педагогӣ ва ҳамкорӣ равона шудааст. Инкишофи зеҳният дар раванди таълими ҳар як низоми омӯзишӣ, аз ҷумла муассасаи таҳсилоти олии педагогӣ қабл аз ҳама вобастаи сохтори зеҳн (интеллект) аст. Дар сохтори зеҳн ҷаҳор бахш ё қисмро ҷудо мекунам: 1. қобилиятҳои зеҳнӣ (эҷодӣ), таҳсилот ва сабки маърифатӣ; 2. назорати зеҳнӣ (иродавӣ ва ғайрииродавӣ, мавқеияти озоди маърифатӣ); 3. меъёри зеҳнӣ (бовар кунондан, афзал дониш); 4. таҷрибаи когнитивӣ (тарзҳои рамзгузорӣ, иттилоот, нақшаҳои когнитивӣ, сохтори мафҳумӣ-психикӣ, сатҳи олии қобилияти зеҳнии инсон, ки онҳоро метавон бо либосҳои маъруфи зеҳнӣ арзёбӣ намуд). Ҷараёни ташкили низоми психологӣ фаъолият, оmodагии психологӣ ба фаъолият аз замони ворид шудани мутахассис ба мактаб шуруъ мешавад ва дар муассасаи таълимӣ идома меёбад. Низоми фаъолияти психологиро ба ҷузъҳои зерин ҷудо мекунам: ангеҷаҳо, мақсадҳо, барнома, асоси иттилоотӣ, қисмати қабули қарорҳо, сифатҳои муҳими касбӣ. Бояд қайд кард,

ки фароҳамсозии сифатҳои муҳими касбӣ барои донишҷӯёни муассисаҳои таҳсилоти олии педагогӣ бештар ба дараҷаи касбият ва фаъолияти омӯзгор вобастагӣ дорад. Ба қавли устод М. Лутфуллоев "... сифат ва самаранокии дарс калидест дар пешравӣ ва муваффақ шудан дар санъати омӯзгорӣ" [14, с. 9].

Касбияти шахсияти омӯзгор дар сатҳи баланди инкишофи қобилиятҳои гуногун аз қабилӣ лоиҳасозӣ, тарроҳӣ, ташкилӣ, иртиботӣ, умумӣ ва дар салоҳияти иҷтимоӣ - психологӣ, касбӣ - педагогӣ ва ғайра зоҳир мегардад.

Омӯзгори дорой ин сифатҳо технология, усул ва шаклҳои таълимро тадвин менамояд, то фаъолияти босуръати маърифатии хонандагон, донишҷӯёнро таъмин созад. Дар раванди ин фаъолият қобилиятҳои зеҳнӣ, касбӣ ва эҷодии онҳо инкишоф меёбад, ки ин худ аз баландшавии сифати таълим ва омодагии мутахассисон дар низомҳои гуногуни таълимӣ дарак медиҳад.

Барои инкишофи ҳамаҷонибаи донишҷӯён омӯзгорон, қобилиятҳои зеҳнӣ, касбӣ ва эҷодии онҳо нақши муҳим мебозанд, чунки ин омилҳо муҳити эҷодии таълимӣ ба вучуд меоранд. Чунин муҳитро метавон нахуст барои фанҳои алоҳида бо кӯмаки омӯзгорони ботаҷрибаи соҳибкасб фароҳам овард. Дар иртибот ба ин масъала саволе ба миён меояд, ки муҳити эҷодии таълим дар раванди таълими муассисаи таҳсилоти олии касбӣ, аз ҷумла педагогӣ дорой чӣ усулу хусусиятҳост? Усул ва хусусиятҳои муҳимтарини онро дар концепсияи баланд бардоштани сифати омодагии мутахассисон дар муассисаи таълимӣ дида мебароем, ки ба шарҳи зер аст:

- усулҳои гуманизатсияи таҳсилот, инкишоф ва худинкишофдиҳии донишҷӯ;
- концепсияҳои асосии психологӣ ва усулҳои дидактикии таълим, концепсияи низоми фаъолияти психологӣ;
- ба назар гирифтани хусусиятҳои инфиродӣ-психологӣ ва тамоюлоти донишҷӯён ба фаъолияти касбӣ.

Илова бар ин, шароитҳои психологӣ фаъолсозии амалиёти маърифатии хонандагон ба эътибор гирифта мешавад, ки асоситарини онҳо ба тариқи зайл аст: 1. Тағйири вазифаи (функсияи) иштирокчиёни раванди таълим, ҳангоме омӯзгор на нақши интиқолдиҳандаи дониш, балки ҳидояткунандаи фаъолияти маърифатии донишҷӯёнро мебозад ва донишҷӯён на чун шунаванда, балки ба сифати фароҳамоварандагони фаъоли иттилоот зухур мекунанд. 2. Мавҷудияти ангеҷаҳои фаъолияти маърифатӣ, ки он дар натиҷа мутобиқи тамоюлоти донишҷӯён ба соҳаи муайяни касбӣ ё фанӣ амалӣ мегардад. 3. Натиҷагирӣ ва ҷамъбасти иттилооти таълим аз ҷониби омӯзгор, мураттабсозӣ ва танзими он, пешниҳоди иттилоот дар бахшҳои калон (дар шакли нақшаҳои мантиқӣ, мантиқӣ - иттилоотӣ, таснифӣ ва ғ). 4. Истифодаи усулҳои фаъол ва технологияи компютери таълим. Тағйири вазифаи педагог ва донишҷӯён замоне имконпазир мегардад, агар омӯзгор аз технология ва усулҳои истифода барад, ки фаъолияти мустақили маърифатии донишҷӯро роҳандозӣ менамоянд.

Чунин дастури дидактикӣ метавонад маҷмӯаҳои таълимӣ - методӣ бошанд. Ҷузъиёти онҳо барномаҳои таълимӣ, китобҳои дарсӣ, дастурҳои методӣ - таълимӣ, супоришномаҳо, қисматҳои назоратӣ (саволномаҳои тестии сатҳҳои гуногун) барои арзёбии инкишофи зеҳнӣ ва касбии донишҷӯён маҳсуб меёбанд. Ҳамзамон дар раванди таълим ҳамеша имконоти гуногуни донишҷӯён истифода мешавад. Аз ин рӯ, дар муассисаҳои таҳсилоти олии касбӣ зарурати таъсиси марказҳои эҷодӣ ва саломатӣ, ки боиси инкишофи зеҳнӣ ва зарфияти эҷодии иштирокчиёни раванди таълим мегарданд, ба миён меояд. Вазифаи асосии чунин марказҳо таъмини шароити мусоид барои рушди қобилиятҳои касбӣ ва эҷодии донишҷӯён мебошад. Ин марказҳо донишҷӯёнро бояд дар шароити иқтисоди бозоргонӣ рақобатпазир намуда, фарҳанги онҳоро ҳамаҷониба ташаккул диҳад. Ҳастаи чунин марказ метавонад озмоишгоҳи таҳқиқоти психологӣ - педагогӣ бошад, ки дар асоси натиҷаҳои таҳқиқотӣ (тамоюли донишҷӯён ба соҳаҳои гуногуни фаъолияти фанӣ, сатҳи инкишофи зеҳнӣ, зарфияти эҷодӣ), шароити тарзи ҳаёти солим ва ташаккули қобилиятҳои эстетикӣ ва эҷодӣ сурат мегирад. Ба сохтори марказ шӯбаҳои зерин дохил мешаванд: 1. Инкишофи маҳорати касбӣ ва исғеъдодҳои эҷодии

субъектҳои раванди таълим (омӯзгорон, аспирантон, донишчӯён, омӯзгорони оянда) бо истифодаи технологияи фаъол, усулҳо ва шаклҳои таълим, аз ҷумла бозихҳои дидактикӣ. 2. Инкишофи истеъдодҳои техникӣ - касбӣ ва қобилиятҳои эҷодии донишчӯён, аспирантон, омӯзгорон. 3. Инкишофи қобилиятҳои эҷодӣ дар фаъолияти лоиҳавӣ - тарроҳӣ, зиннатбахшӣ, моделсозӣ бо истифодаи нақшаҳои компютерӣ. 4. Инкишофи эҷодиёти кӯдакон ва наврасон (эстетикӣ, техникӣ дар соҳаҳои гуногуни фаъолият) барои кӯдакони ҳамкори муассисаи таълимӣ ва хонандагоне, ки майли таҳсил дар муассисаи олии техникӣ доранд. 5. Инкишофи эҷодиёти эстетикӣ (кӯдакон ва калонсолон): тасвирӣ, намудҳои гуногуни ҳунари меъморӣ. 6. Инкишофи қобилиятҳои эҷодӣ дар риштаҳои фанӣ ва байнифанӣ фаъолият (математика, физика, химия, графикаи муҳандисӣ, илмҳои башарӣ) зимни иҷрои вазифаҳои комплексӣ, лоиҳаҳои корҳои курсӣ ва дипломӣ, ки фарогири саволҳои дастаҳои умумиилмӣ, умумигеҳтехникӣ ва махсус мебошанд. 7. Инкишофи эҷодиёти эстетикӣ кӯдакон ва калонсолон: адабӣ, мусикӣ, саҳнавӣ, эстрада - рақсӣ. 8. Ташаккули фарҳанги саломатӣ ва тарзи ҳаёти солими (ҷисмонӣ, физиологӣ, психикӣ, маънавӣ) иштирокчиёни чараёни таълим тавассути гузаронидани семинарҳо, тренингҳо ва монанди он. Дар мачмуъ чунин марказ метавонад амалисозии зарфияти эҷодии ҳар як донишчӯ, омӯзгор, инкишофи истеъдодҳои зеҳнӣ, касбӣ ва эҷодиро дар риштаи фаъолияти эстетикӣ ва лоиҳавӣ таъмин намояд. Ҳамин тариқ, дар муассисаи олии таълимӣ тавассути ҳамкори муштараки воситаҳои таълим метавон муҳити эҷодии таълимро бунёд кард.

Хусусиятҳои иқтисодӣ ва иҷтимоӣ - фарҳангии низоми ҷомеа тақозо менамояд, ки характери оmodасозии педагогӣ ва таълим, умуман, пайваста дигаргун карда шавад. Ба хоҳири муассиру судманд гаштани таҳсилоти таълим дар шароити кунунӣ бояд низоми оmodасозии мутахассисони педагогӣ, мақсади таълими педагогӣ, мӯҳтаво ва технологияи он тағйир дода шавад. Аз ин рӯ пешниҳод мешавад, ки омӯзгорон аз дарси лоиҳавӣ истифода баранд. Дарси лоиҳавӣ усули навест дар педагогикаи миллӣ. Лоиҳаҳо машғулиятҳои нисбатан дарозмуддатанд. Онҳо ба хонандагон имкон медиҳанд, ки тамоми чизҳоеро, ки дар як боби таълим ва дар бобҳои гузашта омӯхтаанд, озодона ва эҷодкорона дар гуфтугӯи байни ҳамдигар дар муддати дуру дароз истифода кунанд [12, с. 9].

Таҳлили низоми оmodасозии мутахассисони педагогии собиқ як зумра камбудҳои ин низомро ошкор сохт, ки барои рафъи онҳо тағйири усулӣ лозим аст. Сустӣ ва заъфи таълими педагогӣ, махсусан, дар солҳои 90- уми асри XX, замоне ки дар муассисаҳои таълимӣ ҳаракатҳои навоарона шуруъ шуд, зоҳир гардид. Таҳлили масъалаҳои оmodагии донишчӯён дар ин ришта нишон медиҳад, ки яке аз камбудҳои мактабӣ таҳсилоти олий сохтори фаъолияти навоаронаро моделсозӣ накардани раванди ташаккули омӯзгори оянда мебошад. Низоми муосири таълими педагогӣ аз низоми таълими педагогии солҳои навадуми асри XX фарқ мекунад.

Аксари муассисаҳои олии таълимӣ то имрӯз ба оmodасозии омӯзгории ин ё он фан, ки интиқоддиҳандаи донишҳои илмӣ мебошанд, машғул буда, ҷустуҷӯҳои навоарона дар бахши мӯҳтаво ва технологияи таълим раҳандозӣ намешаванд ва ин боис мегардад, ки ислоҳоти бунёди дар бахши таълим сураат нагирад. Чунин ҳолат боиси зидиятҳо бо эҳтиёҷоти инкишофи низоми маориф мегардад. Тағйироти зарурӣ дар нақшаҳо ва барномаҳои таълимӣ, технологияи таълими педагогӣ замоне ворид мегардад, ки тибқи эҳтиёҷоти низоми таҳсилоти умумӣ ва тамоюлҳои инкишофи он сураат мегирад. Дар айни замон барномаҳои таълимӣ ҳаҷми умумии дониш, маҳорату малакаҳоро пешбинӣ мекунанд ва низоми махсуси иттилоотӣ буда, аксари онҳо барои ташаккули сифатҳои шахсият нисбатан кам равона шудаанд.

Тасодуфӣ нест, ки фарогирии касбият солҳои дароз идома ёфта, гоҳо баъд аз тамом кардани муассисаи таҳсилоти олий бо мушкилоти зиёд рӯбарӯ мегардад. Ҳар қадар муҳити таълим ба зудӣ муҳайё гардад ва донишчӯёнро тибқи истеъдодашон, арзишҳои шахсиашон гурӯҳбандӣ намояд, ҳамон қадар раванди ташаккули навоарӣ сураат мегирад. Ташкили таълими ҳадафманд дар бахши шахсият ва сифатҳои он тадвину таҳияи барномаҳои таълимиро тақозо мекунад, ки мақсади онҳо натавонанд дониш додан, ҳамчунин бархӯрдорӣ аз

таҷрибаи доимии эҷодӣ, ташаккули механизми худзоҳирсозии шахсияти ҳар як донишҷӯ ҳамчун соҳибкасби оянда бошад.

Дар оғози асри XX соҳаи нави илм - илм дар бораи навоариҳо ба вучуд омад, ки дар ҷаҳорҷӯби он қонунмандиҳои навоариҳои техникӣ дар риштаи истеҳсолоти моддӣ омӯхта мешавад. Илм дар бораи навоариҳо ё навоаришиносӣ ҳамчун инъикоси эҳтиёҷоти мубрами корхонаву коргоҳҳо, ширкатҳо дар ҷаҳонро ба таҳия ва амалисозии хидматрасониҳои нав ба вучуд омад.

Дар солҳои 60-70-уми асри XX дар Ғарб таҳқиқоти эмпирикии навоарона, ки аз ҷониби ширкатҳо ва дигар корхонаҳо гузаронида мешуд, доманаи васеъ пайдо намуд. Дар аввал риштаи омӯзиши навоаришиносӣ қонунмандиҳои иқтисодӣ ва иҷтимоии таъсис ва густариши навигариҳои илмӣ - техникӣ буд, вале ба зудӣ робитаҳои ин соҳа густариш ёфта, навоариҳои соҳаи иҷтимоӣ ва пеш аз ҳама навоариҳоро дар корхонаҳо ва муассисаҳо фарогир шуд. Дар солҳои 70-уми қарни XX илм дар бораи навоариҳо ба соҳаи инкишофёфта ва ниҳоят мушкул табдил ёфта буд. Навоариҳои педагогӣ охири солҳои 50-уми асри XX дар Ғарб ҳамчун фанни алоҳидаи иҷтимоӣ мавриди омӯзиш қарор гирифт, вале дар кишвари мо ба он дар ин даҳсолаи охир тавачҷуҳ намуданд. Инкишофи навоариҳои педагогӣ дар кишвари мо бо ҳаракати оммавии иҷтимоӣ-педагогӣ, бо пайдоиши зиддият миёни эҳтиёҷоти мавҷуда барои инкишофи ҳарчи босуръати мактабҳо ва ноҳдабароии омӯзгорон дар амалисозии он алоқаманд аст. Дар иртибот бо ин эҳтиёҷ ба донишҳои нав, ба дарку фаҳмиши мафҳумҳои нав аз қабилҳои «навоарӣ», «нав», «раванди навоарона» тезу тунд шуд. Мафҳуми навоарӣ моҳиятан аз падидаи нав ва тоза иборат буда, ҳамчун раванди ворид намудани навоариҳо дар амалия шинохта мешавад. Раванди навоарӣ ба давраҳо ҷудо мешаванд, ки аз рӯи намудҳои ҷаҳонӣ аз ҳам тафовут доранд. Дар шароити кунунӣ дар адабиёти илмӣ чунин нақшаи ҷудосозии раванди навоарӣ ба давраҳо ҷудо шудааст [5,7,9,11,13,14] : 1. Давраи тавлиди ғояи нав ва зухури концепсияи навоарӣ; шартан онро давраи қушоиш меноманд, ки тибқи маъмул натиҷаи таҳқиқоти илмӣ бунёдӣ мешавад. 2. Давраи ихтироъ ё офаридани навоарӣ, ки дар ягон ҷо амалӣ шудааст, маҳсули моддӣ ва маънавӣ дорад. Масалан, таълими ҳамгаро дар мактаби тоҷик солҳои 90-уми асри XX ба миён омад. Таълими ҳамгиро имкон медиҳад, ки якҷанд фанни „мазмунаи хешу наздик дар як фан муттаҳид ё ҳамгиро карда шаванд, ки аз ҷиҳати моддӣ нағовар аст. Ин нави таълими нав имкон фароҳам меорад, ки шогирдон якҷаҳонро тавассути муҳокима ва таҳлилҳои мантиқӣ шиносанд, ҷаҳонбинӣ ва маънавияти худро васеъ ва амиқ, илмӣ ва асоснок намоянд, ба ақидаи худ бовар кунанд. 3. Давраи навоарӣ, замоне ки навоарӣ ба таври амалӣ истифода мешавад. Ин давра бо гирифтани самарайи устувор аз навоарӣ анҷом меёбад. Баъд аз ин мавҷудияти мустақили навоарӣ оғоз мегардад. Ҳангоми истифодаи навоарӣ давраҳои нав ҷудо карда мешаванд. 4. Давраи густариши навоарӣ, ки замони истифодаи васеи онро дарбар мегирад (яъне дар риштаҳои дигар низ паҳн мегардад). 5. Давраи ҳокимияти навоариҳо дар соҳаи мушаххас. Ин дар ҳолатест, ки навоарӣ сифатҳои навини худро аз даст медиҳад. Ин давра бо зухури намудҳои дигари самараноки алтернативӣ ё табилии ин навоарӣ ба намуди самараноктар анҷом меёбад. 6. Давраи кам намудани миқёси истифодаи навоариҳо, ки ба табилии он бо маҳсулоти нав вобастагӣ дорад. Барои раванди мушаххаси навоарӣ шарт нест, ки ҳамаи давраҳои мазкурро аз сар гузаронад. Давраҳои мазкур метавонанд иқдомати гуногун дошта бошанд. Дар адабиёти педагогӣ ду нави ҷараёни навоаронаро дар соҳаи маориф ҷудо мекунанд: Навӣ аввал - навоариҳое мешаванд, ки бештар ба таври стихиявӣ (пароканда), бидуни алоқаи мустақам бо эҳтиёҷоти мавҷуд, бе дарку шинохти тамоми низоми шароити воситаҳо ва роҳҳои амалисозии ҷараёни навоарона ба вучуд меоянд. Чунин намуди навоариҳо доимо бо заминаҳои илмӣ алоқаманд нестанд ва бештар дар асоси таҷрибаҳои зерӣ таъсири талаботи замон ба вучуд меоянд. Ба чунин шакли навоариҳо метавон ҷаҳонро омӯзгорони навоар, мураббӣҳо, волидайн ва дигаронро мансуб донист. Навӣ дуҷуми навоариҳо маҳсули ҷаҳонро шинохташуда, санҷидашуда, ҳадафманди илмӣ мешаванд.

Механизми омодагии омӯзгор ба ҷаҳонро навоарона

Вазифаи асосии таълими касбӣ - педагогӣ аз ҳалли вазифаҳои эҷодии педагогӣ иборат аст. Истифодаи технологияи педагогӣ чун қоида мазмуни коркарди мушаххаси таълимро талаб мекунад. Яъне, маводи таълимӣ сохторбандӣ шуда, аз ҷониби омӯзгор мутобиқи ин технология коркард мешавад [13, с. 48].

Раванди ташаккули касбии омӯзгори оянда бояд тибқи имконоти мавҷуда моделсозии сохтори мавриди назари фаъолияти навоарона бошад. Асоси пояи сохтори консепсияи омодагии омӯзгорро ба фаъолияти навоарона бархӯрдҳои бонизом, фардӣ - эҷодӣ ташкил мекунанд, ки дар навбати худ сохтор ва амалӣ раванди комили ташаккули шахсияти хонандаро таъмин месозанд. • аз мавқеи бархӯрди системавӣ ё бонизом ҳамаи шубҳаҳои таълими педагогӣ бояд зуҳури ҳамаи ҷузъҳои фаъолияти навоаронаро дар ягонагии онҳо ташвиқ намоянд; амалисозии бархӯрди рефлексӣ - фаъолияти инкишофи истеъдоди омӯзгорро барои дохил шудан ба мавқеияти фаъоли таҳқиқӣ, дарку ишнохти самаранокии он барои инкишофи шахсияти хонанда пешбинӣ менамояд; бархӯрди фардӣ - эҷодӣ донишҷӯро ба сатҳи меорад, ки он ошкорсозӣ ва ташаккули фардияти эҷодиро дар ниҳоди омӯзгор таъмин месозад. Гузашта аз ин, инкишофи шуури навоаронаро дар ӯ мусоид менамояд.

Чараҳои омодагии омӯзгор ба фаъолияти навоарона замоне идорашаванда мегардад, ки он ба як зумра шартҳои махсуси муташаккил ҷавобгӯ бошад: идомаи ҳамаи давраҳои бисёрсатҳаи таҳсилоти педагогӣ; тамоюли омӯзиши олий ба модели умумиятдодашудаи омодагии омӯзгор ба фаъолияти навоарона; ташҳиси психологӣ омодагии омӯзгори оянда ба ин намуди фаъолият; фароҳамсозии фаъолияти эҷодӣ ва муносибати комили ангазавӣ ба навоариҳои педагогӣ; алоқамандии методологӣ, махсус, умумипедагогӣ, психологӣ ва метод омодагии омӯзгор; фароҳамсозии фарҳанги навоарона дар ниҳоди донишҷӯён; таъмини вазифаҳои низомсозии амалияи педагогӣ ва ягонагии он бо омодагии таҳқиқотӣ. Идомаи омодагии омӯзгорро ба фаъолияти навоарона ба тариқи зерин тасаввур мекунем: давраи аввал - инкишофи фардияти эҷодии омӯзгор, дар ниҳоди донишҷӯ ташаккул додани ошкорсозӣ, таҳия ва таҳлил, ҳалли вазифаҳои эҷодии педагогӣ, ҳамчунин инкишофи технологияи умумии ҷустуҷӯи эҷодӣ, интиқоли мустақили донишҷӯи андӯхташуда ба вазияти нав, муайянсозии сохтор, инкишофи тафаккури мантиқӣ ва ғайра. Технологияи боби сифати дохилии системаҳо буда, он имконият ва тобеъгардонии бағоят мантиқии ҷиддӣ ташкилкунӣ (ва идоракунӣ) дорад. Барои фарқ кардани технология аз методика профессор А. Кушнир қайд мекунад, ки технология бо аз нав бавуљудоварии натиљаҳо, ғайри «агар» - ӯи зиёди худ фарқ мекунад: агар муаллими боистеъдод, кӯдакони боистеъдод, мактаби бой...ва ғайра [1,с.381]. Давраи дуюм - аз худ намудани асосҳои методологӣ маърифати илмӣ, таҳқиқоти педагогӣ ва навоариҳои педагогӣ. Донишҷӯён бо заминаҳои иҷтимоӣ ва илмӣ зуҳури педагогикаи навоарона ва мафҳумҳои асосии он ошноӣ пайдо мекунанд. Ҳамчунин сарчашмаҳои асосии мактабҳои алтернативиро меомӯзанд, бо навҳои гуногуни муассисаҳои таълимии навоарона шинос мешаванд. Давраи сеюм - аз азхуднамудани технологияи фаъолияти навоарона иборат аст. Донишҷӯён бо методикаи таҳияи барномаҳои муаллифӣ, давраҳои қорҳои озмоишӣ дар мактаб ошно мешаванд, инкишофи минбаъдаи навоариҳо ва мушкилоти амалисозии онҳоро таҳлилу баррасӣ мекунанд. Омили асосии омодагии навоаронаи омӯзгор инкишофи сабки фардии фаъолияти ӯ ҳисоб мешавад.

АДАБИЁТ

1. Абдурахимов К.С. Назарияи таълим. Қўрғонтеппа, 2016.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
4. Берулова М. М. Гуманизация образования: проблемы и перспективы. – Бийск, 1995.
5. Дастури таълимии «Усулҳои таълим ва омӯзиши ҳамфаъол». - Душанбе, 2007.
6. Зиёев М., Мирзоматов Н., Олимова Ф., Тошбоева З. Усули ҳамкорӣ дар таълими забон ва адабиёти тоҷик. Раҳнамои методӣ барои муаллимони мактабҳои таҳсилоти миёнаи умумӣ. Душанбе, 2010. С. 7.
7. Лутфуллоев М. Асосҳои таълими ибтидоии забони модарӣ. - Душанбе, 2007.
8. Лутфуллоев М. Дидактикаи муосир. – Душанбе, 2001.
9. Лутфуллоев М. Истиқлолияти Тоҷикистон ва маорифи навин: – Душанбе, 2006.
10. Подласый И. П. Педагогика. – М., 2000.
11. Юнусов И. Педагогика. – Душанбе, 2005.
12. Методикаи таълим дар низомии таълими салоҳиятнокӣ, Душанбе – 2016, 141 саҳ.
13. Муносибати салоҳиятнокӣ ба таълим, модули таълими, Душанбе – 2017.
14. М. Лутфуллоев, Дарс, Душанбе, «Маориф», 1995, саҳ. 4.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18974993>
УДК 75 (07) 0-63

КРЕАТИВНЫЕ ФОРМАТЫ РАЗВИТИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ШКОЛ В КАЗАХСТАНЕ

ОРАЗАЛИЕВА РСАЛДЫ БАГДАТОВНА

НАО «Шәкәрім университет», доктор философии (PhD), старший преподаватель
кафедры Искусства, Семей, Казахстан

Аннотация: *Выполнение поручений Президента страны К.Токаева по созданию «Комфортных школ» в Казахстане стало одним из самых масштабных инфраструктурных проектов последних лет. Эта программа стала настоящим стратегическим ресурсом для области Абай и города Семей, где многие школы нуждались в обновлении, а дефицит мест увеличивался с каждым годом. Сегодня в регионе видны реальные результаты: есть новые здания, современные учебные кабинеты, STEM-лаборатории, спортивные комплексы - то, что еще совсем недавно казалось недоступным для сельских округов и небольших городов.*

Ключевые слова: *Проект «Келешек мектептері», комфортная образовательная среда, STEM-лаборатория, медиацентры.*

Президент Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев неоднократно подчеркивал важность реформы, обозначив стратегическое направление системы образования: «Каждому школьнику в Казахстане нужно обеспечить достойные условия для учебы и всестороннего развития».

Создание комфортной образовательной среды - это государственный приоритет, сформированный по прямому поручению Президента РК. Необходимо ликвидировать дефицит школьных мест, избавиться от 3-х сменного обучения и заменить устаревшие, аварийные здания.

За последние 2 года по всей стране построено 422 школы, создано более 510 тысяч ученических мест, в строительстве находятся еще 232 объекта, которые дадут дополнительно 267 тысяч мест. В ближайшие годы будет завершено строительство еще 369 школ, что почти полностью покроет потребность в местах. Все школы строятся по единому стандарту - предусмотрено 7 типовых проектов, рассчитанных от 300 до 2500 мест. Школы возводятся независимо от типа населенного пункта (село или город). Особое внимание уделяется безопасности учащихся и педагогов. Строительство осуществляется «под ключ» - от закладки первого камня до полного завершения работ.

Одно из важных новшеств современных школ - ученики начальных и старших классов будут заниматься в отдельных блоках. Это предусмотрено, чтобы дети чувствовали себя комфортно в окружении своих сверстников. Другая фишка таких школ - безбарьерная среда для детей с особыми потребностями в образовании. Есть кабинеты логопеда и дефектолога, пандусы, лифты, кабинет инклюзивного образования. В Казахстане учатся 240 тысяч детей с особыми образовательными потребностями. Для них работают 1200 кабинетов поддержки, а условия для инклюзивного образования созданы в 90% школ. Помогают детям 10 тысяч специальных педагогов и 3,5 тысячи ассистентов.

В стране параллельно идет модернизация уже существующих школ. Каждый год обновляют до тысячи сельских и районных учебных учреждений. Меняют мебель, пополняют библиотеки, ремонтируют столовые, устанавливают новое оборудование и усиливают меры безопасности. За последние 3 года удалось подтянуть материально-техническую базу более чем 4000 школ (сельские учебные заведения). В 2000 школах появились современные лаборатории, где учащиеся могут не только учить теорию, но и проводить настоящие эксперименты.

Параллельно национальному проекту в стране возводят школы на средства, изъятые у коррупционеров. Эти деньги поступают в Фонд поддержки инфраструктуры образования. Уже профинансировано 90 школ, свыше 60 из них сданы. Еще 27 завершат в 2026 году.

Со времен независимости, в масштабе страны - это крупнейшее развитие школьной инфраструктуры. Область Абай - один из молодых регионов, столкнулся с давними инфраструктурными проблемами: часть школ работает в изношенных зданиях, местами ощущается острый дефицит помещений, а образовательные стандарты требуют совершенно новых условий. С реализацией государственной программы по улучшению условий образования, эти вопросы постепенно снимаются с повестки дня в областном центре и районах. По данным отдела образования в регионе запланировано строительство 5-ти школ нового формата, 2 школы уже открыты и полностью функционируют, еще 3 находятся на завершающей стадии строительства.

В рамках проекта «Келешек мектептері» («Школы будущего»), в 2025 году в городе Семей введены в эксплуатацию новые школы на 600 и 1200 мест. В школах расположены оборудованные учебные кабинеты: физики, химии, биологии, робототехники, информатики, STEM-лаборатории, графики и моделирования, мастерские по дереву - и металлообработке, швейному делу и кулинарии, медицинский пункт, кабинет начальной военной подготовки (НВП). Также имеются актовые залы, столовые, библиотеки, читальные залы и коворкинг-зоны. На территории расположены футбольная, волейбольная и баскетбольная площадки, беговые дорожки и спортивный зал.

Запланировано строительство подобных школ и в районных центрах (Аксуат, Маканчи, Урджар). Новые объекты обеспечат около 3000 дополнительных ученических мест в регионе, что полностью позволит перевести школы на обучение в одну смену.

Проект «Келешек мектептері» - это переход к совершенно другой философии школьного пространства.

Каждая новая школа включает просторные классы с современным освещением и вентиляцией, большие рекреационные зоны, зоны личного развития и отдыха детей, спортивный зал, футбольное поле, беговые дорожки, актовые залы для мероприятий.

Впервые в сельских районах появляются STEM-лаборатории, кабинеты робототехники, лаборатории химии, физики и биологии с промышленным оборудованием, мастерские по трудовому обучению, цифровые библиотеки, медиacentры. Сельские дети получают такие же возможности, как и дети в крупных городах.

Для проекта «Келешек мектептері» ключевым становится кадровый вопрос: новые IT и STEM-классы, а также разнообразные кружки должны заполнить квалифицированные учителя. Если для города это не проблема, то в селе найти профессионала может стать трудной задачей. Для привлечения специалистов действует программа «С дипломом в село». Она предусматривает подъемное пособие и льготный кредит на жилье для молодых работников.

Новые объекты школ позволят полностью уйти от 3-х сменного обучения, что долгие годы было болезненной темой в Казахстане. Теперь у учащихся больше времени для занятий в кружках, спортивных секциях, семейного отдыха, а педагоги смогут готовить качественные уроки.

В современных школах видеонаблюдение по периметру и коридорам, пропускные системы, доступность для детей с ограниченными возможностями здоровья, современные инженерные решения - от пожарной сигнализации до фильтрации воды. В области Абай, в том числе г.Семей, значительная часть зданий построена еще в 70-80-х годах прошлого века и бытовые условия были проблемой. Растущее население (особенно в сельских округах), приводило к перегруженности классов. Новая программа изменила ситуацию радикально, в первую очередь, социальный эффект - улучшается качество образования, родители получают уверенность в безопасности детей, молодые семьи меньше стремятся переезжать в другие города. Увеличивается привлекательность педагогической профессии, новые школы привлекают молодых учителей. Нельзя и забывать об экономическом эффекте: строительство

школ обеспечивает рабочие места. Современная инфраструктура повышает инвестиционную привлекательность населенных пунктов, повышается качество человеческого капитала - базы будущей экономики.

Таким образом, реализация проекта «Комфортная школа» в регионе показывает, как быстро и эффективно можно изменить ситуацию, если есть политическая воля, финансирование и профессиональный подход.

Сегодня область Абай вышла на новый уровень - школы становятся центрами развития, местом, где учащимся комфортно, интересно и безопасно. В 2026 году регион полностью завершит строительство всех запланированных школ. После этого планируется модернизация существующих зданий, внедрение цифровых образовательных платформ, развитие STEM-направлений, создание специализированных центров для одаренных детей, расширение кружковой и спортивной инфраструктур при школах.

Национальный проект «Комфортная школа», а также входящий в нее проект по строительству современных школ «Келешек мектептері», уже стали фундаментом для новой эры образования - более доступного, технологичного и ориентированного на потребности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Послание Главы государства Касым-Жомарт Токаева народу Казахстана «Справедливое государство. Единая нация. Благополучное общество» (1 сентября 2022г.) <https://www.akorda.kz/ru/addresses>
2. Постановление Правительства Республики Казахстан (30 ноября 2022 № 963) «Об утверждении пилотного национального проекта в области образования «Комфортная школа». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P22>
3. Сайтимова Т.Н. Модернизация общего среднего образования в Казахстане // Научно-практический журнал «Интеграция образования». ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н.П. Огарева». – Т. № 4. - 2010.- С. 34-39.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975028>
ӘОЖ 372.854

ХИМИЯ ПӘНІН ОҚЫТУДА STEM ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

ТӨРЕСАЕВА МӘДИНА МҰРАТҚЫЗЫ

Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университетінің «7M01504 – Химия» мамандығының 2-курс магистранты

БУСУРМАНОВА АККЕНЖЕ ЧАНШАРОВНА

Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университетінің х.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Ақтау қ., Қазақстан

Аңдатпа: Қазіргі заманғы білім беру жүйесінде STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) әдістемесі оқушылардың логикалық ойлау қабілетін дамытып, оларды ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналысуға ынталандырады. Химия пәнінде STEM әдістерін қолдану білім алушыларға теориялық білімді практикамен ұштастырып, пәнді тереңірек меңгеруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, оқушылардың сыни тұрғыдан ойлау дағдыларын қалыптастырып, инновациялық ойлау қабілетін дамытуға ықпал етеді.

Бұл мақалада химия пәнін оқытуда STEM технологияларын қолданудың маңыздылығы жан-жақты қарастырылады. Сонымен қатар, тәжірибелік сабақтарда STEM тәсілдерін енгізудің практикалық маңызы мен оқушылардың белсенділігін арттырудағы ықпалы көрсетіледі. Химияны оқытуда STEM тәсілдерін пайдалану оқушылардың өз бетінше зерттеу жүргізуіне, шығармашылық қабілеттерін жетілдіруге және алған білімдерін өмірлік жағдайларда қолдана білуіне жол ашады. STEM технологияларын тиімді пайдалану – болашақта жоғары білікті, бәсекеге қабілетті мамандарды даярлаудың маңызды қадамы болып табылады.

Кілт сөздер: STEM технологиясы, химия пәні, инновациялық оқыту, зертханалық жұмыстар, тәжірибелік оқыту.

ВАЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ

ТӨРЕСАЕВА МАДИНА МУРАТОВНА

Магистрант 2 курса Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова по специальности «7M01504 – Химия»

БУСУРМАНОВА АККЕНЖЕ ЧАНШАРОВНА

к. х. н., ассоциированный профессор Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, г. Актау, Казахстан

Аннотация: В современной системе образования методика STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) развивает логическое мышление учащихся и стимулирует их к занятиям научно-исследовательской работой. Использование методов STEM в химии позволяет обучающимся более глубоко изучать предмет, сочетая теоретические знания с практикой. Кроме того, способствует развитию у учащихся навыков критического мышления и способности к инновационному мышлению.

В этой статье подробно рассматривается важность использования STEM-технологий в преподавании химии. Кроме того, на практических занятиях показано практическое значение внедрения подходов STEM и влияние на повышение активности учащихся. Использование STEM-подходов в обучении химии позволяет учащимся самостоятельно

проводить исследования, совершенствовать свои творческие способности и применять полученные знания в жизненных ситуациях. Эффективное использование STEM-технологий является важным шагом в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов в будущем.

Ключевые слова: *STEM-технология, химия, инновационное обучение, лабораторные работы, практическое обучение.*

THE IMPORTANCE OF USING STEAM TECHNOLOGIES IN CHEMISTRY TEACHING

TORESSAYEVA MADINA MURATKYZY

Master's student of the 2nd year of the Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov, specialty "7M01504 – Chemistry"

BUSURMANOVA AKKENZHE CHANSHAROVNA

PhD, Associate Professor of the Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, Kazakhstan

Abstract: *In the modern education system, STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) methodology develops students' logical thinking and stimulates them to engage in research work. The use of STEM methods in chemistry allows students to study the subject more deeply, combining theoretical knowledge with practice. In addition, it promotes the development of students' critical thinking skills and the ability to innovate.*

This article discusses in detail the importance of using STEM technologies in chemistry teaching. In addition, the practical lessons show the practical importance of implementing STEM approaches and the impact on increasing student activity. The use of STEM approaches in chemistry teaching allows students to independently conduct research, improve their creative abilities and apply the acquired knowledge in life situations. Effective use of STEM technologies is an important step in training highly qualified, competitive specialists in the future.

Key words: *STEM technology, chemistry, innovative learning, laboratory work, practical training.*

Кіріспе. Білім беру жүйесінің дамуы жаңа технологиялар мен оқыту әдістерін үздіксіз жетілдіруді талап етеді. Бүгінгі таңда оқушылардың пәндік білімді игеріп қана қоймай, оны шынайы өмірде қолдана білуі маңызды болып отыр. Осы тұрғыдан алғанда, STEM технологиясы – заманауи білім беру үрдісінің ажырамас бөлігіне айналды. Бұл тәсіл оқушылардың сыни және шығармашылық ойлау дағдыларын дамытып, оларды ғылыми-зерттеу жұмыстарына баулиды [1].

Химия – табиғаттағы заттар мен олардың өзгерістерін зерттейтін ғылым болғандықтан, оны практикалық бағытта оқыту аса маңызды. STEM әдістерін химия сабағында қолдану оқушыларға теорияны тәжірибемен ұштастыра отырып, күрделі химиялық құбылыстарды сандық модельдеу, инженерлік есептеулер және зертханалық жұмыстар арқылы меңгеруге мүмкіндік береді. Зерттеу жұмыстары, интерактивті тәжірибелер мен инновациялық тәсілдер оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, олардың ғылыми ізденіске деген ынтасын дамытады.

STEM технологиясын қолдану тек зерттеушілік қабілеттерді жетілдірумен шектелмейді, сонымен қатар химиялық процестерді түсіндіруде сандық модельдеу мен инженерлік есептеулердің тиімділігін арттырады. Бұл әдіс оқушылардың тәжірибелік дағдыларын нығайтып, оларды болашақта ғылым, техника және технология салаларында сұранысқа ие маман ретінде қалыптастыруға ықпал етеді [2]. Сондықтан STEM технологияларын химия

сабақтарында жүйелі түрде қолдану – заманауи білім беру жүйесінің басты басымдықтарының бірі болып табылады.

Бастапқы деректер және зерттеу әдістері. STEM – бұл ғылым, технология, инженерия және математика салаларын біріктіретін заманауи оқыту жүйесі. Бұл әдістің басты мақсаты – оқушыларға теориялық білімді тәжірибе арқылы меңгеруге мүмкіндік беру, оларды ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналысуға ынталандыру және шығармашылық ойлау қабілеттерін дамыту. STEM білім беру жүйесі дәстүрлі оқыту әдістерінен ерекшеленеді, себебі ол нақты өмірмен байланыстырылған, пәнаралық интеграцияға негізделген тәсілдерді қолданады.

STEM оқыту әдісі оқушылардың:

✓ Шығармашылық ойлау қабілетін дамытады – оқушылар өз бетімен зерттеу жүргізіп, инновациялық шешімдер табуға үйренеді;

✓ Проблемаларды шешу дағдыларын жетілдіреді – әртүрлі салалар бойынша алған білімдерін біріктіре отырып, шынайы өмірдегі мәселелерге ғылыми тұрғыдан талдау жасайды [3];

✓ Ғылыми-зерттеу жұмыстарына бейімделуіне ықпал етеді – тәжірибе жасау, мәліметтерді талдау және логикалық қорытындылар шығару арқылы оқушылар ғылымға қызығушылық танытады.

Дәстүрлі және STEM оқытудың салыстырмалы түрде талдауы төмендегі 1-кестеде келтірілген.

Кесте 1. Дәстүрлі және STEM оқытудың салыстырмалы түрде талдауы

Критерий	Дәстүрлі оқыту	STEM оқыту
Әдістеме	Теорияға негізделген, мұғалімнің түсіндіруіне сүйенеді.	Практика мен зерттеуге бағытталған, оқушылардың белсенді қатысуын талап етеді.
Білім беру тәсілі	Ақпаратты қабылдау және есте сақтау арқылы оқыту.	Оқушылардың өз бетімен зерттеу жүргізуі және шығармашылық тапсырмалар орындауы.
Қызығушылық деңгейі	Орташа немесе төмен, себебі оқу процесі пассивті өтеді.	Жоғары, өйткені оқушылар тәжірибелік жұмыстарға белсенді араласады.
Танымдық дағдыларды дамыту	Оқушылар негізінен дайын ақпаратты меңгереді.	Оқушылар сыни ойлау, зерттеу және инновациялық шешімдер қабылдау дағдыларын дамытады.
Оқу нәтижесі	Теориялық білімге бағытталған, тәжірибе аз қамтылады.	Қолданбалы дағдыларды дамытуға, жаңа идеяларды жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Химия пәнінде STEM технологиясын қолданудың бірнеше тиімді жолдары бар:

1) Зертханалық тәжірибелер

Химия пәнін практикалық бағытта оқыту – STEM әдістемесінің негізгі қағидаларының бірі. Оқушылар зертханалық жабдықтарды пайдалана отырып, химиялық реакцияларды өз бетінше зерттеп, тәжірибелік жұмыс жүргізеді. Мұндай тәсіл олардың ғылыми көзқарасын қалыптастырып, аналитикалық ойлау дағдыларын жетілдіреді. Сонымен қатар, оқушылар тек дайын теориялық материалды меңгерумен шектелмей, өздері тәжірибе жасау арқылы химиялық заңдылықтарды нақты мысалдармен зерттейді.

Зертханалық жұмыстарды тиімді ұйымдастыру үшін келесі бағдарламаларды пайдалануға болады:

–Labster – виртуалды зертханалық жұмыстарды орындауға мүмкіндік береді, қауіпсіз әрі интерактивті ортада химиялық тәжірибелер жүргізуге көмектеседі.

–ChemCollective – химиялық реакцияларды модельдеу және сандық талдау жүргізуге арналған платформа.

–PhET Interactive Simulations – химиялық және физикалық тәжірибелерді визуалды түрде көрсетуге арналған интерактивті симуляциялар жиынтығы.

Бұл бағдарламалар оқушыларға тәжірибелік жұмыстарды орындауда жаңа мүмкіндіктер беріп, химиялық құбылыстарды нақты түсінуге көмектеседі.

2) Модельдеу және симуляциялар

Сандық технологияларды қолдану арқылы химиялық процестердің компьютерлік модельдерін жасауға болады. Бұл оқушыларға атомдар мен молекулалардың өзара әрекеттесуін жақсы түсінуге мүмкіндік береді.

Бұл әдіс әсіресе төмендегі бағдарламалар арқылы жүзеге асырылады:

Avogadro – молекулалық модельдеу үшін қолданылатын бағдарлама, химиялық байланыстар мен құрылымдарды зерттеуге көмектеседі.

MolView – молекулалардың 3D модельдерін құруға және олардың құрылымын визуалды түрде зерттеуге мүмкіндік береді.

Gaussian – химиялық реакциялардың сандық модельдеуі мен кванттық механикалық есептеулер жүргізуге арналған бағдарлама.

Бұл технологиялар оқушыларға химиялық процестердің микроскопиялық деңгейде қалай жүретінін көрнекі түрде көрсетуге мүмкіндік береді, бұл олардың пәнді жақсырақ меңгеруіне ықпал етеді.

3) Жобалық жұмыстар

STEM әдістемесінде оқушылар топтық жобалар арқылы химиялық зерттеулер жүргізіп, оларды нақты өмірлік мәселелерге қолдана алады.

Жобалық жұмыстардың мысалдары:

Экологиялық таза химиялық өнімдер жасау – биологиялық ыдырайтын пластиктерді немесе экологиялық қауіпсіз жуғыш заттарды әзірлеу;

Су тазарту әдістерін зерттеу – табиғи және тұрмыстық судың химиялық құрамын зерттеп, оны тазартудың тиімді жолдарын ұсыну;

Энергия көздерін зерттеу – химиялық батареялар мен отын элементтерінің тиімділігін талдау.

4) Инженерлік тапсырмалар

STEM әдістері тек теориялық білім берумен шектелмей, оқушылардың инженерлік ойлау қабілетін дамытуға да бағытталған. Оқушылар химиялық процестерді тұрмыстық және өндірістік жағдайларда қолдану мүмкіндіктерін зерттей отырып, инновациялық шешімдер ұсынуға үйренеді.

Мысалы, инженерлік тапсырмалар ретінде төмендегілерді ұсынуға болады:

Химиялық өнімдердің тиімділігін зерттеу – тұрмыстық химиялық заттардың құрамын талдап, олардың экологиялық қауіпсіздігін бағалау;

Энергия тиімділігін арттыру – күн батареяларында қолданылатын химиялық материалдардың қасиеттерін зерттеу және оларды жақсарту бойынша ұсыныстар әзірлеу;

Ауа сапасын жақсарту әдістерін қарастыру – атмосфералық ластануды азайтуға бағытталған химиялық технологияларды зерттеу.

Бұл тапсырмалар оқушыларды практикалық мәселелерді шешуге дағдыландырып, инженерлік ойлау қабілетін жетілдіреді.

Нәтижесі: Химия пәнінде STEM технологияларын қолдану оқушылардың зерттеушілік қабілеттерін жетілдіріп, олардың шығармашылық және инженерлік дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Зертханалық тәжірибелер, модельдеу мен симуляциялар, сондай-ақ жобалық жұмыстар мен инженерлік тапсырмалар STEM әдістемесінің негізгі құралдары болып табылады. Бұл инновациялық тәсілдер оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып

қана қоймай, оларды ғылым мен технология саласында бәсекеге қабілетті маман ретінде қалыптастыруға негіз болады. Сондықтан STEM технологияларын жүйелі түрде пайдалану – заманауи білім берудің маңызды бағыттарының бірі.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Bybee, R. W. (2013). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. National Science Teachers Association.
2. Zollman, D. (2012). Learning and Teaching Physics in a STEM Context. Physics Education Research Conference Proceedings, 1413, 1-8.
3. Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research. National Academies Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975062>

ИСТИФОДАИ МЕТОДИ ЛОИҲАИ ЭҶОДӢ ДАР ДАРСҶОИ ТЕХНОЛОГИЯ ТАЪЛИМИ МЕҲНАТ

БУРҶОНОВ УМЕДҶОН РАҶИМОВИЧ

магистри курси 2-юми ихтисоси технология (аз рӯи самтҳо)-и Донишгоҳи давлатии
Бохтар ба номи Носири Хусрав. Ёумњурии Тоҷикистон, шаҳри Бохтар

ҶОНМАҲМАДОВ ИСФАНДИЁР ТЕШАЕВИЧ

номзади илмҳои педагогӣ, саромӯзгори кафедраи методикаи таълими технологияи
Донишгоҳи давлатии Бохтар ба номи Носири Хусрав. Ёумњурии Тоҷикистон, шаҳри Бохтар

*Дар мақола аҳамияти истифодаи методи лоиҳаи эҷодӣ дар дарсҷои технология
(таълими меҳнат) мавриди баррасӣ қарор гирифтааст.*

*Муаллифон қайд намудаанд, ки татбиқи методи лоиҳаи эҷодӣ дар дарсҷои технология
(таълими меҳнат) яке аз воситаҳои муассири баланд бардоштани сифати таълим маҳсуб
меёбад. Методи мазкур дар фаъолияти амалӣ истифода кардани донишҷои назариявиро
таъмин намуда, хонандагонро ба ҳаёти мустақилона ва фаъолияти касбӣ омода месозад.
Самаранок истифода кардани ин метод метавонад раванди таълимро фаъол, ҷолиб ва
пурмаҳсул гардонад.*

***Калидвожаҳо:** маҳорат, малака, қобилият, лоиҳаи эҷодӣ, эҷодкорӣ, банақшагириӣ,
муаррифӣ, арзёбӣ, методи лоиҳавӣ.*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ (ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ)

БУРҶОНОВ УМЕДҶОН РАҶИМОВИЧ

магистр 2-го курса специальность технологии (по направлениям) Бохтарского
государственного университета имени Носира Хусрава. Республика Таджикистан, город
Бохтар

ДЖОНМАҲМАДОВ ИСФАНДИЁР ТЕШАЕВИЧ

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры методики преподавания
технологии Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Республика
Таджикистан, г. Бохтар

*В статье рассматривается вопрос о важности использования метода творческого
проекта на уроках технологии (трудовое обучение).*

*Авторы отмечают, что применение метода творческого проекта на уроках
технологии (трудового обучения) считается одним из эффективных средств повышения
качества образования. Этот метод обеспечивает применение теоретических знаний в
практической деятельности и готовит учащихся к самостоятельной жизни и
профессиональной деятельности. Эффективное использование этого метода может
сделать процесс обучения активным, увлекательным и продуктивным.*

***Ключевые слова:** навыки, умения, способности, творческий проект, креативность,
планирование, презентация, оценка, метод проекта.*

USING THE CREATIVE PROJECT METHOD IN TECHNOLOGY LESSONS LABOR TRAINING

BURKHONOV UMEDJON RAHIMOVICH

ОФ “Международный научно-исследовательский центр “Endless Light in Science”

2 -nd year Master's degree in Technology (in the following areas) of Bokhtar State University named after Nosiri Khusrav. Republic of Tajikistan, Bokhtar

JONMAHMADOV ISFANDIYOR TESHAEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer of the department of methods of teaching technology of Bokhtar State University named after Nosiri Khusrav. Republic of Tajikistan, Bokhtar

The article discusses the importance of using the creative project method in technology (labor training) classes.

The authors note that the use of the creative project method in technology (labor training) classes is considered to be one of the effective means of improving the quality of education. This method ensures the application of theoretical knowledge in practical activities and prepares students for independent life and professional activities. The effective use of this method can make the learning process active, exciting, and productive.

Keywords: *skills, abilities, creative project, creativity, planning, presentation, evaluation, project method.*

Татбиқи методи лоиҳаи эҷодӣ зимни омӯзиши фанни технология (таълими меҳнат) яке аз имконияти педагогии баланд бардоштани сифати таълим маҳсуб меёбад. Методи мазкур дар заминаи фаъолияти мустақилона ва эҷодкорона донишҳои назарияии муҳассилинро бо амалия пайваст менамояд. Ҷомеаи муосир ба мутахассисони босалоҳият, эҷодкор ва дорои малакаҳои амалии соҳаи фанҳои табиӣю техникаӣ ниёз дорад ва истифодаи методи лоиҳа дар ҷараёни машғулиятҳои таълимии фанни технология (таълими меҳнат) дар омода кардани ҷунин мутахассисон нақши калидӣ дорад.

Дар раванди таълим методи мазкур шакли анъанавии таълимро аз фаҳмондадихӣ ба фаъолнокӣ мубаддал менамояд. Зимни машғулияти таълимӣ хонандагон на ҳамчун шунаванда, балки мисли як иштирокчии фаъол дар таълими амалӣ маҳсуб меёбанд [2-4].

Дар ҷараёни дарс хонандагон аз номгӯи мавзӯҳои пешниҳодкардаи омӯзгор якеро интихоб ва ба ӯҳда гирифта, ҷиҳати иҷрои он нақша тартиб медиҳад, пайдарпайии иҷрои онро мушаххас намуда, мувофиқи он амал намуда, маҳсулотеро месозад. Маҳз ҳамин фаъолияти амалӣ боиси устувор ва пойдор гаштани донишҳои муҳассилин мегарданд.

Марҳилаҳои амалигардонии методи лоиҳаи эҷодӣ инҳоянд: омодагӣ, банақшагири, тарҳрезӣ, иҷрои амалӣ, муаррифӣ ва арзёбӣ.

Барои амалӣ кунонидани методи лоиҳаи эҷодӣ дар марҳилаи омодагӣ омӯзгор мавзӯи мувофиқро пешниҳод намуда, мақсад ва вазифаҳои лоиҳаро муайян мекунад. Мавзӯи пешниҳодшуда бояд аз доираи барномаи таълимӣ берун набошад ва шавку ҳаваси хонандагонро бедор намояд. Масалан, тарҳрезӣ ва сохтани ягон амсилаи асбобу дастгоҳи сохташ оддӣ, сохтани ягон асбоби ороишӣ, омода кардани ягон ашёи навгонидошта ва монанди инҳо. Зимни интихоби мавзӯи омӯзгор барои гирифтани натиҷаҳои интизоршаванда синну сол ва имкониятҳои хонандагонро бояд ба инобат гирад [1].

Дар марҳилаи банақшагири хонандагон бо роҳнамоии омӯзгор нақшаи иҷрои корро тартиб дода, маводу асбоби зарурӣ ва муҳлати иҷрои онро мушаххас менамояд. Агар супориши лоиҳаи эҷодӣ дар шакли дунафарӣ ё гуруҳӣ бошад, дар ин ҳол вазифаҳо байни аъзои гуруҳ ё худ иҷрокунандагони лоиҳа бояд тақсим карда шавад. Марҳилаи мазкур масъулиятнокӣ ва малакаҳои ташкилотчигии хонандагонро ташаккул медиҳад.

Марҳилаи минбаъда марҳилаи тарҳрезӣ буда, дар он хонандагон эскиз ё нақшаи маҳсулоти дар оянда сохта мешудагиро тасвир карда, андоза ва шакли онро муайян мекунанд. Дар марҳилаи тарҳрезӣ хонандагон бояд фаъолноктар ва бодикқат бошанд, ҷунки асоси бомуваффақият иҷро кардани лоиҳаи минбаъда ин тарҳрезии дуруст маҳсуб меёбад. Ин марҳила қобилияти ҳисобу китоб ва тафаккури техникаии хонандагонро ташаккул медиҳад [5].

Дар ичрои лоиҳаи эҷодӣ марҳилаи асосӣ – марҳилаи ичрои амалӣ ба ҳисоб меравад. Дар ин марҳила хонандагон бо риояи қоидаҳои техникаи бехатарӣ аз асбобу лавозимоти зарурӣ истифода бурда, маҳсулотро омода мекунад. Ичрои лоиҳаи эҷодӣ пурра ба зиммаи хонандагон вогузор буда, омӯзгор ҳамчун машваратчи равиши ичрои корро назорат мебарад ва дар ҳолати зарурӣ машварат медиҳад. Марҳилаи мазкур ба ташаккули малақаҳои меҳнатӣ, фарҳанги истифодаи асбобу лавозимоти техникӣ ва муносибати масъулони мусоидат мекунад [6].

Пас аз анҷоми лоиҳаи эҷодӣ марҳилаи муаррифӣ ва арзёбӣ гузаронида мешавад. Дар ин марҳила сардори гуруҳи корӣ ё яке аз аъзоён натиҷаи кори гуруҳро пешниҳод намуда, пайдарпайии ичро, мушкилот ва комёбиҳои онро шарҳ медиҳанд. Марҳилаи мазкур дар дар инкишофи худбаҳодиҳӣ ва фаъолияти худтаҳлилий мусоидат мекунад.

Татбиқи методи лоиҳаи эҷодӣ дар машғулиятҳои таълимии фанни технология (таълими меҳнат) чунин натиҷаҳои назаррас хоҳад дод:

- шавқу ҳаваси хонандагонро ба омӯзиши фанни мазкур баланд мебардорад;
- хонандагон ҳангоми дарс худро ҳамчун эҷодкор эҳсос менамоянд;
- зимни фаъолияти меҳнатӣ малақаҳои амалӣ, тафаккури эҷодӣ, мустақилият ва масъулияти хонандагон инкишоф меёбад;
- дар марҳилаи тарҳрезӣ хонандагон дар заминаи донишҳои захиравӣ мустақилона ба як қарор омаданашон зарур аст, ки он ба ташаккули салоҳияти банақшагирӣ мусоидат мекунад;
- бо ичрои лоиҳаи эҷодӣ ва муаррифии он салоҳияти арзёбии хонандагон ташаккул меёбад.

Дар амалигардонии методи мазкур мушкилоти норасоии мавод, маҳдудияти вақт ё савияи гуногуни омодагии хонандагон мавҷуд буда метавонад, лекин бо дуруст банақшагирӣ, истифода кардани маводи маҳал ва ташкили кори гуруҳӣ чунин мушкилот баргарафшаванда аст.

Хулоса, татбиқи методи лоиҳаи эҷодӣ дар дарсҳои технология (таълими меҳнат) яке аз воситаҳои муассири баланд бардоштани сифати таълим маҳсуб меёбад. Методи мазкур дар фаъолияти амалӣ истифода кардани донишҳои назариявиро таъмин намуда, хонандагонро ба ҳаёти мустақилона ва фаъолияти касбӣ омода месозад. Самаранок истифода кардани ин метод метавонад раванди таълимро фаъол, ҷолиб ва пурмаҳсул гардонад.

АДАБИЁТ:

1. Агафонова, М. А. Метод проектов [Текст] / М. А. Агафонова // Вопросы Интернет Образования. — 2006. — № 35.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. [Текст] / Г.С. Альтшуллер. - М.: Сов. Радио, 1979.
3. Джонсонс, Дж. К. Методы проектирования [Текст] / Дж. К. Джонсонс. — М., 1986. — 326 с.
4. Меерович, М.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. [Текст] / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 432 с.
5. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст]: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. — М.: АРКТИ, 2003. — 110 с.
6. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. [Текст] / М.Н. Скаткин. – М., 1989.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975122>
ЭОЖ 373.2:796

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДА ТҮРЛІ ЖАС ТОПТАРЫНДА ОЙЫНДАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

ЖУМАДИЛОВА АЛИЯ СМАИЛОВНА

М.Х.Дулати атындағы Тараз университетінің аға оқытушысы
Тараз, Қазақстан

***Аннотация.** Бұл мақалада мектепке дейінгі ұйымда түрлі жас топтарында ойындарды ұйымдастыру ерекшеліктері ғылыми-әдістемелік тұрғыда қарастырылады. Мектепке дейінгі кезеңдегі ойынның баланың тұлғалық, танымдық, әлеуметтік және эмоционалдық дамуына ықпалы талданып, әр жас кезеңіне сәйкес ойын түрлерін іріктеу, мазмұнын жоспарлау және ұйымдастыру жолдары сипатталады. Ерте жастағы, кіші, орта және ересек, мектепалды топтардағы балалардың психологиялық-физиологиялық даму ерекшеліктеріне байланысты ойын әрекетін ұйымдастырудың мақсат-міндеттері айқындалады. Сонымен қатар, қимылды, сюжеттік-рөлдік, дидактикалық және шығармашылық ойындарды тиімді қолдану әдістері ұсынылады. Мақалада ойын арқылы баланың дербестігін, коммуникативтік дағдыларын, шығармашылық қабілетін дамыту мәселелері қамтылып, педагогтің бағыттаушы және ұйымдастырушы рөлі негізделеді. Зерттеу нәтижелері мектепке дейінгі ұйым педагогтеріне ойын процесін жүйелі, жас ерекшелігіне сай ұйымдастыруға практикалық көмек береді.*

***Кілт сөздер:** ойын, мектепке дейінгі ұйым, бала, педагог.*

Мектепке дейінгі білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі қағидаттары «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңында айқындалған. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту білім беру жүйесінің бастапқы деңгейі ретінде отбасында немесе бір жастан бастап бірінші топқа қабылданғанға дейін мектепке дейінгі ұйымдарда жүзеге асырылады. Мектепалды даярлық міндетті және отбасында, мектепке дейінгі ұйымдарда, жалпы білім беретін мектептердің, лицейлер мен гимназиялардың мектепалды топтарында жүзеге асырылады.

Бүгінгі күні елімізде балаларды мектепке дейінгі тәрбиелеумен және оқытумен қамтумен бірге мектепке дейінгі ұйымдар ұсынатын қызметтің сапасын арттыру үшін кешенді шаралар қабылдануда.

Қазіргі әлемде білімге деген көзқарас балалар өмір сүріп, өсіп жатқан, жылдам өзгеріп отыратын болмыспен бірге өзгеруде. Білімді баланың туылған сәтінен бастап өмір бойы жалғасатын процесс ретінде қарау білім беру процесін ұйымдастырудың икемді стандарттарын қабылдауды қажет етеді. Балалар көп уақытын білім беру ұйымдарында өткізеді, бұл балалардың мәдени және этникалық әртүрлілікке құрмет көрсетілетін үйлесімді, мейірімді, дамытушы, инклюзивті, әділ ортада балалық шағын өткізуі үшін тиісті жағдайлар жасаудың маңыздылығын түсінуге әкеледі. Бала өзінің әлем жайлы жеке түсінігін қалыптастыру құқығы мен мүмкіндігі бар оқуға белсенді қатысушы ретінде қабылдануы тиіс. Мектепке дейінгі кезең – мектепке дайындық сатысы, баланың өмірлік маңызды дағдыларын дамыту кезеңі. Демек, бала өміріндегі мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқыту тәсілінің ұйымдастырылған оқу іс-әрекетінен баланың жеке ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отырып, әр баланың әлеуетін барынша дамытуға жағдай жасауға қарай өзгеруі тиіс. Педагогтің алдын ала жоспарлаған әрекеттерін орындап қана қоймай, баланың қызығушылығына көңіл бөліп, күнді өзі таңдаған белсенділік түріне қарай құрудың маңызы зор. Бірге ойнау дағдыларын, еңбек әрекеті дағдыларын, тазалықты, тәртіптілікті, ұйымшылдықты, ойлауды, қабылдауды, сурет салуды және басқа дағдыларды меңгерту ойын нысанында іске асуға тиіс. Ойын – баланың негізгі әрекеті және дамытудың негізгі құралы [1].

Мектепке дейінгі ұйымдағы ойын әрекеті тәрбиелеу-білім беру процесін ұйымдастыру мен мазмұнның ажырамас бөлігі болып табылады. Ойын әрекеті балалар үшін маңызды, ойын арқылы бір жағынан тәрбиеленушілердің танымы кеңейеді, қоғамдағы мінез-құлық нормаларын түсінеді. Екінші жағынан, педагог ойынды белсенділік түрлері мен өзара әрекет нұсқалары арқылы тәрбиелеу-білім беру процесінің негізгі әрекет түрі ретінде қолданады.

Ойын әрекеті мектепке дейінгі ұйымда тәрбиелеу-білім беру процесін ұйымдастыруда маңызды рөл атқарады. Ойын құнды әрекет, ойын арқылы балалардың танымдық саласы кеңейеді, қоғамдағы мінез-құлық нормалары мен ережелерді меңгереді. Педагог ойынды балалар іс-әрекетінің түрлері арқылы тәрбиелеу – білім беру процесінде негізгі әрекет ретінде қолданады. Ойын барысында бала өзі жасай алмайтын әрекетті үйренуге тырысады, құрдастарымен қарым-қатынас жасайды, баланың бойында адамгершілік қасиеттері дамиды. Л.С.Выготский, О.М.Дьяченко, Е.Е.Кравцованың пікірлері бойынша ойынды басқа әрекет түрлерімен алмастыру мектеп жасына дейінгі баланың қиялын дамытуға кедергі келтіреді. В.В.Ветрова, М.И.Лисина, Е.О.Смирнова Л.М.Кларина, В.И.Логинова, Н.Н.Поддяков ойынды басқа әрекет түрлерімен алмастыру баланың құрдастарымен, ересектермен қарым-қатынасының дамуын тежейді, эмоционалды жай-күйін төмендетеді деп санайды. Демек, ойын іс-әрекетін күн сайын ұйымдастыру баланың шығармашылық қабілеттерін дамытуда маңызды болып табылады [2].

Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 15 наурыздағы №137 қаулысымен бекітілген Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделінде «Ойын – баланың негізгі әрекеті және дамытудың негізгі құралы», ... «Сәбилер мен мектеп жасына дейінгі балалардың ерекшелігі – олар белсенді әрекеттер мен практика арқылы үйренеді. Сондықтан ұйымдастырылған оқу іс-әрекеті тек ойын түрінде өткізілуге тиіс», – деп жазылған. Ойын жетекші іс-әрекет және балаларды дамытудың негізгі құралы екендігі және бірлескен ойын, еңбек дағдыларын, тазалықты, тәртіпті, ұйымшылдықты, балалардың ойлауын, қабылдауын, сурет салуын және басқа дағдыларды игеру ойын түрінде болуы қажеттігі Модельде айқындалған басты міндеттердің бірі. Осыған байланысты мектеп жасына дейінгі балалар ойын баласы екенін ескере отырып, оларды дамыту мен тәрбиелеуде педагогтерге ойынға басымдық беру ұсынылады. Ол үшін балалардың қызығушылықтарына сәйкес заттық дамытушы ортаны құру және ұйымдастырылған іс-әрекетті балалардың бастамаларын, пікірлері мен тілектерін ескере отырып, оларды зеріктірмей, балалардың түрлі әрекеттерін ұйымдастыру арқылы қызықты ойын түрінде өткізу көзделеді [3].

Қазіргі таңда мектепке дейінгі ұйымдарда тәрбиелеу мен оқыту процесін ұйымдастыру барысында педагогтер үшін маңызды қағидалардың бірі – ойын арқылы білім беру. Сонымен қатар балалардың қимыл-қозғалыс белсенділігін күшейту мақсатында қимылды ойындарға, әсіресе ұлттық қимылды ойындарға басымдық беру қарастырылған.

Ойын – баланың жетекші әрекеті, оның дамуының негізгі тетігі әрі тәрбие мен оқытуды жүзеге асырудың маңызды құралы. Ойын барысында бала өзін ересектердің орнында сезініп, сүйікті әңгімелері мен ертегілеріндегі кейіпкерлердің рөліне еніп, соларша өмір сүріп, әрекет етеді. Ойын арқылы бала қоршаған орта туралы мол мағлұмат алып, өзінің психологиялық ерекшеліктерін қалыптастырады, яғни табиғи түрде білім меңгереді.

Арнайы ұйымдастырылып, баланың зейінін талап ететін ойындар оның ой-өрісін кеңейтіп, дүниетанымын дамытады, мінез-құлқы мен ерік сапаларын жетілдіреді. Ойын түрлерінің тәрбиелік әрі дамытушылық ықпалы көбіне педагогтің кәсіби құзыреттілігіне байланысты. Ойын технологиясын жетік меңгерген педагог қана ойын үдерісін балалар үшін нәтижелі әрі мазмұнды ұйымдастыра алады.

Балаларды тәрбиелеу мен оқыту үшін тәрбиелеу-білім беру процесін ұйымдастыру үшін негіз болып табылатын «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты» бойынша, ойын – тәрбиелеу-білім беру процесінде мектепке дейінгі ұйымдағы іс-шаралардан тұратын күн тәртібіне сәйкес балалар іс-әрекетінің түрлерінің бірі болып табылады.

Мектепке дейінгі ұйымда педагог «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасын» басшылыққа ала отырып, әрбір жас тобына арналған ойын түрлерін талапқа сай іріктеп алып, жоспарлап, ұйымдастырады.

Ерте жас тобы – 1 жастағы балалардың ойыны мен әрекетінің арасындағы айырмашылық шамалы болғандықтан, алғашқы кезде кез келген ойыншық ұстауға, алып жүруге және т.б. болатын зат есебінде пайдаланылады. Ал екі жастан асқанда ойын әрекетінің бір түрі ретінде ерекшеленеді, бірақ алғашында ойынның әр түрлі формаларында (сюжетті-рөлдік, құрылыс, дидактикалық) айқын көрінетін ерекшелік болмайды. Осы кезден бастап, балалар арасында өзара қатынастың алғашқы формалары қалыптаса бастайды. Бала өзінің әрекетін жолдасына кейде түсіндіре алмайтын, өзара келісе алмайтын жайлар болады. Сондықтан педагог балалардың өзара қарым-қатынасына жайбарақат қарамай, олардың ойынына араласып, балалардың жақсы қылығын мадақтау, жаманын талқыға салу арқылы балалық қатынасты реттеп, жолға салып, басқарып отыру үшін, педагог ойындар ұйымдастыра отырып, өзіне лайықты рөлді: «дүкен» ойынында дүкенші, «поезд» ойнағанда машинист және т. б. болып орындайды.

Кіші топ – 2 жастағы балалар ойындарын ұйымдастыру. Бұл жаста ойындар балаларға айналадағы заттарды жақсы тануға, олардың түсін, пішінін ажыратуға және олармен орындауға болатын әрекеттерді атауға көмектеседі. Ойындар қимылдарды үйлестіруге, көзбен өлшеуді дамытуға, кеңістіктік қатынастарды меңгеруге ықпал етеді, балаларды айтылған сөзді естуге және оны белгілі бір ойыншықпен, әрекетпен байланыстыруға үйретеді. Басшылық ету ерекшеліктері: Осы жастағы балалардың қозу процестері тежелу процестерінен басым болады, сондықтан оларға тек ауызша айтып қоймай, көрнекі құралдарды көрсету, ойын ережелерін түсіндірумен қатар ойын әрекетін көрсету (педагог көрсетеді және түсіндіреді) қажет. Ойындарды ұйымдастыруда ғажайып сәттің болуы, ойындарды балаларда көтеріңкі көңіл-күй тудыратындай етіп өткізу, оларды бір-біріне кедергі жасамай ойнауға үйрете отырып, бірге ойнау әлдеқайда қызықты екенін түсінетіндей етіп ұйымдастыру ұсынылады. Ойындарды өткізуде балаларға ойын әрекеттерінің тәсілдерін үйретуде педагогтің белсенділік танытуы қажет (заттарды дұрыс орналастыру, ойын барысында сұрақтар қою, кеңестер мен ұсыныстар беру, балаларды мадақтау, олардың әрекеттерін бақылау).

Кіші топта ойындар негізінен педагог ұсынған сюжет бойынша айналады. Балалар әр түрлі ойын қимылдарын игерген соң, ойналған ойын сюжетін келесі ойын үшін негізге алады, әдетте, бұрынғыны дәл қайталамайды, не жаңа әрекеттер, не заттар қосатын болады. Педагог бірте-бірте балаға ойын сюжетін құрып ойнауға, қоршаған өмірден, оқылған ертегі, әңгімелерден және т.б. алған білімдерін пайдалануға үйретеді. Екі жасар балалардың ойынын ұйымдастыруда «балаларды бір-біріне кедергі келтірмей, шын көңілмен қатар бірлесіп ойнауға тәрбиелеу», яғни бірлесіп ойнау дағдысын дамыту. Осыған байланысты әр баланы достық, жолдастық қатынасқа, ойыншығын тартып алмауға, құрастырылған ойынды бұзбауға тәрбиелеу керек.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасының мазмұнына сәйкес кіші топ – 2 жастағы балалар меңгере алу тиіс дағдылар.

Қимылды ойындар бойынша балаларды ересектермен бірге қимылдары жеңіл, мазмұны қарапайым қимылды ойындар ойнауға ынталандыру. Балалардың ойынға қызығушылығын дамытуға ықпал ете отырып, негізгі қимылдарды (жүру, жүгіру, лақтыру, домалату) жетілдіру. Қимылдарды үйлесімді орындауға, кейбір кейіпкерлердің қарапайым әрекеттерін жеткізе білуге үйрету (қоян сияқты секіру; аю сияқты қорбандап жүру).

Дербес қимыл белсенділігі бойынша ересектің бақылауымен ойын әрекеттерін (спорттық, би) орындауға, қимыл белсенділігіне жағымды эмоция білдіруге, бұрын меңгерген қимылдарды өз бетінше орындауға ықылас танытуға баулу.

Қағазды қолданудың қарапайым әдістерін (ұсақтау, жырту, бүктеу) біледі; бейнелерді фланелеграфта (сызықтарда, шаршыда), қағаз бетіне қояды және құрастырады; фланелеграфта қарапайым композицияларды орналастырады және құрастырады;

симметриялық пішіндерді, ою-өрнектерді орналастырады; құрылыс материалдарынан және конструкторлардың ірі бөлшектерінен құрастыра алады; қарапайым құрылысты үлгі бойынша құрастырады; құрылыс материалдарын (текшелер, кірпіштер) ажырата алады; тұрғызылған қарапайым құрылыстарды атайды және ойыншықтарды қолдана отырып, олармен ойнайды; өз бетінше құрастыруға тырысады; қорапқа құрылыс бөлшектерін жинастырады; табиғи материалдармен (құм, су, тас) ойнайды.

Құрастыру бойынша балаларды ойын барысында үстел үсті және еден үсті құрылыс материалдарымен (текшелер, кірпіштер, үш қырлы призма, пластина, цилиндр), жазықтықтағы құрылыстың орналасу нұсқаларымен таныстыру. Қарапайым құрылысты үлгі бойынша, ересектің көмегімен, өз бетінше құрастыру, кеңістік қатынастарды түсіну, құрылыс масштабына сәйкес сюжеттік ойыншықтарды, табиғи материалдарды (құм, су, тас) қолданып, ойнауға мүмкіндік беру. Тұрғызылған қарапайым құрылыстарды атау, қорапқа құрылыс бөлшектерін ұқыптылықпен жинау. Құрдастарымен бірге құрастыруға баулу, олармен ойнау, қарапайым құрастыру дағдыларын бекіту: үстіне, жанына қою.

Ортаңғы топ – 3 жастағы балалар ойындарын ұйымдастыру. Үш жаста балалардың қалыптасқан біліктері мен дағдыларын бекітуге және жетілдіруге бағытталған ойындарға назар аудару керек. Басшылық ету ерекшеліктері: Педагог ойынға қатысуы, барлық балаларды ойынға тартуы, біртіндеп балаларды құрдастарының әрекеттерін бақылауға және сөздерін түсінуге үйретуі, яғни ойын процесіне толықтай басшылық етуі тиіс. Балаларда тәжірибе жинақталуына қарай педагог ойынды бақылайды, бірақ мәселелер туындаған кезде ол ойынға қайта қосылады. Ойын ережелерін педагог ойынның алдында түсіндіреді және қажет болса әрекеттерді көрсетеді, педагог балаларға теріс қылықтары үшін ескерту жасауы және ережелердің орындалуын мұқият қадағалауы тиіс. Ойын барысында педагог жетекші және проблемалық сипаттағы сұрақтар қояды, кеңес береді, балаларды ынталандырады, балалардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, ойын әрекеттерін бағалай алады.

Үш жастағы балаларға «басқалармен қатар және бірдей ойнай білу, жаңа пайда болған ойнаушылар топтарын қолдап, нығайту, ойын барысында белгіленген ережелерді орындауға үйрету» ұсынылады. Балалар сюжетті-рөлдік ойындарды (сюжет құрып, ойын әрекеті арқылы оны іске асырады, рөлдік тәртіп ережелерін орындап, ойнауға жағдай жасайды) өз бетінше ойнайды. Ортаңғы топта қарапайым сюжетті ойынды өздеріне құрастырғызу қажет. Алғашында бұрыннан белгілі екі-үш жай сюжетті алып, оларды біріктіруге болады, мысалы, қуыршақты шомылдыру және оны ұйықтату; түскі тамақты дайындау; қуыршақты тамақтандыру, онымен серуендеу.

Ортаңғы топ – 3 жастағы балалардың ережесі бар ойындары. Педагогтің көмегімен бала ойын тапсырмасын қабылдауға, әрекеттерді белгілі бір ретпен орындауға, белгі бойынша әрекетті бастауға, үлгі бойынша және ойынның міндетіне сәйкес әрекет етуге, қарапайым сызбаларды түсінуге (ойын кейіпкерін ойын алаңында көрсеткілердің бағытына сәйкес жүргізуге), шынайы заттарды геометриялық пішіндермен алмастыруға және т. б. үйренеді. «Лото», «Домино» және т.б. ережелері бар үстел үсті ойындарында ойын әрекеттерін орындау дағдыларын қалыптастыру, балалардың қимылдарын және ұсақ моторикасын дамытуға арналған ойындарды енгізу («Түйілген орамал», «Хан алшы» т. б.).

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасының мазмұнына сәйкес ортаңғы топ – 3 жастағы балалар меңгере алуы тиіс дағдылар.

Қимылды ойындар бойынша: қимылды ойындарға баулу, балаларды қарапайым ережелерді сақтауға, қимылдарды үйлестіруге, кеңістікті бағдарлауға, «жүгір», «ұста», «тұр» белгілеріне сәйкес әрекет етуге үйрету, қимыл түрлерін өзгерте отырып, ойындарға күрделі ережелерді енгізу. Қимылды ойындарды ойнату. Дербес қимыл белсенділігі бойынша қимылдарды орындауда балалардың дербестігін, белсенділігі мен шығармашылығын дамыту. Арбалар, автомобильдер, велосипедтер, доптар, шарлармен өз бетінше ойнауға ынталандыру. Өрмелеу, еңбектеу дағдыларын, ептілікті, жылдамдықты дамыту, қимылдарды мәнерлі орындауға баулу.

Дидактикалық және дамытушы ойындарды, жаттығуларды қолдану арқылы сөздік қорды байыту. Балалардың сөздік қорын ойындар мен ойын жаттығулары арқылы кеңейту, сөздік қорды заттардың сапасы мен қасиеттерін білдіретін, заттарды жалпы (ойыншықтар, киім, аяқ киім, ыдыс, жиһаз) және ерекше белгілері бойынша жалпылаушы сөздермен байыту, қарама-қарсы мағынадағы сөздерді – антонимдерді енгізу.

Балаларға тұсау кесу дәстүрімен таныстыру арқылы олардың алғашқы қадамы ересектерді қуанышқа бөлейтінін жеткізу және оларды ересектердің жақсы көретінін білдіру, дәстүрге байланысты балалармен ән айту, би билету, жұмбақ шешкізу, жаңылтпаш, санамақ айтқызу, сөздік қорларын жаңа сөздермен байыту.

Суреттерді, заттарды қарастыруда, тірі және өлі табиғат нысандарын бақылау кезінде, шығармаларды тыңдағаннан, мультфильмдер, ертегілер көргеннен кейін балаларды алған әсерлерімен бөлісуге, өз ойын айтуға үйрету. Ересектердің сөзін тыңдау және түсіну, сөйлеу әдебінің тиісті формаларын дұрыс қолдану, ересектермен диалог құру, берілген сұрақтарды тыңдау және толық жауап беру. Кейіпкерлерді сипаттау үшін дауыс ырғағының мәнерлі қарапайым тәсілдерін қолдану, таныс ертегілерді ойнауға және сахналауға ынталандыру, қызығушылығын ояту.

Құрастыру бойынша құрастыруды қызығушылықпен орындайды; құрастырылатын құрылысты қарапайым сызбаларға, суреттегі үлгісіне қарап, зерттейді; құрылыс бөліктерін ажыратады және атайды; әртүрлі түстегі және пішіндегі бөлшектерден қарапайым құрылыстар тұрғызады; ұжымдық құрылыс жасауға қатысады; өзі құраған құрылысымен ойнайды; ірі және ұсақ құрылыс материалдарынан, үлгі бойынша, ойдан құрастыра алады; ойнап болған соң құрылыс бөлшектерін жинайды. Балалардың құрастыруға қызығушылығын арттыру, конструкторлардың түрлерімен таныстыру. Құрастыру дағдыларын дамыту, негізгі құрылыс бөлшектерін: текшелер, кірпіштер, цилиндрлер, үшбұрыштар, призмаларды ажырата білуге, атауға және қолдануға үйрету, бұрын алынған дағдыларды: төсеу, бекіту, қою қолдана отырып, жаңа ғимараттар салу. Құрастырылатын құрылысты қарапайым сызбаларға, суреттегі үлгісіне қарап зерттеуге және кірпіштерді, тақтайшаларды тігінен қатарға орналастырып, бір-бірімен мықтап бекіту тәсілдерін қолданып, өз бетінше құрастыруға мүмкіндік беру, өзінің тұрғызған құрылысын талдауға баулу. Құрастырған құрылыспен сюжетті ойыншықтарды қолданып ойнату. Ұжымдық құрылыс жасауға баулу, алдын ала келісе отырып, құрылыс бөліктерін жеке дайындау, өздерінің құрастырған бұйымдарын біріктіре отырып, дайын болған құрылыспен бірге ойнату. Құрастыруда бөлшектерді орналастыру және кірпіштерді қалау, пластиналарды тік бағытта және көлденең орналастыру тәсілдерін қолдану, ірі және ұсақ құрылыс материалдарынан, үлгі бойынша, ойдан құрастыру. Ойнап болғаннан кейін бөлшектерді жинауға, қауіпсіздік техникасы ережелерін сақтауға, ұқыптылыққа баулу [4].

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасының мазмұнына сәйкес ересек топ – 4 жастағы балалар меңгере алу тиіс дағдылар.

Әртүрлі ұлттық қимылды ойындарға, жарыс сипатындағы ойындарға қызығушылыққа баулу; ойын барысында, спорт жабдықтарын қолдануда қауіпсіздікті сақтау. Қимылды ойындарға қызығушылықты дамыту. Таныс ойындарды ұйымдастыруда бастамашылдық, дербестік танытуға баулу. Ойындарда физикалық қасиеттерді (жылдамдық, күш, шыдамдылық, икемділік, ептілік) дамыту. Қимылды ойындарда жетекші рөлді орындауға үйрету, ойын ережелерін саналы түрде сақтауға баулу. Доптармен, секіргіштермен, құрсаулармен ойындарда балалардың белсенділігін дамыту.

Ынта мен шығармашылық таныта отырып, таныс қимылды ойындарды өз бетінше ұйымдастыруға мүмкіндік беру. Ұлттық қимылды ойындарды ойнату. Ырғақтық жаттығулар бойынша таныс, бұрын үйренген жаттығуларды және қимылдарды музыкамен сүйемелдеу арқылы орындау. Балаларды жарыс элементтері бар ойындар мен эстафеталық ойындарға қатысуға баулу.

Қимылды ойынның дамуына ықпал ететін әртүрлі құралдар мен спорттық жабдықтары бар ортаны құру. Балалардың құрдастарымен қимылды ойындарды өз бетінше ұйымдастыруына жағдай жасау, олардың жарыстар ұйымдастыруға деген белсенділігін қолдау. Балалардың дербес қимыл белсенділігін ұйымдастыруда, меңгерген қимыл дағдыларын жетілдіру үшін серуен өткізілетін орынды жабдықтау, ойын алаңында балалардың жүруіне арналған кедергі жолдар жасау. Қыс мезгілінде мұзды жолдармен сырғанауға, шаңғымен жүруге, хоккей ойындарына, шанамен сырғанауға, ал көктем, жаз мезгілдерінде велосипед тебуге, футбол, бадминтон, баскетбол ойындарына жағдай жасау.

Дербес қимыл белсенділігі бойынша балалардың доптармен, қозғалатын ойыншықтармен, құрсаулармен ойындарын қолдау, дене шынықтыру құралдарын, спорттық және қимылды ойындарға арналған атрибуттарды пайдалануға ынталандыру. Балаларды педагогпен бірге жаттығуларды орындауға, қимылды ойындарға қатысуға тарту. Балалардың жас және жеке ерекшеліктерін ескере отырып, ағзаға түсетін салмақты реттеу. Ауа-райының жағдайларын ескеріп, таза ауада балалардың қимылдарды орындауы үшін жағдайлар жасау.

Құрастыру бойынша құрылыс бөлшектерін ажыратады және атайды, оларды құрылымдық қасиеттерін ескере отырып пайдаланады; заттарды өз бетінше сапасы, көлемі мен пішіні бойынша таңдайды; құрастырылған құрылыс бөлшектерінің кеңістікте орналасуын айқындайды; дайын құрылыспен түрлі ойындар ойнайды; өз бетінше ойдан құрастырады; қағаз парағын түрлендіреді; бөлшектерді өзара желімдеп, композиция құрастырады; «оригами» үлгісі бойынша қарапайым пішіндер құрастырады; қазақ халқының табиғи материалдардан жасалған бұйымдарымен, тұрмыстық заттарын, олардың қандай материалдан жасалғанын біледі; табиғи және қалдық заттардан құрастырады; заттарды өз бетінше таңдап, ойдан композиция құрастырады; құрастыруда шығармашылық танытады [5].

Құрастыру бойынша құрылыс материалдарынан, «лего» конструкторлардан құрастыру. Орналастыру тәсілдерін қолдана отырып, пластиналарды тігінен және кірпіштерді, бөлшектерді көлденеңінен орналастыру, құрастыруға қолданған құрылыс бөлшектерін ажырату (текше, пластина, кірпіш, блок) және атау, оларды сапасы, көлемі мен пішіні бойынша таңдау, өз бетінше ойдан құрастыруға мүмкіндік беру, құрастырылған құрылыс бөлшектерінің кеңістікте орналасуын айқындау. Дайын құрылыспен түрлі ойындар ойнауға ынталандыру. Құрылыс бөлшектеріне ұқыптылықпен қарау, ойнап болған соң оларды жинау және орнына қою, құрастыру барысында қауіпсіздік ережелерін сақтау. Ұжымдық құрастыруға қызығушылықты ояту, құрылыс жобасын бірлесіп ойластыру, құрдастар арасында міндеттерді бөлісу, түрлі құрылымдық тәсілдерді қолдану, командамен бірге нәтижеге қол жеткізу, дайын құрылысты талдау.

Қағаздан құрастыруға үйрету: қағаздың парағын ортасынан бүктеп, шиыршықтап, көлемді пішіндерге, орамдарға, ілмекке айналдыра білу, бұрыштарын және қырларын біріктіру, желімдеу, бөлшектерді өзара желімдеп, композиция құрастыру, "оригами" үлгісі бойынша қарапайым пішіндер құрастыру.

Табиғи, қалдық материалдардан құрастыру. Қазақ халқының табиғи материалдардан жасалған бұйымдарымен (ер-тұрман, киіз үйдің жабдықтары, әшекей бұйымдары), тұрмыстық заттарымен (күбі, мес, келі, тостаған, ожау, астау, диірмен) таныстыру, олардың қандай материалдан жасалғанын зерттеу. Табиғи (мақта, жүн, жіп, асық, қағаз, тері, кенеп, мата, дәннің түрлері) және қалдық (қақпақтың түрлері, пластик, қораптар, кір қыстырғыштар) заттардан құрастыру. Табиғи материалдардан түрлі композиция жасауға ынталандыру. Шығармашылық қиялды дамыту, көрнекілікке сүйене отырып және құрастыратын материалдарды өз бетінше таңдап, ойдан құрастыруға мүмкіндік беру. Ұқыптылыққа тәрбиелеу. Қауіпсіздік ережелерін сақтау.

Ересек топ – 4 жастағы балалардың түрлі ойындары:

Шынымен ойындар. «Әлемдегі түрлі түстер» (айналаға түрлі түсті шынылар арқылы қарау). «Жұмбақ суреттер» (түрлі түсті шынылар арқылы түрлі түсті суреттерді қарау және

бақылау: суреттегі қандай бейнелер көзге көрінбейді). «Бәрін көреміз, білеміз» (заттарды, кішкентай суреттерді, белгілерді, өрнектерді үлкейткіш шыны арқылы қарау).

Дыбыстармен ойындар. «Сылдырмақтар» (әртүрлі материалдардан жасалған қандай заттар қораптардың ішінде сылдырлайды). «Сыңғырлайтын бөтелкелер» (су, құм салынған немесе бос бөтелкелерді балғамен соқса, оның қандай дыбыс шығаратынын байқау). «Не судырлайды, не тарсылдайды» (көзді жұмып, әртүрлі дыбыстарды табу: қағаздың жыртылуы немесе умаждалуы, құм себу, су құю және т.б.). Ұсақ моториканы, зейінді, қиялды дамыту үшін саусақ ойындарын ойнау. Көңілді ойындарды, фольклорлық және халық ойындарын қолдана отырып, балаларды әлеуметтік-коммуникативтік тұрғыдан дамыту. Ұжымдық ойындарда қимылдарды бірге орындау арқылы құрдастарымен достық қарым-қатынасқа ынталандыру, көңіл-күйді көтеру. Сонымен қатар, балаларға әрекеттерін бір-бірінің әрекеттерімен үйлестіруді және қимылдарды орындауда кеңістіктікте бағдарлауды үйрету.

Ережелері бар ойындар. Ойынның шартын орындауда немесе таныс ойында өз бетінше ереже ұсынуды үйрету. Өз бетінше немесе педагогтің көмегімен ережелерге сәйкес әрекет ету, нәтижеге жетуге ұмтылу, оны ойын тапсырмасына сәйкес бақылау. Үстел үсті ойындарының ережелерін меңгеру: құрдастарымен бірігу, қарапайым сызба бойынша кезекпен әрекет ету және т.б. Педагогпен бірлескен ойындарда ойынның барысын түсіндіру, қалай дұрыс әрекет ету керектігін айту, ойынның нәтижесіне қол жеткізгенін немесе қол жеткізбегенін айту. Алынған нәтиженің талаптарға толық сәйкес келмейтінін өз бетінше байқауға баулу. Құрдастарына ойынның барысын түсіндіруге ұмтылу: ойында жеңілген құрдастарын келемеждемеу (мазақтамау). Бала ережелері бар ойындарды және ойынның жалпы шартын меңгереді: ойыншылардың тең дәрежеде ойнауы; ойыншылардың біреуінің жеңісімен аяқталатын ойын; жеңімпазды анықтау және ойынды қайта бастау («Мен жеңдім», «Кім жеңді, сол ойынды бастайды» және т.б.). Балаларға жеңімпазды белгіленген ережелер бойынша анықтауды үйрету («Кім бірінші...», «Кім ... көп жинады», «Кімде ... көп»). Ойын барысында ережелердің дұрыс орындалуы бақыланады, даулы жағдайлар талқыланады. Ойынға қатысушылардың құрамы 4 тен 6 адамға дейін артуы мүмкін (ойынның шартына сәйкес). Ойлау қабілеттерін дамытатын ойындар (дойбы, шахмат, домино және т.б.).

Баланың қимылдары мен ұсақ моторикасын дамытуға арналған ойындар («Мысық пен тышқан», «Ақсерек, көксерек», «Кім жылдам», т.б.). Осы жаста бала нәтижеге қол жеткізуге талпынады, өз әрекеттерінің нәтижелерін өзгелердің нәтижелерімен салыстырады.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасының мазмұнына сәйкес мектепалды топ – 5 жастағы балалар меңгере алуы тиіс дағдылар.

Спорттық ойындар: баскетбол элементтері: кеуде тұсынан екі қолымен допты бір-біріне лақтыру, допты оң және сол қолмен алып жүруге жаттықтыру. Бадминтон: воланды ракеткамен белгілі бір жаққа бағыттай отырып лақтыру. Футбол элементтері: берілген бағытқа допты оң және сол аяқпен тебу, допты заттарды айналдыра жүргізу, допты қақпаға тебу, допты бірнеше рет аяқпен қабырғаға тебу. Хоккей элементтері: берілген бағытта қақпаға хоккей таяқпен шайбаны сырғанату, оны қақпаға кіргізу.

Қимылды ойындар бойынша ынта мен шығармашылық таныта отырып, таныс қимылды ойындарды өз бетінше ұйымдастыруға мүмкіндік беру. Ұлттық қимылды ойындарды ойнату. Балаларды жарыс элементтері бар ойындар мен эстафеталық ойындарға қатысуға баулу. Қимылды ойынның дамуына ықпал ететін әртүрлі құралдар мен спорттық жабдықтары бар ортаны құру. Балалардың құрдастарымен қимылды ойындарды өз бетінше ұйымдастыруына жағдай жасау, олардың жарыстар ұйымдастыруға деген белсенділігін қолдау. Балалардың дербес қимыл белсенділігін ұйымдастыруда, меңгерген қимыл дағдыларын жетілдіру үшін серуен өткізілетін орынды жабдықтау, ойын алаңында балалардың жүруіне арналған кедергі жолдар жасау. Қыс мезгілінде мұзды жолдармен сырғанауға, шаңғымен жүруге, хоккей ойындарына, шанамен сырғанауға, ал көктем, жаз мезгілдерінде велосипед тебуге, футбол, бадминтон, баскетбол ойындарына жағдай жасау.

Құрастыру бойынша: ұсынылған тақырыпқа, өз бетінше ойдан құрастырады; құрдастарымен бірлесіп, шығармашылықпен құрастырады; өзінің құрастырған құрылысын талдау арқылы тиімді конструктивті шешімдерді табады, оларды құрастыруда қолданады; бейнені кескіні бойынша қияды; қалдық және табиғи материалдан құрастырады; көрнекілікке сүйене отырып, елестетуі, ойлауы бойынша қолдан бұйымдар жасайды; қазақ халқының табиғи материалдардан жасалған бұйымдарын, киіз үйдің жасауларын, тұрмыстық заттарын, ыдыстарын таниды, олардың қандай материалдан жасалғанын ажыратады; ойынға қажетті құрылысты бірлесіп ойдан құрастырады, жұмысты бірге келісіп орындайды, дайын құрылыспен ойнайды; ұжыммен бірге жұмыс істейді; жазық қағаз пішіндерді көлемді пішіндерге өзгертеді; жұмыс орнында қауіпсіздік ережелерін сақтайды.

Құрастыру бойынша құрылыс материалдарынан, конструктор бөлшектерінен құрастыру: ауызша сипаттау бойынша ұсынылған тақырыпқа, өз бетінше ойдан құрастыруға, құрдастарымен бірлесіп, шығармашылықпен құрастыруға баулу. Құрастырылған құрылысы мен құрылыстың шынайы бейнесі арасында байланыс орнату. Қағаздан құрастыру бойынша қағаз цилиндрлерден қазақ халқының ұлттық бас киімдерін (тақия, сәукеле, кимешек) және ыдыстарын құрастыру, оларды жіппен, ою-өрнектермен безендіру. Пішіндердің түрлі қалыптарын бере білуді, оларды күрделі емес композицияларға біріктіруді қалыптастыру. Өзінің құрастырған құрылысын талдау арқылы тиімді конструктивті шешімдерді табу, оларды құрастыруда қолдану. Дербестікті, шығармашылықты, бастаманы қолдау. Ұжыммен сюжетті құрастыруға баулу. Шығармашылық ойлауды және қиялды дамыту. Қағаздан құрастыру әдістерін қолданып, жазық материалды көлемді пішінге өзгерте білуді бекіту. Дайын үлгілермен және қарапайым сызба бойынша жұмыс істеу, бейнені кескіні бойынша қию үшін қайшыны қолдану. Табиғи, қалдық материалдардан құрастыру. Табиғи материалдарды дұрыс пайдалануға үйрету. Табиғи және қалдық материалдармен жұмыс жасау кезінде өзінің әрекетін жоспарлау дағдыларын жетілдіру, дербестік пен шығармашылық танытып, мақсатты түрде жұмыс жасай білу. Шығармашылық қиялды дамыту, көрнекілікке сүйене отырып, елестетуі, ойлауы бойынша қолдан бұйымдар жасай білу. Табиғи (ағаш, мақта, жүн, жіп, асық, қағаз, тері, кенеп, мата, дәннің түрлері) және қалдық заттардан құрастыруға баулу. Қазақ халқының табиғи материалдардан жасалған бұйымдарымен, киіз үйдің жасауларымен, тұрмыстық заттарымен, ыдыстарымен таныстыру, олардың қандай материалдан жасалғанын зерттеу. Ойынға қажетті құрылысты бірлесіп ойдан құрастыруға, алдағы жұмысты бірге жоспарлауға, бір-бірімен келісіп орындауға, дайын құрылыспен ойнауға мүмкіндік беру [4].

Мектепалды топ – 5 жастағы балалардың түрлі ойындары.

Үлкейткіш шыны немесе микроскоппен ойындар: әртүрлі заттарды, материалдарды қарау. «Түрлі-түсті әлем» (айналаны түрлі-түсті әйнектер арқылы қарау және т.б.).

Ережелері бар ойындар. Сызба, модель, жоспар, шартты белгілер бойынша бағдарлауға байланысты ойындар («Үйге апаратын жол»; «Сызба бойынша қазынаны табу»). Халық ойындары («Бағбан», «Бояулар»).

Ұлттық ойындар («Түйілген орамал», «Асық ату», «Теңге ілу», «Арқан тартыс» т.б.).

Лото ойындары. Зияткерлік, дамытушы ойындар (лабиринттер, тапқырлар, «Геокопт», «Танграм», «Колумб жұмыртқасы», «Математикалық планшет»).

Балалардың ойын тапсырмасын саналы түрде қабылдай білуі, ережелерге сәйкес ойын әрекеттерін орындауы, дұрыс нәтижеге қол жеткізуі. Ойында келісіп әрекет ету қажеттілігін түсіну, әрекеттердің ретін сақтау, шыдамдылық таныту. Өз әрекеттерін және өзге ойыншылардың әрекеттерін бақылау, қателерді түзету. Шешім табуда табандылық таныту, нәтиженің дұрыс екенін көре білу. Ойын шартын құрдастарына түсіндіру. Ережелері бар бірнеше ойындарды білу және оларды ұйымдастыру. Ойындарда жаңа ережелерді ойлап табуда бастама таныту, жаңа ойын әрекеттері арқылы ойындардың мазмұнын түрлендіруге ұмтылу.

Мектепалды тобынан бала үстел үсті ойындарын ойнау, түрлі суреттерді қарап, суретті ойындардағы тапсырмаларды орындау, құрастыру мен мүсіндеу сияқты келешек балаға қажетті әрекет түрлерімен айналысуға деген қызығушылықпен шығуы қажет.

Балалардың басты іс-әрекеттерінің бірі – ойын болғандықтан, мектепке дейінгі ұйымда ойындарды әрдайым түрлендіріп қолдану маңызды. Тәрбие мен білім негізі мектепке дейінгі ұйымда басталатындықтан, балалардың білімді, білікті болуында ойынның алатын орны маңызды болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 15 наурыздағы № 137 қаулысы.
2. Түрлі жас топтарында ойындарды ұйымдастыру және басшылық ету әдістемесі бойынша әдістемелік ұсынымдар. Қ.Р. Оқу-ағарту министрлігі, Балаларды ерте дамыту институты.– Астана, 2022.
3. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасына нұсқаулық. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі, Балаларды ерте дамыту институты. – Астана, 2022.
4. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасы. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрі 2022 жылғы 14 қазандағы № 422 бұйрығы.
5. Жиенбаева С.Н., Бекмағамбетова Р.К., Сыздықбаева А.Ж., Бөлшекбаева Ә.И. Мектепке дейінгі педагогика. Оқу құралы. – Алматы, 2019.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975181>

ОҚУШЫЛАРМЕН ФОРМАТИВТІ БАҒАЛАУ ЖҮРГІЗУ ТӘСІЛДЕРІ

А.С. ТУЛЕШЕВА

Батыс Қазақстан облысы, Орал қаласы,
Дарынды балаларға арналған
С.Сейфуллин атындағы №11 облыстық
мамандандырылған мектеп-лицей-интернаты
математика пәні мұғалімі

Аннотация: Бұл мақалада математика сабақтарында формативті бағалауды (қалыптастырушы бағалау) ұйымдастырудың тиімді тәсілдері қарастырылады. Формативті бағалаудың мақсаты – оқушының оқу үдерісіндегі ілгерілеуін бақылау, дер кезінде кері байланыс беру және білім сапасын арттыру. Формативті бағалаудың оқушы мотивациясын арттырудағы және оқу жетістігін жақсартудағы рөлі негізделеді.

Кілт сөздер: формативті бағалау, қалыптастырушы бағалау, дескриптор, кері байланыс, рефлексия

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушының функционалдық сауаттылығын дамыту, сыни ойлауын қалыптастыру және өзіндік білім алу дағдыларын жетілдіру басты міндеттердің бірі болып отыр. Осы міндеттерді жүзеге асыруда формативті бағалау (ФБ) маңызды құрал ретінде қарастырылады.

Математика сабағында формативті бағалау – оқушының білімін тексеру емес, оны дамыту құралы. Ол оқытуды үздіксіз жетілдіруге бағытталған үдеріс болып табылады. Сонымен қатар сабақ соңында «сабақ мақсатына жетті ме?» деген сұраққа жауап береді. Кездескен қиыншылықтарын қалыпқа келтіруге оқушыға мүмкіндік береді.

Формативті бағалаудың мәселелерін зерттеушілер Брангерт Драунс, Кулик, Морган сонымен қатар Элдвар және Корнолар «формативті бағалау – кері байланыстың оқушылармен үзіліссіз ағыны», «оқушыға реттелген түсініктерді алу және өзінің кемшіліктерін сезінуге көмектесетін айқын, түсінікті ұсыныстар мен ары қарай ілгері ұмтылу үшін жеткілікті мәлімет жинайды» деп өз жұмыстарында атап өтті.

Жаңартылған оқу бағдарламасы сабақтың әртүрлі кезеңдерінде ФБ түрлерін өткізуді көздейді. Күнделікті оқу жетістіктері мен кері байланыс оқушыларға өз оқуы туралы қорытынды жасауға және нәтижені жақсарту үшін керекті шешім қабылдауға ықпал етеді. Формативті бағалау оқушының әр сабақтағы іс — әрекетін бағалайды. Бұл жерде оқушының сабақтағы белсенділігі, еркін өз ойын білдіруі, сыныптастарына көмектесуі, бірлесіп жұмыс жасауы т.б. жатады. Формативті бағалау баға қоюмен жүзеге асырылмайды. Мақтау, мадақтау, жылы шырай таныту, қолдау көрсету, ынталандыру формативті бағалаудың түрлері болып табылады.

«Смайликтер» және «қол шапалақтаулар», «жұдырық», «екі жұлдыз, бір ұсыныс» «фишка тарату», «қолмен белгі көрсету» т.с.с. тәсілдері формативті бағалаудың эмоционалдық түрлері болып табылады, олар сабақтың оң эмоциялық аясына және сабақта білім алушылардың эмоциялық жағдайына қолдау көрсетуге арналған. Сонымен қатар жоғарыда аталған тәсілдер білім алушының сабақ мақсатына қарай ұмтылысын көрсете алмайды, оның жетістіктері туралы объективті ақпарат бере алмайды. Көбіне бұл тәсілдер 5-6 сынып оқушыларына қолдануға болады.

Барлық сынып оқушылары арасында топтық, жұптық, өзара бірін-бірі бағалау сияқты бағалау түрлерін жүргізіледі. Бір жұмыс түрінен басқа жұмыс түріне ауыстыру үшін тапсырмаларды орындау барысында нақты формативті бағалау жоспарлауға болады. Бұл жағдайда мұғалім білім алушыларға басқа жұмысқа ауысуға көмектеседі. Педагог өз сабағы үшін әр сыныпқа 3-4 тапсырма дайындайды, тапсырмалар барған сайын жүйелілік принципі

бойынша жайдан күрделіге ауысады. Ең маңыздысы әр тапсырмаға мұғалім сабақ мақсатына сай критерий мен әр тапсырмаға дескрипторларды дайындау қажет. Дескрипторлар оқушыға:

- Нені орындау керек екенін;
- Қандай қадамдар маңызды екенін;
- Қай жерде қателеспеу керектігін түсіндіреді.

Мысалы, «Квадрат теңдеуді шеш» деген тапсырмаға дескриптор берілмесе, оқушы тек жауап жазумен шектелуі мүмкін. Ал дескрипторлар болса:

- Дискриминантты есептейді;
- Формуланы қолданады;
- Түбірлерді тексереді.

Бұл оқушыны жүйелі шешім жасауға бағыттайды. Қарастырылған мысалға қарап, “Дискриминант дұрыс есептелген, бірақ түбір формуласын қолдануда қате кеткен” деп нақты айтуға болады. Дескриптор – оқушы үшін шағын “жол картасы”. Оқушы қай қадамды орындағанын; қай жерде қате кеткенін; нені толықтыру керек екенін көреді. Бұл метатанымдық қабілетті дамытады және өзін-өзі бағалауды жеңілдетеді. Дескрипторсыз кері байланыс көбіне жалпылама болады: “Жақсы”, “Қате бар”, “Толықтыр”. Кері байланыс позитивті болуы керек, бірақ бұл оқушылар істеген жұмыстың кемшіліктері туралы білу керек еместігін білдірмейді.

Зерттеушілер Блэк және Уильямның пікірінше, оны пайдалану үшін оқушы кері байланыс деген не екенін түсіну керек. Нақты жетістікке жету үшін оқушы өзіне баға беруге үйренуі керек: «негізгі мақсатын түсініп, содан табысқа жетуге нені игеру керек екенін білуі керек». Оқушылармен кері байланыс оқушы қалай және нені түсінетіндігін немесе түсінбейтіндігі туралы мәлімет береді, сонымен қатар мұғалімге оқушының жетілуіне қажет стратегияны алуға көмектеседі.

Сабақтарда формативті бағалауды жүйелі қолдану: оқушылардың белсенділігін арттырады; оқу мотивациясын күшейтеді; дер кезінде түзету жұмыстарын жүргізуге жағдай жасайды; білім сапасының артуына ықпал етеді. Бағалау бұл түрі оқушыны өз оқуына жауапкершілікпен қарауға үйретеді. Соңғы уақытта цифрлық платформалар арқылы бағалау да жүзеге асырылады. Мысалы: Kahoot! Quizizz .Google Forms. Бұл құралдар нәтижені жедел талдауға және саралап оқытуға мүмкіндік береді.

Формативті бағалау – заманауи сабақтың ажырамас бөлігі. Ол оқытудың сапасын арттырып қана қоймай, оқушының тұлғалық дамуына да ықпал етеді. Мұғалім формативті бағалау тәсілдерін мақсатты әрі жүйелі қолданған жағдайда, білім беру үдерісі нәтижелі әрі тиімді болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Мұғалімдерге арналған қалыптастырушы бағалау бойынша әдістемелік құралдар
2. Біріктірілген сыныптарында формативті бағалауды ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар, Астана 2020ж,
3. https://ziatker.kz/docx/formativti_bagalay_adisteri

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975360>
УДК 372.878

ИНКЛЮЗИВТІ СЫНЫПТАРДАҒЫ ЕРЕКШЕ БІЛІМ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР ОҚУШЫЛАРДЫҢ МУЗЫКА САБАҚТАРЫНДА ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ДАМУЫ ЖОЛДАРЫ

ТЛЕУЖАН АҚНИЕТ ТУРАНҚЫЗЫ

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, музыкалық білім беру
мамандығының магистранты

Ғылыми жетекші- УРАЗАЛИЕВА М.А.

Аңдатпа: Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттілігі бар бастауыш сынып оқушыларының музыкалық шығармашылығын дамыту мәселесі қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – музыкалық іс-әрекет арқылы балалардың шығармашылық қабілеттерін, эмоционалдық тұрақтылығын және әлеуметтік бейімделуін дамыту мүмкіндіктерін анықтау. Зерттеу барысында музыкалық сабақтарды ұйымдастырудың тиімді әдістері, атап айтқанда ән айту, ритмикалық ойындар, музыкалық аспаптарда ойнау, музыка мен қозғалысты біріктіру және арт-терапия элементтерін қолдану талданады. Музыкалық әрекет оқушылардың қиялын, есту қабілетін, есте сақтауын және коммуникативтік дағдыларын дамытуға ықпал ететіні көрсетіледі. Сонымен қатар мұндай сабақтар балалардың сабаққа қызығушылығын арттырып, олардың өзіне деген сенімділігін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері инклюзивті сыныптарда музыкалық шығармашылықты жүйелі дамыту балалардың тұлғалық дамуына және оқу процесіне тиімді бейімделуіне оң әсер ететінін көрсетеді.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, музыкалық шығармашылық, бастауыш сынып, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар, арт-терапия, музыкалық әрекет.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития музыкального творчества младших школьников с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Цель исследования – определить возможности развития творческих способностей, эмоциональной устойчивости и социальной адаптации детей посредством музыкальной деятельности. В ходе исследования анализируются эффективные методы организации музыкальных занятий, в частности пение, ритмические игры, игра на музыкальных инструментах, интеграция музыки и движения, а также использование элементов арт-терапии. Показано, что музыкальная деятельность способствует развитию воображения, слуховых способностей, памяти и коммуникативных навыков учащихся. Кроме того, такие занятия повышают интерес детей к обучению и способствуют формированию уверенности в себе. Результаты исследования свидетельствуют о том, что систематическое развитие музыкального творчества в инклюзивных классах оказывает положительное влияние на личностное развитие детей и их эффективную адаптацию к образовательному процессу.

Ключевые слова: инклюзивное образование, музыкальное творчество, начальная школа, дети с особыми образовательными потребностями, арт-терапия, музыкальная деятельность.

FEATURES OF DEVELOPING MUSICAL CREATIVITY OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE CLASSROOMS

Abstract: *The article examines the issue of developing musical creativity of primary school students with special educational needs in the context of inclusive education. The purpose of the study is to identify the possibilities of developing children's creative abilities, emotional stability, and social adaptation through musical activities. The study analyzes effective methods of organizing music lessons, including singing, rhythmic games, playing musical instruments, integrating music and movement, and the use of art therapy elements. It is shown that musical activity contributes to the development of imagination, auditory skills, memory, and communication skills of students. In addition, such lessons increase children's interest in learning and help build their self-confidence. The results of the study indicate that the systematic development of musical creativity in inclusive classrooms has a positive impact on children's personal development and their effective adaptation to the educational process.*

Keywords: *inclusive education, musical creativity, primary school, children with special educational needs, art therapy, musical activity.*

Қазіргі білім беру жүйесінде инклюзивті оқыту маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Қазақстан Республикасының "Білім туралы" Заңында бекітілген инклюзивті білім беруді дамыту - ұлттық білім беру саясатының басты бағыттарының бірі. Инклюзивті білім беру барлық балаларға, соның ішінде ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларға сапалы білім алуға тең мүмкіндік беруді көздейді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру ортасына интеграциялау тек олардың академиялық дамуын ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік, эмоционалдық және шығармашылық әлеуетін ашуды да талап етеді. Мұндай жағдайда өнер салалары, әсіресе музыка, баланың тұлғалық және шығармашылық дамуына ерекше әсер етеді.

Музыка – адамның эмоциялық әлеміне тікелей әсер ететін ерекше өнер түрі. Музыкалық әрекет ерекше баланың эмоционалдық, әлеуметтік және когнитивтік дамуына ықпал етіп, оның қоғамға бейімделуіне көмектеседі [2]. Музыка кезекпен әрекет ету, бөлісу, бір-бірінің жетістіктерін бағалау және құрметтеу дағдыларын дамытуға тамаша құрал, ол ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар үшін қауіпсіз әрі жағымды оқу ортасын құруға және сақтауға ықпал етеді. Инклюзивті сыныптарда музыкалық сабақтар ерекше маңызды, себебі олар барлық балаларды бір ортаға біріктіреді. Инклюзивті білім беру жағдайында балаларға тиімді сабақты ұйымдастыруда мұғалімнің рөлі ерекше маңызды. Мұғалім тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар бағыттаушы және қолдаушы болуы тиіс. Педагог балалардың қызығушылығын оятып, олардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға жағдай жасауы қажет. Музыкалық сабақтарда мұғалімнің эмоционалдық көңіл-күйі де маңызды рөл атқарады. Позитивті атмосфера балалардың сабаққа деген қызығушылығын арттырып, олардың белсенділігін күшейтеді. Соған орай педагог келесі әдістерді қолдануы тиіс:

- музыкалық импровизация;
- ритмикалық ойындар;
- топтық музыкалық тапсырмалар;
- музыкалық аспаптарда ойнау;
- музыка мен қозғалысты біріктіру.

Музыкалық әрекет кезінде балалар бір-бірімен қарым-қатынас жасап, топтық жұмысқа үйренеді [3]. Ерекше балалардың музыкалық іс-әрекеттерінің ерекшеліктері белгілі бір белсенді және пассивті әрекеттер арқылы көрініс табады.

Ән айту барысында сөйлеудің дыбыс шығару жағының ерекшеліктеріне назар аударылады: дыбыстаудың бірқалыптылығы немесе буындап айтуы, әуезділігі; тыныс алудың дұрыстығы - иықты көтермей, дыбыссыз тыныс алу; дикция (артикуляциялық аппараттың - ерін, тіл, таңдай, төменгі жақ қимыл-қозғалысы), дауыссыз дыбыстардың анық айтылуы[2].

Музыкалық шығармашылықтың тағы бір аспектісі - балалардың музыкалық қабылдауын дамыту.

Теплов Б.М. [5] еңбегінде музыкалық қабілеттердің психологиялық табиғаты жан-жақты талданады. Автор музыканы қабылдау ең алдымен адамның эмоциялық сезімімен тығыз байланысты екенін көрсетеді. Музыкалық қабілет бір ғана қасиет емес, ол музыкалық есту, ырғақты сезіну және музыкалық есте сақтау сияқты бірнеше қабілеттердің бірлігінен құралады. Сонымен қатар ғалым музыкалық дарындылық тек туа біткен қасиет емес, ол білім беру мен тәжірибе арқылы дамитынын дәлелдейді. Осылайша музыка адамның эмоциялық және танымдық дамуына ықпал ететін маңызды өнер түрі ретінде қарастырылады.

Бастауыш оқушылары үшін музыкалық білім беру эстетикалық талғамды дамытуда, эмоционалдық интеллектті қалыптастыруда және шығармашылық мүмкіндіктерін жетілдіруде маңызды рөл атқарады. Бұл үдеріс музыканы қабылдаудың қарапайым деңгейінен басталып, балалардың ән айту, музыкалық аспаптарда ойнау және түрлі музыкалық шығармаларды тыңдау арқылы музыка әлемімен алғашқы танысуынан көрініс табады. Осындай әрекеттер арқылы оқушылар музыканың әртүрлі жанрлары мен көркемдік ерекшеліктерін біртіндеп түсініп, тереңірек қабылдай бастайды. Нәтижесінде музыкалық білім тек орындаушылық қабілеттерді қалыптастырумен шектелмей, сонымен бірге музыканың эмоциялық мазмұнын және құндылығын сезінуге мүмкіндік береді.

Музыкалық шығарманы қабылдау үдерісінде даму ерекшеліктері бар балалардың музыканы эмоционалдық тұрғыдан қабылдауы, музыканың жанрлары мен музыкалық көркемдік құралдар туралы білімдері қалыптасады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар үшін бұл процесс одан да маңызды, себебі музыка вербалды қарым-қатынас қиындықтарын жеңілдетуге көмектеседі.

Музыкалық қабілеттердің дамуы үшін ырғақ ерекше маңызды. Балалар ерте жастан бастап ырғақты сезіне алады, сондықтан музыка мен қозғалысты біріктіретін сабақтар олардың дамуына оң әсер етеді. Музыка-қозғалыс бағдарламалары балалардың ырғақ сезімін айтарлықтай жақсартады. Мұндай сабақтарда балалар музыкаға сәйкес қимылдар жасап, ырғақты қайталайды және топпен бірге әрекет етеді. Бұл олардың есту қабілетін, координациясын және шығармашылық ойлауын дамытады.

Музыка мен қозғалысты біріктіретін әрекеттер инклюзивті сыныптарда ерекше тиімді. Себебі кейбір балалар вербалды түрде өз ойын жеткізе алмаса да, қозғалыс арқылы өз эмоцияларын көрсете алады. Сонымен қатар мұндай сабақтар балалардың дене белсенділігін арттырып, олардың сабаққа қызығушылығын күшейтеді.

Ерекше қажеттілігі бар балалар көбінесе эмоциясын білдіруде, құрдастарымен қарым-қатынас жасауда және оқу процесіне бейімделуде қиындықтарға тап болады. Сондықтан дәстүрлі оқыту әдістерімен қатар олардың психологиялық жағдайын қолдайтын және шығармашылық белсенділігін арттыратын тәсілдерді қолдану қажеттілігі туындайды. Музыкалық шығармашылық бұл процесте өзін-өзі көрсетудің, эмоционалдық тұрақтылықты дамытудың және қарым-қатынасты орнатудың маңызды құралы болып саналады. Ерекше қажеттілігі бар балалардың музыкалық шығармашылығын дамытуға ықпалын тигізетін негізгі әдістердің бірі арт-терапия. Арт-терапия – сурет салу, музыка, құммен жұмыс, драма және рөлдік ойындар сияқты шығармашылық әрекеттер арқылы баланың эмоционалдық, әлеуметтік және психологиялық дамуын қолдауға бағытталған әдіс. Бұл тәсіл балаларға өз сезімдерін сөзсіз, еркін түрде жеткізуге мүмкіндік береді. Әсіресе сөйлеу немесе қарым-қатынас қиындықтары бар балалар үшін бұл өте маңызды [7].

Рузметова Н.В. [7] зерттеу барысында инклюзивті сыныптағы бастауыш сынып оқушыларымен педагогикалық бақылау жүргізіліп, арт-терапия сабақтары ұйымдастырылған. Нәтижесінде оқушылардың сабаққа қызығушылығы артқаны, эмоционалдық жағдайы тұрақтанғаны, құрдастарымен қарым-қатынасы жақсарғаны және өзіне деген сенімі күшейгені анықталған. Сонымен қатар сурет және құм терапиясы балалардың ішкі сезімдерін еркін білдіруіне көмектесе, музыка терапиясы тыныштық пен эмоционалдық тепе-теңдік

қалыптастыруға ықпал еткен. Драма және рөлдік ойындар әлеуметтік дағдыларды дамытуға тиімді болған.

Зерттеу қорытындысы бойынша арт-терапия әдістерін жүйелі түрде қолдану инклюзивті білім берудің тиімділігін арттырып, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың мектеп ортасына бейімделуін жеңілдететіні анықталған. Сонымен қатар бұл әдістер балалардың шығармашылық қабілетін дамытып, олардың тұлғалық және әлеуметтік дамуына оң әсер етеді. Сондықтан инклюзивті білім беру тәжірибесінде арт-терапия әдістерін кеңінен енгізу және мұғалімдердің осы бағыттағы кәсіби даярлығын күшейту маңызды деп тұжырымдалады.

Арт-терапия – шығармашылық әрекеттер арқылы баланың эмоционалдық жағдайын жақсартуға бағытталған әдіс. Инклюзивті білім беру жағдайында бұл әдіс ерекше тиімді болып саналады. Зерттеулер көрсеткендей, арт-терапия сабақтары барысында балалардың сабаққа қызығушылығы артып, олардың белсенділігі күшейеді. Бұрын сабаққа пассивті қатысқан балалар шығармашылық әрекеттерге белсенді түрде араласа бастайды. Соның ішінде музыка терапиясы балалардың психологиялық жағдайына оң әсер етеді. Сабақ барысында балалардың қорқыныш, мазасыздық және ішкі шиеленіс деңгейі төмендейді. Музыка балаларға тыныштық сезімін беріп, олардың эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастырады. Сонымен қатар арт-терапия балалардың әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Топтық ойындар мен шығармашылық тапсырмалар барысында балалар бір-бірімен ынтымақтастық орнатуды, өз ойларын білдіруді және басқа адамдарды тындауды үйренеді. Нәтижесінде олардың өз-өзіне деген сенімділігі артады.

Музыкалық шығармашылықты дамыту мәселесін сонымен қоса Тютюнникова Т.Э. Карл Орф педагогикалық жүйесі негізінде қарастырады. Автордың пайымдауынша, музыка сабағы дайын білімді меңгертуге бағытталған репродуктивті процесс емес, керісінше, оқушының белсенді шығармашылық әрекетін ұйымдастыратын орта болуы тиіс. Осыған сәйкес, музыкалық шығармашылықты дамыту импровизация, қозғалыс, сөз бен ырғақ бірлігі және элементарлы аспаптарда музицирование арқылы жүзеге асады. Импровизация негізгі әдіс ретінде ұсынылады: оқушылар дайын әуенді қайталаумен шектелмей, өз бетімен ырғақ, қарапайым әуендік үлгілер құрастырады, сөйлеу интонациясынан музыкалық интонация тудырады. Сөз және музыка байланысы ерекше маңызға ие: тақпақтар мен өлең мәтіндері ырғақтық сүйемелдеуге негіз болады, олар шапалақтау, соқпалы қимылдар арқылы орындалып, біртіндеп аспаптық орындауға ұласады. Музыканы қимыл арқылы сезіну де маңызды тәсіл ретінде беріледі: балалар музыка бейнесін би элементтері, дене қозғалысы арқылы бейнелейді, бұл олардың эмоционалдық қабылдауын тереңдетеді. Сонымен қатар, элементарлы музыкалық аспаптарды пайдалану арқылы оқушылар ұжымдық музицирлеуге қатысады, шағын композициялар құрастырады және өз партияларын ойлап табады. Сабақтардың ойын формасында ұйымдастырылуы шығармашылық еркіндікке жағдай жасайды [6]. Инклюзивті сыныптарда бұл әдіс ерекше тиімді, себебі ол әр баланың мүмкіндігін ескеріп, оқыту процесін ойын және шығармашылық әрекет арқылы ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың музыкалық шығармашылығын дамыту маңызды педагогикалық міндеттердің бірі болып табылады. Музыка балалардың эмоционалдық, әлеуметтік және шығармашылық дамуына ықпал етеді.

Зерттеулер арт-терапия, музыка терапиясы, ритмикалық ойындар және Карл Орф әдістемесінің балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытуда тиімді екенін көрсетеді. Бұл әдістер балалардың сабаққа қызығушылығын арттырып, олардың өз-өзіне деген сенімділігін қалыптастырады.

Сонымен қатар музыкалық іс-әрекет барысында балалар ән айту, аспапта ойнау, би қимылдарын орындау, импровизация жасау сияқты түрлі әрекеттерге қатысады. Бұл әрекеттер олардың қиялын, есте сақтау қабілетін, есту қабілетін және моторлық дағдыларын дамытып,

элеуметтік бейімделуіне, топпен жұмыс істеу дағдыларының қалыптасуына және эмоционалдық тұрақтылығына оң әсер етеді

Осыған байланысты инклюзивті білім беру жүйесінде музыкалық шығармашылықты дамытуға бағытталған арнайы бағдарламаларды кеңінен қолдану қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Laure M., Habe K. Stimulating the Development of Rhythmic Abilities in Preschool Children in Montessori Kindergartens with Music-Movement Activities // *Early Childhood Education Journal*. – 2024. – Vol. 52. – P. 563–574.
2. Евтушенко Илья Владимирович Формирование основ музыкальной культуры умственно отсталых школьников в системе специального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика). – Москва, 2009. – 46 с.
3. Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. (2016). Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy*, 8(2), 179–188.
4. Қазақстан Республикасы. (2007). Білім туралы: 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III ҚР Заңы (ағымдағы редакциясы 2025 жылғы 11 қарашадағы № 92-VIII ҚРЗ). <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — Москва: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. — 335 с. — URL: <https://djvu.online/file/e6dFjzpXyn1Mm> (қаралған күні: 26.02.2026).
6. Тютюнникова Т. Э. Уроки музыки. Система обучения К. Орфа. — Москва: АСТ, 2001. — 256 с.
7. Ruzmetova N. V., Ibragimova D. I. Using Art Therapy Methods in Teaching Children with Special Needs Through Inclusive Education in Primary Education // *Educator Insights: A Journal of Teaching Theory and Practice*. — 2026. — Vol. 2, Issue 1. — P. 255–264. — URL: <https://brightmindpublishing.com> (қаралған күні: 26.02.2026).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975510>
UDC373.31

GAMIFICATION AS A TOOL TO ENHANCE MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL

KAZITAY ALTYNAY

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

KHIZAT AISAULE

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

AKHMETZHANOVA AINUR

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

Abstract: *Gamification, the integration of game elements in educational contexts, has emerged as an effective strategy to enhance motivation and engagement in primary school students. By incorporating points, badges, leaderboards, challenges, and narratives, gamified learning environments foster intrinsic motivation, active participation, and skill development. Theoretical frameworks such as Self-Determination Theory and Flow Theory explain how autonomy, competence, and balanced challenge contribute to engagement. Evidence suggests that gamification improves academic performance, problem-solving abilities, and knowledge retention, while promoting goal-setting, self-regulation, and collaboration. However, the effectiveness of gamified interventions depends on factors including learner characteristics, teacher facilitation, and contextual resources. Despite its potential, empirical studies in primary education remain limited, highlighting the need for further research into long-term effects, optimal implementation strategies, and subject-specific applications. Thoughtful integration of gamification can transform classrooms into dynamic learning environments that enhance motivation and educational outcomes.*

Keywords: *Gamification; Primary Education; Motivation; Engagement; Game Elements; Self-Determination Theory; Flow Theory.*

Gamification, defined as the integration of game-design elements and game principles in non-game contexts, has emerged as a prominent pedagogical innovation aimed at enhancing student motivation and engagement, particularly within primary education [1]. This approach leverages elements such as points, badges, levels, and challenges to foster active participation and intrinsic motivation, aligning with constructivist learning theories. While more commonly observed in higher education, gamification's potential to improve learning outcomes and engagement in primary schools is increasingly recognized despite a relative scarcity of research in this specific. However, preliminary studies indicate that gamified learning environments significantly improve academic performance, problem-solving skills, and knowledge retention among primary school students [2]. This systematic review thus aims to synthesize existing research on the impact of gamification in primary education, focusing on its efficacy in boosting motivation, engagement, and academic achievement. The subsequent sections will delve into theoretical frameworks underpinning gamification, analyze various gamified learning strategies, and critically evaluate the empirical evidence concerning their effectiveness in primary school settings, ultimately identifying gaps in current literature and proposing avenues for future research

Prior systematic reviews and meta-analyses have extensively explored the broader impact of gamification in educational settings, identifying its potential to foster positive learning attitudes and competition [3]. Specifically, the incorporation of game elements such as points, badges, and leaderboards has been consistently shown to enhance student motivation across various educational levels. Indeed, 56% of studies report a significant enhancement in student motivation and engagement through AI gamification. However, the specific nuances of these effects, particularly concerning the dichotomy of intrinsic versus extrinsic motivation, necessitate further detailed investigation within the primary education context. A systematic examination of gamification research trends and effectiveness in primary mathematics education remains limited, highlighting a gap in the literature regarding its comprehensive impact on young learners. For instance, while a systematic review by Dichev and Dicheva primarily focused on university-level applications, only a small fraction (13.7%) of the analyzed papers addressed primary and secondary education, underscoring the need for more targeted research.

Furthermore, the application of gamification extends beyond digital platforms, with analogical gamification maintaining a notable presence within the pedagogical landscape. This broad applicability underscores its versatility in engaging young learners and fostering critical skill development. However, despite promising results in various educational contexts, empirical evidence concerning gamification's specific effectiveness in developing self-esteem, self-concept, and social skills among primary school students remains limited. The existing literature has largely concentrated on the European context, aligning with the temporary, though not geographical, trends of the gaming industry. This geographic limitation suggests a gap in understanding how cultural and regional factors might influence gamification's efficacy in diverse primary educational settings. For instance, science education has successfully integrated gamification through virtual laboratories and augmented reality to make abstract concepts more tangible and engaging, thereby enhancing scientific inquiry skills and conceptual understanding.

To fully appreciate the mechanisms through which gamification influences learning, it is crucial to delve into established motivational theories. These theories provide a robust framework for understanding how game elements can be leveraged to stimulate intrinsic and extrinsic drive, thereby optimizing educational outcomes. For instance, self-determination theory posits that autonomy, competence, and relatedness are fundamental psychological needs that, when satisfied, enhance intrinsic motivation, a state gamified environments often cultivate through choices, achievable challenges, and social interaction [4]. Similarly, social learning theory emphasizes observational learning and modeling, which gamified scenarios can facilitate through collaborative tasks and leaderboards that showcase peer achievements. Moreover, flow theory, which describes an optimal psychological state of deep engagement and enjoyment in an activity, is frequently induced by gamified tasks that balance perceived challenges with commensurate skills [5].

Systematic reviews have highlighted the benefits of gamification across various fields, including education and business, noting its positive impact on self-efficacy, commitment, participation, and perceived enjoyment. Specifically, research indicates that gamified interventions can significantly improve students' enthusiasm for learning activities, suggesting a strong motivational impact. However, the specific impact of game elements on student engagement and motivation is highly variable, depending on the learning environment and individual student characteristics. The long-term effects of gamification and the theoretical frameworks underpinning its use are areas requiring further investigation to fully comprehend its sustained influence on primary school students.

Among these elements, points, badges, and leaderboards are frequently employed to stimulate learner engagement and provide immediate feedback on progress. These elements are designed to tap into intrinsic motivating factors such as competence and achievement, thereby fostering a sense of accomplishment and encouraging continued participation [6]. The integration of narratives and thematic elements further immerses students in the learning process, transforming educational tasks into engaging adventures. These elements, grounded in Self-Determination Theory and Flow Theory,

fulfill psychological needs by offering choice and challenge, thereby enhancing motivation and. Moreover, operant conditioning theory suggests that these game elements, such as badges and points, reinforce desired behaviors by providing immediate rewards and recognition for completing tasks or providing correct answers, thus strengthening the learning process.

The effectiveness of these elements, however, hinges on a delicate balance between challenge and skill, echoing the principles of Flow Theory, where tasks must be neither too easy nor too difficult to maintain optimal engagement. This balance is crucial for fostering sustained intrinsic motivation, rather than relying solely on extrinsic rewards that may diminish over time. Furthermore, the design of gamified learning experiences must carefully consider the potential for overjustification, where extrinsic motivators can paradoxically reduce intrinsic interest in an activity that was initially enjoyable.

The interpretation of findings regarding gamification in primary education reveals consistent evidence that points, rewards, leaderboards, and badges are among the most preferred elements by students, directly enhancing enjoyment and commitment to learning tasks. This aligns with research indicating that carefully implemented gamified elements, such as badges and leaderboards, can significantly increase learner motivation and foster goal-setting, self-regulation, and sustained engagement in educational activities. These mechanisms are particularly effective in supporting goal-based learning theories by providing clear progress indicators and opportunities for self-assessment [7]. Moreover, challenges and feedback loops, when integrated thoughtfully, amplify student excitement and engagement, promoting deeper learning and skill development through continuous performance insights. The dynamic interplay of these gamified elements creates a rich educational environment that caters to diverse learning styles, thereby maximizing their potential for cognitive development and academic achievement .

Previous research corroborates these findings, emphasizing that gamification elements such as points, badges, and leaderboards significantly enhance student motivation, active participation, and overall academic success. While many studies highlight the general efficacy of gamification, it is crucial to acknowledge that the specific impact of these elements can vary considerably depending on the individual learner and the pedagogical approach. Studies suggest that while gamification generally fosters positive educational outcomes, excessive reliance on extrinsic rewards can lead to a decline in long-term motivation, highlighting the importance of balancing intrinsic and extrinsic motivators. For instance, Hanus and Fox reported a decrease in academic performance when extrinsic rewards were overemphasized, contrasting with findings where a balanced approach sustained motivation without creating over-reliance on tangible incentives[8].

Educators should therefore prioritize the careful integration of gamified elements to complement, rather than replace, intrinsic motivation, designing experiences that align with pedagogical goals while maintaining an enjoyable and engaging learning environment. This involves tailoring game mechanics to specific learning objectives and student profiles to maximize their educational impact. Furthermore, it is essential to consider how gamified elements can be adapted to support diverse learning styles and accommodate different levels of prior knowledge, ensuring equitable access to engaging educational experiences[9].

While this discussion provides insights into the potential of gamification, it is important to acknowledge certain limitations that may influence the generalizability and interpretation of these findings. The inherent characteristics of the participants, such as age, prior knowledge, and cognitive abilities, can significantly influence the effectiveness of gamified interventions, suggesting that results from one cohort may not be directly applicable to others. Additionally, the contextual factors of the learning environment, including teacher training, available resources, and curriculum design, play a pivotal role in shaping the outcomes of gamified approaches[10].

Thus, a nuanced understanding of these variables is crucial for both designing and implementing effective gamified educational strategies. Moreover, the longevity of motivational effects observed in short-term studies remains a critical area for further investigation, as initial novelty can sometimes overshadow sustained engagement. This aligns with concerns that an overreliance on

extrinsic motivators can lead to a decline in sustained motivation over time. This suggests that future research should focus on the long-term effects of gamification and how to mitigate the novelty effect to ensure continued student engagement.

The consistent findings across various studies underscore that appropriately designed gamified elements can significantly enhance student motivation and engagement in primary education. Specifically, the integration of points, badges, and leaderboards has been demonstrated to improve student achievement and foster a more dynamic learning environment.

Future research should therefore focus on conducting longitudinal studies to assess the long-term impact of gamification on intrinsic motivation and academic performance, moving beyond short-term novelty effects. Furthermore, investigations into specific subject areas that benefit most from gamified interventions are warranted, as current literature often lacks detailed exploration into topic-specific efficacy. There is a need to identify the most accurate implementation processes for specific educational contexts and subject fields, given the diverse disciplines in which gamification is applied.

REFERENCES

1. Putra, L. D., Hidayat, F. N., Izzati, I. N., & Ramadhan, M. A. (2024). Penerapan Gamifikasi untuk Meningkatkan Motivasi dan Kolaborasi pada Siswa Sekolah Dasar. *ALACRITY Journal of Education*, 131. <https://doi.org/10.52121/alacrity.v4i3.415>
2. Lumbantoruan, J. H., & Ditasona, C. (2021). Journal of Education and Learning (EduLearn). *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. <https://doi.org/10.11591/edulearn>
3. Baah, C. A., Govender, I., & Subramaniam, P. R. (2024). Enhancing Learning Engagement: A Study on Gamification's Influence on Motivation and Cognitive Load. *Education Sciences*, 14(10), 1115. <https://doi.org/10.3390/educsci14101115>
4. Mao, J., & Lucas, T. (2024). Gamification elements and their impacts on education: A review [Review of *Gamification elements and their impacts on education: A review*]. *Multidisciplinary Reviews*, 8(5), 2025155. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025155>
5. Rokhmat, J., Gunawan, G., Sukarso, A., Rahmatiah, R., Mahmudah, H., & Amanah, P. D. (2025). Revealing the Weaknesses of Applying Gamification in Science Learning and Overcoming It: A Systematic Review [Review of *Revealing the Weaknesses of Applying Gamification in Science Learning and Overcoming It: A Systematic Review*]. *TEM Journal*, 2462. UIKTEN. <https://doi.org/10.18421/tem143-50>
6. Mitchell, B., & Co, M. J. (2024). *The impact of Implementing Gamification Elements on Motivation, Engagement and Academic Achievement*. 1(1), 175. <https://doi.org/10.34190/icer.1.1.3113>
7. Al-Hafdi, F. S., & Alhalafawy, W. S. (2024). Ten Years of Gamification-Based Learning: A Bibliometric Analysis and Systematic Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 18(7), 188. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i07.45335>
8. Ahmed, H. M. M., El-Sabagh, H. A., & Elbourhamy, D. (2025). Effect of Gamified, Mobile, Cloud-Based Learning Management System (GMCLMS) on student engagement and achievement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00541-1>
9. Mayor-Peña, F. C. Y., Barrera-Animas, A. Y., Escobar-Castillejos, D., Noguez, J., & Escobar-Castillejos, D. (2024). Designing a gamified approach for digital design education aligned with Education 4.0. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1439879>
10. Neerupa, C., Kumar, R. N., Pavithra, R., & William, A. J. (2024). Game on for learning: a holistic exploration of Gamification's impact on student engagement and academic performance in educational environments. *Deleted Journal*, 21(1), 38. <https://doi.org/10.1108/manm-01-2024-0001>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975543>
UDK373.31

OPPORTUNITIES FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN PRIMARY EDUCATION

KAZITAY ALTYNAY

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

AKHMETZHANOVA AINUR

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

AIDARKYZY AINUR

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

Abstract: *This article examines the opportunities and challenges of integrating Artificial Intelligence (AI) tools into primary education. The study highlights AI's potential to transform traditional teaching models by enabling personalized learning paths, intelligent tutoring systems, automated assessment, and adaptive content creation. AI technologies support differentiated instruction, enhance student engagement, and improve learning outcomes by providing real-time feedback and data-driven insights. In addition, AI tools contribute to teacher efficiency by automating administrative tasks and supporting instructional planning. However, the successful implementation of AI in primary education requires careful consideration of ethical issues, data privacy, equitable access, and comprehensive teacher training. The article emphasizes that sustainable AI integration depends on supportive policy, curriculum alignment, and continuous professional development. When implemented responsibly, AI can foster an innovative, inclusive, and student-centered educational environment that enhances foundational skills and prepares learners for the demands of the digital age.*

Keywords: *Artificial Intelligence, primary education, personalized learning, intelligent tutoring systems, digital transformation, teacher professional development, educational technology*

The integration of Artificial Intelligence into primary education presents a multifaceted landscape of opportunities and challenges, necessitating a thorough examination of its pedagogical implications and ethical considerations. Early studies have demonstrated AI's capacity to act as an assistant to teaching staff, fostering the development of computational, linguistic, and problem-solving skills in young learners. Specifically, AI tools can significantly personalize learning experiences, offer intelligent tutoring, facilitate virtual experiments, and provide real-time assessment and feedback, thereby enhancing educational outcomes in subjects like mathematics. For instance, AI-powered platforms such as Baidu's Ernie Bot, Alibaba Cloud's Qwen, and Khan Academy leverage advanced natural language processing and machine learning to provide customized mathematics exercises and adapt to individual student paces and proficiency levels[1]. These adaptive learning systems, particularly evident in primary mathematics education, can diagnose misconceptions and deliver immediate, targeted feedback, thereby improving student learning progression.

This individualization of learning pathways, supported by AI, has been shown to result in greater learning gains compared to traditional instructional methods, particularly in core subjects like

mathematics and English[2]. This transformative potential is especially pertinent in primary school, where foundational competencies and critical thinking are established, shifting education from a standardized approach to a more flexible and efficient individualized learning process.

The application of AI in education is rapidly expanding beyond basic adaptive learning systems, with emerging technologies enabling more sophisticated interactions and analytical capabilities. For example, AI is now being utilized to develop advanced predictive analytics that can identify students at risk of academic difficulties, allowing for proactive interventions.

Moreover, AI-driven tools can streamline administrative tasks for educators, freeing up valuable time for more direct student engagement and personalized instruction. This includes automated grading systems and intelligent assessment tools, which provide instant feedback and detailed performance analytics, enhancing both the efficiency and effectiveness of the educational process. These intelligent tutoring systems track student progress, dynamically adjust instructional content, and offer targeted feedback to enhance engagement and improve learning outcomes. These applications demonstrate AI's potential to revolutionize modern education by facilitating personalized learning experiences, providing assessment support, and identifying individual student needs. A comprehensive review of existing literature reveals that AI applications in primary education primarily encompass adaptive learning platforms, automated feedback mechanisms, educational chatbots, and tools for analyzing student learning progress. These technologies enable educators to gain deeper insights into student performance, tailor curricula to individual needs, and provide timely interventions[3]. This exploration extends to understanding how AI can support early childhood education by providing adaptive learning experiences and automating administrative tasks, thereby allowing educators to focus more on direct student interaction and holistic development[4].

The profound impact of AI on education is particularly evident in its capacity to transform pedagogical approaches, moving from a standardized model to one that is highly personalized and adaptive. This shift is crucial for fostering individualized learning pathways that cater to diverse student needs and learning styles, ultimately enhancing engagement and improving educational outcomes. This individualization is further supported by the growing interest in adaptive learning systems, which tailor educational content and pace to each student, alongside an increased focus on measuring AI's impact on various learning facets through methods such as quasi-experiments. These systems utilize AI to track student progress and dynamically adjust instructional content, offering targeted support that promotes the development of emotional intelligence and social skills.

By employing AI to craft personalized learning paths, educators can address individual student strengths and weaknesses, ensuring that each child receives instruction optimally suited to their cognitive development and learning preferences.

This approach supports differentiated learning practices, which have been shown to improve efficiency in primary education. Furthermore, AI can create engaging and adaptive learning environments, catering to the diverse needs and learning paces of young students. However, a significant challenge in integrating AI into early childhood education is defining what key AI concepts are appropriate and necessary for young children to learn, and how to effectively engage them in meaningful experiences.

These systems, powered by AI, offer individualized instruction and feedback, mimicking the role of a human tutor by adapting to each student's specific learning pace and style. These intelligent tutoring systems can provide tailored explanations, practice problems, and assessments, thereby fostering a more profound understanding and retention of educational material. This personalized approach, facilitated by AI, has been shown to increase student engagement and improve learning outcomes by providing real-time feedback and dynamic content adjustments.

The application of AI in automated assessment and feedback systems offers significant advantages in primary education by providing immediate, objective evaluations and constructive insights into student performance. These tools can rapidly process large volumes of student work, from quizzes and homework to more complex projects, offering detailed analyses that highlight areas of strength and areas requiring further attention. This not only streamlines the grading process for

educators but also provides students with timely and actionable feedback, fostering a more responsive and effective learning environment[5].

AI tools can revolutionize content creation and curation in primary education by generating diverse educational materials, including interactive lessons, quizzes, and multimedia content tailored to specific learning objectives and student needs. This capability allows educators to efficiently develop engaging and relevant instructional resources, significantly reducing the time spent on material preparation and enabling a focus on pedagogical innovation. Furthermore, AI can personalize content delivery, ensuring that educational materials are optimally suited to individual student learning styles and paces, thereby maximizing comprehension and retention.

By automating routine tasks such as grading, administrative duties, and even lesson planning, AI empowers educators to dedicate more time to direct student interaction, individualized support, and professional development. This increased efficiency allows teachers to cultivate a more dynamic and engaging classroom environment, fostering deeper connections with students and addressing their unique learning challenges. Furthermore, AI's ability to analyze extensive data can forecast student performance, offering valuable insights that refine teaching methodologies and lead to a more efficient and effective learning environment[6]. Moreover, by leveraging AI for administrative tasks and assessment, teachers can dedicate more time to strategic instructional planning and the implementation of innovative teaching strategies, ultimately enriching the overall learning experience for students.

Despite these transformative opportunities, the integration of AI in primary education presents several complex challenges that warrant careful consideration, including ethical implications, data privacy concerns, and the need for adequate teacher training. Addressing these challenges is paramount to ensuring that AI tools are implemented responsibly and effectively, maximizing their benefits while mitigating potential risks to young learners. A crucial aspect involves establishing robust ethical frameworks to guide AI's application, ensuring fairness, transparency, and accountability in educational contexts. Moreover, addressing data privacy concerns through secure infrastructure and clear policies is essential to protect sensitive student information, while comprehensive professional development programs are necessary to equip educators with the skills to effectively integrate and leverage AI technologies in their classrooms[7].

The collection and analysis of student data by AI systems necessitate stringent measures to protect sensitive information from unauthorized access and misuse. This includes implementing robust encryption protocols, anonymization techniques, and adherence to regulatory frameworks such as GDPR and COPPA to safeguard student identities and academic records. Ensuring compliance with these regulations is crucial for building trust among parents, educators, and the broader community regarding the ethical use of AI in educational settings.

Adequate professional development is essential to equip educators with the pedagogical and technical skills required to effectively integrate AI tools into their teaching practices, fostering an understanding of both the opportunities and limitations of these technologies. This training should extend beyond mere technical proficiency, encompassing the ethical considerations, pedagogical implications, and cultural sensitivities surrounding AI integration in primary education to foster a holistic understanding among prospective teachers. Without proper training, educators may struggle to leverage AI effectively, leading to underutilized resources and potential pedagogical pitfalls[8].

The digital divide can exacerbate existing educational inequalities, as disparities in access to necessary technology and high-speed internet can prevent disadvantaged students from benefiting from AI-powered learning tools. This unequal access could widen the achievement gap between privileged and underprivileged students, highlighting the need for policies that promote equitable distribution of AI resources and infrastructure. Furthermore, the cost of implementing and maintaining AI technologies can be prohibitive for under-resourced schools, creating an additional barrier to equitable integration[9].

Developing comprehensive strategies for integrating AI into the existing primary education curriculum is vital to ensure that these advanced tools complement, rather than disrupt, established learning

objectives. This integration requires careful alignment with pedagogical goals and age-appropriate content, ensuring that AI tools enhance foundational skills while introducing new computational literacies. Furthermore, curriculum developers must collaborate with AI specialists to create engaging, interdisciplinary learning experiences that seamlessly weave AI concepts into traditional subjects, thereby preparing students for a future increasingly shaped by artificial intelligence. This necessitates a shift in teacher preparation programs to include AI literacy, enabling educators not only to utilize AI effectively but also to teach about its implications [10].

Ultimately,empowering teachers through such programs is crucial for successfully navigating the complexities and maximizing the benefits of AI integration in primary education. This empowerment is critical for bridging the implementation gap often observed between the perceived potential of AI and its practical application within educational settings. A coordinated strategy encompassing TPACK-based professional development, robust infrastructure, and supportive policy is essential to bridge this disparity.

The sustained integration of artificial intelligence into primary education relies heavily on the continuous professional development of teachers, fostering their understanding of both the technological and pedagogical aspects of AI.This necessitates a multi-faceted approach, emphasizing not only hands-on experience with AI tools but also a deep dive into the ethical implications and potential biases inherent in these technologies. Moreover, providing teachers with ongoing professional development opportunities, access to necessary resources, and continuous guidance is paramount to ensuring they can effectively integrate technology into their teaching.

The successful integration of AI in primary education promises transformative potential, enabling personalized learning experiences and fostering critical thinking skills necessary for future generations.However, realizing this potential requires a concerted effort to overcome challenges related to data privacy, equitable access, and comprehensive teacher training.

Addressing these complex issues through thoughtful policy development and ongoing research will be essential to fully harness AI's capacity to revolutionize learning environments and elevate educational outcomes. This commitment ensures that AI tools are integrated responsibly, fostering an educational ecosystem that is both innovative and equitable for all students.

REFERENCES:

1. Li, M. (2024). Integrating Artificial Intelligence in Primary Mathematics Education: Investigating Internal and External Influences on Teacher Adoption. *International Journal of Science and Mathematics Education*. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10515-w>
2. Saravanan, T., & Kamrozzaman, N. A. (2025). Artificial Intelligence in Primary Education: Teacher Perceptions, Instructional Decisions, and Integration Challenges in Urban Malaysia. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9393. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.909000772>
3. Yusuf, F. A. (2025). Trends, opportunities, and challenges of artificial intelligence in elementary education - A systematic literature review. *Journal of Integrated Elementary Education*, 5(1), 109. <https://doi.org/10.21580/jieed.v5i1.25594>
4. Akintayo, O. T., Eden, C. A., Ayeni, O. O., & Onyebuchi, N. C. (2024). Integrating AI with emotional and social learning in primary education: Developing a holistic adaptive learning ecosystem. *Computer Science & IT Research Journal*, 5(5), 1076. <https://doi.org/10.51594/csitrj.v5i5.1116>
5. Demartini, C. G., Sciascia, L., Bosso, A., & Manuri, F. (2024). Artificial Intelligence Bringing Improvements to Adaptive Learning in Education: A Case Study. *Sustainability*, 16(3), 1347. <https://doi.org/10.3390/su16031347>
6. Kotsis, K. T. (2024a). Artificial Intelligence Helps Primary School Teachers to Plan and Execute Physics Classroom Experiments. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(2). <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i2.158>
7. Abuodha, L., & Kipkebut, A. (2024). Disruptive AI in Education: Transforming Learning in the Digital Age. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 12(2), 195. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2024.58283>
8. Görgülü, D., Sipahioğlu, M., & Brazzolotto, M. (2025). Investigation of the Opinions of Classroom Teachers Working in Science and Art Centers on the Pitfalls of Artificial Intelligence in Education. In *Advances in computational intelligence and robotics book series* (p. 121). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3373-0122-8.ch006>
9. Funa, A., & Gabay, R. A. E. (2024). Policy guidelines and recommendations on AI use in teaching and learning: A meta-synthesis study. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101221. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101221>
10. Bilbao, A., & Sagasta, A. A. (2025). Fostering AI literacy in pre-service teachers: impact of a training intervention on awareness, attitude and trust in AI. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1668078>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975616>

DEVELOPMENT OF LEXICAL COMPETENCE IN SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH AUTHENTIC MEDIA TEXTS

ТҮРСЫНБАЙ ЖАНЕРКЕ СЕРІКҚЫЗЫ

Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті

Ғылыми жетекшісі: п.ғ.к., доцент м.а. **КУДАЙБЕРГЕНОВА М.Р.**
Шымкент, Қазақстан

Abstract: *The article addresses the issue of developing lexical competence in senior secondary school students in the process of foreign language instruction through the use of authentic media texts. The relevance of the study is determined by the need to modernize the content of language education in the context of digitalization, the expansion of the media environment, and the increasing communicative orientation of contemporary teaching practices. Senior secondary students actively engage with diverse forms of media content, which substantiates the integration of authentic media texts into the educational process as an effective means of fostering lexical competence.*

The article presents a methodological model for working with media texts, which includes the stages of pre-text activities (activation of background knowledge, content prediction, introduction of key vocabulary), while-text activities (identification of lexical units, analysis of their semantic and functional-stylistic features, work with collocations and phraseological units), and post-text activities (productive tasks, discussions, project-based learning, and the creation of students' own media products).

The practical significance of the study lies in the potential application of the proposed model and the developed set of exercises in foreign language teaching practice at the senior secondary level. The findings confirm the expediency of systematically integrating authentic media texts into the educational process as an effective tool for enhancing lexical competence and developing students' communicative readiness for intercultural interaction within the contemporary media landscape.

Keywords: *lexical competence, authentic media texts, media discourse, communicative approach, competence-based approach, contextual inference, sociocultural competence, media literacy.*

Introduction

The contemporary stage of societal development is characterized by the intensive digitalization of all spheres of human activity, the transformation of the information space, and the growing significance of intercultural communication. Under these conditions, the system of foreign language education is undergoing substantial changes, increasingly orienting itself toward the formation of communicative competence as an integrative learning outcome. Within its structure, lexical competence occupies a central position, as mastery of lexical means ensures the accuracy, expressiveness, and appropriateness of speech interaction. An insufficient level of lexical skill development among senior secondary school students often becomes a barrier to the полноценное comprehension of authentic speech and the productive use of a foreign language in real communicative situations.

The issue of developing lexical competence in senior secondary school students acquires particular relevance in the context of updating the content of secondary education, strengthening its practice-oriented focus, and integrating digital technologies into the educational process. Contemporary senior students are active participants in the media environment: they regularly engage with news platforms, video-sharing services, podcasts, blogs, social networks, and other forms of media content. This reality necessitates the use of authentic media texts as a didactic resource capable not only of expanding learners' vocabulary but also of fostering contextual understanding, critical information processing, and sociocultural interpretation of lexical units [1, p. 45].

Despite the considerable body of research devoted to the formation of lexical skills and the use of authentic materials in foreign language teaching, the issue of systematically integrating media texts into the process of developing lexical competence in senior secondary school remains insufficiently elaborated. The scholarly literature does not adequately address the criteria for selecting media texts with regard to learners' age-specific and linguistic characteristics, the methodological organization of work with such materials, or the assessment of their effectiveness in developing both receptive and productive lexical skills.

Thus, a contradiction arises between the substantial educational potential of authentic media texts and the insufficient development of methodological mechanisms for their purposeful application in fostering lexical competence at the senior secondary level. This contradiction determines the relevance of the present study and underscores the necessity of providing both a theoretical foundation and practical validation of an appropriate methodological model.

The aim of the study is to provide a theoretical substantiation and to develop a methodological model for enhancing lexical competence in senior secondary school students through authentic media texts, as well as to experimentally verify its effectiveness in the context of foreign language instruction at the upper secondary level.

To achieve this aim, the following research objectives were formulated:

1. To analyze the psychological, pedagogical, and methodological foundations of lexical competence development in senior secondary school students;
2. To уточнить the structure and component composition of lexical competence within the framework of contemporary media discourse;
3. To identify the didactic potential of authentic media texts for the development of receptive and productive lexical skills;
4. To design a methodological model for working with media texts, including a system of exercises and stages of instructional organization;
5. To conduct a formative pedagogical experiment and carry out both qualitative and quantitative analysis of the obtained results [2, p. 103].

The scientific novelty of the study lies in the comprehensive consideration of authentic media texts as a means of purposeful development of lexical competence in senior secondary school students, taking into account the specific features of media discourse and the digital educational environment. The study уточняет the content of the concept of "lexical competence" as applied to upper secondary foreign language education, substantiates a structural model of its formation based on media texts, and proposes a system of methodological techniques that ensure the integration of linguistic, speech, and sociocultural components.

The theoretical significance of the research consists in expanding the understanding of the potential of media texts as a didactic unit within the system of foreign language education and in specifying the mechanisms of lexical skill formation in authentic linguistic contexts. The practical significance is determined by the possibility of applying the developed methodological model and the set of exercises in foreign language teaching practice at the senior secondary school level.

Thus, the integration of authentic media texts as a means of developing lexical competence corresponds to contemporary educational requirements, contributes to increased learner motivation, and fosters students' readiness for effective communication within the globalized information society.

Materials and Methods

Materials. The theoretical and methodological foundation of the study is based on the works of prominent scholars in the fields of lexicology, foreign language pedagogy, and communicative language teaching:

1. Michael Lewis – *The Lexical Approach* (1993), which substantiates the central role of lexis in foreign language acquisition and highlights the importance of collocations and lexical chunks in the development of communicative competence.

2. Norbert Schmitt – *Vocabulary in Language Teaching* (2000), which systematizes approaches to vocabulary instruction and describes the mechanisms underlying the development of receptive and productive lexical knowledge.

3. Paul Nation – *Learning Vocabulary in Another Language* (2001), which examines vocabulary acquisition strategies, principles of lexical selection, and the organization of work with authentic texts.

4. Jack C. Richards – *Communicative Language Teaching Today* (2006), which outlines the principles of the communicative approach and emphasizes the role of authentic materials in language competence development.

The empirical material of the study consisted of authentic English-language media texts (news articles, video reports, interviews, and podcasts) selected with consideration of senior secondary school students' age characteristics and language proficiency level.

Methods. The following research methods were employed:

1. a formative pedagogical experiment aimed at testing the effectiveness of the proposed methodological model;

2. quantitative and qualitative data analysis, including testing procedures and comparative analysis of the results obtained from the control and experimental groups [3, p. 25].

Discussion and Results

During the course of the study, a methodological model for developing lexical competence in senior secondary school students through the use of authentic media texts was implemented. The experimental instruction was grounded in the lexical approach to language teaching proposed by Michael Lewis, according to which language learning should focus on the acquisition of fixed lexical combinations, collocations, and ready-made speech patterns. In addition, the study was based on vocabulary acquisition principles described by Paul Nation, emphasizing the importance of repeated contextual exposure, semantic reinforcement, and a balanced development of receptive and productive vocabulary knowledge. The organization of the learning process also followed the communicative language teaching principles developed by Jack C. Richards, which advocate the use of authentic materials in natural communicative situations.

Research Methods

The following research methods were applied during the experimental work:

1. **Formative pedagogical experiment** – the main research method aimed at verifying the effectiveness of the proposed methodological system in practice. The experiment consisted of three stages: diagnostic (pre-experimental), formative (instructional intervention), and control (post-experimental) stages.

2. **Lexical competence assessment testing** – conducted to determine the initial level of students' knowledge and to evaluate the dynamics of lexical skill development. The test tasks included:

- determining the meaning of lexical units in context;
- selecting synonyms and collocations;
- tasks aimed at understanding media texts;
- using newly learned vocabulary in original speech production.

3. **Quantitative and qualitative data analysis** – included statistical processing of the results and content analysis of students' responses.

4. **Authentic media text-based instruction method** – students worked with news articles, audiovisual materials, interviews, and podcasts. The instructional process was organized in three stages:

- Pre-text stage – predicting content, activating background knowledge, and introducing key vocabulary;
- While-text stage – analyzing word meanings, studying collocations, and identifying stylistic features;

o Post-text stage – discussing the content, completing productive language tasks, and creating original media messages [4, p. 31].

Experimental Results

Comparative analysis of the diagnostic and control stage results demonstrated positive dynamics in the development of lexical competence among students in the experimental group.

Table 1. Dynamics of Lexical Competence Development (%)

Assessment Criteria	Before Experiment	After Experiment	Growth Dynamics
Contextual vocabulary comprehension	60.3	85.7	+25.4
Ability to use collocations	58.9	84.2	+25.3
Activation of productive vocabulary	57.6	86.1	+28.5
Media text interpretation skills	61.2	87.4	+26.2
Communicative speech accuracy	59.4	85.9	+26.5

The obtained results indicate a significant improvement in the level of lexical competence formation in the experimental group. The most pronounced progress was observed in the activation of productive vocabulary and the ability to use collocational structures in speech practice.

The use of authentic media texts contributed to the formation of stable semantic information processing mechanisms, the development of language inference skills, and the expansion of learners' cognitive lexical base. Working with contemporary media materials also increased students' learning motivation, as the content of the texts corresponded to their age-related interests and communicative needs [5, p. 103].

Thus, the experimental data confirm the effectiveness of the proposed methodological model for developing lexical competence through the integration of authentic media texts into foreign language teaching in senior secondary school. The findings support the further implementation of media discourse materials in educational practice.

Conclusion

The conducted study theoretically substantiated and experimentally confirmed the effectiveness of using authentic media texts in the process of developing lexical competence among senior secondary school students in foreign language learning. The experimental results demonstrated that systematic work with media discourse contributes to the expansion of students' vocabulary, the development of contextual understanding of lexical units, and the improvement of accuracy in their oral and written language use.

The analysis of the obtained data indicates that the integration of authentic media materials into the educational process creates a favorable linguistic environment for natural vocabulary acquisition, the formation of language inference skills, and the development of communicative abilities. The use of news texts, interviews, podcasts, and other forms of media content increases students' learning motivation and promotes the development of critical thinking, sociocultural awareness, and information literacy.

The experiment revealed that the proposed methodological model facilitates the transition from passive vocabulary acquisition to the active use of lexical resources in communicative activities. The most significant improvement was observed in indicators related to productive vocabulary use, contextual comprehension of lexical meanings, and mastery of collocational structures.

Thus, the research results confirm the pedagogical effectiveness of authentic media texts as a tool for developing lexical competence in senior secondary school students. Prospective directions for further research include improving the criteria for media text selection, developing digital educational platforms for working with media discourse, and investigating the impact of media materials on the formation of other components of foreign language communicative competence.

REFERENCES:

1. Michael Lewis. *The Lexical Approach*. – Hove: Language Teaching Publications, 1993. – pp. 45-78.
2. Norbert Schmitt. *Vocabulary in Language Teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – pp. 102-135.
3. Paul Nation. *Learning Vocabulary in Another Language*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – pp. 23-60.
4. Jack C. Richards. *Communicative Language Teaching Today*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – pp. 12-44.
5. Jeremy Harmer. *How to Teach English*. – Harlow: Pearson Education, 2007. – pp. 88-120.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975706>
УДК 376.33

НАШАР ЕСТИТІН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІ ҚАБЫЛДАУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІГІ

НҮРДІЛДА ТАЛШЫН ЕРЛАНҚЫЗЫ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Педагогика және психология факультеті

Ғылыми жетекші: PhD, аға оқытушы САБДЕНОВА Б.А.
Алматы қаласы

***Аңдатпа.** Мақалада мектеп жасына дейінгі нашар еститін балалардың сөзді қабылдау дағдыларының қалыптасу ерекшеліктері қарастырылады. Сөзді қабылдау психолінгвистикалық құрылым ретінде талданып, оның фонетикалық ажырату, фонематикалық дифференциация және семантикалық өңдеу компоненттері айқындалды. Зерттеу барысында анықтаушы эксперимент жүргізіліп, балалардың фонетикалық ажырату деңгейі, минималды жұптарды тануы, бір және екі сатылы нұсқауларды түсінуі, сондай-ақ контекстсіз сөздерді қабылдау ерекшеліктері бағаланды. Нәтижелер сөзді қабылдау дағдыларының біркелкі қалыптаспағанын, фонетикалық ұқсас сөздерді ажыратуда және күрделі нұсқауларды орындауда қиындықтар бар екенін көрсетті. Сонымен қатар, контекстке жоғары тәуелділік пен қабылдау процесінің жеткіліксіз автоматтануы анықталды. Зерттеу қорытындылары мектеп жасына дейінгі нашар еститін балалармен жүргізілетін түзете-дамыту жұмысының мазмұнын жетілдіру қажеттігін негіздейді.*

***Кілтті сөздер:** нашар еститін балалар, мектепке дейінгі жас, сөзді қабылдау, фонематикалық қабылдау, семантикалық өңдеу, фонетикалық ажырату, арнайы педагогика, сурдопедагогика, анықтаушы эксперимент.*

Қазіргі кезеңде Қазақстан Республикасында ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды қолдау мемлекеттік білім беру саясатының басым бағыттарының бірі болып табылады. Инклюзивті және арнайы білім беруді дамыту мәселелері Қазақстан Республикасының «Білім туралы» 2007 жылғы 27 шілдедегі №319-ІІІ Заңында, сондай-ақ «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» 2002 жылғы 11 шілдедегі №343 Заңында нақты айқындалған [1][2]. Аталған нормативтік-құқықтық актілерде есту қабілеті бұзылған балаларға арнайы жағдай жасау, ерте диагностика жүргізу және түзету-дамыту көмегін ұйымдастыру міндеттері белгіленген [2].

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің деректеріне сәйкес, соңғы жылдары ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар саны тұрақты түрде артып келеді. Оның ішінде есту қабілеті бұзылған балалар үлесі де айтарлықтай. Бұл жағдай ерте жастағы сөйлеу және коммуникация дамуын қамтамасыз ететін ғылыми негізделген әдістемелерді жетілдіруді талап етеді.

Мектеп жасына дейінгі кезең — баланың сөйлеу және танымдық дамуының іргетасы қаланатын шешуші уақыт. Осы кезеңде сөзді қабылдау дағдылары қалыптасып, фонематикалық есту, лексикалық қор және мағыналық өңдеу процестері қарқынды дамиды. Сөзді қабылдау — акустикалық сигналды тану, фонемаларды ажырату, сөзді лексикалық жүйемен сәйкестендіру және мағыналық интерпретациялаудан тұратын күрделі психолінгвистикалық процесс.

Есту қабілеті бұзылған балаларда сөзді қабылдау механизмдерінің қалыптасуы ерекше сипат алады. Акустикалық ақпараттың жеткіліксіздігі фонематикалық дифференциацияның баяу дамуына, дыбыстық ұқсас сөздерді ажыратудағы қиындықтарға және мағыналық

өңдеудің кешігуіне алып келеді. Бұл өз кезегінде сөйлеу дамуына, коммуникативтік құзыреттілікке және кейінгі оқу әрекетіне әсер етеді.

Сөйлеуді қабылдау мен өңдеудің психолингвистикалық аспектілері Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясында, А.Р. Лурияның нейропсихологиялық тұжырымдамаларында қарастырылған [3]. Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу дамуы мәселелері Р.М. Боскис, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко [6], И.В. Королева [8], Л.А. Головчиц [7] еңбектерінде жан-жақты зерттелген. Аталған ғалымдар есту кемістігі жағдайында сөйлеу сигналын қабылдау мен өңдеудің өзіндік заңдылықтары бар екенін және ерте ұйымдастырылған түзету жұмысының шешуші рөл атқаратынын дәлелдеген.

Сонымен қатар, қазіргі сурдопедагогикада мектепке дейінгі жаста сөзді қабылдау дағдыларын мақсатты түрде дамыту мәселесі ерекше маңызға ие. Ерте жаста есту аппаратураларын немесе кохлеарлық импланттарды қолдану жағдайында да фонематикалық қабылдау автоматты түрде қалыптаспайтыны ғылыми зерттеулерде көрсетілген. Бұл арнайы ұйымдастырылған педагогикалық ықпалдың қажеттілігін айқындайды.

Осыған байланысты нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалардың сөзді қабылдау дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін ғылыми тұрғыдан талдау және эмпирикалық тұрғыда зерттеу өзекті мәселе болып табылады.

Зерттеудің мақсаты — нашар еститін мектеп жасына дейінгі балалардың сөзді қабылдау дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін теориялық тұрғыдан негіздеу және тәжірибелік зерттеу арқылы анықтау.

Мектеп жасына дейінгі кезеңдегі сөзді қабылдау дағдыларының қалыптасуы сөйлеу дамуының базалық компоненті ретінде психология, психолингвистика және арнайы педагогика ғылымдарында жан-жақты зерттелген.

Сөйлеуді қабылдау мен тіл дамуының теориялық негіздері Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясында қарастырылған. Ғалым сөйлеудің дамуын әлеуметтік қарым-қатынас пен ересекпен өзара әрекет арқылы жүзеге асатын жоғары психикалық функция ретінде сипаттайды. Выготскийдің пікірінше, сөз мағынасын меңгеру — баланың когнитивтік дамуының өзегін құрайды.

А.Р. Лурия сөйлеуді қабылдаудың нейропсихологиялық механизмдерін талдай отырып, есту арқылы келетін ақпараттың ми қыртысында күрделі талдау-синтез процестерінен өтетінін көрсеткен [4]. Оның еңбектерінде фонематикалық естудің жеткіліксіз дамуы сөйлеуді түсінудің жүйелі бұзылыстарына әкелетіні дәлелденген.

Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу дамуы мәселесі арнайы педагогикада Р.М. Боскис еңбектерінде кеңінен зерттелген. Боскис есту кемістігінің құрылымын талдай отырып, сөзді қабылдау бұзылыстарының деңгейі есту ақауының тереңдігімен және пайда болу уақытымен тығыз байланысты екенін көрсетеді.

Ф.Ф. Рау мен Н.Д. Шматко есту қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың фонематикалық қабылдауын дамыту мәселелерін зерттеген. Олар дыбыстық ажырату дағдыларының жеткіліксіз қалыптасуы сөздік қордың баяу дамуына және сөйлеу грамматикасының кешеуілдеуіне алып келетінін атап өтеді [6].

Л.А. Головчиц сөйлеуді қабылдау мен тілдік дамудың өзара байланысын талдай отырып, есту қабілеті бұзылған балаларда акустикалық сигналды өңдеудің сапасы төмен болған жағдайда семантикалық өңдеу де қиындайтынын дәлелдейді. Ғалымның зерттеулерінде мектепке дейінгі кезеңде мақсатты түрде ұйымдастырылған фонематикалық жаттығулардың тиімділігі көрсетілген [7].

И.В. Королева еңбектерінде ерте есту протездеу жағдайындағы балалардың сөйлеуді қабылдау ерекшеліктері қарастырылады. Автор есту аппараттары немесе кохлеарлық имплант қолданған жағдайда да сөзді қабылдау автоматты түрде қалыптаспайтынын, арнайы педагогикалық қолдау қажет екенін көрсетеді [8].

Нейропсихологиялық және лингвистикалық зерттеулер (Т.В. Ахутина, О.Е. Грибова) мектеп жасына дейінгі кезеңде фонематикалық талдау мен сөз мағынасын түсіну қабілеттері

қарқынды дамитынын, ал сенсорлық шектеулер бұл процестің қарқынын баяулататынын айқындайды.

Шетелдік зерттеулерде де (Д. Мурс, М. Маршарк) есту қабілеті бұзылған балалардың сөзді қабылдау процесінде визуалды тіректерге тәуелділік жоғары болатыны және контекстік болжау стратегиялары жиі қолданылатыны көрсетілген [9][10].

Жоғарыда аталған зерттеулерді талдау мынадай қорытынды жасауға мүмкіндік береді:

1. Сөзді қабылдау — көпдеңгейлі психолингвистикалық процесс;
2. Есту қабілеті бұзылған балаларда фонематикалық және семантикалық өңдеу баяу дамиды;
3. Ерте ұйымдастырылған түзету-дамыту жұмысы сөзді қабылдау сапасын арттыруда шешуші рөл атқарады;
4. Мектеп жасына дейінгі кезеңде мақсатты педагогикалық ықпал болмаған жағдайда кейінгі тілдік және академиялық қиындықтар туындайды.

Сонымен қатар әдебиеттерді талдау көрсеткендей, мектеп жасына дейінгі нашар еститін балалардың сөзді қабылдау дағдыларының қалыптасу ерекшеліктерін кешенді эмпирикалық зерттеу мәселесі әлі де толық жүйеленбеген, бұл зерттеу тақырыбының ғылыми өзектілігін күшейтеді.

Сонымен қатар А. Чүлембаева, А.Н. Аутаева және Е.М. Кулеша жүргізген басқа зерттеу қазақ тіліндегі сөйлеу интонациясының қалыптасуын талдаған. Бұл зерттеулер сөйлеу интонациясы мен фонетикалық элементтердің бірегейлігі қазақ тілін есту қабілеті бұзылған балалар үшін қабылдаудың күрделі компоненттеріне айналатынын көрсетеді [11].

Қазақстанда арнайы білім беру саласында компьютерлік құралдар арқылы есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу дағдыларын дамытуға арналған зерттеулер де жүргізілуде. Мәселен, Жұманқұлова Е., Салғараева Г., Оразаева Г. компьютерлік қосымшаларды пайдалану арқылы есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеуін дамыту әдістерін зерттеген. Бұл зерттеу электрондық ресурстардың тиімділігін көрсетеді және есту қабілеті бұзылған балалардың педагогикалық қолдауын цифрлық құралдар арқылы күшейтуге мүмкіндік береді [12].

Қазақстандық зерттеулермен салыстырғанда халықаралық зерттеулерде есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу қабылдауында кешігу мен жүйелік қиындықтар көп айтылған. Дәстүрлі педагогикалық және психолингвистикалық зерттеулер сөзді қабылдау дағдыларының қалыптасуы фонематикалық естудің дамуына, дыбыстардың дифференциациясына, семантикалық түсінуге және когнитивтік өңдеу процестеріне тікелей байланысты екенін көрсетеді.

Сөзді қабылдау дағдысы — мектеп жасына дейінгі нашар еститін баланың есту арқылы берілген сөйлеу сигналын тану, фонематикалық ажырату, лексикалық сәйкестендіру және мағыналық интерпретациялау әрекеттерін тұрақты және салыстырмалы түрде автоматтандырылған түрде орындау қабілеті.

Зерттеу әдіснамалық тұрғыдан Л.С. Выготскийдің мәдени-тарихи теориясына, А.Н. Леонтьевтің іс-әрекет теориясына, П.Я. Гальпериннің ақыл-ой әрекеттерін кезеңдеп қалыптастыру тұжырымдамасына және А.Р. Лурияның сөйлеуді қабылдаудың нейropsychологиялық моделіне негізделді. Сурдопедагогикалық тұрғыдан зерттеу Р.М. Боскис, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко және И.В. Королева еңбектеріндегі есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеу қабылдауын дамыту қағидаларына сүйенді.

Біз зерттеу барысында сөзді қабылдау дағдысын үш компоненттен тұратын жүйе ретінде қарастырдық:

Схема-1



Компоненттер жүйесі

Анықтаушы экспериментті И.В. Королеваның «Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеуді қабылдауын диагностикалау» әдістемесі арқылы зерттедік.

Кесте-1

Тапсырма	Мысалы
Минималды жұптар әдісі	"тас — бас", "қала — дала")
Суретпен сәйкестендіру	баладан естілген сөзге сәйкес суретті таңдау талап етілді
Бір сатылы және екі сатылы нұсқаулар	«Допты бер», «Қызыл допты алып, үстелге қой»
Контекстсіз сөзді тану	Жеке айтылған сөзді түсіну деңгейі анықталды

«Есту қабілеті бұзылған балалардың сөйлеуді қабылдауын диагностикалау»

Анықтаушы эксперимент нәтижелері сөзді қабылдау дағдыларының қалыптасу деңгейінің компоненттік тұрғыда әркелкі екенін көрсетті. Фонетикалық ажырату көрсеткіші 62%-ды құрады. Минималды жұптарды тану дәлдігі 48% деңгейінде анықталды. Бір сатылы нұсқауларды орындау көрсеткіші салыстырмалы түрде жоғары болып, 75%-ды құрады, ал екі сатылы нұсқауларды түсіну және орындау 41% деңгейінде тіркелді. Контекстсіз ұсынылған сөздерді тану дәлдігі 39%-ды құрады.

Алынған нәтижелер қарапайым, күнделікті қолданыстағы сөздерді қабылдау салыстырмалы түрде сақталғанын көрсетеді. Алайда фонетикалық жағынан ұқсас сөздерді ажыратуда жүйелі қателер анықталды, бұл фонематикалық дифференциацияның жеткіліксіз қалыптасқанын білдіреді. Күрделі, көпкомпонентті нұсқауларды орындау барысында семантикалық өңдеу деңгейінің төмендеуі байқалды. Сонымен қатар, балалардың сөзді қабылдауында контекстік тірекке жоғары тәуелділік анықталды.

Жалпы алғанда, алынған деректер мектеп жасына дейінгі нашар еститін балаларда сөзді қабылдау дағдысының автоматтану деңгейі жеткіліксіз екенін және қабылдау процесінің тұрақты, дербес сипатқа толық көшпегенін айқындайды.

Зерттеу барысында мектеп жасына дейінгі нашар еститін балалардың сөзді қабылдау дағдыларының қалыптасу ерекшеліктері кешенді түрде талданды. Теориялық талдау сөзді қабылдау дағдысының фонетикалық ажырату, фонематикалық дифференциация және семантикалық өңдеу компоненттерінен тұратын көпдеңгейлі психолингвистикалық құрылым екенін көрсетті.

Анықтаушы эксперимент нәтижелері зерттелушілерде сөзді қабылдау дағдыларының даму деңгейі біркелкі емес екенін айқындады. Қарапайым, жиі қолданылатын сөздерді түсіну салыстырмалы түрде сақталғанымен, фонетикалық жағынан ұқсас сөздерді ажыратуда және контекстсіз ұсынылған тілдік бірліктерді тануда айтарлықтай қиындықтар байқалды. Көпсатылы нұсқауларды орындау барысында семантикалық өңдеу әлсірейтіні және қабылдау

процесінің тұрақсыздығы анықталды. Сонымен қатар, сөзді қабылдау кезінде визуалды немесе ситуациялық контекстке жоғары тәуелділік тіркелді.

Алынған деректер мектеп жасына дейінгі нашар еститін балаларда сөзді қабылдау дағдысының автоматтану деңгейі жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетеді. Қабылдау әрекеті әлі де саналы бақылауға тәуелді, операциялық деңгейге толық көшпеген. Бұл жағдай арнайы ұйымдастырылған түзете-дамыту жұмысының қажеттілігін негіздейді.

Осылайша, зерттеу нәтижелері сөзді қабылдау дағдыларын мақсатты түрде дамытуға бағытталған арнайы әдістемелік жүйені әзірлеудің ғылыми-практикалық маңыздылығын дәлелдейді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» 2007 жылғы №319-III Заңы.
2. Қазақстан Республикасының «Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы» 2002 жылғы №343 Заңы.
3. Выготский Л.С. Теория мәдени-тарихи даму (мүмкіндігі шектеулі балалар психологиясы контексінде). – (жалпылық зерттеулер бойынша құжаттар).
4. Лурия А.Р. Нейропсихологиялық негіздер мен сөйлеуді қабылдау туралы. – (халықаралық педагогикалық журналдар).
5. Боскис Р.М. *Учителю о детях с нарушениями слуха*. – М.: Просвещение, 1988.
6. Рау Ф.Ф., Шматко Н.Д. фонематикалық қабылдау мен сөйлеу дамуы.
7. Головчиц Л.А. Сөйлеуді қабылдау мен тілдік дамудың өзара байланысы.
8. Королева И.В. Ерте есту протездеу жағдайындағы сөйлеуді қабылдау ерекшеліктері.
9. Predicting Early Literacy: Auditory and Visual Speech Decoding in Deaf and Hard-of-Hearing Children
10. Understanding Language, Hearing Status, and Visual-Spatial Skills
11. Chulembayeva A., Autayeva A.N., Kulesza E.M. *Intonation in oral speech of Kazakh-speaking hearing impaired pupils of the 4th grade* // 12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI2019), Seville, Spain, 11-13 November 2019. Pp. 8383-8387. ISBN 978-84-09-14755-7. doi:10.21125/iceri.2019.1998
12. Zhumankulova E., Salgarayeva G., Orazayeva G. *The use of computer applications to support the development of hearing-impaired children's speech in inclusion condition* // Bulletin of the Pedagogical Sciences. – 2023. – Vol. 71, No. 4. – P. (Article PDF). doi:10.48371/PEDS.2023.71.4.019

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975731>
УДК: 372.857

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ДУХ»

УСЕНГАЗИЕВА ГУЛЬНАРА САБЫРКУЛОВНА

К. п. н., доцент,
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
Кыргызская Республика, г. Бишкек

ШАРШЕНОВА ДАМИРА СЫДЫГАЛИЕВНА

К.г.н., и.о. доцента,
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
Кыргызская Республика, г. Бишкек

КЕНДИРБАЕВА САЛТАНАТ КЕНЕШОВНА

К. п. н., доцент,
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
Кыргызская Республика, г. Бишкек

Аннотация: В статье исследованы педагогические условия непрерывного экологического и этноэкологического образования в высших учебных заведениях в рамках концепции «Национальный дух — мировая высота» и Национальной программы развития Кыргызской Республики. Основная цель исследования заключается в формировании экологического сознания студентов посредством интеграции научных биологических знаний с народными традиционными ценностями при изучении особо охраняемых природных территорий Кыргызстана. В ходе исследования применялись такие инновационные инструменты, как ментальные карты, инфографика и метод «Этноэкологический гид», эффективность которых была подтверждена через предложения студентов. Доказано, что изучение редких животных и исторических памятников как единых биокультурных символов повышает экологическую ответственность и национальную гордость студентов. В результате предложенная модель способствует восприятию природы как священного наследия (аманат), передаваемого будущим поколениям, и содействует росту уровня профессиональных компетенций.

Ключевые слова: Этноэкология, Национальный дух, непрерывное экологическое образование, особо охраняемые природные территории, этноэкологическая карта, заповедник, этноэкологический гид.

"В Указе Президента Кыргызской Республики № 369 от 18 декабря 2024 года «Национальный дух — мировая высота» (Уңгужолу) отмечается, что многонациональный народ Кыргызской Республики обладает способностями, знаниями, наукой, культурой и национальным духом, способными покорять мировые высоты во всех сферах жизни. Было подчеркнуто, что вместе с нашим достойным народом и честными гражданами необходимо превратиться в передовую нацию и развитую страну, способную защитить себя, самостоятельно обеспечить все жизненные потребности и всегда готовую помочь близким [8].

В Национальной программе развития Кыргызской Республики до 2030 года предусмотрены вопросы устойчивого управления природными и культурными ресурсами: развитие национальных парков, заповедников и программ экологического контроля; защита объектов историко-культурного наследия, развитие этнокультурных маршрутов, защита исторических памятников через внедрение программ реставрации; регулирование

туристической нагрузки для предотвращения деградации природных и исторических объектов; развитие экотуризма с акцентом на минимальное воздействие на природные достопримечательности и окружающую среду" [9].

Следовательно, работа в рамках этих двух направлений позволила определить учебно-методические, организационные, воспитательные, материально-технические и научно-исследовательские педагогические условия этноэкологического образования в высших учебных заведениях. Мы рассматриваем этноэкологию как науку, изучающую взаимосвязь этнической культуры человечества с природной средой, отношение к природе на основе национального мировоззрения и традиций; она опирается на народный опыт, обычаи, традиционные способы ведения хозяйства и экологические взгляды [2, 8].

Прежде всего, мы решили начать с анализа экологического образования и его непрерывности. В исследованиях ученых отмечается, что экологическое образование — это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и навыков, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, а также ответственного отношения к окружающей социально-природной среде и здоровью [3].

Концепция непрерывного экологического образования включает в себя следующую структуру: семейное экологическое образование, общее экологическое образование (школа), профессиональное образование (начальное, среднее, высшее), послевузовское образование, дополнительное экологическое образование на всех уровнях, профессиональная и экологическая переподготовка, повышение квалификации руководителей, специалистов и работников всех типов учреждений, предприятий и организаций, чья деятельность связана с использованием природных ресурсов или прямым/косвенным воздействием на состояние городской среды и знания отдельного человека [6, 214].

Б.-Ц.Б. Намзалов рассматривает этноэкологию как одно из направлений природопользования, основанное на традициях этносов, иными словами — как традиционное природопользование. Традиционный опыт этносов включает использование разнообразия животного мира, растений и микрофлоры, методы обработки кожи, приготовление особых напитков на основе консервации и ферментации пищевых продуктов, а также развитие специфических технологий обработки руд и минеральных богатств (изготовление орудий, предметов быта и украшений из металлов и минералов). В целом, этнобиология, как одна из междисциплинарных областей гуманитарного естествознания, относится к проблеме комплексного изучения человека [1, 182].

«Выполнение упражнений для доказательства того, что экологическая ответственность студентов — это совокупность правовых мер по возмещению и предотвращению ущерба, нанесенного природной среде, является еще одним условием формирования экологической ответственности. Для этого необходимо ознакомление с экологическими правонарушениями и обучение им [4, 537 с.]..

А.Н. Ямсков подтверждает, что в настоящее время многие преподаватели высших учебных заведений, преподающие экологические дисциплины, выражают открытый интерес и стремление включить этноэкологическую проблематику в свои учебные курсы. Однако в то же время, за редким исключением, соответствующие труды отечественных и зарубежных этнологов и антропологов остаются для них практически неизвестными, что приводит к появлению в таких курсах досадных ошибок теоретического и фактологического характера. Он указал на необходимость резкой активизации усилий отечественных представителей наук о человеке по подготовке антропоэкологических лекционных курсов и учебных пособий, включающих этноэкологический компонент. Как минимум, он подчеркнул необходимость регулярного рецензирования учебных пособий в этом направлении с подробным указанием возможных ошибок этнологического и антропологического характера и полным изложением соответствующих фактов и концепций [7, 281 с.].

С учетом вышеуказанных исследований, при подготовке бакалавров-биологов по направлению 520200 «Биология» в высших учебных заведениях возникла необходимость разработки модели совершенствования непрерывного экологического образования и формирования этноэкологических понятий. Это касается анализа государственных стандартов и учебных программ таких дисциплин, как «Особо охраняемые природные территории», «Редкие и исчезающие виды растений и животных», «Биоресурсы Кыргызстана» и «Биоразнообразие: методы исследования и охрана».

В учебном плане подготовки бакалавров указанные курсы преподаются в объеме 2 кредитов и составляют 60 часов: 30 часов аудиторных занятий (из них 16 часов лекций, 14 часов практических занятий) и 30 часов самостоятельной работы студентов. На примере курса «Особо охраняемые природные территории» такое распределение часов (16 лекций, 14 практик, 30 самостоятельных работ) позволило интегрировать теоретические знания с практическими и этноэкологическими исследованиями. Для каждой темы и категорий охраняемых территорий Кыргызстана для студентов были созданы ментальные таблицы и инфографика (табл.1.).

1-таблица. Содержательное распределение учебных часов

Виды	К-во часов	Содержание этноэкологических тем
Лекции	16	Биологическая значимость заповедников и их место в концепции “Национальный дух”
Практические занятия	14	Анализ специально созданных ментальных карт и таблиц. Расчет экосистемных услуг в Сары-Челеке или Беш-Арале
Самостоятельная работа студентов	30	Изучение народных легенд, исторических памятников, связанных с заповедниками (напр.: "Дорога австрийцев" в Сурма-Таше), и написание эссе

Перед нами стоит задача подготовить не просто «биолога», а специалиста с «национальным духом», который с достоинством защищает природные богатства своей страны. При изучении дисциплин «Особо охраняемые природные территории» и «Редкие и исчезающие виды растений», в ходе выполнения самостоятельной работы студентов, акцент делается на снежном барсе, который включен в Красную книгу Международного союза охраны природы и имеет статус редкого или исчезающего вида в 12 странах мира. Кроме того, в соответствии с Указом о признании снежного барса национальным символом Кыргызской Республики, объединение биологического символа (снежного барса) и культурного памятника (Таш-Тулга) в центре карты демонстрирует неразрывную связь между природой и человеком — биокультурный синтез, который подробно представлен в таблице 2 [10].

Таблица 2. Значение центральных символов карты

Компонент	Значение	Связь с «Национальным духом»
Эндемичное животное (например, снежный барс)	Биологическая особенность и сила природы	Символ национальной гордости, свободы и охраны природы
Исторический памятник (напр.: Таш-Тулга)	Духовное наследие и следы предков	Историческая память, традиционные ценности и святость земли

Обучение студентов в вузах этноэкологическим ценностям и культурному наследию путем восприятия природных заповедников не просто как биологических объектов, а в тесной связи с народными традициями и историческим наследием, способствует углублению их этноэкологических знаний. Например, использование памятников «Таш-Тулга» или наскальных рисунков (петроглифов) в заповеднике Каратал-Жапырык позволяет разработать методы обучения студентов традициям охраны природы, унаследованным от предков (этноэкология) (схема1).

Цифровая визуализация, ментальные карты и инфографика являются современными инструментами в непрерывном экологическом образовании. Визуализация экологических данных (количество видов, ландшафтные особенности, угрозы) имеет большое значение для облегчения восприятия материала и развития логического мышления студентов, особенно при выполнении самостоятельной работы. Применение принципа «непрерывного экологического образования» при донесении до студентов таких проблем, как деградация пастбищ в Беш-Арале или браконьерство в Каратал-Жапырыке, помогает связать теоретическую информацию с практическими вопросами (способами разрешения конфликтов) и сформировать этику сохранения природы. Предложена методика формирования экологической ответственности студентов [4, 535 с.]

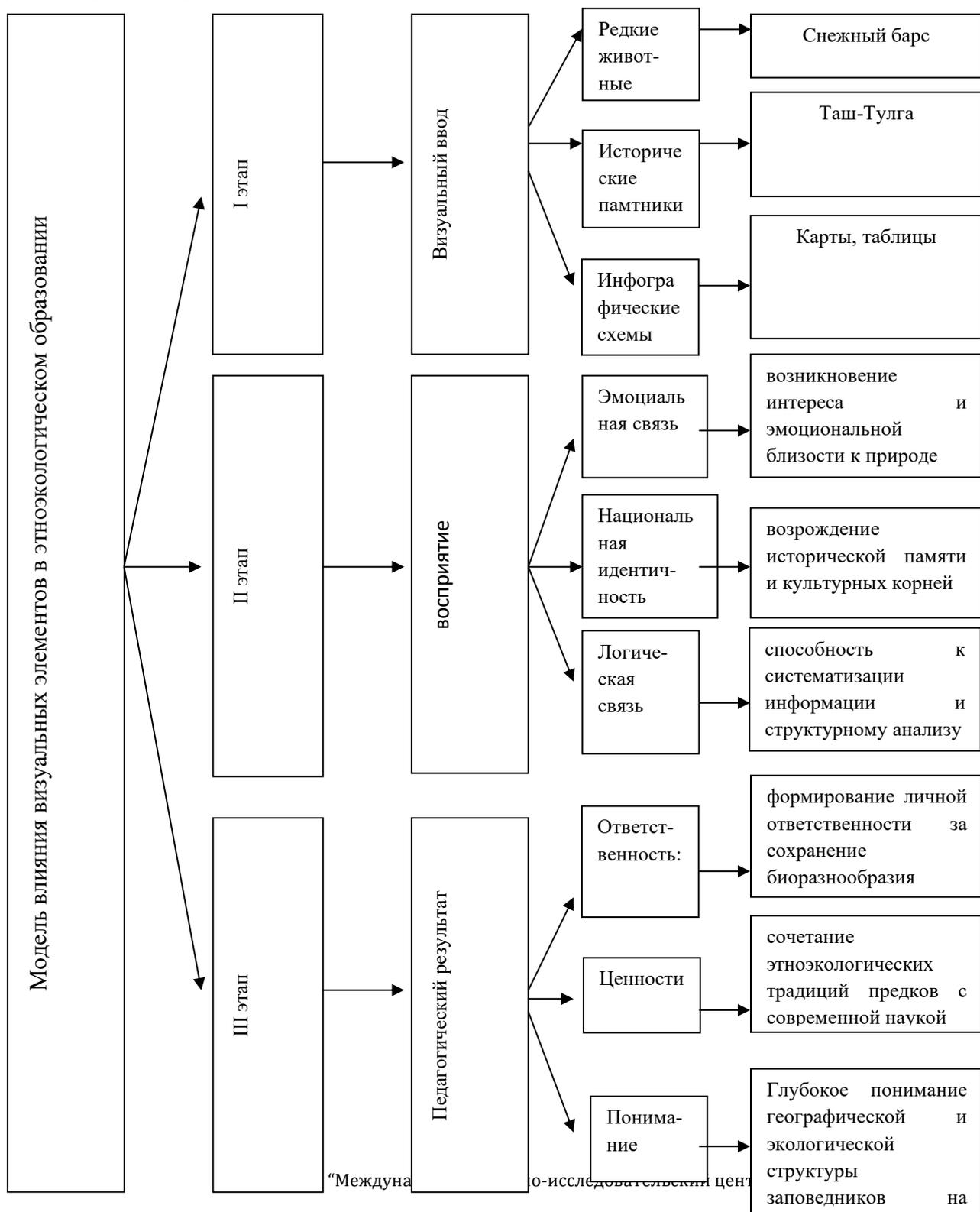


Схема 1: Модель влияния визуальных элементов в этноэкологическом образовании

В основе «Модель влияния визуальных элементов этноэкологического образования» лежит принцип «визуального анкера» (visual anchor), который позволяет интегрировать научные знания с эмоциональным и культурным восприятием студентов и структурирована по трем ключевым векторам воздействия:

1. Биологический вектор (Редкие животные): Использование образов эндемиков (например, снежного барса) направлено на создание эмоциональной связи и стимулирует интерес и формирует чувство личной ответственности за сохранение биоразнообразия.

2. Культурно-исторический вектор (Памятники): Визуализация объектов наследия (например, «Таш-Тулга») апеллирует к национальной идентичности и исторической памяти. Целью является возрождение этноэкологических ценностей и бережного отношения к природе как к наследию предков.

3. Когнитивно-логический вектор (Инфографика): Системные схемы и карты позволяют студентам выстраивать логические связи. Это обеспечивает глубокое понимание географической и экологической структуры заповедных зон.

Для подтверждения эффективности метода обучения, например, при изучении количества видов растений или деградации экосистем, использование ментальных карт в процессе выполнения таких практических заданий, как создание «Визуального паспорта заповедника» или «Этноэкологической карты», показало положительные результаты. Создание «Этноэкологической карты» является наиболее эффективным способом интеграции научного и культурного сознания студентов, а редкие животные и исторические памятники выступают основными «визуальными узлами» карты (табл. 3).

Таблица 3. Структура этноэкологической карты

Название слоя	Содержание (Инфографические элементы)	Этноэкологическое значение
Биологический слой	Снежный барс, сурок Мензбира, пихта Семёнова	Признание природного наследия и биоразнообразия
Историко-культурный слой	«Таш-Тулга», петроглифы, древние дороги	Восстановление исторической памяти региона
Символический слой	Легенды, географические названия (топонимы)	Формирование уважения к природе (национального духа)

Метод создания этноэкологической карты помогает студенту осознать не только географические границы заповедника, но и его «духовную суть» (душу). К примеру, составляя карту Сары-Челека, студент осваивает не только его ландшафт, но и проникается традицией сохранения первозданной чистоты, сравнимой с чистотой «пчелиного улья». Распределение студентов по группам и перечень заданий, направленных на пробуждение «Национального духа» и углубление этноэкологических знаний, представлены в таблице 4.

Таблица 4. Распределение по группам и задания

Группы	Задание	Список заповедников	Этноэкологический фокус
1	«Наследие Юго-Запада»	Сары-Челек, Беш-Арал, Кулун-Ата, Сурма-Таш	Мифология и история: легенда о меде Сары-Челека, «Австрийская дорога» в Сурма-Таше и сакральные свойства ореховых лесов

2	«Жемчужины Тенир-Тоо и Иссык-Куля»	Нарын, Жапырык, Сарычат-Эрташ	Каратал-Иссык-Куль, петроглифы, снежный барс и миграционные пути птиц	Символика и памятники: «Таш-Тулга», петроглифы, снежный барс и миграционные пути птиц
---	------------------------------------	-------------------------------	---	---

Требования к заданию:

1. Основа карты: Нанесение географической схемы заповедников на большой ватман;
2. Визуальные образы: Изображение редких животных и исторических памятников вручную или с помощью символов (по аналогии с предложенной презентацией);
3. Этно-повествование (Эссе): Написание краткого текста на полях карты об одной легенде или традиции предков по охране природы, относящейся к данному региону.

Данное задание выполняется в рамках 30 часов самостоятельной работы студента (СРС). После завершения подготовки карты каждая группа должна представить свой проект в аудитории, выступая в роли «этноэкологического гида». Роль «этноэкологического гида» — это один из методов интеграции теоретических знаний студентов с практическими навыками. Данный подход является основным инструментом обоснования представленной методической инновации и соответствие целям Указа Президента № 369 (о духовно-нравственном развитии и культуре) и включать 3 важных компонента (табл.5):

Таблица 5. Структура компонента

Компонент	Содержание	Цель
Научный блок	Биологические особенности заповедника, виды, занесенные в Красную книгу Кыргызской Республики	Продемонстрировать биологическую грамотность
Этноэкологический блок	Традиции коренного населения по сохранению природы или легенды.	Оживление исторической и культурной памяти
Блок «Национальный дух»	Охрана природы как основа патриотизма (личный взгляд)	Формирование экологической ответственности и достоинства

В качестве индикаторов оценки для подтверждения эффективности эксперимента по результатам исследования ключевое значение имеют пробуждение «национального духа» и глубина освоения этноэкологических знаний. Это проявляется в способности студента логически связывать в своем выступлении научные факты с легендами, а также в предложении оригинальных (креативных) идей по решению проблем заповедников. Данный подход является главным показателем становления студента не просто специалистом-биологом, а ответственным гражданином, искренне сопереживающим судьбе родного края (национальный дух).

Таблица 6. Анализ результатов

Заповедник и основная проблема	Научная информация	Возможные креативные предложения студентов
Беш-Арал: Деграляция пастбищ	Повреждение 98 500 га пастбищ в результате перевыпаса скота.	Возрождение традиции предков «очередного выпаса» (ротации) и заключение «договоров по охране природы» с местными сообществами.
Каратал-Жапырык: Браконьерство	Незаконная охота на редкие виды животных и вылов рыбы.	Привлечение местного населения в качестве «общественных инспекторов» и защита снежного барса как «священного тотема» на культурном уровне.

Формат студенческих предложений «Этноэкологический гид» продемонстрировал эффективные показатели в практической реализации предложенной экологической этики и концепции «Национальный дух» (Улуттук дем). Дебатные идеи и предложения студентов в роли «этноэкологических гидов» послужили эмпирической базой исследования. В ходе устных дискуссий концепция «Национальный дух» проявилась наиболее ярко, так как студенты были

эмоционально вовлечены в судьбу выбранных ими заповедников (в регионах их проживания) и высказывали свои предложения с чувством патриотизма. В связи с этим, мы решили представить выдвинутые студентами предложения в виде таблицы 7.

Таблица 7. Критерий оценки

Направление предложения	Содержание	Критерий оценки
Традиционно-этическое	Возрождение традиции восприятия территории заповедника как «священного места» (мазар)	Влияние народных ценностей на охрану природы
Научно-практическое	Усиление цифрового мониторинга популяции редких видов (например, снежного барса в Сарычат-Эрташе)	Уровень освоения современных технологий
Этно-социальное	Предложение альтернативных источников дохода для местных жителей (например, в Сары-Челеке) через развитие пчеловодства	Понимание баланса между экологией и экономикой

Для представления устных дебатов как «качественного анализа» (qualitative analysis) были приняты наиболее интересные предложения студентов. Было выявлено, что метод «пристыжения» (опоры на национальную гордость), предложенный студентами для защиты таких исторических памятников, как «Таш-Тулга» в Каратал-Жапырыкском заповеднике, оказывает более сильное влияние на экологическое сознание студентов, чем простое наложение юридических штрафов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Б.-Ц.Б. Намзалов. Этноэкология и традиционное природопользование на рубеже веков: история вопроса и перспективы исследований. Вестник Бурятского государственного университета. 14/2013. 179-184
2. Усенгазиева Г. С., Шаршенова Д.С., Боогачиева А.К. Жогорку окуу жайларынын студенттерине этноэкологиялык билим берүүнүн педагогикалык шарттары. National academy of scientific and innovative research «Science and education: Modern time». Астана, 2025 (17). Б.4-8
3. Усенгазиева Г.С. Кесиптик лицейлердин окуучуларынын экологиялык маданиятын калыптандырууну өркүндөтүү [Текст]: пед. илим. канд. ... дис.: 13.00.01 / Бишкек, 2015. - 190 б.
4. Усенгазиева Г.С., Асанкожоева Н.А. Жогорку окуу жайларда студенттердин экологиялык жоопкерчилигин калыптандыруу. И. Арабаев атындагы КМУнун Жарчысы. Б., 2024. № 4-3. С. 531-538.
5. Усенгазиева Г.С., Асанкожоева Н.А. Жогорку окуу жайларда студенттердин экологиялык жоопкерчилигин калыптандыруу. И. Арабаев атындагы КМУнун Жарчысы. Б., 2024. № 4-3. С. 531-538
6. Усенгазиева Г.С., Ниязова Н.Д., Талантбек К.А. Кыргызстанда үзгүлтүксүз экологиялык билим берүү. Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2020. № 11. С. 213-215.
7. Ямсков А.Н. этническая экология в университетах и педагогических вузах: проблемы и перспективы развития дисциплины. Российская наука о человеке: вчера, сегодня, завтра. Материалы международной научной конференции. Ред.: Чистов Ю.К., Тишков В.А. СПб.: МАЭ РАН, 2003, Вып.1, с. 276-282
8. <https://cbd.minjust.gov.kg/18-11/edition/23328/kg>
9. <https://cbd.minjust.gov.kg/53-383/edition/32963/kg>
10. <https://president.kg/kg/news/21/24757>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18975755>
УДК373.31

DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

KYSTAUBAYEVA BOTAGOZ

Lecturer at the Department of Teaching and Education Methods,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

KAZITAY ALTYNAY

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

ZHUMATAI ALBINA

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

KADYRZHAN ALMIRA

2nd-year student of the Primary Education (IP) ED,
Zhetysu University named after I. Zhansugurov
Taldykorgan, Republic of Kazakhstan

Abstract. *This article examines the development of functional literacy in elementary school students within the framework of competency-based and constructivist-oriented education. The study emphasizes the necessity of shifting from isolated skill acquisition to integrated instructional approaches that prepare learners for complex real-world challenges. The findings highlight that early literacy interventions significantly influence long-term academic achievement, as foundational skills formed in primary education serve as predictors of future success. The research demonstrates that effective functional literacy development relies on the integration of formative and summative assessment strategies, continuous feedback mechanisms, and diagnostic evaluation procedures tailored to individual learner needs. Particular attention is given to the role of personalized remedial instruction in supporting students with difficulties in reading, metacognition, and self-regulation. Furthermore, the study underscores the importance of digital tool integration and inquiry-based learning in enhancing student engagement and information fluency. The article concludes that a holistic literacy strategy-encompassing teacher professional development, curriculum modernization, and optimized technology integration-is essential for preparing students for academic and professional success in the digital era.*

Key words: *functional literacy, elementary education, formative assessment, digital literacy, personalized learning, competency-based approach*

Functional literacy represents a critical educational objective that extends beyond basic reading and writing skills to encompass the practical application of knowledge in real-world contexts. This concept emphasizes that students must not only master reading and writing techniques but also comprehend, evaluate, analyze, and connect information with other cognitive operations [1]. Unlike traditional definitions that focused solely on the mechanical ability to read, write, and perform basic arithmetic, functional literacy has evolved into a complex, variable phenomenon that reflects changing societal needs, cultural norms, and language development. Scholars increasingly view functional literacy as a multidimensional construct that enables individuals to effectively transfer

acquired knowledge and skills to individual, socio-cultural, and economic domains [2]. This transfer of knowledge is particularly evident in the context of problem-solving, where functional literacy enables students to apply their literacy experiences to find solutions for real-world challenges. Research indicates that while students often demonstrate a moderate capacity to transfer learned knowledge to daily life situations, there remains a significant need to elevate these competencies to higher levels through targeted educational interventions. To address this need, contemporary educational frameworks must adopt comprehensive strategies that integrate reading, writing, numeracy, and digital literacy into a cohesive learning experience [3]. By fostering these interconnected competencies, educators can better prepare students to navigate the complexities of the 21st century, where the ability to interpret and act upon information is paramount [4]. Consequently, the cultivation of functional literacy requires a fundamental shift away from decontextualized instruction toward the implementation of complex, reality-based tasks that are oriented toward solving the problems of modern everyday life.

The theoretical underpinnings of functional literacy have evolved significantly, moving from a restrictive focus on basic reading and writing skills to a broader conceptualization that emphasizes "written language activity" as a condition for meeting individual life requirements within specific social and professional roles. This perspective aligns with the view that literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices, rather than being isolated technical skills [5]. Contemporary definitions characterize literacy as a dynamic, constructive process that gains meaning within a social context and involves the creation of new meanings through high-level interpretation skills. This constructive process is further characterized by the ability to utilize acquired knowledge to solve a wide range of tasks across various spheres of human activity, communication, and social relations [6]. In this context, functional literacy is conceptualized as the learning of knowledge and skills for vital necessities, representing a higher level of basic literacy that involves the operational use of this information in individual, socio-cultural, or economic fields. Wink asserts that all literate processes are socially constructed and derived from social practices, necessitating that educators embrace an awareness of multiliteracy categories to foster student competencies across domains such as academic, functional, workplace, information, constructive, emergent, cultural, financial, and reflective literacy.

In the specific context of elementary education, functional literacy is conceptualized as the foundational ability of young learners to apply reading, writing, and numerical skills to navigate real-world tasks and achieve personal or social goals, rather than merely possessing technical decoding abilities. This distinction underscores the importance of viewing literacy as a socially and culturally constituted practice enacted across various spaces, rather than as a discrete set of skills [7]. Consequently, elementary students must demonstrate the capacity to interpret and produce texts that are relevant to their immediate social environments, bridging the gap between academic instruction and everyday life [8]. This application requires students to not only decode information but also critically engage with the social narratives and cultural values embedded within texts, thereby fostering a critical literacy that enables them to deconstruct and reconstruct the discursive realities of their communities. To operationalize this critical engagement, the curriculum must address the situated nature of literacy practices, recognizing that reading, writing, and communication are inextricably linked to the specific social and cultural contexts in which they occur.

Despite the recognized importance of these competencies, empirical evidence suggests that many elementary students encounter significant difficulties in applying their literacy skills to practical tasks, particularly when required to identify information, make inferences, examine arguments, or vet sources within print and digital media. Research indicates that while students often demonstrate proficiency in lower-order thinking skills such as remembering and understanding, a significant proportion struggle with higher-order cognitive processes like application, analysis, and the interpretation of underlying messages or implied meanings. This performance gap is notably reflected in international assessments such as TIMSS and PISA, where schoolchildren often demonstrate low results due to the emphasis on applying knowledge and skills, as well as mastering universal actions

like planning and data interpretation. For instance, data from the 2018 PISA cycle revealed that Thai students achieved an average reading literacy score of 393, which is substantially below the OECD average of 487, indicating a persistent underachievement in the core skills necessary for critical engagement with texts [9]. This disparity highlights a systemic disconnect between traditional instructional methods and the practical application of knowledge, as students often exhibit an academic, theoretically oriented skill set that does not translate effectively to solving everyday problems or navigating life choices [10]. The urgency of addressing these deficits is compounded by recent global disruptions, as the loss of learning experienced during the COVID-19 pandemic has further exacerbated concerns regarding the natural growth circumstances of children and their subsequent achievement and progress in literacy .

The rapid integration of digital technologies into educational environments has fundamentally transformed the landscape of literacy acquisition, necessitating a shift from traditional text-based competencies to a broader spectrum of multiliteracies that includes digital fluency and information navigation skills. This evolution is driven by the recognition that competencies enabling individuals to navigate the intricate information landscape of the 21st century are essential, particularly as the rapid expansion of digital technologies and the internet redefines how texts are accessed, produced, and evaluated [11]. Consequently, the definition of functional literacy must expand to encompass the ability to critically evaluate and synthesize information from diverse digital sources, as traditional measures often fail to capture the nuanced skills required for effective participation in a technology-mediated society. This digital expansion requires students to possess the ability to critically evaluate online information, navigate hypertext structures, and synthesize multimedia content, skills that are distinct from those required for processing linear print media .As students engage with these non-linear formats, they must develop the capacity to manage cognitive load, distinguish credible sources from misinformation, and utilize digital tools effectively to construct knowledge .Research indicates that despite the ubiquity of digital interfaces, contemporary forms of reading are neither trivial nor cognitively easier than traditional reading, as evidenced by data showing that 15-year-old students in 2018 struggled to retrieve, interpret, and evaluate written information to the same extent as their counterparts in 2000 [12].

Effective pedagogical strategies must move beyond isolated skill instruction to embrace holistic methodologies that integrate critical thinking, digital navigation, and real-world problem solving into a cohesive learning experience. This approach necessitates the implementation of integrated curriculum designs that dissolve subject boundaries, allowing students to apply reading, mathematical, and digital skills simultaneously within authentic contexts that mirror the complexity of modern life [13]. By designing learning experiences that require students to draw upon multiple disciplines simultaneously, educators can facilitate the transfer of knowledge to novel situations, thereby addressing the multifaceted nature of functional literacy which includes not only reading and mathematical proficiency but also digital, cultural, and social competencies. Integrated curriculum design serves as a foundational mechanism for achieving this transfer by structuring learning around interdisciplinary themes or real-world problems rather than isolated academic subjects, thereby enabling students to perceive connections between different domains of knowledge and apply them in practical contexts.

Effective implementation of student-centered pedagogies, such as project-based learning, necessitates comprehensive professional development to equip educators with the skills to facilitate inquiry and manage complex classroom dynamics. This shift requires a modification in the teacher's role from director to facilitator of learning, demanding that they tolerate ambiguity and higher levels of noise and movement within the classroom environment [14]. Research indicates that high-quality professional development programs are essential for enabling teachers to successfully enact these student-centered methodologies, as they provide the necessary instructional strategies and ongoing support to navigate the complexities of facilitating active student inquiry. Specific training must focus on cultivating the capacity to scaffold learning activities without diminishing student autonomy, as educators learn to guide groups toward common goals while maintaining the centrality of the driving

question. Furthermore, educators must develop proficiency in utilizing technology as a seamless tool for collaboration and composition, ensuring that digital resources enhance rather than distract from the core learning objectives [15]. Strategies for Enhancing Specific Functional Literacy Skills

The development of functional literacy in elementary education necessitates a pedagogical shift from isolated skill acquisition to integrated, competency-based instruction that prepares students for complex real-world demands. This synthesis of theoretical frameworks and pedagogical strategies highlights that functional literacy is best cultivated through constructivist-based planning and authentic assessment practices that emphasize the practical application of knowledge in diverse contexts. Research indicates that early literacy interventions are strongly correlated with later academic success, suggesting that foundational skills established in elementary grades serve as a critical predictor for future competency.

The findings demonstrate that effective functional literacy programs rely on a synergistic combination of formative and summative assessment strategies, where continuous feedback loops enable students to actively regulate their learning processes and refine their practical skills. Furthermore, the integration of digital tools and inquiry-based learning methodologies has been shown to significantly enhance student engagement and information fluency, which are essential components of modern functional literacy. This systematic review of the literature reveals that functional literacy development is significantly enhanced when instructional design incorporates diagnostic assessment procedures to identify specific learner needs and tailor remedial instructions accordingly. Systematic diagnostic assessment can provide detailed profiles of individual students' strengths and weaknesses, which needs to be subsequently used to provide customized interventions for students who struggle not only with reading abilities but also who lack metacognitive and self-regulating abilities. Consequently, the implementation of personalized remedial strategies based on these diagnostic profiles is essential for ensuring that all students achieve the requisite levels of functional literacy necessary for academic and professional success. Therefore, a holistic literacy strategy is required, encompassing teacher competency enhancement, optimized technology integration in education, and curriculum development that is responsive to the evolving digital era.

REFERENCES

1. Tomková, V., & Páleníková, K. (2024). Level of Graphic Skills of Elementary School Students. *TEM Journal*, 1548. <https://doi.org/10.18421/tem132-68>
2. Özenç, M., & ÇARKIT, C. (2021). The relationship between functional literacy and problem-solving skills: A study on 4th-grade students. *Participatory Educational Research*, 8(3), 372. <https://doi.org/10.17275/per.21.71.8.3>
3. Fitria, T. N. (2023). Understanding Basic Literacy and Information Literacy for Primary Students. *Journal of Contemporary Issue in Elementary Education*, 1(2), 103. <https://doi.org/10.33830/jciee.v1i2.6181>
4. Kurniawati, K., Kartowagiran, B., Wuryandani, W., Retnawati, H., & Herwin, H. (2022). Portraits of elementary schools in practicing integrated multiliteracy in learning: A phenomenological study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(8), 2720. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i8.7801>
5. Przybylska, E. (2018). The Phenomenon of Functional Illiteracy in the Light of Empirical Studies. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(25), 91. <https://doi.org/10.12775/pbe.2017.021>
6. Khudyakova, M. A., Власова, И. Н., Selkina, L. V., Hudyakova, A. V., & Shustova, S. V. (2021). Basics of forming the functional literacy of schoolchildren. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 14(33). <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16757>
7. Holloway, S. M., & Qaisi, R. (2022). Composing meaning through multiliteracies and multimodality with adolescent and adult learners. *Language and Literacy*, 24(2), 85. <https://doi.org/10.20360/langandlit29587>

8. Lim, F. V., Cope, B., & Kalantzis, M. (2022). A Metalanguage for Learning: Rebalancing the Cognitive with the Socio-Material. *Frontiers in Communication*, 7. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.830613>
9. Thongkhotr, P., & Chaijaroen, S. (2025). Web-Based Constructivist Learning Environment Model to Foster Critical Reading and Reading Literacy within the PISA Framework: Comprehensive Development and Validation. *Journal of Education and Learning*, 15(1), 428. <https://doi.org/10.5539/jel.v15n1p428>
10. Shpak, V., Klim-Klimashevskaya, A., & Ninova, T. (2021). Training of future primary school teachers for the formation of functional literacy in pupils. *SHS Web of Conferences*, 104, 2010. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110402010>
11. Marcq, K., & Braeken, J. (2025). From framework to functionality: A cross-country analysis of PISA 2018 reading assessment framework's item features as determinants of item difficulty. *Large-Scale Assessments in Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-025-00261-y>
12. Britt, M. A., Durik, A. M., & Rouet, J. (2022). Reading Contexts, Goals, and Decisions: Text Comprehension as a Situated Activity. *Discourse Processes*, 59, 361. <https://doi.org/10.1080/0163853x.2022.2068345>
13. Arkan, Z., & Bal, M. (2025). The relationship between school-age students' literacy skills and digital well-being: a systematic review. *BMC Psychology*, 13(1), 1240. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03573-4>
14. Avishai, T., & Palatnik, A. (2022). How teachers' knowledge and didactic contract evolve when transitioning to student-centered pedagogy - the case of project-based learning. *HAL (Le Centre Pour La Communication Scientifique Directe)*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03748713>
15. Omelianenko, O., & Artyukhova, N. (2024). PROJECT-BASED LEARNING: THEORETICAL OVERVIEW AND PRACTICAL IMPLICATIONS FOR LOCAL INNOVATION-BASED DEVELOPMENT. *Economics & Education*, 9(1), 35. <https://doi.org/10.30525/2500-946x/2024-1-6>

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

ЕСАЛИЕВ АЙДАРБЕК АСКАРБЕКОВИЧ, АЙТЖАНОВ АЛИМЖАН АМАНГЕЛДИЕВИЧ, ТОТИКОВА ГУЛДАНА АРЫНОВНА, ИСКАКОВ СЕРЖАН НАРИМАНОВИЧ, САТЫБАЛДИЕВ БАХЫТЖАН ДАНИСЛАМУЛЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] МИГРАНТ СТУДЕНТТЕРДІҢ ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ОҚУ-ТӘРБИЕ ПРОЦЕСІНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ.....	3
ӘБДІҒАЛИ ӘСЕЛ АХМЕТЖАНҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДАННЫХ ПО ФИЗИКЕ.....	10
ТУРАБАЕВА МАЙРА БАТЫРБЕКОВНА, ГЕЛЬМАНОВА ЗОЯ САЛИХОВНА, АКМАҒАНБЕТОВА АЛИЯ СУРАҒАНОВНА, АЛДАБАЕВА АСЕМ ЕГИНБАЕВНА, ТУРГУМБАЕВА ГУЛЬНАР ТЕМИРОВНА [ҚАРАҒАНДЫ, ҚАЗАҚСТАН] ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ.....	19
ҚҰРМАНБЕКҚЫЗЫ АҚНИЕТ, RIZAKHODZHAYEVA GULNARA [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] BUSINESS LETTER WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL STUDENTS.....	25
ИСКАКОВА АЙГЕРІМ ЖАРҚЫНБЕКҚЫЗЫ, МЕЙРАМОВА САЛТАНАТ АКИМОВНА [АСТАНА, ҚАЗАҚСТАН] PISA ӨЛШЕМДЕРІ АЯСЫНДА БАҒАЛАУ ЖҮЙЕСІНІҢ БІЛІМ САПАСЫН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДЕГІ МАҢЫЗЫ.....	29
OZGAMBAYEVA R.O., KISMETOVA G.N., YERMUKHAN A.G. [URALSK, KAZAKHSTAN] CHALLENGES AND LIMITATIONS OF USING ONLINE PLATFORMS AND APPS FOR COMPREHENSIVE LANGUAGE SKILLS DEVELOPMENT.....	37
ЗОҒИРОВА БАРГИ [БОХТАР, ТОЪКИСТОН] НАҚШИ ТЕХНОЛОГИЯИ ПСИХОЛОҒИ - ПЕДАГОҒИ ЧИҶАТИ ОМОДАСОЗИИ МУТАХАССИСОНИ СОҶАИ ИЛМҶОИ ПЕДАГОҒИ.....	44
ОРАЗАЛИЕВА РСАЛДЫ БАҒДАТОВНА [СЕМЕЙ, КАЗАХСТАН] КРЕАТИВНЫЕ ФОРМАТЫ РАЗВИТИЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ШКОЛ В КАЗАХСТАНЕ.....	50
ТӨРЕСАЕВА МӘДИНА МҰРАТҚЫЗЫ, БУСУРМАНОВА АККЕНЖЕ ЧАНШАРОВНА [АҚТАУ, ҚАЗАҚСТАН] ХИМИЯ ПӘНІН ОҚЫТУДА STEM ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ.....	53
БУРҶОНОВ УМЕДЧОН РАХИМОВИЧ, ЧОНМАХМАДОВ ИСФАНДИЁР ТЕШАЕВИЧ [БОХТАР, ТОЪКИСТОН] ИСТИФОДАИ МЕТОДИ ЛОИҶАИ ЭЧОДИ ДАР ДАРСҶОИ ТЕХНОЛОГИЯ ТАЪЛИМИ МЕҶНАТ.....	58
ЖУМАДИЛОВА АЛИЯ СМАИЛОВНА [ТАРАЗ, ҚАЗАҚСТАН] МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДА ТҮРЛІ ЖАС ТОПТАРЫНДА ОЙЫНДАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ.....	61
А.С. ТУЛЕШЕВА [ОРАЛ, ҚАЗАҚСТАН] ОҚУШЫЛАРМЕН ФОРМАТИВТІ БАҒАЛАУ ЖҮРГІЗУ ТӘСІЛДЕРІ.....	70

ТЛЕУЖАН АҚНИЕТ ТУРАНҚЫЗЫ, УРАЗАЛИЕВА М.А. [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ИНКЛЮЗИВТІ СЫНЫПТАРДАҒЫ ЕРЕКШЕ БІЛІМ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР ОҚУШЫЛАРДЫҢ МУЗЫКА САБАҚТАРЫНДА ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ДАМУ ЖОЛДАРЫ.....	72
KAZITAY ALTYNAY, KHIZAT AISAULE, AKHMETZHANOVA AINUR [TALDYKORGAN, KAZAKHSTAN] GAMIFICATION AS A TOOL TO ENHANCE MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL.....	77
KAZITAY ALTYNAY, AKHMETZHANOVA AINUR, AIDARKYZY AINUR [TALDYKORGAN, KAZAKHSTAN] OPPORTUNITIES FOR ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN PRIMARY EDUCATION.....	81
ТҮРСЫНБАЙ ЖАНЕРКЕ СЕРІКҚЫЗЫ, КУДАЙБЕРГЕНОВА М.Р. [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] DEVELOPMENT OF LEXICAL COMPETENCE IN SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS THROUGH AUTHENTIC MEDIA TEXTS.....	86
НҰРДІЛДА ТАЛШЫН ЕРЛАНҚЫЗЫ, САБДЕНОВА Б.А. [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] НАШАР ЕСТИТІН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДІ ҚАБЫЛДАУ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ЕРЕКШЕЛІГІ.....	91
УСЕНГАЗИЕВА ГУЛЬНАРА САБЫРКУЛОВНА, ШАРШЕНОВА ДАМИРА СЫДЫГАЛИЕВНА, КЕНДИРБАЕВА САЛТАНАТ КЕНЕШОВНА [БИШКЕК, КЫРГЫЗСТАН] ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ДУХ».....	96
KYSTAUBAYEVA BOTAGOZ, KAZITAY ALTYNAY, ZHUMATAI ALBINA, KADYRZHAN ALMIRA [TALDYKORGAN, KAZAKHSTAN] DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.....	103

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com