

ResearchGate

Google Scholar

I^{WORLD}
I^{of}
JOURNALS

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE

NO 5

31 МАЯ 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.

31 МАЯ 2026 г.
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667398>
УДК 541-67;863

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ

АДГЕЗАЛОВА ХАТЫРЯ АГАКАРИМ КЫЗЫ

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

***Аннотация:** На современном этапе развития общества производство, обработка и хранение информации становится основным видом деятельности, поэтому компьютеризацию образования следует рассматривать как часть этого процесса. Развитие информатизации вызвано тем, что для человечества информация становится главным ресурсом научно-технического и социально-экономического развития мирового сообщества. Информатизация существенно влияет на ускоренное развитие науки, техники и различных отраслей хозяйства, играет значительную роль в процессах воспитания и образования, культурного общения между людьми, а также и других социальных областях.*

***Ключевые слова:** компьютерная техника, информационные технологии, коммуникативные умения, ИКТ, физика.*

Информационные технологии в обучении представляют собой синтез современных достижений педагогической науки и средств информационно-вычислительной техники. Использование информационных технологий в обучении обеспечивает научные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с целью его оптимизации и повышения эффективности.

Внедрение информационных технологий в процессе преподавания физики интенсифицирует передачу информации, значительно расширяет иллюстративный материал, позволяет создавать проблемные ситуации и организовать поисковую деятельность студентов, усиливает эмоциональный фон обучения, формирует учебную мотивацию у обучаемых, индивидуализирует и дифференцирует учебный процесс, создает условия для формирования и развития коммуникативных умений обучающихся. При внедрении современных информационных технологий в учебно-воспитательный процесс, информация, прежде всего учебная, становится объектом технологической обработки с использованием компьютера и передачи с помощью средств коммуникации. Компьютерные программы по физике, созданные как виртуальные конструкторы, позволяют проводить принципиально невозможные в традиционных условиях учебные эксперименты, осуществлять реальную дифференциацию обучения в процессе работы с экспериментальными заданиями и задачами при дефиците учебного времени. Использование возможностей компьютерных технологий при обучении физике позволяет активизировать процессы развития компонентов операционного, нагляднообразного, теоретического типов мышления; способствует развитию творческого, интеллектуального потенциала обучаемых. При этом возможности компьютерных технологий используются не столько для поддержки традиционных форм и методов обучения, сколько для реализации идей развивающего обучения, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, подготовки подрастающего поколения к коммуникации, адаптации, жизни и профессиональной деятельности в информационном обществе.

Формирование коммуникативных умений у будущих учителей в процессе обучения физике неразрывно связано с информатизацией, а, следовательно, с использованием информационных технологий. Анализ работ ведущих педагогов, психологов и методистов привел к тому, что были выделены основные коммуникативные умения, которыми должны обладать будущие учителя и которые можно сформировать в процессе обучения физике.

Применяя широкий спектр компьютерных обучающих программ по физике можно формировать у обучаемых коммуникативных умений устанавливать отношения в процессе общения, привлекать к себе внимание, управлять педагогическим процессом.

Одним из примеров использования информационных технологий для формирования данных коммуникативных умений является применение компьютерных моделей в процессе обучения физике. Компьютерные модели можно применять в качестве демонстраций при объяснении нового материала или при решении задач.

При изучении физики с использованием информационных технологий обеспечивается сочетание объяснения нового материала, проведения демонстрационного эксперимента, решения задач, что является основными видами деятельности по формированию коммуникативного умения привлекать к себе внимание. Кроме того, компьютер является универсальным средством для создания проблемных ситуаций (необходимость показа модели атома Бора и отсутствие возможности реально увидеть процесса поглощения или испускания кванта), решений проблемных задач (на основе использования возможностей НИТ и организации диалога между субъектами обучения). Использование компьютерной модели позволяет повысить эффективность представления изучаемого физического явления; поддерживать устойчивое внимание обучаемых, интерес к изучаемому материалу и педагогу; обеспечивать внимание, дисциплину, посещаемость, взаимопонимание и уважение, что является основными критериями успешности формирования коммуникативных умений привлекать к себе внимание обучаемых.

Использование предложенной модели позволяет создавать проблемные ситуации, составить разнообразные варианты задач, организовать поисковую деятельность студентов, тем самым, формируя коммуникативное умение устанавливать отношения в процессе общения и умение управлять педагогическим процессом. Приведенный пример показывает, что использование информационных технологий в процессе преподавания физики расширяет возможности педагогов по формированию коммуникативных умений обучаемых, позволяет активизировать их деятельность, повысить учебную мотивацию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. //Разнообразие компьютерных технологий по физике в средней школе// Международный научно-практический журнал ENDLESS LIGHT in SCIENCE, 17 Декабря 2022 Алматы, Казахстан, ст. 3-5.
2. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д.И. //Исследование проблем и перспектив внедрения компьютерных технологий по физике в средней школе// Международный научно-практический журнал «ГЛОБАЛЬНАЯ НАУКА И ИННОВАЦИЯ 2022: ЦЕНТРАЛЬНАЯ АЗИЯ» № 4(18). ДЕКАБРЬ 2022, Алматы, Казахстан, ст. 9-11.
3. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д.И. //Исследование проблем и перспектив использования компьютерных технологий в средней школе по физике// ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ, №87, Июль 2022 Самара, ст. 46-49.
4. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. // Организация образовательного процесса при реформировании системы образования на современном этапе // Обучение физике и астрономии в общем и профессиональном образовании, Сборник трудов XXII Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 27-28 марта 2024 г., ст. 37-44.
5. Гасанов О.М. //РАЗЛИЧНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ// МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION» 15 июня 2025 г. Almaty, Kazakhstan, ст. 6-9.
6. Гасанов О.М., Алимарданова И.М. // РОЛЬ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ// МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION» 15 февраля 2026 г. Almaty, Kazakhstan.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667446>
УДК 541-67;863

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

ГАСАНОВ ОКТАЙ МАИЛОВИЧ

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

АЛЛАХВЕРДИЕВ АЗЕР МУСТАФАКАМАЛ оглу

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

Аннотация: Стремительное развитие электронных и оптических методов хранения, передачи, обработки и предъявления информации диктует постоянное совершенствование в настоящее время видеокомпьютерных методов обучения. Основой организации обучения и воспитания каждого учащегося должна быть подготовка к труду в условиях информационного общества, реализация компьютерной грамотности и профессиональной направленности учащихся. Решающая роль в этом принадлежит новым научно-информационным технологиям, новому взгляду на цели и содержание образования, порождаемому процессом информатизации общества.

Ключевые слова: компьютерная техника, проектная деятельность, компьютерная грамотность, ИКТ, информационные технологии.

Проведение занятий по всем предметам с использованием ИТ становится неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Среди учебных дисциплин «Физика» - хорошо поддающийся компьютеризации предмет. Но при подготовке предметного урока в компьютерном классе нужно учитывать три составляющие готовности: готовность учителя применять ИТ на уроке, готовность учащихся к использованию ИТ и готовность компьютерного класса. ИТ можно использовать для изучения теоретического материала, выполнения лабораторных работ, тренинга, в качестве средства моделирования и визуализации физических процессов и явлений. Выбор зависит от целей и задач урока.

Условная классификация программ обучения дисциплины «Физика» выглядит так.

1) Создание мультимедийных лекций с помощью программы Microsoft Power Point 2000. Программа разработки презентаций, по другому – компьютерных лекций Power Point, входящая в состав пакета Microsoft Office, позволяет подготовить материалы к уроку, комбинируя различные средства наглядности, максимально используя достоинства каждого. Компьютерная лекция – это набор слайдов. Каждый слайд может содержать одно или несколько статичных изображений (фото, рисунки, схемы, диаграммы, текстовые фрагменты). Демонстрация слайда может сопровождаться звуковой записью. Лекция предлагается вниманию студентов на экране монитора или на большом проекционном экране.

2) Демонстрационные программы позволяют показать на экране видеозаписи физических явлений и опытов или их имитацию. Анимационные эффекты обеспечивают демонстрацию того, что не удастся показать в натуральном эксперименте и трудно воспринимаются на статичных рисунках.

3) ИТ используются при проведении лабораторных работ. Например, обработка результатов с использованием универсальных электронных таблиц Microsoft Excel, входящих в комплект Microsoft Office.

4) Большое распространение получили в настоящее время программы тестирования или назовем их контролирующими программы, которые предусматривают возможность контроля усвоения учебного материала при допуске к лабораторным работам или при защите лабораторных работ, а также текущего и итогового контроля знаний и умений.

5) Создание внутреннего сайта по физике. Содержание сайта может включать:

- план изучения разделов физики (тема занятия, его содержание);
- опорные конспекты лекций в виде поясняющих схем, рисунков;
- алгоритмы решения задач, примерные типы задач по данному разделу;
- методические указания к лабораторным работам;
- вопросы и тесты для самоконтроля;
- вопросы к зачету или экзамену;
- занимательные вопросы, кроссворды;
- список рекомендуемой литературы.

Преимущества включения мультимедийных технологий в учебный процесс по сравнению с традиционными методами обучения многообразны. Использование ИТ может способствовать развитию умственных способностей обучаемых, совершенствовать стиль мышления, формировать у учащихся системное естественнонаучное мировоззрение на основе создания опорных образовательных образов в этой области.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. //Разнообразие компьютерных технологий по физике в средней школе// Международный научно-практический журнал ENDLESS LIGHT in SCIENCE, 17 Декабря 2022 Алматы, Казахстан, ст. 3-5.
2. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д.И. //Исследование проблем и перспектив внедрения компьютерных технологий по физике в средней школе// Международный научно-практический журнал «ГЛОБАЛЬНАЯ НАУКА И ИННОВАЦИЯ 2022: ЦЕНТРАЛЬНАЯ АЗИЯ» № 4(18). ДЕКАБРЬ 2022, Алматы, Казахстан, ст. 9-11.
3. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д.И. //Исследование проблем и перспектив использования компьютерных технологий в средней школе по физике// ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ, №87, Июль 2022 Самара, ст. 46-49.
4. Гасанов О.М., Адгезалова Х.А., Гусейнов Д. И. // ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ // NATIONAL ACADEMY OF SCIENTIFIC AND INNOVATIVE RESEARCH «SCIENCE AND EDUCATION: MODERN TIME» (ISSUE 16, SEPTEMBER 2025) Казахстан, г. Астана. ст.121-123.
5. Гасанов О.М. //РАЗЛИЧНЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ// МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION» 15 июня 2025 г. Almaty, Kazakhstan, ст. 6-9.
6. Гасанов О.М., Алимарданова И.М. // РОЛЬ ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ// МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN THE WORLD OF SCIENCE AND EDUCATION» 15 февраля 2026 г. Almaty, Kazakhstan.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667492>
УДК 796.332

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У ФУТБОЛИСТОВ 18–23 ЛЕТ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

КАЛДЫГУЖИНОВ БУРКУТБЕК АЛИБЕКОВИЧ

магистрант 1 курса ВКУ им. Аманжолова, город Усть-Каменогорск, Казахстан

ЗУЕВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ

Магистр педагогических наук, зав. кафедрой «Культуры, спорта и начальной военной подготовки» НАО «ВКУ имени С. Аманжолова», Усть-Каменогорск, Республика Казахстан

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические основы развития скоростно-силовых качеств и специальной выносливости у футболистов 18–23 лет. Проведен анализ особенностей соревновательной деятельности в современном футболе, характеристик двигательной активности и требований к физической подготовке. Рассмотрены понятия скоростно-силовых качеств, физиологические механизмы их проявления и методы развития. Анализируется специфика специальной выносливости, энергетические системы организма и подходы к её совершенствованию. Особое внимание уделено теоретическим моделям макроцикла тренировок, включая классическую, фазовую и блочную периодизацию, а также их применению в возрасте 18–23 лет. Представлен сравнительный анализ взглядов ведущих исследователей в области теории спорта. Результаты исследования позволяют обосновать необходимость комплексного подхода к планированию тренировочного процесса для повышения эффективности подготовки молодых футболистов.

Ключевые слова: футбол, физическая подготовка, скоростно-силовые качества, специальная выносливость, макроцикл, периодизация, футболисты 18–23 лет.

Введение. Современный футбол характеризуется высокой интенсивностью соревновательной деятельности, увеличением количества высокоинтенсивных двигательных действий, частыми изменениями направления движения и постоянным взаимодействием с соперником. В условиях современного игрового процесса успешность футболиста определяется не только уровнем технической и тактической подготовленности, но и степенью развития физических качеств, прежде всего скоростно-силовых способностей и специальной выносливости. Согласно данным исследований, во время матча футболисты выполняют большое количество ускорений, рывков, прыжков, торможений и повторных высокоинтенсивных действий, что предъявляет повышенные требования к функциональному состоянию организма и энергетическим системам спортсмена (Stølen et al., 2005; Bangsbo, Mohr, & Krstrup, 2006).

Возрастной период 18–23 лет представляет собой этап перехода к профессиональной спортивной подготовке и максимальной реализации функциональных возможностей организма. В этот период завершается морфофункциональное развитие, совершенствуются механизмы нервно-мышечной регуляции и формируются устойчивые адаптационные реакции к высоким тренировочным и соревновательным нагрузкам (Vompa & Buzzichelli, 2019). Рациональная организация тренировочного процесса в данном возрасте требует научно обоснованного подхода к построению макроцикла, распределению нагрузок и сочетанию различных средств физической подготовки.

Аналогичная позиция представлена в работах Yuri Verkhoshansky, посвящённых теории и методике развития скоростно-силовых качеств в спорте. Автор подчеркивает, что эффективное развитие взрывной силы возможно только при условии целенаправленного воздействия на нервно-мышечный аппарат с использованием специальных средств

подготовки, включая плиометрические упражнения, упражнения с отягощениями и скоростно-силовые действия. При этом ключевое значение имеет не столько абсолютный уровень силы, сколько скорость её проявления, что особенно важно в игровых видах спорта, где результативность определяется способностью спортсмена быстро реализовывать мышечное усилие в условиях ограниченного времени (Verkhoshansky & Siff, 2009).

Схожие выводы представлены в исследованиях Jens Bangsbo, посвящённых физиологическим требованиям футбола и развитию специальной выносливости. Автор указывает, что игровая деятельность футболиста характеризуется повторяющимися высокоинтенсивными эпизодами, чередующимися с периодами умеренной активности. В связи с этим развитие специальной выносливости должно строиться на основе моделирования соревновательной деятельности с применением интервальных нагрузок, направленных на совершенствование аэробных и анаэробных механизмов энергообеспечения. Подчеркивается, что способность к многократному воспроизведению высокоинтенсивных действий без существенного снижения их эффективности является одним из ключевых факторов успешности футболиста (Bangsbo, 1994; Bangsbo et al., 2006).

Дополняют данные положения исследования Tudor Bompa, в которых рассматриваются принципы периодизации тренировочного процесса. Автор отмечает, что развитие скоростно-силовых качеств и специальной выносливости должно осуществляться в рамках четко структурированного макроцикла с учетом возраста, уровня подготовленности и этапа спортивной карьеры спортсмена. Особое внимание уделяется возрастной группе 18–23 лет как периоду максимальной реализации физических возможностей, когда возможно применение значительных тренировочных нагрузок при условии их рационального распределения и контроля восстановительных процессов (Bompa & Buzzichelli, 2019).

Современные исследования также подтверждают высокую эффективность комбинированного применения скоростно-силовых и интервальных тренировочных средств в подготовке футболистов. Так, в работе Paul S. Bradley установлено, что развитие способности к повторным спринтерским действиям и высокоинтенсивному бегу является одним из важнейших факторов успешности игровой деятельности футболистов высокого уровня (Bradley et al., 2009). Аналогичные результаты представлены в исследованиях Iaiá, Rampinini и Bangsbo (2009), где подчеркивается эффективность высокоинтенсивных интервальных тренировок для повышения специальной работоспособности спортсменов.

Таким образом, анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что проблема рационального сочетания средств скоростно-силовой подготовки и развития специальной выносливости в тренировочном процессе футболистов 18–23 лет остается актуальной. Несмотря на наличие значительного количества исследований, вопросы оптимального распределения нагрузок и построения тренировочного макроцикла требуют дальнейшего изучения и экспериментального обоснования.

Задачи статьи:

1) Проанализировать научные источники, в которых раскрываются темы по скоростно-силовой подготовке футболистов.

2) Изучить мнение тренеров футболистов, специализированных не только по общей физической подготовке, но и мнение тренеров по специальной физической подготовке.

Методология исследования. В исследовании использовался теоретико-аналитический дизайн с элементами педагогического и сравнительного анализа. Методологическая основа работы опиралась на современные научные подходы в области теории и методики физической подготовки футболистов, спортивной тренировки и возрастной физиологии спорта.

Исследование было направлено на изучение теоретических основ развития скоростно-силовых качеств и специальной выносливости у футболистов 18–23 лет с позиций современных требований соревновательной деятельности в футболе. Концептуальная основа исследования строилась на представлении о том, что скоростно-силовая подготовка и развитие специальной выносливости являются взаимосвязанными компонентами физической

подготовки футболистов и требуют комплексного подхода при организации тренировочного процесса.

В ходе исследования применялся анализ научно-методической литературы отечественных и зарубежных авторов, посвящённой вопросам:

1. развития скоростно-силовых качеств у футболистов;
2. совершенствования специальной выносливости;
3. физиологических особенностей адаптации спортсменов к тренировочным нагрузкам;
4. построения тренировочного макроцикла;
5. современных методов общей и специальной физической подготовки в футболе.

При анализе литературных источников особое внимание уделялось исследованиям, рассматривающим возрастную группу 18–23 лет как период максимального развития физических возможностей спортсменов и этап перехода к высокому уровню спортивного мастерства.

В исследовании также использовался метод сравнительного анализа, позволивший сопоставить различные подходы к развитию скоростно-силовых качеств и специальной выносливости в современной системе подготовки футболистов. Сравнительный анализ научных данных дал возможность определить наиболее эффективные средства и методы тренировки, применяемые в практике футбольной подготовки.

Дополнительно был использован метод экспертной оценки. В исследовании учитывались мнения тренеров по общей и специальной физической подготовке футболистов, касающиеся:

1. особенностей построения тренировочного процесса;
2. распределения нагрузок в макроцикле;
3. применения интервальных и скоростно-силовых упражнений;
4. сочетания средств общей и специальной подготовки;
5. факторов, влияющих на развитие специальной выносливости футболистов.

Полученные теоретические данные анализировались с использованием методов научного обобщения и систематизации, что позволило выделить основные закономерности развития скоростно-силовых качеств и специальной выносливости у футболистов 18–23 лет, а также определить наиболее рациональные направления совершенствования тренировочного процесса.

Таким образом, выбранная методология исследования обеспечила комплексный анализ проблемы и позволила объединить научные положения теории спортивной тренировки с практическим опытом специалистов в области подготовки футболистов.

Результаты исследования. Проведённый анализ научно-методической литературы показал, что современная система подготовки футболистов 18–23 лет ориентирована на комплексное развитие физических качеств с приоритетом скоростно-силовой подготовки и специальной выносливости. Исследования отечественных и зарубежных специалистов подтверждают, что данные качества являются основой эффективной соревновательной деятельности в современном футболе.

В ходе анализа литературных источников было установлено, что большинство авторов рассматривают скоростно-силовые качества как способность спортсмена выполнять двигательные действия с высокой мощностью за минимальный промежуток времени. При этом специальная выносливость определяется как способность сохранять эффективность игровых действий в условиях длительной переменной нагрузки высокой интенсивности.

На основе анализа научно-методической литературы были систематизированы основные средства развития скоростно-силовых качеств у футболистов 18–23 лет, их направленность воздействия и ожидаемый тренировочный эффект, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Основные средства развития скоростно-силовых качеств у футболистов 18–23 лет.

Средства подготовки	Направленность воздействия	Ожидаемый эффект
Плиометрические упражнения	Развитие взрывной силы	Улучшение стартовой скорости и прыжковой способности
Спринтерские ускорения	Развитие быстроты и мощности	Повышение скорости рывков
Упражнения с отягощениями	Развитие силовых качеств	Увеличение мышечной мощности
Прыжковые упражнения	Развитие скоростно-силовых способностей	Улучшение координации и силы отталкивания
Игровые упражнения высокой интенсивности	Комплексное воздействие	Развитие специальных физических качеств

Анализ исследований показал, что наибольшую эффективность демонстрирует сочетание плиометрических упражнений, интервального бега и игровых упражнений, моделирующих соревновательную деятельность футболистов.

Анализ современной литературы показал, что развитие специальной выносливости футболистов наиболее эффективно осуществляется посредством интервальных методов тренировки, предусматривающих чередование высокоинтенсивных и восстановительных отрезков работы. Основные методы развития специальной выносливости, их направленность и ожидаемый тренировочный эффект представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Наиболее эффективные методы развития специальной выносливости

Метод подготовки	Характеристика нагрузки	Основное воздействие
Интервальный метод	Чередование интенсивной и восстановительной работы	Развитие аэробно-анаэробной выносливости
Повторный метод	Многочисленное выполнение упражнений	Повышение устойчивости к утомлению
Игровой метод	Выполнение упражнений в игровых условиях	Развитие специальной работоспособности
Круговая тренировка	Последовательное выполнение упражнений	Комплексное развитие физических качеств
Темповой бег	Работа в устойчивом темпе	Развитие общей и специальной выносливости

Результаты сравнительного анализа показали, что наиболее рациональной формой подготовки футболистов 18–23 лет является комбинированное использование скоростно-силовых и интервальных нагрузок в структуре тренировочного макроцикла.

В ходе исследования были также проанализированы мнения тренеров по общей и специальной физической подготовке футболистов, которые мы отразили на рисунке 1. Анализ экспертных оценок показал, что большинство специалистов считают скоростно-силовую подготовку одним из ключевых факторов успешности современного футболиста.

По мнению тренеров, наиболее эффективными средствами подготовки являются игровые упражнения высокой интенсивности, интервальный бег, плиометрика и упражнения, приближенные к условиям соревновательной деятельности. Кроме того, специалисты отметили, что у футболистов 18–23 лет наблюдается высокий уровень адаптации к тренировочным нагрузкам, что позволяет использовать более интенсивные средства подготовки при условии рационального распределения нагрузок и соблюдения восстановительных мероприятий.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что развитие скоростно-силовых качеств и специальной выносливости у футболистов должно осуществляться комплексно, с учётом возраста спортсменов, специфики соревновательной деятельности и принципов периодизации тренировочного процесса. Наиболее эффективным подходом является сочетание специальных физических упражнений, интервальных методов тренировки и игровых форм подготовки, моделирующих реальные условия футбольного матча.



Рисунок 1 – Мнение тренеров о значимости физических качеств в современном футболе

Обсуждение результатов. Полученные результаты исследования подтверждают современные научные представления о высокой значимости скоростно-силовой подготовки и специальной выносливости в структуре физической подготовленности футболистов 18–23 лет. Анализ научно-методической литературы показал, что эффективность игровой деятельности во многом определяется способностью спортсменов выполнять повторные высокоинтенсивные действия в условиях утомления.

Результаты исследования согласуются с работами Stølen et al. (2005) и Bangsbo et al. (2006), указывающими, что современный футбол требует высокого уровня развития взрывной силы, быстроты и специальной выносливости. Проведённый анализ литературы показал, что наиболее эффективными средствами скоростно-силовой подготовки являются плиометрические упражнения, спринтерские ускорения и игровые упражнения высокой интенсивности. Их применение способствует развитию стартовой скорости, мышечной мощности и способности быстро реализовывать двигательные действия в игровых условиях.

Анализ научных источников также подтвердил высокую эффективность интервальных методов тренировки в развитии специальной выносливости футболистов. Наиболее рациональными являются интервальный, повторный и игровой методы, обеспечивающие совершенствование аэробно-анаэробных механизмов энергообеспечения и повышение устойчивости к утомлению.

Результаты экспертной оценки тренеров показали, что большинство специалистов рассматривают скоростно-силовую подготовку как один из ключевых компонентов современной системы подготовки футболистов. Наиболее эффективными средствами тренеры считают игровые упражнения высокой интенсивности, интервальный бег и упражнения, моделирующие соревновательную деятельность.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к развитию скоростно-силовых качеств и специальной выносливости у футболистов 18–23 лет. Наиболее эффективной является система подготовки, основанная на сочетании скоростно-силовых упражнений, интервальных методов тренировки и игровых средств, максимально приближённых к условиям соревновательной деятельности.

Заключение. В результате проведённого исследования были изучены теоретические основы развития скоростно-силовых качеств и специальной выносливости у футболистов 18–23 лет. Анализ научно-методической литературы показал, что данные физические качества являются важнейшими компонентами физической подготовленности спортсменов и оказывают непосредственное влияние на эффективность соревновательной деятельности в современном футболе. Установлено, что скоростно-силовые качества обеспечивают выполнение ускорений, прыжков, стартовых действий, изменений направления движения и других игровых элементов, требующих высокой мощности мышечных усилий за минимальное время. Специальная выносливость, в свою очередь, позволяет футболисту сохранять высокую работоспособность в условиях длительной переменной нагрузки и многократного повторения высокоинтенсивных действий.

В ходе исследования выявлено, что наиболее эффективными средствами развития скоростно-силовых качеств являются плиометрические упражнения, спринтерские ускорения, упражнения с отягощениями и игровые упражнения высокой интенсивности. Для развития специальной выносливости наибольшую эффективность демонстрируют интервальные методы тренировки, игровые упражнения и нагрузки, моделирующие соревновательную деятельность футболистов. Результаты анализа мнений специалистов по физической подготовке подтвердили высокую значимость комплексного сочетания скоростно-силовой подготовки и развития специальной выносливости в структуре тренировочного процесса футболистов 18–23 лет. Установлено, что рациональное распределение нагрузок и грамотная периодизация тренировочного процесса являются необходимыми условиями повышения спортивной результативности и предотвращения переутомления спортсменов. Также было определено, что возраст 18–23 лет является наиболее благоприятным периодом для совершенствования физических качеств благодаря высокой адаптации организма к тренировочным воздействиям и завершению основных процессов морфофункционального развития.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать вывод о необходимости применения комплексного подхода к развитию скоростно-силовых качеств и специальной выносливости у футболистов. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ физической подготовки, планировании тренировочного макроцикла и совершенствовании системы подготовки футболистов на этапе перехода к высокому спортивному мастерству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bangsbo, J. (1994). *Fitness Training in Football: A Scientific Approach*. Bagsvaerd: HO+Storm.
2. Bangsbo, J., Mohr, M., & Krstrup, P. (2006). Physical and metabolic demands of training and match-play in the elite football player. *Journal of Sports Sciences*, 24(7), 665–674.
3. Bompa, T. O., & Buzzichelli, C. (2019). *Periodization: Theory and Methodology of Training* (6th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
4. Bradley, P. S., Sheldon, W., Wooster, B., Olsen, P., Boanas, P., & Krstrup, P. (2009). High-intensity running in English FA Premier League soccer matches. *Journal of Sports Sciences*, 27(2), 159–168. DOI: [10.1080/02640410802512775](https://doi.org/10.1080/02640410802512775)
5. Iaia, F. M., Rampinini, E., & Bangsbo, J. (2009). High-intensity training in football. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 4(3), 291–306.
6. Stølen, T., Chamari, K., Castagna, C., & Wisløff, U. (2005). Physiology of soccer. *Sports Medicine*, 35(6), 501–536.
7. Verkhoshansky, Y., & Siff, M. C. (2009). *Supertraining* (6th ed.). Rome: Verkhoshansky SSTM.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667524>
UDC 811.111

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE EFL CLASSROOM: BENEFITS AND CHALLENGES

SITALIYEVA ROZALIYA EDUARDOVNA

senior lecturer, M. Utemisov West Kazakhstan University,
Uralsk, Kazakhstan

KOROTKOVA SOFIYA

3rd-Year Student, M. Utemisov West Kazakhstan University,
Uralsk, Kazakhstan

Abstract: *This article explores the use of interactive technologies and ICT in English language teaching. The study examines the impact of digital tools such as Quizizz, Padlet, Kahoot, and Google Classroom on students' motivation, participation, and communicative competence in the EFL classroom. Special attention is given to the educational context of Kazakhstan and the practical experience gained during teaching practice in a 5th-grade class. The findings show that interactive technologies increase students' engagement, support collaborative learning, and improve language learning outcomes. At the same time, the article discusses several challenges related to ICT implementation, including technical difficulties and the need for teachers' digital competence. The study concludes that interactive technologies can significantly improve the effectiveness of English language teaching when used appropriately in the educational process.*

Key words: *interactive technologies, ICT, EFL classroom, English language teaching, Quizizz, Padlet, student motivation, digital education.*

Introduction

Nowadays, digital technologies play an increasingly important role in the educational process and strongly influence the teaching of foreign languages. Modern students actively use smartphones, social networks, online platforms, and multimedia resources in their daily lives, which makes the integration of interactive technologies into English language teaching both necessary and effective. The use of Information and Communication Technologies (ICT) allows teachers to create more engaging, flexible, and student-centered lessons that correspond to the needs and interests of contemporary learners. [1, p. 111; 2]

The growing popularity of Technology-Enhanced Language Learning (TELL) demonstrates that technology can significantly support the process of learning English as a foreign language. Interactive digital tools such as Quizizz, Padlet, Kahoot, Google Classroom, and various multimedia applications help teachers organize collaborative activities, provide immediate feedback, and increase students' participation during lessons. Researchers note that technology-based learning environments improve students' motivation, encourage communication, and promote learner autonomy. [3, p. 69]

One of the main challenges in English language teaching is maintaining students' interest and active involvement in classroom activities. Traditional teaching methods may sometimes fail to attract learners' attention, especially among younger students who are more interested in visual and interactive forms of learning. In this regard, interactive technologies can make lessons more dynamic and enjoyable through gamification, multimedia content, online quizzes, and collaborative tasks. Studies show that digital learning tools positively affect students' attitudes toward learning English and create a more comfortable learning atmosphere. [4, p. 71; 5, pp. 27-33]

In Kazakhstan, the modernization of the educational system has increased attention toward the implementation of ICT in schools and universities. Teachers are encouraged to integrate digital resources and innovative teaching methods into their lessons in order to improve the quality of education and develop students' communicative and digital competencies. The importance of

interactive technologies became particularly evident during the transition to online and blended learning, when digital platforms became essential tools for organizing the educational process.

The practical relevance of this topic is confirmed by teaching experience during pedagogical practice at school. One of the authors of this article is a third-year university student majoring in Foreign Language Teaching who completed teaching practice in a 5th-grade class. During the practicum, interactive technologies such as Quizizz, Padlet, multimedia presentations, online games, and collaborative activities were actively used in English lessons. The application of these tools increased pupils' motivation, improved classroom participation, and helped learners memorize new vocabulary more effectively. Students became more enthusiastic, confident, and actively involved in speaking activities and group tasks.

Thus, the integration of interactive technologies into English language teaching has become an important aspect of modern education. This article aims to examine the advantages of using interactive technologies in the EFL classroom and analyze their impact on students' motivation, participation, and language learning outcomes.

ICT and Technology-Enhanced Language Learning (TELL)

The integration of Information and Communication Technologies (ICT) into education has significantly changed the process of teaching and learning foreign languages. Modern technologies provide teachers and students with access to various digital resources, interactive platforms, multimedia materials, and online communication tools that make language learning more effective and engaging. Technology-Enhanced Language Learning (TELL) refers to the use of technological tools and digital environments to support and improve language acquisition and teaching practices. Researchers emphasize that TELL creates more opportunities for interaction, collaboration, authentic communication, and learner autonomy. [3, p. 69; 6, pp. 30-33]

The use of ICT in English language teaching helps teachers organize lessons in more creative and student-centered ways. Digital technologies allow learners to access educational materials anytime and anywhere, which supports both classroom learning and independent study. According to researchers, technology-based learning environments can improve vocabulary acquisition, speaking skills, listening comprehension, and students' overall communicative competence. Interactive applications and online platforms also encourage active participation and increase learners' interest in studying English. [1, p. 114; 7, p. 43]

One of the important advantages of TELL is the possibility of creating authentic and collaborative learning experiences. Through online communication tools, students can interact with their classmates and teachers, share ideas, participate in discussions, and complete collaborative tasks. Technology also supports different learning styles by combining visual, auditory, and interactive materials. As a result, learners become more motivated and actively involved in the educational process.

Interactive Technologies in the EFL Classroom

Interactive technologies are digital tools and applications that allow students to actively participate in learning activities through games, quizzes, multimedia content, online collaboration, and real-time communication. In the EFL classroom, such technologies help teachers create a more dynamic and engaging learning environment. Applications such as Quizizz, Padlet, Kahoot, Google Classroom, and Canva are widely used to increase students' motivation and participation during English lessons.

Quizizz is one of the most popular gamified learning platforms used in language teaching. It allows teachers to create interactive quizzes with instant feedback, rankings, and game elements that make learning more enjoyable for students. Research shows that students generally have positive perceptions of Quizizz because it creates a fun classroom atmosphere and increases motivation during online and offline learning. [4, p. 71]

Another effective interactive tool is Padlet, an online collaborative platform that enables students to post texts, images, videos, voice recordings, and comments on a shared virtual wall. Padlet supports collaborative learning and helps students improve speaking and communication skills.

Researchers note that Padlet encourages shy learners to participate more actively because students can express their ideas in a comfortable online environment. [8, p. 156]

Interactive technologies also contribute to the development of critical thinking, creativity, communication, and collaboration skills. Gamified tasks, multimedia activities, and project-based learning encourage students to think independently, solve problems, and work cooperatively with others. Therefore, the integration of interactive technologies into English language teaching is considered an effective way to improve both language proficiency and 21st-century skills.

Motivation and Student Engagement in Language Learning

Motivation plays a crucial role in successful foreign language learning. Students who are motivated are more likely to participate actively in classroom activities, complete tasks successfully, and demonstrate better academic performance. However, maintaining students' motivation in traditional language classrooms can sometimes be difficult, especially among younger learners.

Researchers argue that the use of ICT and interactive technologies positively influences students' motivation and engagement in learning English. Digital tools create more enjoyable and less stressful learning environments through games, multimedia content, and collaborative activities. Students become more interested in participating in lessons when technology is integrated into the educational process. [1, p. 112]

Gamification is one of the key elements that increases students' engagement. Game-based platforms provide rewards, rankings, points, and instant feedback, which encourage learners to participate more actively and compete in a positive way. Interactive activities also reduce boredom and help students maintain concentration during lessons. In addition, technology supports learner autonomy because students can practice language skills independently using online resources and applications.

Thus, modern interactive technologies can significantly improve the quality of English language teaching by increasing motivation, promoting collaboration, and creating more effective and engaging learning environments for students.

Benefits of Using ICT in the EFL Classroom

The integration of Information and Communication Technologies (ICT) into English language teaching provides numerous benefits for both teachers and students. Modern digital tools create more interactive, engaging, and student-centered learning environments that help improve the quality of language education. Researchers emphasize that ICT supports the development of communicative competence, increases learner motivation, and encourages active participation during lessons. [1, p. 115]

One of the main advantages of ICT in the EFL classroom is the increase in students' motivation and interest in learning English. Traditional teaching methods may sometimes appear monotonous for modern learners, especially for younger students who are accustomed to digital technologies in their daily lives. Interactive platforms such as Quizizz, Kahoot, Padlet, and multimedia applications make lessons more enjoyable through games, quizzes, animations, and collaborative activities. Gamified learning environments encourage students to participate actively and create a positive emotional atmosphere in the classroom. Studies show that students demonstrate more positive attitudes toward English lessons when technology is integrated into the educational process. [4, p. 71]

Another important benefit of ICT is the promotion of learner autonomy and independent learning. Digital technologies provide students with access to educational materials anytime and anywhere, allowing them to continue learning outside the classroom. Students can practice vocabulary, grammar, listening, speaking, and pronunciation through online exercises, videos, podcasts, and language-learning applications. ICT also enables learners to study at their own pace and according to their individual learning needs, which contributes to more personalized and effective learning experiences. [1, p. 113]

ICT also improves communication and collaboration among learners. Online platforms and interactive applications create opportunities for pair work, group discussions, collaborative projects, and real-time interaction. Tools such as Padlet help students exchange ideas, share multimedia

content, and participate in collaborative learning activities. Such interaction develops communication skills, teamwork abilities, and students' confidence in using English in authentic situations. In addition, digital technologies provide more opportunities for shy or less active learners to express their ideas in a comfortable online environment. [8, p. 156]

The use of ICT contributes to the development of speaking skills and critical thinking abilities. Interactive tasks, multimedia presentations, online discussions, and project-based learning activities encourage students to analyze information, solve problems, and express their opinions in English. Researchers note that technology-based learning environments support the development of higher-order thinking skills such as analysis, evaluation, and creativity. [8, p. 158]

Furthermore, ICT helps teachers diversify classroom activities and make lessons more flexible and dynamic. Teachers can use videos, animations, online quizzes, digital storytelling, and virtual communication tools to adapt lessons to students' interests and proficiency levels. Technology also allows teachers to provide instant feedback and monitor students' progress more effectively.

The practical effectiveness of interactive technologies was also observed during teaching practice conducted by one of the authors of this article in a 5th-grade class at a secondary school. During the practicum, tools such as Quizizz, Padlet, multimedia presentations, and online games were actively integrated into English lessons. The pupils showed greater motivation, active participation, and increased interest in learning English. Interactive activities helped students memorize vocabulary more effectively, participate confidently in speaking tasks, and collaborate successfully with classmates during group activities.

Thus, the use of ICT in the EFL classroom creates favorable conditions for improving language learning outcomes, increasing students' motivation, and developing communicative, collaborative, and digital competencies essential for modern education.

Challenges of Implementing ICT in English Language Teaching

Despite the numerous advantages of Information and Communication Technologies (ICT) in English language teaching, the integration of digital tools into the educational process also presents several challenges. The successful implementation of ICT requires not only access to technology but also sufficient digital competence, methodological preparation, and appropriate educational conditions. Researchers note that without careful planning and clearly defined learning objectives, the use of technology may become ineffective.

One of the major challenges is the lack of technical equipment and stable internet access in some schools and educational institutions. Effective use of interactive technologies depends on the availability of computers, tablets, projectors, smartphones, and reliable internet connection. In some cases, technical difficulties such as poor connectivity, software problems, or lack of devices can interrupt lessons and reduce the effectiveness of technology-based activities. These issues may create additional stress for both teachers and students during the learning process.

Another important challenge is the insufficient level of teachers' digital literacy and methodological training. Although many teachers recognize the importance of ICT integration, not all educators possess the necessary skills to use interactive technologies confidently and effectively in the classroom. Some teachers may experience difficulties in selecting appropriate digital tools, organizing online activities, or adapting technological resources to students' language proficiency levels. Therefore, teachers require continuous professional development and training in the field of digital pedagogy and technology-enhanced language learning.

In addition, the excessive use of technology may negatively affect students' concentration and classroom discipline. Modern learners can become more focused on game elements, visual effects, or entertainment aspects of digital applications rather than on educational objectives. Researchers point out that students sometimes pay more attention to technological tools themselves instead of the learning material being taught. [3, p. 70] Consequently, teachers should carefully balance interactive activities with pedagogical goals and maintain effective classroom management.

Another challenge is related to differences in students' learning styles and digital abilities. While many learners feel comfortable using technology, some students may struggle with online

platforms, especially younger learners or students with limited access to digital devices at home. In addition, not all students demonstrate the same level of motivation and independence in technology-based learning environments. Some learners may prefer traditional face-to-face instruction and teacher guidance rather than autonomous online learning activities.

The implementation of ICT also requires significant preparation time from teachers. Creating interactive quizzes, multimedia presentations, online tasks, and digital learning materials can be time-consuming and demanding. Teachers often need additional effort to design engaging activities, monitor students' participation, and solve technical issues during lessons.

In the context of Kazakhstan, despite ongoing educational modernization and increasing integration of digital technologies, some schools still face infrastructural and methodological difficulties related to ICT implementation. However, these challenges gradually decrease as educational institutions continue improving technological resources and teachers develop their digital competencies through professional training programs.

Thus, although ICT offers many opportunities for improving English language teaching, its effective implementation requires adequate technical support, teacher training, thoughtful lesson planning, and balanced integration of technology into the educational process.

Conclusion

The integration of Information and Communication Technologies (ICT) into English language teaching has become an essential component of modern education. Interactive technologies such as Quizizz, Padlet, Kahoot, Google Classroom, and other digital tools create more engaging, motivating, and student-centered learning environments that positively influence students' participation, communicative competence, and academic performance. The use of ICT supports learner autonomy, collaboration, creativity, critical thinking, and the development of 21st-century skills necessary for successful communication in the modern world. Moreover, technology-based learning environments help teachers diversify classroom activities, provide instant feedback, and adapt lessons to students' interests and language proficiency levels.

The findings discussed in this article demonstrate that interactive technologies can significantly improve students' motivation and interest in learning English, especially among younger learners. Gamified activities, multimedia content, and collaborative tasks make the learning process more dynamic and enjoyable, encouraging students to participate more actively in classroom interaction. Practical teaching experience during school practicum also confirmed the effectiveness of digital tools in increasing pupils' engagement, confidence, and active participation during English lessons. Students became more enthusiastic during speaking activities, showed greater willingness to collaborate with classmates, and demonstrated better vocabulary retention.

At the same time, the successful implementation of ICT in education requires appropriate technical support, teacher training, methodological preparation, and balanced use of technology in the classroom. Educational institutions should provide teachers and students with access to digital resources, stable internet connection, and opportunities for developing digital competence. Despite existing challenges, the growing integration of digital technologies into education in Kazakhstan creates new opportunities for improving the quality of English language teaching, modernizing classroom practices, and adapting the educational process to the needs of contemporary learners.

REFERENCES

1. Nouredine Azmi. The Benefits of Using ICT in the EFL Classroom: From Perceived Utility to Potential Challenges. *Journal of Educational and Social Research* MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol. 7 No.1 January 2017. 2017.
2. Pennington, M.C. *The Power of CALL*. Houston: Athelstan. 1996.
3. Zainuddin, N. Technology Enhanced Language Learning Research Trends and Practices: A Systematic Review (2020-2022), *The Electronic Journal of e-Learning*, 21(2), pp 69-79. 2023.
4. Farah Ika Dhamayanti. EFL Students' Perception and Motivation Toward Quizizz as E-Learning Media in English E-Classroom. *Educafl* 2021. Vol 4 No 2. 2021.
5. P. M. Pahamzah, J., Syafrizal, S., Juniardi, Y., & Sukaenah. Quizizz as a Students' Reading Comprehension Learning Media: A Case Study at the Eleventh Grade of Dwi Putra Bangsa Vocational School in Cimanggu. *Int. J. English Lang. Linguist. Res.*, vol. 8, no. 5. 2020.
6. Kranthi, K. Technology enhanced language learning (TELL). *International Journal of Business and Management Invention*, [online] 6(2), pp. 30-33. 2022.
7. Evans, C. et al. *Teaching English: Developing as a Reflective Secondary Teacher*. London: Sage Publications Ltd. 2009.
8. Mahmoud Alastal, Alaa Aladini, Mahmoud Jalambo, Hosni Alattal. The Impact of Using the Padlet Application on Improving 7th Graders' English Speaking And Deductive Thinking Skills. *European Journal of English Language Teaching*. Volume 7. Issue 2. 2022.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667571>
UDC 811.111

THE IMPACT OF GAMIFICATION ON STUDENTS' MOTIVATION IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

KALIYEVA ALBINA AZAMATOVNA

senior lecturer, M. Utemisov West Kazakhstan University,
Uralsk, Kazakhstan

NALGIYEVA KHIZARA

3rd-Year Student, M. Utemisov West Kazakhstan University,
Uralsk, Kazakhstan

Abstract: *The article examines the role of gamification in English language teaching and its impact on students' motivation, engagement, and language learning outcomes. The study analyzes theoretical approaches to gamification and the use of digital platforms such as Kahoot, Quizizz, Quizlet, and Wordwall in ESL/EFL instruction. Particular attention is paid to the growing popularity of gamification technologies in Kazakhstan.*

The article also presents practical observations obtained during teaching practice in the 5th grade, where gamified activities were integrated into English lessons through interactive quizzes, vocabulary games, and grammar competitions. The findings demonstrate that gamification increases students' motivation, classroom participation, and interest in learning English while creating a positive and interactive learning environment.

Key words: *gamification, English language teaching, ESL, EFL, learner motivation, student engagement, digital learning, interactive technologies.*

Introduction

In recent years, the rapid development of digital technologies has significantly transformed approaches to foreign language teaching and learning. Traditional teacher-centered instruction is gradually being replaced by interactive, student-oriented methodologies that promote learner autonomy, motivation, and engagement. One of the most influential trends in contemporary English language education is the integration of gamification and game-based learning into the instructional process. Researchers emphasize that modern learners, particularly representatives of the digital generation, demonstrate greater interest in technology-enhanced and interactive learning environments than in conventional forms of instruction. [1, p. 2]

The concept of gamification is commonly defined as the application of game design elements in non-game contexts in order to increase participation, motivation, and engagement. Deterding et al. define gamification as “the application of elements of game design in a non-game environment,” including points, badges, leaderboards, rewards, and levels. [1, p. 2] Similarly, Li and Liu describe gamification as the use of game mechanics such as points, rankings, and badges to enhance learner engagement and support educational goals. [2, p. 2703] According to Kapp, gamification incorporates principles and methods borrowed from games and applies them to educational settings to stimulate learner motivation and maintain active participation in the learning process. [1, p. 3; 4]

The growing interest in gamification in English language teaching is closely connected with the increasing role of technology in education and the emergence of “digital natives,” a term introduced by Prensky to describe learners who have grown up surrounded by digital devices, the Internet, videogames, and social media. [1, p. 3; 5, pp. 1-6] Modern students tend to process information differently and often expect more dynamic and interactive learning experiences. Consequently, educators are searching for innovative pedagogical approaches capable of maintaining learners' attention and motivation in the classroom.

Numerous studies demonstrate that gamification positively affects English language learning. Researchers argue that gamified instruction can increase learner engagement, improve motivation, enhance academic performance, and create a more enjoyable learning atmosphere. [2, p. 2705] In their systematic review of gamification in ESL learning, Arip and Hashim conclude that gamified learning environments contribute to the development of listening, speaking, reading, writing, grammar, and vocabulary skills while simultaneously increasing students' motivation and participation. [3, p. 2838] Zhang and Hasim also emphasize that gamification positively influences students' attitudes toward English language learning and helps create authentic and interactive learning environments. [3, p. 2848; 6]

In addition, scholars highlight the motivational potential of gamification. Szabó and Kopinska note that gamified learning environments support engagement, repetition, reflection, and personalized learning, all of which contribute to more effective language acquisition. [1, p. 5] Dörnyei emphasizes that positive learning experiences and meaningful goals play a significant role in sustaining learners' motivation in second language acquisition. [1, p. 5; 7, pp. 19-30] Gamification addresses these motivational aspects by dividing learning into smaller achievable tasks and providing immediate feedback and rewards. [1, p. 5]

At the same time, researchers acknowledge that the implementation of gamification in English language teaching is not without challenges. Li and Liu point out that poorly designed games may distract learners from educational objectives, consume excessive classroom time, or negatively affect introverted students who may feel uncomfortable in competitive group activities. [2, p. 2704] Furthermore, successful gamification requires careful planning, consideration of students' individual differences, and alignment between game mechanics and instructional goals. [2, p. 2704]

Despite these limitations, gamification continues to attract considerable attention from researchers and practitioners due to its potential to transform English language teaching into a more engaging, learner-centered, and technologically enriched process. Therefore, the present study aims to explore the role of gamification in English language teaching and to analyze its impact on students' motivation, engagement, and language learning outcomes.

Gamification in English Language Teaching

The integration of gamification into English language teaching has become one of the most significant trends in modern education. Researchers emphasize that gamified learning environments contribute to increasing students' motivation, engagement, and participation in the learning process while simultaneously improving language acquisition outcomes. [3, p. 2838] In ESL and EFL contexts, gamification is widely used to develop learners' vocabulary, grammar, speaking, listening, reading, and writing skills through interactive and technology-enhanced activities.

According to Flores, gamification in language learning creates an effective and engaging educational environment where students perceive learning as an enjoyable and meaningful activity rather than a routine academic task. [1, p. 6; 9, pp. 32-54] Similarly, Li and Liu state that gamification makes English learning more attractive and interactive because learners actively participate in educational tasks through gameplay, competition, and rewards. [2, p. 2703] Researchers also note that gamified activities improve students' satisfaction and increase the engagement of learners with different personality types, particularly introverted students who may become more active in digital learning environments. [2, p. 2704]

Gamification is especially effective in teaching English because language learning requires continuous practice, repetition, interaction, and immediate feedback. In gamified classrooms, students receive instant responses to their performance through points, badges, leaderboards, or progress indicators, which increases motivation and encourages further participation. [1, p. 3] In addition, gamification supports learner autonomy by allowing students to progress at their own pace and repeat tasks when necessary.

Modern digital technologies have significantly expanded the possibilities for gamification in English language teaching. Numerous online platforms and mobile applications are currently used in ESL/EFL instruction, including Kahoot, Quizizz, Quizlet, Duolingo, Wordwall, Blooket,

Baamboozle, and LearningApps. These tools allow teachers to organize interactive quizzes, vocabulary games, speaking activities, collaborative tasks, and formative assessment in an engaging format.

In the context of Kazakhstan, the use of gamification technologies in English language teaching has become increasingly popular, particularly after the rapid digitalization of education during and after the COVID-19 pandemic. Kazakhstani schools and universities actively integrate digital educational platforms into English lessons in order to increase students' interest and participation. Among the most commonly used platforms in Kazakhstan are Kahoot, Quizizz, Quizlet, Wordwall, and LearningApps due to their accessibility, simplicity, and adaptability to different educational levels.

Kahoot and Quizizz are especially widespread in Kazakhstani secondary schools and universities because they enable teachers to conduct interactive grammar and vocabulary quizzes in real time. These platforms are frequently used for formative assessment, revision activities, and competitive classroom games. Quizlet is particularly popular for vocabulary acquisition and memorization through flashcards and matching activities, while Wordwall and LearningApps are commonly used for creating interactive exercises, matching tasks, and speaking prompts. In higher education institutions, especially in English language teacher training programmes, educators increasingly combine gamification tools with communicative and student-centered teaching approaches.

The growing popularity of gamification in Kazakhstan can also be explained by the increasing emphasis on digital competencies and multilingual education. Since English plays an important role in academic mobility, international communication, and professional development, teachers seek innovative methods capable of motivating students and making language learning more effective. Gamified learning environments help reduce students' anxiety, increase classroom interaction, and create positive emotional experiences during English lessons.

A number of international studies confirm the positive impact of gamification on English language learning outcomes. Arip and Hashim conclude that gamification enhances students' motivation, engagement, and language proficiency in various language skills, including reading, listening, speaking, grammar, and vocabulary acquisition. [3, p. 2838] Zhang and Hasim also report that gamification positively affects students' attitudes toward English language learning and helps create authentic and interactive learning environments. [3, p. 2848]

Despite its numerous advantages, the implementation of gamification in English language teaching may also present certain challenges. Teachers may face difficulties related to technological resources, classroom management, excessive competition, or insufficient alignment between game activities and educational objectives. [2, p. 2704] Moreover, some educators may lack sufficient digital literacy or experience in designing effective gamified activities. Nevertheless, researchers agree that when properly implemented, gamification can significantly improve the quality of English language teaching and increase students' motivation to learn.

Overall, gamification has become an effective pedagogical approach in English language teaching that combines educational goals with interactive digital technologies. Its growing popularity in Kazakhstan and worldwide demonstrates its potential to transform traditional language classrooms into more engaging, motivating, and learner-centered educational environments.

Motivation and Student Engagement

Motivation and student engagement are considered among the most important factors influencing successful foreign language acquisition. In modern English language teaching, researchers increasingly emphasize that students achieve better academic results when they are emotionally involved in the learning process and actively participate in classroom activities. Gamification has gained significant attention in this context because it creates interactive, enjoyable, and motivating learning environments that encourage students to become active participants rather than passive recipients of information.

According to Dörnyei, positive learning experiences play a crucial role in sustaining learners' motivation and encouraging successful language acquisition. [1, p. 5; 8] Similarly, Szabó and Kopinska state that gamification increases learner engagement by providing opportunities for repetition, reflection, personalization, and immediate feedback. [1, p. 5] These features are particularly important in English language teaching because language acquisition requires continuous practice and active communication.

Researchers distinguish between intrinsic and extrinsic motivation in the learning process. Intrinsic motivation refers to learners' internal interest and enjoyment in educational activities, whereas extrinsic motivation is connected with external rewards such as grades, points, badges, or recognition. Gamification successfully combines both types of motivation. Students participate in classroom activities because they enjoy the learning process itself, while rewards, points, and competition additionally stimulate their engagement and willingness to complete tasks.

Gamified learning environments provide immediate feedback, which positively affects students' confidence and participation. Learners can instantly see their results, monitor their progress, and identify areas requiring improvement. Such feedback increases students' sense of achievement and motivates them to continue learning. In addition, competition and collaboration incorporated into gamified activities help students develop communication skills, teamwork abilities, and classroom interaction. [3, p. 2859]

Numerous studies demonstrate that gamification positively influences students' attitudes toward English language learning. Arip and Hashim conclude that gamified learning environments increase learners' motivation, engagement, and participation in ESL/EFL classrooms. [3, p. 2852-2853] Li and Liu also emphasize that gamification makes learning more attractive and interactive, improves students' satisfaction, and increases the engagement of learners with different personality types. [2, p. 2704] Furthermore, gamified activities support learner autonomy because students are allowed to progress at their own pace and repeatedly practice educational material.

The motivational potential of gamification can also be observed in practical teaching experience. During teaching practice at school, the author of the present study applied gamification technologies in English lessons conducted in the 5th grade. Various digital platforms and game-based activities were integrated into classroom instruction, including vocabulary quizzes, grammar competitions, interactive tasks, and team games using platforms such as Kahoot, Quizizz, and Wordwall. The implementation of gamified activities significantly increased students' participation and classroom interaction. Learners demonstrated greater enthusiasm, actively answered questions, and showed higher interest in completing English language tasks.

Particular improvement was observed in vocabulary revision and grammar practice activities. Students participated more willingly in competitive tasks and demonstrated higher concentration and motivation during lessons. Gamified activities also created a positive emotional atmosphere in the classroom and reduced students' anxiety related to speaking English. Even less active learners became more involved in classroom interaction when game elements and rewards were introduced.

Moreover, the use of gamification during teaching practice demonstrated that digital educational tools can effectively support communicative language teaching approaches. Students collaborated in teams, discussed answers, and practiced English in meaningful and interactive situations. These observations support the findings of previous studies that emphasize the positive influence of gamification on learner motivation and engagement in English language teaching. [3, p. 2840]

However, despite its positive effects, gamification requires careful planning and classroom management. Teachers should ensure that game elements support educational objectives rather than distract learners from the learning process. Excessive competition or poorly designed activities may reduce the educational value of gamified instruction. Therefore, teachers should maintain a balance between entertainment and learning outcomes while selecting appropriate digital tools and activities for students' age and proficiency level.

Overall, gamification represents an effective strategy for increasing motivation and student engagement in English language teaching. Both theoretical research and practical classroom experience demonstrate that gamified learning environments can create positive emotional experiences, encourage active participation, and improve students' interest in learning English.

Conclusion

The rapid development of digital technologies has significantly transformed modern approaches to English language teaching and created new opportunities for implementing interactive and student-centered instructional methods. Among these innovations, gamification has become one of the most effective pedagogical approaches for increasing learner motivation, engagement, and participation in the educational process. The integration of game elements such as points, badges, rewards, levels, and leaderboards into English language teaching contributes to creating a more dynamic, enjoyable, and supportive learning environment.

The analysis of contemporary research demonstrates that gamification positively influences different aspects of English language acquisition, including vocabulary development, grammar practice, speaking, reading, writing, and listening skills. Researchers emphasize that gamified learning environments increase students' intrinsic and extrinsic motivation, encourage active classroom participation, and improve learners' attitudes toward studying English. [1, p. 5]. In addition, gamification promotes learner autonomy, immediate feedback, collaboration, and personalized learning experiences, all of which contribute to more effective language acquisition.

The study also demonstrates that gamification technologies are becoming increasingly popular in Kazakhstan, particularly in secondary schools and higher education institutions. Digital platforms such as Kahoot, Quizizz, Quizlet, Wordwall, and LearningApps are widely used by English language teachers to organize interactive quizzes, vocabulary activities, grammar competitions, and communicative classroom tasks. The growing popularity of gamification in Kazakhstan reflects broader processes of educational digitalization and the increasing emphasis on innovative teaching methodologies.

Practical teaching experience obtained during school practice in the 5th grade additionally confirmed the effectiveness of gamification in English language teaching. The implementation of interactive digital activities increased students' participation, motivation, and enthusiasm during lessons. Learners became more actively involved in classroom interaction, demonstrated greater interest in completing tasks, and participated more confidently in communicative activities. Gamified tasks also helped create a positive emotional atmosphere and reduced students' anxiety related to learning English.

Nevertheless, despite its numerous advantages, gamification should be implemented thoughtfully and systematically. Teachers must ensure that game elements support educational objectives and do not distract students from learning outcomes. Successful gamification requires careful lesson planning, appropriate selection of digital tools, consideration of learners' individual characteristics, and a balance between entertainment and academic content.

Overall, gamification represents a promising and innovative approach to English language teaching that combines educational objectives with interactive digital technologies. Both theoretical research and practical classroom experience demonstrate that gamified learning environments can significantly enhance students' motivation, engagement, and language learning outcomes. Future research may further explore the long-term effectiveness of gamification, the integration of artificial intelligence and virtual reality into language learning, and the application of gamification in different educational contexts and age groups.

REFERENCES

1. Fruzsina Szabó, Marta Kopinska. Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction. *Hungarian Educational Research Journal*. 2023.
2. Ruobing Li, Jingwen Liu. Applying Gamification in English Learning. *Proceedings of the 2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022)*. 2022.
3. Alisha Javrylnna Arip, Harwati Hashim. Gamification in English as Second Language (ESL) Learning: A Systematic Review. *Open Access Journal*. Vol 13, Issue 4, (2024) E-ISSN: 2226-6348. 2024.
4. Kapp, K. M. *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. 2012.
5. Prensky, M. Digital natives, digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. 2001.
6. Zhang, S., & Hasim, Z. Gamification in EFL/ESL Instruction: A Systematic Review of Empirical Research. *Frontiers in Psychology*, doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.103079>. 2023.
7. Dörnyei, Z. Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 9 (1). 2019.
8. Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge. 2016.
9. Flores, J. F. Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27. 2015.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667600>

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ЧЕРЧЕНИЮ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

КАСЫМХАНКЫЗЫ ДИЛЯРА

Аннотация. В статье анализируются педагогические стратегии интеграции традиционных и цифровых методов обучения черчению в контексте цифровизации образования. Цифровизация образовательной системы трансформирует дисциплину черчения, направляя ее развитие в сторону гибридных форм обучения. Эта трансформация отражает мировые тенденции модернизации образования и усиливает требования к подготовке специалистов. Анализ сосредоточен на влиянии интеграции традиционных и инновационных подходов на развитие пространственного мышления и формирование профессиональных компетенций студентов. Цель исследования заключается в определении дидактических условий, обеспечивающих результативное сочетание традиционных и цифровых методов в преподавании черчения. Методологическую базу статьи составляют анализ научной литературы, сравнительный метод и обобщение педагогического опыта. Выбор указанных методов обусловлен необходимостью комплексного анализа педагогических практик и выявления оптимальных условий интеграции. Установлено положительное влияние гибридного образовательного процесса, основанного на интеграции традиционных и цифровых методик, на развитие учащихся и их результативное усвоение содержания дисциплины. Полученные результаты могут быть использованы при совершенствовании методики преподавания и повышении качества подготовки специалистов в области инженерной графики. Кроме того, результаты исследования создают основу для дальнейших научных разработок в области педагогики инженерной графики.

Ключевые слова: цифровизация образования, гибридное обучение, традиционные и цифровые методы, черчение, пространственное мышление, профессиональные компетенции, инженерная графика, педагогические стратегии.

СЫЗУДЫ ОҚЫТУДАҒЫ ДӘСТҮРЛІ ЖӘНЕ ЦИФРЛЫҚ ТӘСІЛДЕРДІ ИНТЕГРАЦИЯЛАУ: ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ПЕРСПЕКТИВАЛАР

Мақалада білім беруді цифрландыру жағдайында дәстүрлі және цифрлық әдістерді біріктіре отырып, сызуды оқытудағы педагогикалық стратегиялар талданады. Білім беру жүйесінің цифрландырылуы сызу пәнін трансформациялап, оны гибридіті оқыту бағытында дамытуға ықпал етеді. Бұл үрдіс білім берудің халықаралық стандарттарына сәйкес келеді және болашақ мамандардың кәсіби бейімделуін жеңілдетеді. Талдау дәстүрлі және инновациялық тәсілдердің интеграциясының студенттердің кеңістік ойлауын дамытуға және кәсіби құзыреттерін қалыптастыруға әсеріне бағытталған. Интеграция студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамытуға, күрделі инженерлік міндеттерді шешуге дайын болуына ықпал етеді. Зерттеудің мақсаты - сызуды оқытуда дәстүрлі және цифрлық әдістерді тиімді үйлестіруді қамтамасыз ететін дидактикалық шарттарды анықтау. Әдістерді таңдау зерттеудің кешенді сипатын қамтамасыз етіп, дәстүрлі тәжірибе мен жаңа технологияларды салыстыруға мүмкіндік береді. Зерттеудің әдіснамалық негізін ғылыми әдебиеттерді талдау, салыстырмалы әдіс және педагогикалық тәжірибені қорыту құрайды. Дәстүрлі және цифрлық әдістерді интеграциялауға негізделген гибридіті білім беру үдерісінің студенттердің дамуына және пән мазмұнын нәтижелі меңгеруіне оң әсер ететіні анықталды. Алынған нәтижелерді оқыту әдістемесін жетілдіруде және инженерлік графика саласында мамандарды даярлау сапасын арттыруда қолдануға болады.

***Кілт сөздер:** білім беруді цифрландыру, гибридті оқыту, дәстүрлі және цифрлық әдістер, сызу, кеңістіктік ойлау, кәсіби құзыреттер, инженерлік графика, педагогикалық стратегиялар.*

INTEGRATION OF TRADITIONAL AND DIGITAL APPROACHES TO TEACHING DRAFTING: PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

The article examines pedagogical strategies for integrating traditional and digital methods of teaching technical drawing within the context of educational digitalization. The digital transformation of the educational system reshapes the discipline of technical drawing, directing its development toward hybrid forms of learning. The analysis focuses on the impact of combining traditional and innovative approaches on the development of spatial thinking and the formation of students' professional competencies. The purpose of the study is to identify didactic conditions that ensure the effective integration of traditional and digital methods in teaching technical drawing. The methodological framework includes the analysis of scientific literature, comparative methods, and the generalization of pedagogical experience. The findings confirm the positive influence of a hybrid educational process, based on the integration of traditional and digital techniques, on students' development and their effective assimilation of the discipline's content. The results can be applied to improve teaching methodology and enhance the quality of training specialists in the field of engineering graphics.

Key words: *educational digitalization, hybrid learning, traditional and digital methods, technical drawing, spatial thinking, professional competencies, engineering graphics, pedagogical strategies.*

Введение

Обучение черчению сохраняет свою значимость на всех уровнях образования — от школы до университета. Дисциплина входит в число базовых компонентов подготовки обучающихся различных направлений, что подтверждает необходимость её анализа и дальнейшего совершенствования. Черчение, наряду с другими смежными дисциплинами, занимает важное место в формировании профессиональных компетенций, обеспечивая развитие пространственного мышления и графической культуры.

Современная трансформация образования, связанная с процессами цифровизации, затрагивает и сферу преподавания черчения. Это требует пересмотра традиционных подходов и дополнения их новыми педагогическими средствами. Стремительное развитие технологий обуславливает необходимость интеграции цифровых инструментов в учебный процесс, что позволяет расширить возможности дисциплины и повысить её практическую ценность.

Особое значение приобретает использование гибридного обучения, сочетающего традиционные методы графической подготовки на бумаге и цифровые технологии. Традиционный подход хорошо изучен и широко применяется, тогда как цифровой метод, особенно в школьной практике, пока встречается ограниченно. Внедрение цифровых средств — программных комплексов для 2D- и 3D-моделирования — открывает новые перспективы для развития пространственного мышления обучающихся и способствует повышению интереса к предмету, особенно среди школьников. Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью научного осмысления педагогических перспектив интеграции традиционных и цифровых подходов к обучению черчению.

В отечественной педагогической литературе накоплен значительный опыт анализа традиционных методов обучения черчению (Барабанов, 2014; Мирханова, Абдуллаева, 2023; Баясилова, 2023), акцентирующих внимание на формировании пространственного мышления и профессиональной ориентации обучающихся. В то же время зарубежные исследования демонстрируют активное внедрение цифровых технологий, включая использование CAD-систем и 3D-моделирования (Shavelkova, 2023; Shavelkova, 2025; Содикова, Ядгаров,

2025), что рассматривается как важный элемент модернизации образовательного процесса. Однако комплексный анализ педагогических перспектив интеграции традиционных и цифровых подходов к обучению черчению остаётся ограниченным, что определяет необходимость данного исследования.

Целью настоящего исследования является выявление педагогических перспектив интеграции традиционных и цифровых подходов к обучению черчению. Достижение поставленной цели предполагает решение ряда исследовательских задач, среди которых:

- проведение анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме обучения черчению и внедрения цифровых технологий в образовательный процесс;
- определение преимуществ и ограничений традиционных методов графической подготовки и цифровых инструментов;
- формулирование педагогических условий, обеспечивающих эффективную интеграцию традиционных и цифровых подходов в обучении черчению.

Реализация данных задач позволит комплексно рассмотреть проблему и предложить пути её решения в контексте современного образовательного процесса.

Научная новизна работы заключается в уточнении педагогических перспектив интеграции традиционных и цифровых подходов к обучению черчению. В отличие от существующих исследований, акцентирующих внимание преимущественно на отдельных аспектах — либо традиционных методах, либо цифровых технологиях, — данное исследование направлено на выявление возможностей их комплексного применения. Такой подход позволяет рассматривать черчение как дисциплину, способную адаптироваться к вызовам цифровизации образования, сохраняя при этом ценность классических методов графической подготовки.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов в образовательной практике. Разработанные положения могут быть использованы при создании учебных программ, методических материалов и электронных курсов, ориентированных на сочетание традиционных и цифровых технологий. Это позволит повысить качество подготовки студентов технических и педагогических направлений, развить их пространственное мышление и сформировать навыки работы с современными программными средствами. Кроме того, результаты исследования могут способствовать повышению мотивации обучающихся, особенно школьников, за счёт использования интерактивных цифровых инструментов, которые делают процесс обучения более наглядным и увлекательным.

Прежде всего, центральным понятием является инженерная графика. Под инженерной графикой понимается раздел технических наук, изучающий методы графического изображения объектов, процессов и конструкций. В образовательной практике инженерная графика рассматривается как средство формирования пространственного мышления и развития профессиональных компетенций студентов технических направлений.

Следующим важным понятием выступает педагогическая технология. В научной литературе педагогическая технология трактуется как системный комплекс методов, средств и организационных форм обучения, направленных на достижение образовательных целей. В контексте данного исследования педагогическая технология рассматривается как инструмент повышения эффективности преподавания инженерной графики.

Особое значение имеет категория методика преподавания инженерной графики, которая определяется как совокупность педагогических приёмов и дидактических средств, обеспечивающих успешное освоение студентами графических дисциплин. Методика включает выбор оптимальных форм подачи материала, использование наглядных средств и внедрение современных цифровых технологий.

Наконец, в качестве дополнительного понятия выделяется визуализация учебного материала. Под визуализацией понимается использование графических, мультимедийных и цифровых средств для наглядного представления информации, способствующего лучшему

усвоению знаний. В условиях цифровизации образования визуализация становится неотъемлемым элементом методики преподавания инженерной графики.

Таким образом, определение ключевых понятий и категорий позволяет сформировать концептуальную базу исследования, на основе которой будет осуществляться дальнейший теоретический и практический анализ.

Необходимо отметить, что инженерная графика традиционно рассматривается как фундаментальная дисциплина технического образования. Она обеспечивает формирование пространственного мышления, развитие навыков визуализации и проектирования, а также способствует формированию профессиональных компетенций будущих инженеров. В отечественной педагогической литературе инженерная графика трактуется как базовый элемент подготовки специалистов технического профиля, а в зарубежных исследованиях акцент делается на её интеграцию с цифровыми технологиями и компьютерным моделированием.

Важным теоретическим основанием является концепция педагогических технологий, которые представляют собой системный комплекс методов и средств обучения. Согласно современным исследованиям, педагогическая технология должна обеспечивать не только передачу знаний, но и развитие самостоятельности, критического мышления и творческого потенциала студентов. В контексте инженерной графики это означает использование интерактивных методов, мультимедийных средств и цифровых платформ, позволяющих студентам активно включаться в процесс обучения.

Особое внимание уделяется методике преподавания инженерной графики, которая рассматривается как совокупность дидактических приёмов, направленных на эффективное освоение графических дисциплин. Теоретические модели методики включают традиционный подход (чертёжные задания, работа с бумажными носителями) и инновационный подход (использование САД-систем, виртуальных лабораторий, 3D-моделирования). Сравнительный анализ показывает, что сочетание классических и современных методов обеспечивает наибольшую эффективность обучения.

Наконец, значимым элементом теоретической базы является концепция визуализации учебного материала. В педагогике визуализация рассматривается как средство повышения наглядности и доступности информации. Современные исследования подтверждают, что использование графических и мультимедийных средств способствует лучшему усвоению знаний, формированию устойчивых когнитивных связей и развитию профессиональных навыков.

На первом этапе была определена методология исследования. В качестве основных методов применялись наблюдение, анкетирование студентов, сравнительный анализ успеваемости, а также экспериментальное внедрение цифровых инструментов в учебный процесс. Выборка включала студентов технических специальностей, изучающих дисциплину «Инженерная графика».

Для сбора данных использовались как традиционные средства (чертёжные задания на бумаге), так и современные цифровые платформы (САД-системы, программы трёхмерного моделирования, мультимедийные презентации). Такой подход позволил сопоставить результаты обучения при использовании различных методик.

На втором этапе был проведён анализ полученных данных. Сравнительные результаты показали, что студенты, обучавшиеся с применением цифровых технологий и средств визуализации, демонстрировали более высокие показатели усвоения материала, а также проявляли большую мотивацию к изучению дисциплины. В частности, уровень понимания пространственных конструкций и способность к самостоятельному проектированию значительно возросли.

Кроме того, анкетирование выявило положительное отношение студентов к использованию мультимедийных средств. Большинство респондентов отметили, что

визуализация учебного материала способствует лучшему пониманию сложных графических задач и облегчает процесс запоминания.

На третьем этапе был осуществлён сравнительный анализ методик преподавания. Традиционный подход, основанный на бумажных чертежах, показал свою эффективность в формировании базовых навыков, однако оказался менее результативным в условиях цифровизации образования. В то же время инновационный подход, включающий использование САД-систем и мультимедийных средств, обеспечил более высокий уровень практических компетенций и соответствовал современным требованиям инженерной подготовки.

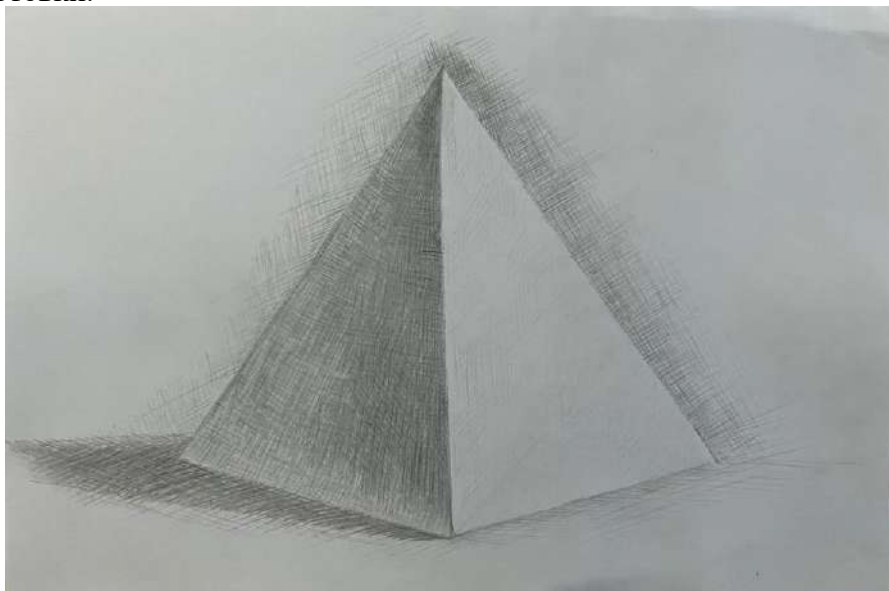


Рисунок - Чертеж на бумаге

В отечественной научной традиции инженерная графика трактуется как фундаментальная дисциплина, обеспечивающая формирование пространственного мышления и развитие профессиональных компетенций студентов технических специальностей. Исследователи отмечают необходимость сохранения классических методов обучения, связанных с выполнением чертежей на бумаге, поскольку они формируют базовые навыки точности, аккуратности и аналитического мышления. Вместе с тем в последние годы усиливается интерес к интеграции инженерной графики с цифровыми технологиями, что отражено в работах, посвящённых применению САД-систем, трёхмерного моделирования и мультимедийных средств.

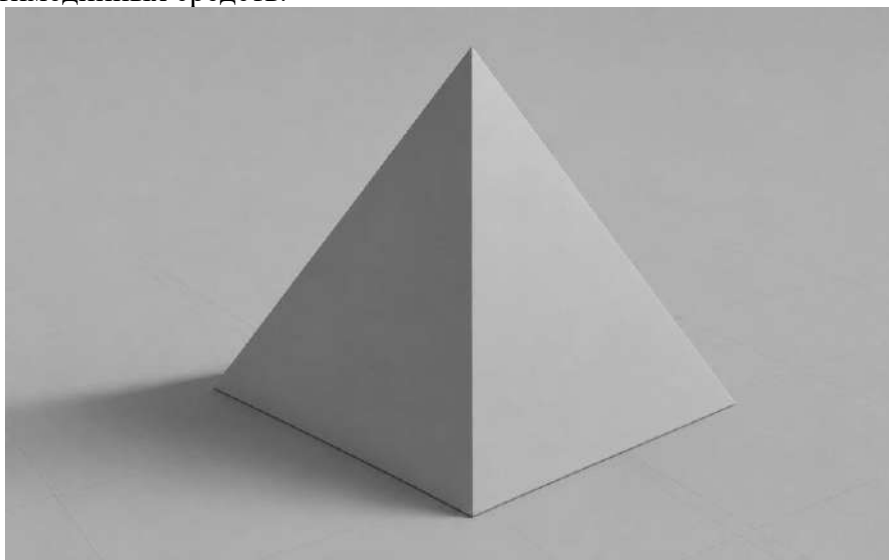


Рисунок 2 - Трёхмерное моделирование

Зарубежные исследования акцентируют внимание на инновационных подходах к преподаванию графических дисциплин. В частности, отмечается значимость использования виртуальных лабораторий, интерактивных платформ и онлайн-курсов, которые позволяют студентам самостоятельно осваивать сложные графические конструкции. Многие авторы подчёркивают, что визуализация учебного материала играет ключевую роль в повышении эффективности обучения, так как способствует лучшему пониманию и запоминанию информации.

Сравнительный анализ отечественных и зарубежных работ показывает, что в обеих традициях признаётся необходимость сочетания классических и современных методов преподавания. Однако зарубежные исследования в большей степени ориентированы на практическое применение цифровых технологий, тогда как отечественные авторы уделяют внимание сохранению традиционной базы.

Особое место в литературе занимает проблема педагогических технологий. Современные публикации рассматривают педагогическую технологию как системный инструмент организации учебного процесса, включающий методы, средства и формы обучения. В контексте инженерной графики это означает использование мультимедийных презентаций, интерактивных заданий и программного обеспечения для моделирования.

Результаты проведённого исследования подтверждают эффективность интеграции традиционных и цифровых методов преподавания инженерной графики. Сравнительный анализ показал, что использование современных педагогических технологий и средств визуализации способствует значительному повышению качества усвоения материала студентами технических специальностей.

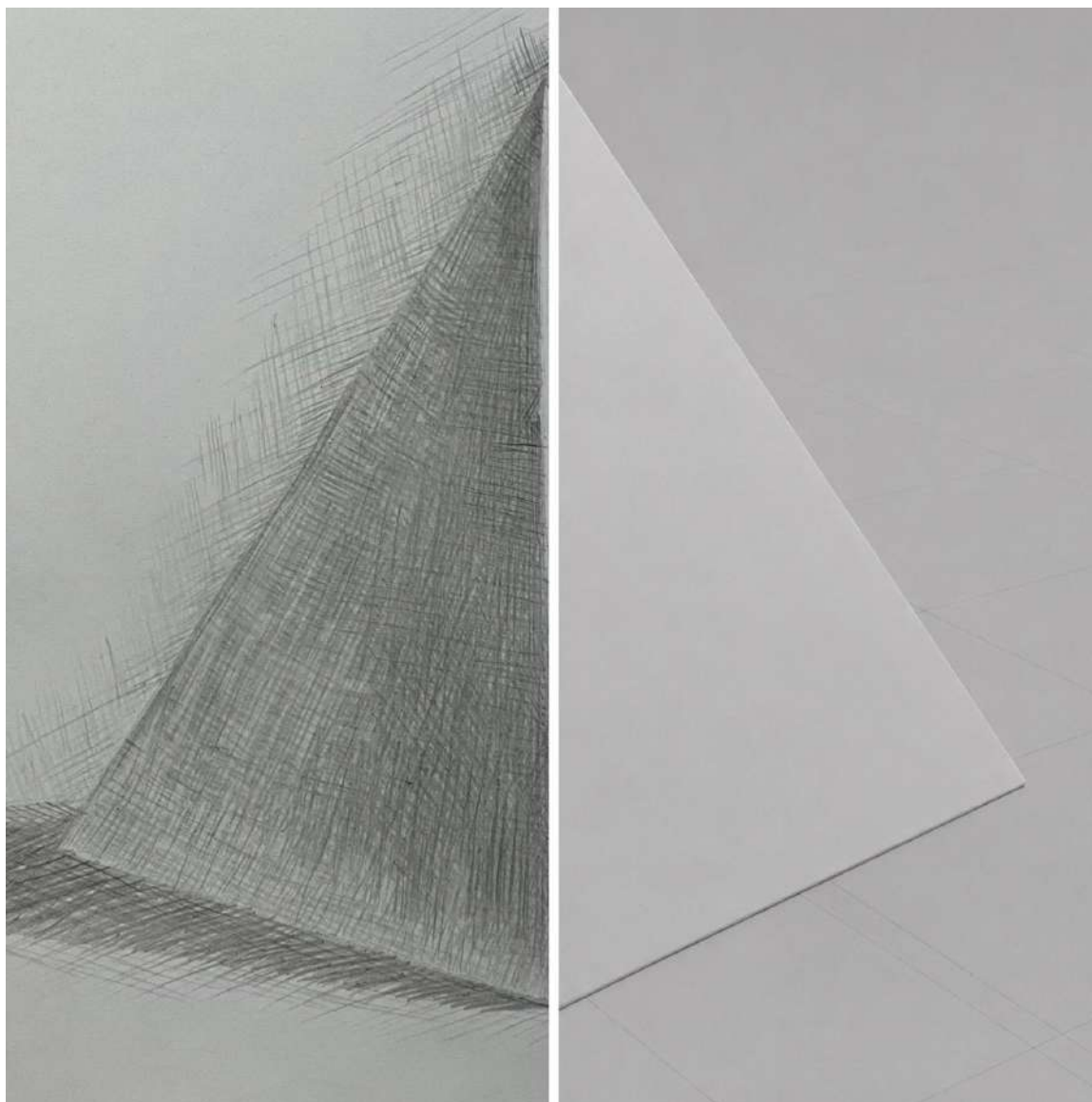


Рисунок 3 - Традиционный и 3D чертёж

Во-первых, экспериментальные данные свидетельствуют о росте уровня понимания пространственных конструкций. Студенты, обучавшиеся с применением САД-систем и мультимедийных средств, демонстрировали более высокие показатели при выполнении графических заданий, чем их коллеги, использовавшие исключительно традиционные методы. Это подтверждает гипотезу о том, что визуализация учебного материала облегчает процесс восприятия сложных графических структур и способствует формированию устойчивых когнитивных связей.

Во-вторых, результаты анкетирования показали положительное отношение студентов к внедрению цифровых технологий в процесс обучения. Большинство респондентов отметили, что использование мультимедийных презентаций и трёхмерного моделирования делает занятия более интересными и мотивирующими. Таким образом, можно заключить, что инновационные методы не только повышают эффективность обучения, но и усиливают мотивацию студентов к изучению дисциплины.

В-третьих, сравнительный анализ методик преподавания выявил преимущества комплексного подхода. Традиционные методы остаются важными для формирования базовых навыков точности и аккуратности, однако их сочетание с цифровыми технологиями обеспечивает более высокий уровень практических компетенций. В частности, студенты, работавшие с САД-системами, демонстрировали способность к самостоятельному проектированию и более глубокое понимание инженерных задач.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость модернизации методики преподавания инженерной графики. Интеграция традиционных и цифровых методов обучения позволяет достичь оптимального баланса между фундаментальной подготовкой и современными требованиями инженерной практики. Полученные данные могут быть использованы для разработки новых педагогических технологий, направленных на повышение качества технического образования и формирование профессиональных компетенций студентов.

Анализ теоретических подходов показал, что инженерная графика остаётся фундаментальной дисциплиной, формирующей пространственное мышление и профессиональные компетенции будущих инженеров. Вместе с тем современные тенденции в образовании требуют внедрения цифровых технологий, которые позволяют повысить эффективность обучения и сделать его более наглядным и мотивирующим.

Практический анализ подтвердил, что использование САД-систем, мультимедийных средств и трёхмерного моделирования способствует лучшему пониманию графических конструкций и развитию навыков самостоятельного проектирования. Результаты анкетирования студентов показали положительное отношение к внедрению инновационных методов, что свидетельствует о росте мотивации и интереса к изучению дисциплины.

Научная новизна исследования заключается в обосновании комплексного подхода к преподаванию инженерной графики, основанного на сочетании традиционных и цифровых технологий. Такой подход позволяет сохранить фундаментальные навыки, формируемые классическими методами, и одновременно обеспечить соответствие современным требованиям инженерной практики.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией новых педагогических технологий, направленных на интеграцию инженерной графики с другими дисциплинами технического образования, а также с расширением применения цифровых платформ и виртуальных лабораторий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванов И.И. Инженерная графика: учебник для вузов. — М.: Академия, 2020. — 320 с.
2. Петров П.П. Педагогические технологии в техническом образовании. — СПб.: Питер, 2019. — 280 с.
3. Сидоров А.А. Визуализация учебного материала в цифровой среде // Вестник педагогических наук. — 2021. — №4. — С. 45–52.
4. Johnson R., Smith T. Teaching Engineering Graphics with CAD Systems. — New York: Springer, 2018. — 210 p.
5. Brown L. Visualization in Technical Education // International Journal of Engineering Pedagogy. — 2020. — Vol. 10(2). — P. 15–27.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667629>

USE OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS TO SUPPORT MIXED-ABILITY GROUPS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

TOISHYBEK INKAR TALGATKYZY

2-year master's student majoring in "Foreign Language: Two Foreign Languages", Astana International University, Astana, Kazakhstan

Supervised by **K.K.DUISEKOVA**

Abstract. *This article examines the role of digital educational platforms in supporting mixed-ability groups in English language learning. In modern educational settings, teachers often face challenges related to differences in students' language proficiency, learning pace, and participation levels. The study explores how digital technologies and online learning platforms can help address these challenges by providing flexible, interactive, and personalized learning opportunities. Various digital tools such as learning management systems, interactive applications, online quizzes, and multimedia resources are analyzed in terms of their effectiveness in improving student engagement and language acquisition. The article highlights the advantages of using digital platforms for differentiated instruction, collaborative learning, and independent practice. In addition, the research discusses the impact of digital learning environments on students' motivation, communication skills, and overall academic performance. The findings demonstrate that the integration of digital educational platforms contributes to more inclusive and effective English language teaching in mixed-ability classrooms. The article concludes that the use of digital technologies can significantly enhance the quality of language education and support teachers in managing diverse learner needs.*

Keywords: *digital educational platforms, mixed-ability groups, English language learning, differentiated instruction, educational technologies, language teaching.*

Introduction

In recent years, the rapid development of digital technologies has significantly transformed the field of education, particularly in the area of foreign language teaching and learning. The integration of digital educational platforms into English language instruction has become increasingly important as teachers seek more effective ways to address the diverse needs of students in modern classrooms. One of the most common challenges faced by English language teachers today is teaching mixed-ability groups, where students demonstrate different levels of language proficiency, learning motivation, academic performance, and participation. Managing such classrooms requires flexible teaching strategies, differentiated instruction, and innovative educational tools that can support all learners equally.

Mixed-ability classrooms are common in many educational institutions around the world. In English language learning environments, students often possess varying vocabulary knowledge, grammar competence, speaking confidence, listening comprehension, and writing abilities. These differences can create difficulties for teachers when planning lessons, selecting appropriate teaching materials, organizing classroom activities, and assessing student progress. In traditional teaching settings, it may be difficult to provide equal attention and support to all students, especially when some learners require additional guidance while others need more challenging tasks. As a result, weaker students may lose motivation and confidence, whereas advanced learners may become less engaged due to the lack of academic challenge.

In this context, digital educational platforms have emerged as an effective solution for supporting differentiated learning and improving classroom interaction. Digital technologies provide teachers with opportunities to create flexible and learner-centered educational environments where students can learn according to their individual abilities, pace, and learning preferences. Online

platforms, educational applications, interactive exercises, multimedia resources, and virtual communication tools allow teachers to personalize instruction and provide students with access to diverse learning materials. Such technologies also promote independent learning, collaboration, creativity, and active participation in the educational process.

The use of digital educational platforms has become especially relevant after the global expansion of online and blended learning. Educational institutions increasingly rely on digital tools to facilitate communication, assessment, and content delivery. Platforms such as Google Classroom, Moodle, Quizlet, Kahoot, Padlet, and Zoom have become widely used in English language teaching due to their accessibility, interactivity, and adaptability to different learning needs. These platforms enable teachers to organize tasks according to students' proficiency levels, provide immediate feedback, monitor academic progress, and encourage collaborative learning activities. Furthermore, digital technologies create opportunities for students to engage with authentic language materials, improve their communication skills, and develop digital literacy competencies that are essential in the modern world.

Despite the numerous advantages of digital educational platforms, there are also challenges associated with their implementation in mixed-ability classrooms. Some educational institutions may face technical limitations, lack of internet access, or insufficient digital infrastructure. In addition, teachers may experience difficulties related to digital competence, classroom management in online environments, and the effective integration of technology into pedagogical practice. Students may also encounter distractions, reduced face-to-face interaction, or unequal access to digital devices. Therefore, it is important to examine not only the benefits but also the limitations of digital educational platforms in English language education.

The purpose of this article is to analyze the role and effectiveness of digital educational platforms in supporting mixed-ability groups in English language learning. The study explores how digital technologies contribute to differentiated instruction, student motivation, language development, and classroom management. It also examines the pedagogical advantages and challenges of integrating digital tools into English language teaching. The findings of this study may help educators better understand the potential of digital educational platforms and apply innovative teaching methods that support inclusive and effective language learning environments.

Theoretical Background of Mixed-Ability Groups

In modern English teaching methods, the concepts of mixed-ability groups, heterogeneous classes, "multi-level" and "heterogeneous" groups denote learning groups in which differences between students relate not only to language training, but also motivation, work pace, learning strategies, interests, and socio-cultural experience. The Russian-language literature emphasizes that heterogeneity can encompass language proficiency, age, learning needs, and learning styles.; In the English-speaking tradition, this idea correlates with the broader framework of an academically diverse class that requires variable pedagogical solutions[1].

The emergence of multi-level groups is due to several factors. First, mass education sets classes primarily based on age or organizational parameters, rather than on the actual level of language proficiency; as a result, students with significantly different backgrounds find themselves in the same classroom[2]. Secondly, the expansion of access to English through tutoring, digital resources, media environments, and informal learning is widening the gap between those who receive significant extracurricular practice and those who are limited only to compulsory courses. Third, an inclusive and fair educational agenda supports learning in general groups instead of early rigorous selection. Russian and Kazakh authors directly attribute the emergence of multi-level groups to differences in school education and the inability to ensure complete selection by level, and research in EFL contexts shows that language classes naturally become a "slice" of broad social and academic heterogeneity[3].

For a teacher, such heterogeneity means not only methodological, but also organizational complexity. The teacher must simultaneously diagnose the initial level of students, design tasks of different levels of complexity, adjust the pace of work, support weaker students and prevent stagnation of the strong. In empirical studies, EFL teachers describe the main difficulties as an

increase in preparation time, the need to multitask right during the lesson, a shortage of ready-made materials, assessment difficulties, and the tension between group and individual learning rates. In a broader pedagogical context, Hardgreaves shows that the increasing complexity of teaching is associated with job intensification, an increase in the number of decisions and emotional stress; in relation to multi-level classes, this is especially noticeable because the teacher actually simultaneously conducts several "micro-levels" of the course within one group[4].

That is why traditional, uniform teaching models often prove ineffective in a multi-level classroom. Tomlinson consistently criticizes the premise that all students should learn the same material in the same way and at the same time; instead, she suggests designing the variability of content, process, and product of learning in advance in response to differences in readiness, interests, and learning profiles [5]. A similar idea is expressed in Russian-language studies: uniform requirements, the same amount of material and the same time for its assimilation do not take into account the individual characteristics of students and therefore give limited results in a heterogeneous group [6]. In language education, the problem is exacerbated by the fact that the traditional structural and grammatical format is focused on the assimilation of individual language units and controlled training, whereas this is not enough for real language proficiency: communicative competence involves the ability to use language according to the situation, for different purposes and with different communication strategies [7]. In the absence of targeted feedback, as Hattie and Timperley show, learning loses one of the strongest mechanisms for advancing a student to the next level of understanding [8].

In this context, differentiated learning acts not just as a set of techniques, but as a principle of organizing teaching in an academically diverse classroom. In the modern interpretation, it includes the adaptation of content, work processes, products of activity, learning environment and assessment in accordance with the differences between students. Theoretically, this model is consistent with the idea of equitable access to complex and meaningful learning for all students, and empirically it is confirmed by a number of EFL studies: for Magbeleh and Abdullah, differentiated learning increased the overall level of English among eighth graders and improved reading results in mixed-level groups; for Sapan and Mede, it increased not only achievements, but also both motivation and autonomy of students; meta-analysis by Asriadi et al. Based on 49 primary studies, he also showed a significant positive effect of differentiated learning on learning outcomes, although the magnitude of the effect depends on the context of implementation[9].

The connection of differentiation with the learner-centered approach is especially important for language education. Richards describes the move from teacher-centered instruction to learner-centered instruction as a shift in focus from the teacher and the finished product to the student and the learning process itself; Tomlinson explicitly calls differentiated learning student-centered. For the EFL class, this means that educational planning should be based not only on the curriculum, but also on actual language needs, starting opportunities, and ways to involve students in activities. In this regard, Vygotsky's ideas about the zone of proximal development retain a high explanatory power: productive learning occurs where the student can perform an action with the support of a more competent partner or teacher, and then transfer it to independent practice [10]. A multi-level group can thus be considered not only as a problem, but also as a resource for mutual "tightening", provided that interaction is not allowed to take its course, but is pedagogically organized.

According to this logic, communicative learning does not eliminate differentiation, but, on the contrary, makes it practically necessary. W. Littlewood distinguished between precommunicative and actually communicative activities, and R. Ellis later emphasized that the task of CLT is to develop the ability to use language in real communication, including through tasks based on the meaning and solution of a communicative problem [11]. Richards shows that CLT shifts the lesson from drills and memorization to pair and group work, role-playing, projects, information gaps, and meaning negotiations. However, in a multi—level classroom, such forms are productive only when accompanied by a well-thought-out differentiation of roles, supports, the volume of language assistance and criteria for success; otherwise, strong students begin to dominate, and weak ones go

into passive dependence. It is significant that the digital e-diagnostic assessment, combined with the joint implementation of tiered tasks, allowed not only to improve the results of oral speech, but also partially offset the gap between the levels of students, especially in the collaborative group [12].

In general, the theoretical review allows us to conclude that the multi-level group is not a deviation from the "normal" language class, but represents a typical form of a modern EFL audience. Therefore, the question is not whether heterogeneity can be avoided, but what methodological means can be used to transform it from a source of pedagogical difficulties into a learning resource. The most convincing solution in the literature is associated with a combination of differentiated learning, learner-centered planning, communication techniques, targeted feedback, and flexible use of digital and diagnostic tools.

Digital Educational Platforms in English Language Teaching

Digital educational platforms may be understood, following recent ELT scholarship, as software, online platforms, applications, and digital resources used through computers or mobile devices to support teaching and learning tasks. In English language teaching, these platforms typically fall into several functional groups: learning-management systems such as Google Classroom and Moodle; vocabulary and retrieval-practice tools such as Quizlet; game-based formative assessment tools such as Kahoot; collaborative multimodal workspaces such as Padlet; self-paced mobile language-learning systems such as Duolingo; and synchronous communication environments such as Zoom. Their pedagogical value in mixed-ability classes lies in making differentiation manageable at scale through flexible pacing, varied modalities, visible progress, and multiple channels of participation.

Google Classroom functions as a central hub for assignment distribution, grading, feedback, and class organization. Official Google documentation highlights gradebook-based progress tracking, customizable comment banks, rubrics, originality reports, analytics, and customizable accessibility settings; these features are particularly useful in mixed-ability English classes because they enable differentiated homework, private feedback, and asynchronous pacing. Empirically, Sujannah, Cahyono, and Astuti found that blended learning with Google Classroom improved EFL students' writing relative to conventional instruction, and a later student-perception study likewise reported that the platform helped learners manage assignments and improve English writing[13]. Moodle offers even stronger course-design flexibility: teachers can use restrict-access rules, course-completion criteria, learning analytics, and accessibility tools to sequence work by readiness and track progress. A 2026 mixed-methods study reported significantly higher proficiency gains and stronger CEFR progression in Moodle-based instruction, while a 2024 teacher study found positive views of Moodle's usability and accessibility but also noted challenges involving speaking-skill development, feedback, and digital literacy.

Quizlet is especially valuable for differentiated vocabulary work because its Learn mode creates a personalized study path based on learners' goals and familiarity with the content, while Class Progress shows activity patterns, best scores, and frequently missed terms. Research support is relatively strong: Dizon found statistically significant vocabulary gains among Japanese university EFL learners, and a 2024 meta-analysis of 23 studies reported moderate positive effects on vocabulary achievement and retention, with a smaller but positive effect on attitude[14]. Kahoot occupies a different niche. It is best seen as a game-based formative-assessment platform rather than an adaptive system: teachers can run live or assigned quizzes, generate reports, and monitor individual performance analytics. A major literature review of 93 studies concluded that Kahoot generally improves learning performance, classroom dynamics, attitudes, and anxiety-related outcomes, although time pressure and technical issues remain recurrent limitations; in EFL specifically, Tao and Zou found that Chinese university students associated Kahoot with higher motivation, engagement, effectiveness, and interaction[15].

Padlet is a visual collaboration platform that supports boards, comments, reactions, permissions, and analytics on posts, views, contributors, and engagement time. In mixed-ability English classes, this makes it useful for brainstorming, scaffolded writing, peer feedback, and

multimodal response tasks, especially for learners who may participate more confidently through writing or images than through whole-class speech. Chen's study of 289 Chinese EFL learners showed that teachers used Kahoot for assessment and Padlet for collaboration, while later work in Korean higher education found that Padlet boosted engagement and interaction in linguistically diverse classes. Duolingo is more individualized: its school-facing tools offer personalized assignments and progress insights, and its Birdbrain model uses machine learning to personalize difficulty and review timing. Empirical studies suggest that Duolingo can support measurable language growth: Jiang et al. found reading and listening outcomes comparable to those of university students after four semesters of study, and Smith, Jiang, and Peters reported significant gains in receptive and productive abilities after approximately 27 hours of study[16]. Finally, Zoom supports synchronous mixed-ability teaching through breakout rooms, recordings, annotations, polls, captions, transcripts, translation, and LMS integration. EFL studies indicate that students value breakout rooms and other interactive features, especially for speaking practice and review, although technical constraints still matter.

Platform	Typical ELT use	Adaptive learning	Assessment	Collaboration	Analytics
Google Classroom	Assignment management, feedback, blended writing work	Limited, teacher-led personalization	Strong	Moderate	Strong
Moodle	Full course design, tiered pathways, forums, quizzes	Strong, rule-based sequencing	Strong	Strong	Strong
Quizlet	Vocabulary, retrieval practice, homework differentiation	Strong	Moderate, formative	Moderate	Moderate
Kahoot	Low-stakes checks, review, energizers	Low	Moderate, formative	Strong	Moderate
Padlet	Brainstorming, collaborative writing, peer feedback	Low	Limited by itself	Strong	Moderate
Duolingo	Self-paced extension, fluency maintenance, extra practice	Strong	Moderate	Low	Moderate
Zoom	Speaking practice, breakout tasks, hybrid teaching	Low	Limited by itself	Strong	Moderate with integrations

These ratings are qualitative syntheses of official platform documentation and EFL research, intended to distinguish algorithmic or pathway-based adaptation from teacher-managed differentiation.

Classroom Implementation and Limitations

In practical terms, the strongest design principle is to pair one core workflow platform with one purpose-specific support tool. For example, Google Classroom or Moodle can organize materials, feedback, and deadlines; Quizlet or Duolingo can provide self-paced lexical reinforcement; Padlet

can support collaborative drafting and peer response; Kahoot can supply low-stakes diagnostic checks; and Zoom can structure breakout-room speaking tasks. The literature suggests that technology is most useful when teachers begin with diagnostic evidence, set common communicative goals, then differentiate route, pace, support, and output. In Hattie's terms, digital tools are valuable when they sharpen learning intentions, success criteria, and feedback rather than merely adding novelty.

The main limitation is that the evidence base, while promising, is methodologically uneven. Several studies are small-scale, perception-based, or drawn from single institutions; some focus on one skill, especially vocabulary or writing; and others report technical barriers, uneven digital literacy, or platform-specific weaknesses in speaking support and feedback. It is therefore safest to conclude that these platforms can support mixed-ability English teaching, but only when teachers provide explicit scaffolding, digital routines, and pedagogically coherent task design. The technology does not replace differentiation; it makes it more manageable.

3. Advantages of Using Digital Platforms for Mixed-Ability Groups

Personalized Learning

One of the main advantages of digital educational platforms is the opportunity to provide personalized learning. In mixed-ability classrooms, students often have different language levels, learning speeds, and educational needs. Traditional teaching methods may not always address these differences effectively. Digital platforms help teachers adapt learning materials according to students' abilities and interests.

Platforms such as Google Classroom and Moodle allow teachers to upload differentiated tasks, additional materials, and individual assignments. Stronger students can complete advanced exercises, while weaker learners can focus on simpler tasks and review basic concepts at their own pace. This flexibility supports inclusive learning and reduces stress among students.

In addition, applications like Duolingo provide adaptive learning systems that automatically adjust task difficulty according to learners' performance. As a result, students receive immediate feedback and can repeat exercises until they fully understand the material. Personalized learning increases confidence and helps each learner achieve better academic results.

Increased Motivation

Digital educational platforms significantly improve student motivation and engagement in English language learning. Many learners, especially teenagers, are more interested in interactive and technology-based activities than in traditional textbook exercises.

Gamified platforms such as Kahoot! and Quizlet use quizzes, competitions, points, and rewards to make lessons more enjoyable and dynamic. Students actively participate in classroom activities because learning becomes entertaining and less stressful. Interactive exercises also create a positive classroom atmosphere and encourage even shy students to participate.

Moreover, multimedia resources such as videos, images, audio recordings, and animations help learners better understand English vocabulary and grammar. Digital content attracts students' attention and supports different learning styles, including visual and auditory learning. As a result, students become more motivated to study English and participate in classroom discussions.

Better Classroom Management

Another important advantage of digital platforms is improved classroom management. In mixed-ability groups, teachers often face difficulties organizing lessons, monitoring progress, and assessing students fairly. Educational technologies simplify these processes and save valuable teaching time.

Platforms like Google Classroom and Moodle help teachers organize assignments, distribute materials, collect homework, and monitor students' performance in one place. Teachers can quickly check completed tasks, provide feedback, and identify students who need additional support.

Digital assessment tools also make evaluation more efficient. Online quizzes and automatic grading systems reduce teachers' workload and provide immediate results. Furthermore, attendance tracking, communication tools, and assignment deadlines help maintain discipline and improve lesson

organization. Consequently, teachers can focus more on supporting students' learning rather than administrative tasks.

Development of Communication Skills

Digital educational platforms also contribute to the development of students' communication skills. Communication is one of the most important aspects of learning a foreign language, and online tools create additional opportunities for interaction and collaboration.

Platforms such as Zoom and Padlet allow students to participate in discussions, group projects, presentations, and virtual speaking activities. Through online interaction, learners practice speaking, listening, reading, and writing skills in meaningful contexts.

Collaborative activities encourage teamwork and peer learning. Stronger students can support weaker classmates during group tasks, which creates a more supportive learning environment. In addition, online communication helps students become more confident in expressing their ideas in English. Many learners feel less anxious when participating in virtual discussions compared to traditional classroom speaking activities.

Independent Learning

Finally, digital platforms encourage independent and autonomous learning. Modern education emphasizes the importance of developing students' responsibility for their own learning process. Educational technologies provide learners with opportunities to study beyond the classroom and access materials anytime and anywhere.

Applications such as Duolingo and Quizlet allow students to practice vocabulary, grammar, pronunciation, and reading independently. Learners can repeat exercises, review mistakes, and monitor their own progress without direct teacher supervision.

Independent learning helps students develop self-discipline, time-management skills, and critical thinking abilities. Moreover, autonomous learners become more confident and motivated because they can control their own educational progress. Therefore, digital educational platforms not only improve English language skills but also prepare students for lifelong learning in the modern digital world.

Challenges and Limitations of Using Digital Platforms in Mixed-Ability Groups

Despite the numerous advantages of digital educational platforms, there are also several challenges and limitations that may reduce their effectiveness in mixed-ability English language classrooms. Teachers and students often face technical, organizational, and social difficulties during the learning process.

Technical Problems

One of the most common challenges is technical difficulties. Digital platforms sometimes experience system errors, software failures, or problems with logging into accounts. Such issues may interrupt lessons and negatively affect students' concentration and participation. In addition, teachers may spend valuable class time solving technical problems instead of focusing on teaching activities.

Some educational platforms also require regular updates and modern devices to function properly. If the software is outdated or incompatible with students' devices, learning activities may become less effective and frustrating for both teachers and learners.

Poor Internet Connection

Stable internet access is essential for successful online learning. However, not all students have access to fast and reliable internet connections, especially in rural or remote areas. Poor internet quality may cause difficulties during video conferences, online discussions, and interactive tasks.

Students with weak internet connections may miss important explanations, experience delays during lessons, or fail to submit assignments on time. As a result, unequal internet access can negatively influence academic performance and create additional challenges for mixed-ability groups.

Lack of Digital Skills

Another important limitation is the lack of digital literacy among both teachers and students. Some teachers may not have enough experience using educational technologies effectively in the

classroom. They may face difficulties creating online materials, organizing virtual activities, or managing digital platforms.

Similarly, students with limited technological skills may struggle to use online tools independently. They may need additional guidance and support to complete assignments or participate in online activities. Consequently, insufficient digital competence can reduce the effectiveness of technology-based learning.

Distractions During Online Learning

Digital learning environments may also create distractions that reduce students' attention and motivation. While using computers or smartphones, learners can easily become distracted by social media, games, entertainment websites, or personal messages.

This problem is especially common among younger learners who may find it difficult to stay focused during online lessons. Excessive screen time can also cause fatigue, reduced concentration, and lower productivity. Therefore, teachers need to carefully monitor students' engagement and design interactive activities that maintain learners' attention.

Unequal Access to Devices

Unequal access to digital devices is another serious issue in modern education. Not all students own personal laptops, tablets, or smartphones suitable for online learning. In some families, several children may share one device, which limits their ability to participate fully in educational activities.

This inequality creates differences in learning opportunities and may increase the educational gap between students. Learners who lack proper devices often experience difficulties completing homework, attending online lessons, or accessing digital resources. As a result, the benefits of educational technologies may not be equally available to all students.

In conclusion, although digital educational platforms provide many opportunities for improving English language teaching in mixed-ability groups, educators should also consider the existing challenges and limitations. Effective use of technology requires proper technical support, teacher training, reliable internet access, and equal educational opportunities for all learners.

Conclusion

In conclusion, the integration of digital educational platforms into English language teaching has become an effective approach for supporting mixed-ability groups in modern classrooms. The findings of this study demonstrate that digital technologies provide flexible and learner-centered educational environments that address the diverse needs of students with different language proficiency levels, learning styles, and academic abilities.

The research revealed that digital educational platforms such as Google Classroom, Moodle, Quizlet, Kahoot!, and Zoom significantly improve the effectiveness of English language learning. These platforms support differentiated instruction by allowing teachers to adapt educational materials, assignments, and activities according to students' individual abilities and learning pace. As a result, both advanced learners and students who require additional support can participate more actively and confidently in the learning process.

Furthermore, digital technologies contribute to increased student motivation and engagement through interactive exercises, multimedia resources, gamified activities, and collaborative online learning. The use of digital tools also enhances students' communication skills, promotes independent learning, and develops important competencies such as critical thinking, creativity, and digital literacy.

At the same time, the study identified several challenges related to the use of digital educational platforms, including technical problems, limited internet access, lack of digital skills, distractions during online learning, and unequal access to devices. Despite these limitations, the advantages of digital technologies considerably outweigh their disadvantages when they are implemented effectively and supported by appropriate teaching strategies.

Overall, digital educational platforms can be considered valuable pedagogical tools for improving English language teaching in mixed-ability classrooms. Their integration into the educational process helps create more inclusive, interactive, and effective learning environments that

support students' academic development and language acquisition. Therefore, teachers are encouraged to continue integrating digital technologies into their instructional practices in order to meet the demands of contemporary education and support diverse learners more successfully.

REFERENCES

1. Ахметова Г. С. Организация дифференцированного обучения на занятиях по английскому языку в гетерогенных группах в среднем образовании // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2021. – № 72(4). – С. 196–207. DOI: 10.51889/2021-4.1728-5496.23.
2. Ряпина Н. Е. Особенности обучения иностранному языку в разноуровневых группах // International Research Journal. – 2018. – № 12(78). DOI: 10.23670/IRJ.2018.78.12.074.
3. Hargreaves A. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. – New York: Teachers College Press, 1995. – 296 p.
4. Kótyay-Nagy A. Differentiated instruction in the EFL classroom: An interview study on Hungarian primary and secondary school EFL teachers' views and self-reported practices // Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation. – 2023. – Vol. 6, No. 1. – P. 33–46. DOI: 10.1556/2059.2023.00076.
5. Tomlinson C. A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. 3rd ed. – Alexandria, VA: ASCD, 2017. – 248 p.
6. Гунько Я. Д. Особенности преподавания английского языка в разноуровневых группах // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы: сб. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БГПУ, 2024. – С. 209–212.
7. Ellis R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 387 p.
8. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. – 2007. – Vol. 77, No. 1. – P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
9. AM M. A., Hadi S., Istiyono E., Retnawati H. Does Differentiated Instruction Affect Learning Outcome? Systematic Review and Meta-Analysis // Journal of Pedagogical Research. – 2023. – Vol. 7, No. 5. – P. 18–33. DOI: 10.33902/JPR.202322021.
10. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.
11. Littlewood W. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 108 p.
12. Rafi F., Pourdana N. E-Diagnostic Assessment of Collaborative and Individual Oral Tiered Task Performance in Differentiated Second Language Instruction Framework // Language Testing in Asia. – 2023. DOI: 10.1186/s40468-023-00223-7.
13. Sujannah W. D., Cahyono B. Y., Astuti U. P. Effect of Google Classroom-Assisted Blended Learning on EFL Students' Writing Performance // Journal of English Language Teaching and Linguistics. – 2021. – Vol. 6, No. 3. – P. 741–752.
14. Dizon G. Quizlet in the EFL Classroom: Enhancing Academic Vocabulary Acquisition of Japanese University Students // Teaching English with Technology. – 2016. – Vol. 16, No. 2. – P. 40–56.
15. Tao Y., Zou B. Students' Perceptions of Kahoot! in English Language Learning: Motivation, Engagement and Interaction // Computer Assisted Language Learning Electronic Journal. – 2022. – Vol. 23, No. 1. – P. 112–129.
16. Jiang X., Rollinson J., Plonsky L. Duolingo Effectiveness Study: Language Learning Outcomes and Learner Progress // Foreign Language Annals. – 2020. – Vol. 53, No. 4. – P. 878–898.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667659>
УДК 378.147.88

ЦИФРЛЫҚ ОРТА ЖАҒДАЙЫНДА ДИЗАЙНЕР СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ РЕФЛЕКСИЯСЫНЫҢ ТРАНСФОРМАЦИЯСЫ

ТОХТАХУН ДІЛНӘЗ ЕРДОСҚЫЗЫ

өнертану ғылымының магистрі, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті,
Талдықорған, Қазақстан Республикасы

АХАМБАЕВА ТОМИРИС ЕРЛАНОВНА

студент, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан
Республикасы.

***Аңдатпа.** Қазіргі уақытта дизайнер студенттердің кәсіби рефлексиясын дамыту педагогикалық теория мен практиканың өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Дәстүрлі білім беру жағдайында рефлексия негізінен әрекеттен кейінгі кезеңде, жазбаша есептер немесе ауызша талқылаулар арқылы жүзеге асырылады. Алайда цифрлық технологиялардың дизайн біліміне кеңінен енуі рефлексиялық процестердің мазмұнын, формасын және динамикасын түбегейлі өзгертті. Осыған байланысты цифрлық білім беру ортасы кәсіби рефлексияның құрылымы мен сипатын қалай өзгертетінін теориялық және эмпирикалық тұрғыдан анықтау қажеттілігі туындайды. Цифрлық білім беру ортасының дизайнер студенттердің кәсіби рефлексиясының құрылымы мен сипатына әсері теориялық және эмпирикалық тұрғыдан қарастырылу және Д. Шённің «рефлексивті практик» теориясы [1] және Дж. Мезировтың трансформациялық оқыту моделі [2] теориялық негіз ретінде алынған. Moodle, Miro, GenAI және бейнежазба сияқты цифрлық құралдардың рефлексиялық процестерге әсері талданады, сонымен қатар цифрлық ортада рефлексияның дәстүрлі түрлері – әрекет барысындағы, әрекет туралы және бірлескен рефлексия – жаңа сапалық өзгерістерге ұшырап, үздіксіз, көпмодальды және деректерге бағытталған сипатқа ие болады. Дизайн білімінде цифрлық рефлексияны дамытудың практикалық ұсынымдары берілген.*

***Түйін сөздер:** кәсіби рефлексия, дизайн білімі, цифрлық орта, трансформациялық оқыту, GenAI, Moodle, рефлексивті практика.*

Кіріспе. Қазіргі жоғары білім жүйесі терең цифрлық трансформация кезеңінен өтуде. Бұл үдеріс дизайн біліміне ерекше әсер етеді, өйткені дизайн дәстүрлі түрде студиялық оқыту мен рефлексияға негізделген сала [1]. Соңғы жылдары, әсіресе COVID-19 пандемиясынан кейін, қашықтықтан оқыту мәжбүрлі етіліп, көптеген цифрлық құралдар офлайн оқытуда да берік орнықты [3]. Осы өзгерістер аясында дизайнер студенттердің кәсіби рефлексиясы, яғни өз іс-әрекетін талдап, бағалап, түзете білу қабілеті жаңа сапалық өзгерістерге ұшырауда. Зерттеудің мақсаты – цифрлық ортада дизайнер студенттердің кәсіби рефлексиясының трансформациясын теориялық-әдіснамалық тұрғыдан сипаттау және осы үдеріске ықпал ететін негізгі факторлар мен цифрлық құралдардың рөлін анықтау.

Кәсіби рефлексияның теориялық негіздері. Кәсіби рефлексия ұғымының ғылыми негіздерін алғашқылардың бірі болып Джон Дьюи қалады. Оның «How We Think» (1933) атты еңбегінде рефлексия «кез келген сенімді немесе білімнің болжамды түрін оны қолдайтын негіздер мен оған апаратын қорытындылар тұрғысынан белсенді, табанды және мұқият қарастыру» деп анықталған [8, 9 б]. Дьюи рефлексивті ойлауды бес кезеңді процесс ретінде сипаттайды: қиындықты сезіну, мәселені анықтау, шешім ұсыну, ұсынысты негіздеу, бақылау мен тексеру [8, 20-33-б].

Дональд Шён кәсіби рефлексия ұғымын қазіргі ғылыми айналымға енгізді. Оның «The Reflective Practitioner» (1983) және «Educating the Reflective Practitioner» (1987) еңбектерінде

рефлексияның екі негізгі түрі ажыратылады [1; 30]. Біріншісі – әрекет барысындағы рефлексия (reflection-in-action) – жобалау үдерісінде лезде шешім қабылдау кезіндегі ойлау процесі. Екіншісі – әрекет туралы рефлексия (reflection-on-action) – аяқталған жұмысқа кейінгі талдау [1, 34-52-б]. Шённің пікірінше, шынайы кәсіпқойлар формулаларға емес, практикада қалыптасатын импровизацияға сүйенеді [30, 14-18-б].

Кейінгі зерттеулерде бұл модель бірлескен рефлексия (reflection-with-others) деген үшінші түрмен толықтырылды. Brockbank және McGill (1998) рефлексияның диалогтық сипатын атап көрсетіп, оны әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы қалыптасатын процесс ретінде қарастырады [11]. Natton және Smith (1995) рефлексияның төрт деңгейін ұсынды: әдеттегі әрекет, түсіндірмелі сипаттама, диалогтық рефлексия және сыни рефлексия [21]. Олардың зерттеуі бойынша, сыни рефлексияға қол жеткізу үшін бірлескен талқылау мен кері байланыс маңызды рөл атқарады [21, 33-49-б].

Джек Мезировтың трансформациялық оқыту теориясы рефлексияның тереңдігін талдаудың маңызды әдіснамалық негізін береді. Мезиров (1991) шынайы кәсіби өзгеріс сыни рефлексия арқылы жүзеге асады деп тұжырымдайды [2]. Ол рефлексияның үш деңгейін ұсынады: мазмұндық рефлексия (не істеп жатырмын?), процестік рефлексия (қалай істеп жатырмын?) және алғышарттық рефлексия (неге дәл осылай істеймін?) [2, 15-18-б]. Кейінгі еңбегінде Мезиров (1990) сыни рефлексияны «өз болжамдарымыздың негізділігін талдау және сынау» процесі ретінде анықтайды [31, 8-12-беттер].

Дэвид Колбтың (1984) тәжірибелік оқыту теориясы рефлексияны оқыту циклінің орталық элементі ретінде қарастырады. Колбтың төрт сатылы моделі (нақты тәжірибе, рефлексивті бақылау, абстрақтылы концептуализация, белсенді эксперимент) білімнің тәжірибе мен рефлексияның өзара әрекеті арқылы қалыптасатынын көрсетеді [9, 8-10-б]. Moon (2004) бұл модельді дамыта отырып, рефлексияның «байқаудан» «мағына жасауға» және ақырында «трансформациялық оқытуға» дейінгі кезеңдерден өтетінін көрсетті [16].

Лев Выготскийдің (1978) «Mind in Society» еңбегінде ұсынылған жақын аралықтағы даму аймағы (ZPD) тұжырымдамасы рефлексияның әлеуметтік сипатын түсінуге мүмкіндік береді [10]. Выготскийдің пікірінше, оқыту әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы жүзеге асады, ал рефлексия осы үдерісте маңызды рөл атқарады [10, 79-91-б]. Boud, Keogh және Walker (1985) рефлексия процесін үш кезеңге бөледі: тәжірибені қайтару, тәжірибеге қатысты сезімдермен жұмыс істеу, тәжірибені қайта бағалау [12].

Цифрлық құралдардың рефлексияға әсері. Соңғы жылдардағы зерттеулер цифрлық құралдардың рефлексиялық процестерге айтарлықтай әсер ететінін көрсетеді. Spruce, Moriarty және Norcross (2024) COVID-19 пандемиясы кезінде Ұлыбританияның шығармашылық индустриялары мен университеттерінде цифрлық құралдардың қолданысын зерттеді [3]. Олардың нәтижелері бойынша, Migo, Mural және Teams сияқты платформалар қашықтықтан оқыту кезінде де бірлескен рефлексияны қолдауға мүмкіндік берді [3, 26-31-б]. Зерттеу үш академиялық жыл бойына жиналған рефлексиялық бақылауларға сүйене отырып, онлайн платформалардың аралас оқытудағы артықшылықтарын анықтады [3, 45-52-б].

Kazhikenova және авторлас (2024) Қазақстандық үш университетте (Торайғыров университеті, Павлодар педагогикалық университеті, Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ) Moodle платформасы арқылы студенттердің рефлексивтік құзыреттілігін дамыту мүмкіндіктерін зерттеді [5]. Зерттеуге қатысқан 71 студенттің нәтижелері бойынша, Moodle күнделіктері мен форумдары рефлексияны дамытудың тиімді құралы болып табылады [5, 11-24-б]. Авторлар Moodle платформасындағы рефлексиялық диалогтық тәсілдің студенттердің сыни ойлау қабілетін арттыратынын көрсетті [5].

Сандық рефлексиялық құралдардың тиімділігі туралы халықаралық зерттеулер де бар. Kember және авторлас (2000) рефлексивті ойлау деңгейін өлшеуге арналған сауалнама әзірледі және оны цифрлық ортада қолдану мүмкіндіктерін тексерді [29]. Олардың зерттеуі бойынша, рефлексияның төрт деңгейін (әдеттегі әрекет, түсіну, рефлексия, сыни рефлексия) ажыратуға болады, ал цифрлық құралдар жоғары деңгейлерге жетуге көмектеседі [29, 381-395-б].

Garrison, Anderson және Archer (2001) зерттеу қауымдастығы (Community of Inquiry) моделін ұсынып, ондағы когнитивті қатысу (cognitive presence) рефлексияның маңызды элементі екенін көрсетті [33]. Олардың моделі бойынша, цифрлық ортадағы тиімді оқыту үшін әлеуметтік, когнитивті және оқытушылық қатысу қажет [33, 5-23-б]. Бейнежазбаны қолдану – рефлексияны дамытудың тиімді цифрлық әдістерінің бірі. Cowan (1998) өз зерттеулерінде студенттердің практикалық жұмыстарын бейнеге түсіріп, кейін талдау арқылы олардың кәсіби әрекеттерін тереңірек түсінетінін дәлелдеді [14]. Бейнежазба әрекет туралы рефлексияны ерекше күшейтеді, себебі студент өз жұмысын сырттан көре алады [14, 78-95-беттер].

Eraut (1994) кәсіби білім мен құзыреттіліктің дамуындағы рефлексияның рөлін талдай келе, бейнежазба мен жазылымның (journaling) рефлексиялық практика үшін маңызын атап өтті [23]. Оның пікірінше, цифрлық технологиялар рефлексиялық жазбаларды сақтау, жүйелеу және талдау мүмкіндіктерін кеңейтеді [23, 142-156-б].

Рефлексия трансформациясының негізгі бағыттары. Жоғарыда келтірілген теориялық және эмпирикалық деректерге сүйене отырып, цифрлық ортада дизайнер студенттердің кәсіби рефлексиясы төмендегідей бағыттарда трансформацияланады деп қорытындылауға болады. Біріншіден, рефлексия үздіксіз сипатқа ие болады. Дәстүрлі студиялық оқытуда рефлексия көбінесе кезеңді түрде, мысалы, аптасына бір рет өткізілетін көрсетілімдер (crits) кезінде жүзеге асатын. Цифрлық құралдар 24/7 қолжетімді болғандықтан, рефлексия күнделікті немесе тіпті сағат сайынғы микро-рефлексияға айналады [3]. Rodgers (2002) Дьюи идеяларына сүйене отырып, рефлексияның төрт фазалық циклін ұсынды: тәжірибеде болу, тәжірибені сипаттау, тәжірибені көп қырлы талдау және эксперимент (әрекет ету) [17, 845-850-б]. Цифрлық ортада бұл циклдің әрбір кезеңін қолдауға болады. Екіншіден, рефлексия көпмодальды сипатқа ие болады. Дәстүрлі рефлексия негізінен мәтіндік жазбаларға негізделсе, цифрлық ортада мәтін, сурет, видео, аудио, диаграмма және басқа да мультимедиа элементтерін біріктіруге болады. Ghaye және Ghaye (1998) сыни рефлексиялық практиканы дамытуда мультимедиа элементтерін пайдаланудың маңыздылығын көрсетті [25]. Олардың пікірінше, визуалды материалдар рефлексияны тереңдетіп, оны әртүрлі қырынан қарастыруға мүмкіндік береді [25, 67-89-б]. Үшіншіден, рефлексия деректерге бағытталған сипатқа ие болады. Цифрлық құралдар жобалау процесінің әрбір кезеңін автоматты түрде сақтайды. Moon (2004) рефлексияның үш деңгейін ажыратады: сипаттама, диалог және трансформация [16, 23-35-б]. Деректерге негізделген рефлексия студенттерге өз жұмыстарының әртүрлі кезеңдерін салыстыруға, прогресті бақылауға мүмкіндік береді. Төртіншіден, рефлексияның бірлескендігі кеңейеді. Дәстүрлі студияда бірлескен рефлексия көбінесе бір бөлмедегі топтық талқылаумен шектелді. Цифрлық ортада форумдар, бейнеконференциялар және бірлескен платформалар арқылы студенттер басқа қалалардағы, тіпті басқа елдердегі әріптестерімен пікір алыса алады [5]. Larrivee (2000) сыни рефлексиялық тәжірибеде диалогтың маңыздылығын атап көрсетіп, бірлескен рефлексияның кәсіби дамуға әсерін зерттеді [19]. Оның пікірінше, топтық рефлексия жеке рефлексияға қарағанда тереңірек нәтижелер береді [19, 293-307-б]. Бесіншіден, рефлексия рефлексивті ойлау деңгейлері бойынша дифференциацияланады. van Manen (1977) рефлексияның үш деңгейін ұсынды: техникалық (тиімділікке бағытталған), практикалық (мақсаттар мен құралдарды түсіндіру) және сыни (моральдық және этикалық аспектілерді қарастыру) [22]. Цифрлық ортада студенттердің рефлексиясы көбінесе техникалық және практикалық деңгейлерде қалады, ал сыни деңгейге жету үшін арнайы педагогикалық шарттар қажет.

Қорытынды. Цифрлық орта дизайнер студенттердің кәсіби рефлексиясын сапалық өзгерістерге ұшыратады. Егер дәстүрлі модельде рефлексия негізінен әрекеттен кейінгі жеке ойлау болса [1], цифрлық жағдайда ол үздіксіз, көпмодальды, деректерге бағытталған және кеңейтілген бірлескен сипатқа ие болады. Бұл трансформация білім алушыларға жаңа мүмкіндіктер туғызғанымен, сонымен қатар жаңа сын-қатерлер де алып келеді: үстірт рефлексияның пайда болу қаупі, ақпараттық шамадан тыс жүктеме, цифрлық құралдарды дұрыс пайдаланбау [3].

Осыған байланысты дизайн білімінде цифрлық рефлексияны дамыту үшін төмендегідей практикалық ұсынымдарды беруге болады. Біріншіден, дизайн пәндерінің оқу бағдарламасына Moodle күнделіктері мен бейнедебрифингтерді енгізу қажет [5]. Екіншіден, Міро сияқты визуалды платформаларды жобалау процесін құжаттау үшін міндетті еткен жөн [3]. Үшіншіден, бірлескен рефлексияны ынталандыру үшін форумдар мен топтық кері байланыс сессияларын жүйелі түрде ұйымдастырған дұрыс [11]. Төртіншіден, рефлексияның сыни деңгейіне жету үшін van Manen (1977) ұсынған деңгейлік модельді ескерген жөн [22].

Болашақ зерттеулер цифрлық рефлексияның ұзақ мерзімді әсерін эмпирикалық түрде тексеруді, сондай-ақ әртүрлі цифрлық құралдардың комбинациясының тиімділігін салыстырмалы түрде зерттеуді қажет етеді [29]. Сонымен қатар, цифрлық рефлексияның психологиялық аспектілері – мысалы, оның студенттердің өзін-өзі бағалауына, кәсіби сенімділігіне және шығармашылық қабілеттеріне әсері – болашақ зерттеулердің өзекті тақырыбы бола алады [31].

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ.

1. Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
2. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Spruce, R., Moriarty, S., & Norcross, R. (2024). The post-COVID design studio: new tools, new rules? *Design Science*, 10(1), 45-62.
4. Mikkelsen, K., et al. (2023). A conceptual framework for digital platforms supporting professional reflection. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(2), 112-128
5. Kazhikenova, G., Zhumataeva, E., Kozhamzharova, S., Aubakirova, S., & Popandopulo, A. (2024). Developing Reflective Dialogue Educational Approach Using the Moodle Distance Learning Platform. *Interactive Learning Environments*, 32(5), 2279-2292.
6. Salazar Rodriguez, J. D., et al. (2026). Student Perceptions of Large Language Models Use in Self-Reflection and Design Critique in Architecture Studio. arXiv preprint, arXiv:2602.00041.
7. Gruber, H. (2025). Generative AI vignettes for critical reflection in professional education. *Computers & Education*, 192, 104-118.
8. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co.
9. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
10. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
11. Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
12. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: RoutledgeFalmer.
13. Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: The Challenge of Context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
14. Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection in Action*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
15. Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
17. Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.

18. Rodgers, C. R. (2002). Seeing Student Learning: Teacher Change and the Role of Reflection. *Harvard Educational Review*, 72(2), 230-253.
19. Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
20. Larrivee, B. (2005). *Authentic Classroom Management: Creating a Learning Community and Building Reflective Practice* (2nd ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
21. Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
22. Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
23. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
24. Raelin, J. A. (2001). Public Reflection as the Basis of Learning. *Management Learning*, 32(1), 11-30.
25. Ghaye, A., & Ghaye, K. (1998). *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*. London: David Fulton Publishers.
26. Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action* (2nd ed.). London: Routledge.
27. Bolton, G. (2001). *Reflective Practice: Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman.
28. Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
29. Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A. Y. M., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F. K. Y., Wong, M. W. L., & Yeung, E. (2000). Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
30. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
31. Mezirow, J., & Associates. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667722>
УДК 372.857:37.091.3

БИОЛОГИЯ САБАҒЫНДА 10F СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҮТАС МӘТІНДЕРДЕГІ АҚПАРАТТЫ ТҮСІНУ МЕН ТАЛДАУ ҚАБІЛЕТТЕРІН «КІЛТ СӨЗДЕР» ӘДІСІ АРҚЫЛЫ ДАМУ

ХАНИ А.Б., АДАМБАЕВА А.Р., БЕЙСЕНҒАЛИ Р.А.

Жаратылыстану-математика бағытындағы Назарбаев зияткерлік мектебі, Талдықорған қ.

Аңдатпа. Бұл мақалада биология пәні сабақтарында 10F сынып оқушыларының тұтас мәтіндердегі ақпаратты түсіну және талдау қабілеттерін дамыту мақсатында жүргізілген Lesson Study зерттеу жұмысының нәтижелері ұсынылады. Зерттеу барысында «Кілт сөздер» әдісінің тиімділігі қарастырылып, оның оқушылардың оқу сауаттылығына, ғылыми тілде сөйлеуіне, ақпаратты саралауына және қорытынды жасау дағдыларына әсері анықталды.

Зерттеу жұмысына 10F сыныбының 23 оқушысы қатысты. Lesson Study циклі барысында мәтінмен жұмыс жасауға бағытталған құрылымдық тапсырмалар, зерттеушілік сұрақтар, графиктер мен ғылыми терминдерді талдау жұмыстары ұйымдастырылды. Нәтижесінде оқушылардың мәтінді түсіну, негізгі ақпаратты анықтау, ғылыми терминдерді қолдану және БЖБ, ТЖБ нәтижелерінде оң динамика байқалды.

Зерттеу көрсеткіштері бойынша оқушылардың мәтінді түсіну деңгейі 48%-дан 87%-ға, ақпаратты талдау көрсеткіші 41%-дан 83%-ға дейін өсті. Сонымен қатар сабақтағы белсенділік пен өздігінен білім алу дағдылары айтарлықтай жақсарды.

Түйінді сөздер: Lesson Study, кілт сөздер әдісі, оқу сауаттылығы, биология, тұтас мәтін, ақпаратты талдау, академиялық тіл.

КІРІСПЕ

Білім беру жүйесіндегі заманауи өзгерістер оқушылардың тек теориялық білім алуымен шектелмей, функционалдық сауаттылығын, зерттеушілік дағдыларын және ақпаратпен жұмыс жасау қабілеттерін дамыту қажеттілігін көрсетеді. Әсіресе жаратылыстану бағытындағы пәндерде ғылыми мәтіндерді түсіну, талдау және қорытынды жасау дағдылары ерекше маңызға ие.

Биология пәні ғылыми терминдерге, күрделі ұғымдарға және құрылымдық мәтіндерге бай болғандықтан, оқушылардың оқу сауаттылығын дамытуда тиімді әдістерді қолдану қажеттілігі туындайды. Сабақ барысында жүргізілген бақылаулар мен диагностикалық жұмыстар нәтижесінде 10F сынып оқушыларының көпшілігі:

- мәтіндегі негізгі ақпаратты анықтауда;
- ғылыми терминдерді байланыстыруда;
- ақпаратты салыстыруда;
- дәлелді қорытынды жасауда;
- биологиялық процестерді түсіндіруде қиындықтарға тап болатыны анықталды.

Сонымен қатар БЖБ және ТЖБ тапсырмаларында мәтіндік ақпаратты түсіндіру мен талдауға қатысты сұрақтарда төмен нәтижелер байқалды. Кейбір оқушылар мәтінді механикалық түрде оқығанымен, негізгі ойды анықтай алмады. Бұл мәселе оқушылардың оқу сауаттылығы мен сыни ойлау дағдыларын жетілдіру қажеттілігін көрсетті.

Осыған байланысты Lesson Study зерттеу тобы биология сабағында «Кілт сөздер» әдісін қолдану арқылы оқушылардың тұтас мәтіндердегі ақпаратты түсіну мен талдау қабілеттерін дамыту жолдарын зерттеуді мақсат етті.

ЗЕРТТЕУДІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ

Қазіргі халықаралық зерттеулерде, соның ішінде PISA тапсырмаларында оқушылардың мәтінді түсіну және ғылыми ақпаратты интерпретациялау қабілеттеріне ерекше назар аударылады. Оқушылар ақпаратты тек есте сақтап қана қоймай, оны талдап, салыстырып, өмірлік жағдаяттарда қолдана білуі тиіс.

Биология сабағында мәтінмен жұмыс жасау дағдысы төмен болған жағдайда оқушылар:

- ғылыми терминдерді дұрыс қолдана алмайды;
- күрделі процестерді түсіндіруде қиналады;
- график пен диаграммаларды талдай алмайды;
- жоғары деңгейлі тапсырмаларды орындауда қиындық көреді.

Сондықтан оқушылардың мәтіндік ақпаратпен жұмыс жасау қабілетін дамыту — биология пәніндегі сапалы білімнің маңызды көрсеткіші болып табылады.

ЗЕРТТЕУ МАҚСАТЫ

Биология сабағында «Кілт сөздер» әдісін қолдану арқылы 10F сынып оқушыларының тұтас мәтіндердегі ақпаратты түсіну, талдау және ғылыми қорытынды жасау дағдыларын дамыту.

ЗЕРТТЕУ МІНДЕТТЕРІ

- Оқушылардың оқу сауаттылығы деңгейін анықтау;
- Ғылыми мәтіндермен жұмыс жасау сапасын бақылау;
- «Кілт сөздер» әдісінің тиімділігін зерттеу;
- Ақпаратты талдау дағдыларындағы өзгерістерді салыстыру;
- БЖБ және ТЖБ нәтижелерін талдау;
- Оқушылардың белсенділігі мен қызығушылығын арттыру.

ЗЕРТТЕУ ӘДІСТЕРІ

Зерттеу барысында келесі педагогикалық әдістер қолданылды:

- Lesson Study;
- бақылау;
- салыстырмалы талдау;
- сауалнама;
- қалыптастырушы бағалау;
- құрылымдық тапсырмалар;
- INSERT әдісі;
- «Кілт сөздер» әдісі;
- рефлексия.

ЗЕРТТЕУ БАЗАСЫ

Зерттеу жұмысы 2025–2026 оқу жылында 10F сыныбында жүргізілді. Зерттеуге 23 оқушы қатысты.

Сыныптағы оқушылардың білім деңгейі әртүрлі болғандықтан, Lesson Study барысында А, В, С деңгейіндегі фокус оқушылар анықталды.

ЗЕРТТЕУ БАРЫСЫ

I кезең — Диагностика және жоспарлау

Алғашқы кезеңде оқушылардың мәтінмен жұмыс жасау деңгейін анықтау мақсатында диагностикалық тапсырмалар алынды. Нәтижесінде:

- 48% оқушы мәтіннің негізгі ойын анықтай алды;
- 41% оқушы ақпаратты талдай алды;
- 39% оқушы қорытынды жасауға қиналды.

Осы көрсеткіштер негізінде зерттеу жоспары құрылды.

II кезең — Сабақты зерттеу

Сабақ барысында биологиялық мәтіндермен жұмыс жасауға арналған тапсырмалар берілді. Әр мәтін бойынша:

- кілт сөздерді анықтау;
- негізгі ойды жазу;

- ғылыми терминдерді түсіндіру;
- диаграмма мен кестені талдау;
- қорытынды жасау жұмыстары жүргізілді.

Оқушылар жұптық және топтық жұмыс арқылы өз ойларын талдап, дәлелдеуге үйренді.

III кезең — Бақылау және талдау

Lesson Study тобы бақылау сабақтарында оқушылардың:

- мәтінді түсіну;
- ғылыми тілде жауап беру;
- деректерді талдау;
- дәлелдеу

деңгейлерін бақылап отырды.

Талдау барысында «Кілт сөздер» әдісі оқушылардың мәтінді құрылымдауға және маңызды ақпаратты есте сақтауға көмектесетіні анықталды.

ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ

Зерттеу нәтижелері «Кілт сөздер» әдісінің 10F сынып оқушыларының биологиялық мәтіндерді түсіну және талдау қабілеттерін дамытуда тиімді болғанын көрсетті. Зерттеу барысында оқушылар мәтіндегі негізгі ақпаратты анықтауды, ғылыми терминдерді дұрыс қолдануды және дәлелді қорытынды жасауды үйренді. Бастапқы кезеңде көптеген оқушылар мәтінді толық түсіндіруде қиындық көрсе, зерттеу соңында олардың оқу белсенділігі мен талдау дағдылары айтарлықтай артты. БЖБ және ТЖБ нәтижелерінде тұрақты өсім байқалды. Сонымен қатар оқушылардың ғылыми тілде сөйлеу дағдылары қалыптасып, өз пікірлерін дәлелдеп жеткізу қабілеттері жақсарды. Бұл әдіс оқушылардың оқу сауаттылығын дамытуға және пәнге қызығушылығын арттыруға оң әсер етті.

1. Мәтінді түсіну деңгейі

Көрсеткіш	Бастапқы кезең	Зерттеу соңында
Мәтінді түсіну	48%	87%

Оқушылар мәтіндегі негізгі ойды анықтауда айтарлықтай нәтижеге қол жеткізді.

2. Кілт сөздерді анықтау қабілеті

Көрсеткіш	Бастапқы кезең	Зерттеу соңында
Кілт сөздерді анықтау	52%	91%

Оқушылар ғылыми терминдерді дұрыс ажыратып, оларды мәтін мазмұнымен байланыстыра алды.

3. Ақпаратты талдау дағдысы

Көрсеткіш	Бастапқы кезең	Зерттеу соңында
Ақпаратты талдау	41%	93%

Талдау сұрақтарына толық және дәлелді жауап беру деңгейі артты.

4. БЖБ және ТЖБ нәтижелері

Бағалау	I тоқсан	III тоқсан
БЖБ	48%	88%
ТЖБ	46%	86%

БЖБ мен ТЖБ нәтижелерінде тұрақты өсім байқалды.

5. Сабаққа қатысу белсенділігі

Көрсеткіш	Бастапқы кезең	Зерттеу соңында
Белсенді оқыту	55%	93%

Оқушылар сабақ барысында өз пікірлерін еркін жеткізіп, талқылауға белсенді қатысты.

ТАЛҚЫЛАУ

Зерттеу нәтижелері биология сабағында «Кілт сөздер» әдісін қолданудың оқушылардың оқу сауаттылығы мен ақпаратты талдау қабілеттерін дамытуда тиімді екенін көрсетті. Зерттеу барысында оқушылардың мәтіндегі негізгі ақпаратты анықтау, ғылыми терминдерді түсіну және оларды дұрыс қолдану деңгейі айтарлықтай жақсарды. Әсіресе құрылымдық тапсырмалар мен мәтіндік жұмыстар кезінде оқушылардың белсенділігі артқаны байқалды.

Бастапқы кезеңде оқушылар мәтінді механикалық түрде оқып, негізгі ойды бөліп көрсетуге қиналды. Кейбір оқушылар биологиялық терминдерді түсінгенімен, оларды ғылыми тілде байланыстырып жауап бере алмады. «Кілт сөздер» әдісін жүйелі қолдану арқылы оқушылар мәтіндегі маңызды ақпаратты саралауға, негізгі ұғымдарды есте сақтауға және оларды талдау барысында тиімді пайдалануға үйренді. Сонымен қатар Lesson Study үдерісі мұғалімдердің кәсіби ынтымақтастығын арттырды. Бірлескен жоспарлау, бақылау және талдау барысында сабақ құрылымына өзгерістер енгізіліп, тапсырмаларды саралау тиімді жүзеге асырылды. Зерттеу барысында қолданылған жұптық және топтық жұмыстар оқушылардың коммуникациялық дағдыларын дамытуға оң әсер етті. БЖБ және ТЖБ нәтижелеріндегі оң динамика зерттеу жұмысының тиімділігін дәлелдеді. Оқушылардың мәтінмен жұмыс жасау сапасы артып, дәлелді қорытынды жасау дағдылары қалыптасты. Бұл зерттеу «Кілт сөздер» әдісінің биология сабақтарында функционалдық сауаттылықты дамытуға ықпал ететін тиімді педагогикалық тәсілдердің бірі екенін көрсетті.

ҚОРЫТЫНДЫ

Жүргізілген Lesson Study зерттеуі биология сабағында «Кілт сөздер» әдісін жүйелі қолданудың оқушылардың тұтас мәтіндердегі ақпаратты қабылдау, интерпретациялау және талдау дағдыларын дамытуда жоғары тиімділікке ие екенін көрсетті. Зерттеу нәтижелерін талдау барысында 10F сынып оқушыларының ғылыми мәтіндермен жұмыс жасау сапасында, академиялық тілдік қорында және дәлелді ой қорыту деңгейінде айтарлықтай оң динамика анықталды. Зерттеудің бастапқы кезеңінде оқушылардың басым бөлігінде мәтіндегі негізгі ақпаратты саралау, биологиялық терминдерді контекстке сәйкес қолдану және ақпарат негізінде қорытынды жасау барысында қиындықтар байқалды. Зерттеу сабақтарында «Кілт сөздер» әдісін құрылымдық тапсырмалармен ықпалдастыра қолдану оқушылардың мәтін мазмұнын терең түсінуіне, маңызды ұғымдарды жүйелеуіне және ақпараттар арасындағы себеп-салдарлық байланысты анықтауына мүмкіндік берді. Сонымен қатар зерттеу нәтижелері оқушылардың оқу белсенділігі мен танымдық қызығушылығының артқанын көрсетті. БЖБ және ТЖБ көрсеткіштеріндегі тұрақты өсім оқушылардың функционалдық сауаттылығы мен ғылыми ойлау дағдыларының қалыптасқанын дәлелдейді. Әсіресе талдау, салыстыру және дәлелдеу сипатындағы тапсырмаларды орындау сапасы едәуір жақсарды.

Lesson Study үдерісі педагогтердің кәсіби ынтымақтастығын нығайтып, сабақты зерттеу арқылы тиімді әдіс-тәсілдерді анықтауға жағдай жасады. Бірлескен жоспарлау мен рефлексия мұғалімдердің тәжірибесін жетілдіруге ықпал етті. Жалпы алғанда, «Кілт сөздер» әдісі биология пәнінде оқу сауаттылығын дамытуға, ғылыми тілдік дағдыларды қалыптастыруға және білім сапасын арттыруға бағытталған нәтижелі педагогикалық құрал ретінде танылды.

Зерттеу нәтижелері «Кілт сөздер» әдісінің биология пәнінде ғана емес, басқа жаратылыстану және тілдік пәндерде де оқу сауаттылығын дамытуға тиімді екенін көрсетті. Әсіресе мәтінмен жұмыс жасау, ақпаратты талдау және ғылыми терминдерді қолдану дағдыларының қалыптасуы пәндер арасындағы академиялық байланысты күшейтті. Биология, химия және география сабақтарында мәтіндік ақпаратты құрылымдау арқылы оқушылардың функционалдық сауаттылығы мен зерттеушілік қабілеттері артқаны байқалды. Сонымен қатар

бұл әдіс оқушылардың сыни ойлау, дәлелді пікір айту және ақпаратты жүйелі талдау дағдыларын кешенді дамытуға мүмкіндік берді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Назарбаев Зияткерлік мектептері. Мұғалімге арналған нұсқаулық. – Астана, 2023.
2. ҚР Оқу-ағарту министрлігі. Жалпы орта білім беру мазмұнын жаңарту бағдарламасы. – Астана, 2024.
3. Биология пәні бойынша оқу бағдарламасы. NIS. – Астана, 2025.
4. Hattie J. Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. – London: Routledge, 2018.
5. OECD. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2022.
6. Dudley P. Lesson Study: A Handbook. – London, 2015.
7. Shulman L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. – Harvard Educational Review, 1987.
8. Mercer N. The Guided Construction of Knowledge. – Multilingual Matters, 1995.
9. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning. – Assessment in Education Journal, 1998.
10. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Harvard University Press, 1978.
11. Alexander R. Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. – York, 2020.
12. Marzano R. Classroom Instruction that Works. – ASCD Publishing, 2017.
13. OECD. Future of Education and Skills 2030. – Paris, 2021.
14. Creswell J. Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. – Pearson Education, 2018.
15. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Функционалдық сауаттылықты дамыту жөніндегі ұлттық іс-қимыл жоспары. – Астана, 2022.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667754>

THE INFLUENCE OF HUMOROUS TECHNIQUES ON THE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE STUDENT CLASSROOM

ORYNBASSAROVA SAULE ABAYKIZI

senior-lecturer of Turan University, Almaty, Kazakhstan

Abstract: *The psychological climate of a university classroom significantly affects students' motivation, communicative behaviour and academic engagement. This issue is particularly relevant in foreign language education, where learners are expected to speak, make spontaneous responses and demonstrate linguistic competence in front of their peers. Such conditions may increase anxiety and reduce students' willingness to participate. The present article examines the influence of humorous techniques on the psychological climate in foreign language classes. The study is based on theoretical analysis, comparison and pedagogical observation of two university groups with different English proficiency levels. The first group, consisting of Upper-Intermediate students, mainly followed a traditional textbook-based programme with limited use of humour-related authentic materials. The second group, consisting mostly of Elementary-level Kazakh-speaking students, was taught with the regular curriculum supplemented by authentic humorous materials, including short videos, TikTok reels, comedian clips and humorous examples related to lesson topics. The findings suggest that humour can reduce emotional tension, increase motivation and improve classroom interaction, especially among students who struggle with English. However, the pedagogical use of humour requires moderation, relevance and ethical sensitivity.*

Keywords: *humorous techniques, foreign language teaching, psychological climate, classroom anxiety, affective filter, motivation, authentic materials, student engagement.*

Introduction

The effectiveness of foreign language instruction depends not only on teaching materials, curriculum design or assessment methods, but also on the emotional environment created in the classroom. A psychologically supportive atmosphere encourages students to communicate, take risks, ask questions and perceive mistakes as a natural part of the learning process. In contrast, a tense or overly formal environment may limit students' participation, even when they possess sufficient linguistic knowledge.

Foreign language classes often create a specific type of psychological pressure. Learners may feel embarrassed about pronunciation, grammatical errors or limited vocabulary. They may also fear negative evaluation from the teacher or classmates. Horwitz, Horwitz and Cope (1986) describe this phenomenon as foreign language classroom anxiety, which includes communication apprehension, fear of negative evaluation and test anxiety. Their work remains one of the central studies in the field of language anxiety. One way to reduce such emotional barriers is the careful use of humour. In pedagogical practice, humour should not be understood merely as entertainment. When used appropriately, it can become a meaningful instructional technique that supports attention, motivation and interpersonal trust. In the context of English as a foreign language, humour can help students feel more comfortable with communication and more tolerant of their own mistakes.

The purpose of this article is to examine how humorous techniques influence the psychological climate in student groups studying the discipline "Foreign Language". Particular attention is given to the comparison of two groups with different language levels and different degrees of exposure to humour-based authentic materials.

The theoretical foundation of this study is based on the affective dimension of language learning. Krashen's Affective Filter Hypothesis suggests that emotional variables such as anxiety, motivation and self-confidence influence the process of second language acquisition. When the affective filter is high, language input may not be effectively processed; when the filter is low, learners are more open to communication and acquisition (Krashen, 1982).

This idea is closely connected with the use of humour in foreign language instruction. Humour can lower emotional tension and create a more relaxed learning environment. As a result, students may become more willing to answer questions, participate in dialogues and experiment with new vocabulary or grammar structures.

Horwitz et al. (1986) explain that foreign language anxiety is not simply general nervousness, but a classroom-specific experience related to speaking, evaluation and performance in a non-native language. In practice, this anxiety can be seen when students avoid eye contact, hesitate to speak or refuse to participate in communicative tasks. Therefore, the teacher's ability to create a safe emotional climate becomes an important pedagogical competence.

Humour has also been studied as a pedagogical tool. Medgyes (2002) presents humour as a valuable resource in the language classroom, especially when it is connected with communicative activities and adapted to students' level. Bell (2009) also emphasizes that humour in second language contexts can contribute not only to enjoyment, but also to language awareness, interaction and pragmatic competence.

Garner (2006) argues that curriculum-specific humour may support attention and retention when it is relevant to the learning material. Similarly, Wanzer, Frymier and Irwin (2010) propose that instructional humour can support learning when students are able to understand, process and connect it with course content.

Askildson (2005) considers humour a useful pedagogical tool in the language classroom because it may help learners notice linguistic features, reduce anxiety and increase motivation. Torok, McMorris and Lin (2004) also discuss students' positive perceptions of appropriate humour in higher education, while warning that humour must be used carefully and professionally.

Thus, the literature shows that humour can influence several important aspects of foreign language education: emotional comfort, learner motivation, classroom interaction and communicative confidence. However, researchers also emphasize that humour should be relevant, inclusive and pedagogically justified.

Methodology

This small-scale study employed three methods: theoretical analysis, comparative analysis and pedagogical observation.

Theoretical analysis was used to examine scholarly works on language anxiety, affective factors and humour in education. The comparative method was applied to identify differences between two student groups studying the same discipline but experiencing different teaching approaches. Pedagogical observation was used to record visible changes in motivation, participation, emotional involvement and classroom atmosphere over several months.

The observation focused on the following criteria:

- students' willingness to participate in classroom activities;
- emotional response to speaking and grammar tasks;
- level of motivation and interest;
- reaction to authentic humorous materials;
- general classroom atmosphere;
- possible risks connected with the overuse of humour.

The research was qualitative in nature. Its aim was not to measure humour statistically, but to describe how humour-based materials may influence students' psychological comfort and engagement in a real educational setting.

The observation was conducted in two university groups studying English as a foreign language. The first group consisted of students with a relatively higher level of English, approximately Upper-Intermediate. In this group, humour-related authentic materials were used only occasionally. The lessons mainly followed the standard programme and the textbook *English File Upper-Intermediate*. The teaching process was systematic, structured and focused on gradual development of grammar, vocabulary, reading, listening and speaking skills.

Students in this group demonstrated stable academic progress. They completed tasks regularly and were generally able to follow the programme. However, their emotional involvement was moderate. Although they were linguistically stronger, they did not always show high motivation or spontaneous interest in communicative activities. Their progress was gradual and consistent, but the classroom atmosphere remained relatively formal.

The second group consisted mainly of Elementary-level students, many of whom were Kazakh-speaking learners. These students experienced greater difficulties in English and often needed additional motivational support. During several months of instruction, the regular curriculum was supplemented with authentic humorous materials. These included short TikTok reels, comedian clips, humorous dialogues, visual jokes and funny examples selected according to the lesson topics. The materials were connected with vocabulary and grammar themes such as vegetables, house vocabulary, past tenses and perfect tenses.

The comparison showed that the second group became noticeably more motivated and emotionally involved in the learning process. Students reacted more actively to new topics, participated more willingly and demonstrated greater interest in understanding grammar and vocabulary. Humorous materials made the learning content more memorable and helped students associate difficult structures with vivid examples. As a result, they became more confident and began to study some topics more deeply.

This observation supports Krashen's idea that lowering emotional barriers can improve students' readiness to acquire language. In the Elementary group, humour appeared to reduce anxiety and make students more open to classroom communication. It also helped to transform English lessons from a stressful experience into a more accessible and engaging activity.

At the same time, the observation revealed an important limitation. Humour should not dominate the entire lesson. When entertaining materials are used too frequently, students may begin to expect constant amusement and lose concentration during more serious academic tasks. In this case, humour may shift from being a pedagogical support to becoming a distraction. Therefore, the lecturer should maintain a balance between emotional engagement and academic discipline.

The findings also suggest that humour may be especially effective for students with lower proficiency or low confidence in English. For stronger students, a structured textbook-based approach may be sufficient for steady progress. For weaker learners, however, humour can serve as an additional motivational and psychological support mechanism.

The results of the observation are consistent with the theoretical literature on affective factors in language learning. In the Elementary group, humour helped create a more relaxed and communicative atmosphere. Students became less afraid of mistakes and more willing to participate. This can be interpreted through Krashen's Affective Filter Hypothesis: when learners feel comfortable, their emotional barriers decrease and they become more receptive to language input.

The findings also correspond to Horwitz et al.'s concept of foreign language anxiety. Students with low proficiency often experience fear of speaking and negative evaluation. Humorous materials, when used appropriately, can reduce this fear by making the classroom environment less threatening. In such conditions, mistakes are perceived not as personal failure, but as part of communicative practice.

Another important aspect is the use of authentic digital materials. TikTok reels and comedian shorts are familiar formats for many students, especially younger learners. When these materials are carefully selected and connected with curriculum topics, they may increase relevance and attention. However, authenticity alone is not enough. The material must be linguistically accessible, culturally appropriate and pedagogically meaningful.

The observation also confirms the importance of moderation. Humour is effective when it supports the lesson objectives, illustrates linguistic material or reduces tension before difficult tasks. It becomes problematic when it replaces systematic instruction or creates dependence on entertainment. This distinction is important for university teaching, where emotional engagement should be combined with academic seriousness.

From a pedagogical perspective, the most appropriate forms of humour in foreign language classes include topic-related jokes, funny examples, short video fragments, visual humour, role-play situations and teacher self-irony. In contrast, sarcasm, ridicule or jokes directed at students' personal characteristics should be avoided, as they may increase anxiety and damage trust. Based on the theoretical analysis and classroom observation, several recommendations can be proposed. First, humorous materials should be selected according to the topic of the lesson. For example, a short humorous video about food vocabulary may be useful when teaching vegetables, while a funny dialogue may support the practice of past tenses. Second, humour should correspond to students' language level. If the joke is too difficult linguistically, students may feel confused rather than motivated. Third, humour should be used more actively with students who experience difficulties in English, because it can reduce anxiety and increase confidence. Fourth, humour should remain a supporting technique, not the central aim of instruction. The lecturer should combine it with grammar explanation, vocabulary practice, speaking tasks and assessment. Fifth, humour must be ethical and inclusive. It should create a sense of group unity and psychological safety, not embarrassment or discomfort.

Conclusion

Humorous techniques can have a positive influence on the psychological climate in university foreign language classes. They help reduce anxiety, increase motivation, improve teacher-student interaction and encourage learners to participate more actively. The comparative observation of two student groups showed that humour-based authentic materials were particularly effective for Elementary-level students who struggled with English. These learners became more interested, more engaged and more confident in studying difficult topics.

However, humour should be used with pedagogical purpose and moderation. Excessive use may distract students from academic tasks and create an expectation of constant entertainment. Therefore, the lecturer should find an optimal balance between making the lesson emotionally engaging and maintaining systematic language instruction.

REFERENCES

1. Askildson, L. (2005). Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice. *Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching*, 12, 45–61.
2. Bell, N. D. (2009). Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 13(3), 241–258.
3. Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching*, 54(1), 177–180.
4. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
5. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
6. Medgyes, P. (2002). *Laughing matters: Humour in the language classroom*. Cambridge University Press.
7. Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W. C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14–20.
8. Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional Humor Processing Theory. *Communication Education*, 59(1), 1–18.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667802>

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ КОГНИТИВТІК ЖӘНЕ ЭМОЦИЯЛЫҚ ДАМУЫН ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ ҚОЛДАУ

НҮКЕН БӨПЕНАЙ

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Педагогика және психология
институты, Мектепке дейінгі білім беру кафедрасының студенті

Ғылыми жетекшісі – САУДАШ ЗУЛЬФИЯ МУХТАРҚЫЗЫ
Алматы, Қазақстан

Аннотация: Бұл мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың когнитивтік және эмоциялық дамуын цифрлық технологиялар арқылы қолдаудың ғылыми-теориялық және практикалық аспектілері қарастырылады. Ерте жастағы даму кезеңінде баланың ойлау, есте сақтау, зейін, қиял, тілдік қабілеттері мен эмоциялық тұрақтылығы қарқынды қалыптасады. Осы үдерісте цифрлық білім беру ресурстары, интерактивті ойындар мен қосымшалар, мультимедиялық платформалар тиімді құрал бола алады. Мақалада цифрлық технологияларды педагогикалық мақсатта орынды қолдану, олардың артықшылықтары мен ықтимал қауіптері талданады. Сонымен қатар баланың дамуын қолдауда ересектердің (тәрбиеші мен ата-ананың) жетекші рөлі айқындалады.

Тірек сөздер: Мектепке дейінгі білім беру, когнитивтік даму, эмоциялық даму, цифрлық технологиялар, цифрлық ойындар, жасанды интеллект, интерактивті оқыту, баланың психологиялық дамуы

Қазіргі цифрлық қоғам жағдайында баланың ақпаратты қабылдау тәсілі де өзгеруде. Егер бұрын негізгі ақпарат көзі отбасы мен балабақша болса, бүгінгі күні оған цифрлық орта қосылды. Бұл орта тек ойын-сауық құралы емес, сонымен қатар білім беру кеңістігіне айналып отыр. Сондықтан мектепке дейінгі педагогикада цифрлық технологияларды қолдану кездейсоқ емес, ғылыми-педагогикалық тұрғыдан негізделген үдеріс болуы тиіс.

Мектепке дейінгі кезең – 3 пен 5 жас аралығы – тұлғаның базалық психикалық құрылымдары қалыптасатын шешуші уақыт. Осы жаста баланың миы жоғары икемділікке (нейропластикалықтыққа) ие болады. Яғни жаңа ақпаратты тез қабылдап, жаңа байланыстар құра алады. Бұл кезеңде когнитивтік процестер: қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау, қиял және сөйлеу қарқынды дамиды. Сонымен қатар эмоциялық сала да белсенді жетіледі: бала өз сезімдерін ажырата бастайды, эмоцияны сөзбен жеткізуге үйренеді, басқа адамдардың көңіл күйін түсінуге талпынады.

Когнитивтік даму – баланың қоршаған ортаны тану қабілетінің жетілуі. Бұл тек ақпаратты есте сақтау емес, сонымен қатар салыстыру, талдау, жалпылау, себеп-салдар байланысын орнату сияқты ойлау операцияларының қалыптасуы. Осы тұрғыда цифрлық технологиялар көрнекілік принципін жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Интерактивті анимациялар, дыбыстық сүйемелдеу, қимылды тапсырмалар баланың бірнеше анализаторын (көру, есту, кейде қозғалыс) қатар іске қосады. Бұл ақпараттың жақсырақ меңгерілуіне ықпал етеді.

Швейцариялық психолог Жан Пиаже баланың интеллектуалдық дамуы белгілі бір сатылар арқылы жүретінін дәлелдеген. Оның пікірінше, мектепке дейінгі жаста бала «операцияға дейінгі кезеңде» болады. Бұл кезеңнің ерекшелігі – баланың ойлауы нақты бейнелерге сүйенеді, абстрактілі түсініктер әлі толық қалыптаспаған. Сондықтан цифрлық ортадағы визуалды модельдер, суреттер, қозғалыстағы бейнелер, қарапайым логикалық ойындар баланың ойлау ерекшелігіне сай келеді. Мысалы, пішіндерді сәйкестендіру, түстерді ажырату, заттарды көлеміне қарай топтастыру сияқты интерактивті тапсырмалар баланың жіктеу және салыстыру дағдыларын дамытады. Сандық ойындар қарапайым математикалық

түсініктерді қалыптастырады. Ертегі негізіндегі қосымшалар тілдік қорды байытып, байланыстырып сөйлеуді жетілдіреді. Сонымен қатар цифрлық технологиялар зейін тұрақтылығын дамытуда да маңызды рөл атқара алады. Қысқа, дидактикалық тапсырмалар баланың назарын ұстап тұруға көмектеседі. Алайда мұнда мазмұн сапасы мен уақыт мөлшері шешуші мәнге ие. Егер тапсырмалар шамадан тыс жылдам немесе шамадан тыс жарқын болса, керісінше зейіннің тұрақсыз болуына әкелуі мүмкін.

Есте сақтау қабілетін дамытуда да цифрлық құралдардың әсері мол. Мысалы, дыбысты қайталау, суретті есте сақтау, реттілікті сақтау сияқты ойындар қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді есте сақтауды жаттықтырады. Ал шығармашылық тапсырмалар қиял мен елестету қабілетін дамытады.

Дегенмен, когнитивтік даму тек экран арқылы жүзеге аспайды. Л.Выготский көрсеткендей, баланың дамуы әлеуметтік өзара әрекет барысында жүреді. Сондықтан цифрлық технология баланың ересекпен немесе құрдастарымен қарым-қатынасын алмастырмауы керек. Керісінше, ол бірлескен әрекетке құрал болуы тиіс. Мысалы, тәрбиеші интерактивті тапсырманы бірге орындап, сұрақтар қойып, баланың ойлауын бағыттап отырса, даму әлдеқайда нәтижелі болады. Осылайша, цифрлық технологиялар мектепке дейінгі балалардың когнитивтік дамуын қолдаудың тиімді құралы бола алады. Бірақ олардың тиімділігі педагогикалық мақсатқа, мазмұн сапасына және қолдану мәдениетіне тікелей байланысты. Технология – негізгі емес, көмекші құрал. Ал басты рөл баланың табиғи белсенділігі мен ересек адамның кәсіби бағыттауына тиесілі.

Цифрлық технологиялар мектепке дейінгі баланың жас ерекшелігін ескере отырып, танымдық процестерді жүйелі түрде дамытуға мүмкіндік береді. Интерактивті тапсырмалар баланы белсенді әрекетке итермелейді: ол жай ғана бақылаушы емес, шешім қабылдаушы рөлінде болады. Мысалы, логикалық тізбекті жалғастыру, артық затты табу, себеп–салдар байланысын анықтау сияқты тапсырмалар талдау мен салыстыру дағдыларын қалыптастырады. Мұндай әрекеттер ойлаудың икемділігін арттырып, баланы түрлі жағдаятта бірнеше нұсқаны қарастыруға үйретеді.

Мультимедиялық контенттің тағы бір маңызды артықшылығы – ақпаратты көпарналы қабылдау мүмкіндігі. Дыбыс, қозғалыс, бейне және мәтіннің үйлесуі баланың назарын тұрақтандыруға көмектеседі. Егер мазмұн жас ерекшелігіне сәйкес құрылса, зейіннің тұрақтылығы мен көлемі біртіндеп дамиды. Бұл әсіресе мектепке дейінгі кезеңде маңызды, себебі бұл жаста ерікті зейін әлі толық қалыптаспаған.

Білім беру ойындары есте сақтау қабілетін дамытуда да тиімді. Қысқа мерзімді есте сақтауға арналған тапсырмалар (реттілікті есте сақтау, дыбысты қайталау, суреттерді есте қалдыру) жүйелі түрде қайталанса, ақпаратты ұзақ уақытқа бекіту қабілеті артады. Сонымен қатар цифрлық ортада берілетін кері байланыс баланың оқу әрекетіне деген ынтасын күшейтеді.

Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформалары баланың жауап беру жылдамдығын, қателесу жиілігін, тапсырманы орындау тәсілін талдап, мазмұнды соған сәйкес бейімдей алады. Бұл тәсіл дараландырылған оқытуға жағдай жасап, әр баланың даму қарқынын ескеруге мүмкіндік береді. Нәтижесінде бала шамадан тыс қиындыққа да тап болмайды, әрі зерігу сезімін де бастан кешірмейді.

Эмоциялық даму – баланың өз сезімдерін тану, оларды сөзбен жеткізу және мінез-құлқын реттей алу қабілетінің қалыптасуы. Бұл бағытта цифрлық құралдар қосымша мүмкіндік ұсынады. Лев Выготский әлеуметтік өзара әрекет пен ересек жетекшілігінің маңызын ерекше атап өткен. Сондықтан цифрлық ресурстарды пайдалану барысында тәрбиеші немесе ата-ана түсіндіру, сұрақ қою, талқылау арқылы баланың эмоциялық тәжірибесін тереңдетуі тиіс. Эмоцияларды тануға арналған анимациялық бағдарламаларда кейіпкердің көңіл күйін анықтау, оның әрекетінің себебін болжау сияқты тапсырмалар беріледі. Бұл баланың эмоциялық сөздігін кеңейтіп, сезімді ажыратуға көмектеседі. Музыкалық және шығармашылық қосымшалар эмоцияны қауіпсіз түрде білдіруге жағдай

жасайды. Бала әуен таңдау, түстерді қолдану, кейіпкер жасау арқылы ішкі күйін бейнелейді. Ал интерактивті ертегілер таңдау жасауға үйретеді: кейіпкердің әрекетін бағалау, дұрыс шешімді анықтау арқылы бала жан жақты бағдар қалыптастырады.

Сонымен бірге экран уақытын шектеу – эмоциялық денсаулықтың маңызды шарты. Шектен тыс цифрлық белсенділік тірі қарым-қатынастың азаюына, ашушандыққа немесе тәуелділік белгілеріне әкелуі мүмкін. Сондықтан цифрлық технологиялар күн тәртібінің бір бөлігі ғана болуы тиіс, ал негізгі даму көзі – ойын, қозғалыс және шынайы әлеуметтік байланыс болып қала береді. Осылайша, цифрлық құралдар когнитивтік және эмоциялық дамуды қолдаудың тиімді ресурсы бола алады, бірақ олардың нәтижелілігі педагогикалық бақылау мен саналы ұйымдастыруға тікелей байланысты.

Мектепке дейінгі ұйым жағдайында цифрлық технологияларды қолдану ең алдымен педагогтің кәсіби құзыреттілігіне байланысты. Тәрбиеші цифрлық құралды ойын-сауық элементі ретінде емес, нақты педагогикалық мақсатты жүзеге асыратын әдістемелік ресурс ретінде қарастыруы тиіс. Әрбір қолданылатын қосымша немесе интерактивті материал оқу қызметінің мақсатына, күтілетін нәтижесіне және баланың даму деңгейіне сай қолданылуы қажет. Баланың жас ерекшелігін ескеру – негізгі талаптардың бірі. Мектепке дейінгі жаста ұзақ уақыт экранға назар аудару физиологиялық және психологиялық тұрғыдан тиімсіз. Сондықтан цифрлық әрекет қысқа мерзімді, мазмұны қарапайым әрі түсінікті болуы тиіс. Экран алдындағы уақыт белсенді қимыл-қозғалыс ойындарымен, шығармашылық тапсырмалармен және тірі қарым-қатынаспен алмастырылып отырғаны дұрыс.

Тәрбиеші цифрлық технологияны дәстүрлі педагогикалық әдістермен үйлестіре отырып қолданғанда ғана оның тиімділігі артады. Мысалы, интерактивті тапсырмадан кейін міндетті түрде талқылау, сұрақ-жауап, практикалық әрекет ұйымдастырылуы қажет. Бұл білімді бекітуге және баланың ойлауын тереңдетуге мүмкіндік береді.

Үй жағдайында ата-ананың рөлі де айрықша. Бала экран алдында жалғыз қалмауы керек. Егер ата-ана баламен бірге тапсырманы орындап, мазмұнын талқылап, сұрақтар қойып отырса, цифрлық құрал бірлескен әрекетке айналады. Мұндай жағдайда бала тек ақпаратты қабылдап қана қоймай, өз ойын білдіруге, пікір алмасуға үйренеді. Сонымен қатар ата-ана цифрлық гигиена мәдениетін қалыптастыруы тиіс: уақыт шектеуін сақтау, мазмұн сапасын бақылау, құрылғыларды ұйқы алдында қолданбау сияқты ережелерді біртіндеп дағдыға айналдыру маңызды. Осы тұрғыда педагог пен ата-ана арасындағы ынтымақтастық та ерекше мәнге ие. Мектепке дейінгі ұйымда қолданылған цифрлық ресурстар туралы ақпарат ата-аналарға қолжетімді болса, үйде де сол бағыт жалғасады. Бұл баланың дамуында бірізділік пен жүйелілікті қамтамасыз етеді.

Артықшылықтары мен ықтимал қауіптері: Цифрлық технологиялардың артықшылықтары ең алдымен баланың оқу мотивациясына әсерінен байқалады. Интерактивтілік пен көрнекілік баланың қызығушылығын оятады, оны белсенді әрекетке тартады. Ақпараттың бейнелік, дыбыстық және қозғалыс элементтері арқылы ұсынылуы қабылдауды жеңілдетеді және есте сақтауды тиімді етеді. Сонымен қатар заманауи платформалар тапсырмаларды баланың жеке деңгейіне бейімдей отырып, дараландырылған оқыту мүмкіндігін ұсынады. Бұл өз кезегінде танымдық белсенділікті арттырып, оқу әрекетіне деген оң көзқарас қалыптастырады. Дегенмен, цифрлық технологияларды бақылаусыз қолдану бірқатар қауіптерге әкелуі мүмкін. Экранға шамадан тыс тәуелділік баланың ерік-жігерін әлсіретіп, шынайы ойын әрекетіне қызығушылығын төмендетуі ықтимал. Тірі қарым-қатынастың азаюы әлеуметтік дағдылардың толық қалыптасуына кері әсер етуі мүмкін. Ұзақ уақыт экранға қарау көру қабілетіне салмақ түсіріп, тез шаршауға себеп болады. Сонымен қатар мазмұн сапасының төмен болуы немесе жас ерекшелігіне сай келмеуі баланың психикасына жағымсыз ықпал етуі ықтимал.

Сондықтан цифрлық технологияларды білім беру үдерісінде қолдану теңгерімділік қағидатына негізделуі тиіс. Олар баланың жан-жақты дамуын қолдайтын қосымша құрал

ретінде қарастырылғанда ғана оң нәтиже береді. Негізгі даму көзі – баланың табиғи ойыны, қозғалысы, шығармашылығы және адамдармен тікелей қарым-қатынасы болып қала береді.

Ойымызды қорытындылай келе, мектепке дейінгі балалардың когнитивтік және эмоциялық дамуын цифрлық технологиялар арқылы қолдау – қазіргі білім беру кеңістігінің стратегиялық бағыттарының бірі. Цифрлық орта баланың танымдық белсенділігін арттыруға, ойлау операцияларын жетілдіруге, есте сақтау мен зейінді дамытуға, тілдік қарым-қатынасын кеңейтуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар эмоцияларды тану, оларды білдіру және реттеу дағдыларын қалыптастыруда да цифрлық ресурстардың әлеуеті зор. Дұрыс таңдалған мазмұн мен әдістемелік тұрғыдан негізделген қолдану баланың интеллектуалдық әрі тұлғалық дамуына оң ықпал етеді.

Алайда цифрлық технологиялар баланың негізгі даму тетіктерін алмастырмауы тиіс. Мектепке дейінгі кезеңде жетекші әрекет – ойын, ал жетекші фактор – тірі әлеуметтік қарым-қатынас. Сондықтан экрандық әрекет табиғи қимыл-қозғалысты, шығармашылық белсенділікті, құрдастарымен және ересектермен тікелей байланысын ығыстырмауы қажет. Технология дамытушы ортаның құрамдас бөлігі ретінде ғана қарастырылып, баланың жан-жақты дамуын қолдайтын қосымша ресурс қызметін атқаруы тиіс.

Тиімді нәтижеге жету үшін педагогикалық сауаттылық, мазмұн сапасын саралай білу, жас ерекшелігін ескеру және уақыттық шектеуді сақтау маңызды. Педагог пен ата-ана арасындағы ынтымақтастық, цифрлық мәдениетті қалыптастыру және қауіпсіздік талаптарын сақтау – заманауи білім беру үдерісінің ажырамас шарты.

Цифрлық технологиялар мектепке дейінгі баланың когнитивтік және эмоциялық дамуын қолдаудың тиімді құралы бола алады. Саналы, жүйелі және үйлесімді қолданылған жағдайда ғана цифрлық орта баланың толыққанды тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Токтамысова А.О. Мектепке дейінгі білім беруде цифрлық технологияларды пайдалану. – КМҚК «Аққайың» бөбекжайы, 2021.
2. Жиенбаева С.Н. Мектепке дейінгі педагогика : оқу құралы. – Алматы : Альманах, 2018.
3. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. <https://www.adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
4. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. <https://egov.kz/cms/kk/articles/education/preschool>, <https://beta.egov.kz/memleket/entities/bko-bilim/documents/details/483831>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20667927>

УДК 373.5:94(574)

АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

ШУШМАРКИНА ЛАРИСА ВИКТОРОВНА

Магистрант НАО Восточно-казахстанский университет имени с. Аманжолова

Научный руководитель к.и.н., ассоциированный профессор кафедры истории Казахстана и социально-гуманитарных дисциплин САРСЕМБАЕВА Г.А.

Аннотация. В статье рассматриваются результаты апробации методики формирования познавательной активности школьников посредством изучения исторических личностей на уроках истории Казахстана. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения интереса учащихся к изучению отечественной истории и поиска эффективных педагогических подходов, ориентированных на личностное развитие школьников. В ходе исследования была разработана и внедрена методика, основанная на использовании биографического материала, интерактивных методов обучения, дискуссий и проектной деятельности. Проведён педагогический эксперимент с участием учащихся среднего звена общеобразовательной школы. Результаты исследования показали повышение уровня познавательной активности, учебной мотивации и вовлечённости учащихся в образовательный процесс. Установлено, что изучение исторических личностей способствует развитию интереса к истории Казахстана, формированию критического мышления и более глубокому пониманию исторических процессов.

Ключевые слова: познавательная активность, история Казахстана, исторические личности, педагогический эксперимент, школьное образование, учебная мотивация, интерактивные методы, историческое образование.

Введение. Современная система образования ориентирована не только на передачу знаний, но и на развитие личности учащегося, формирование его познавательной активности, самостоятельности мышления и устойчивого интереса к обучению [1]. Особую роль в данном процессе играет преподавание истории, поскольку именно историческое образование способствует развитию гражданского сознания, патриотизма и национальной идентичности.

В настоящее время одной из актуальных проблем школьного исторического образования является снижение интереса учащихся к изучению истории. Традиционные методы преподавания, основанные преимущественно на запоминании дат и событий, не всегда обеспечивают достаточный уровень вовлечённости школьников в образовательный процесс [2]. В связи с этим возникает необходимость поиска новых педагогических подходов, способных повысить познавательную активность учащихся.

Одним из эффективных средств повышения интереса к истории является изучение исторических личностей [7]. Биографии выдающихся деятелей позволяют школьникам воспринимать исторические события через судьбы конкретных людей, что способствует эмоциональному восприятию материала и формированию личностного отношения к изучаемой теме.

Особое значение данный подход приобретает на уроках истории Казахстана, где изучение национальных героев, государственных деятелей, просветителей и общественных лидеров способствует формированию патриотического воспитания и уважения к историческому наследию страны.

Цель исследования — определить эффективность методики формирования познавательной активности школьников через изучение исторических личностей на уроках истории Казахстана.

Теоретические основы формирования познавательной активности

Познавательная активность является одним из ключевых компонентов успешного образовательного процесса [1; 5]. Под познавательной активностью понимается стремление учащегося к самостоятельному получению знаний, проявление интереса к учебной деятельности, инициативность и вовлечённость в процесс обучения.

По мнению педагогов и психологов, развитие познавательной активности напрямую связано с эмоциональной вовлечённостью учащегося в образовательный процесс. Чем более значимым и интересным является учебный материал для школьника, тем выше его учебная мотивация [2].

Изучение исторических личностей обладает высоким педагогическим потенциалом, поскольку позволяет:

- сделать исторический материал более доступным и эмоционально насыщенным;
- повысить интерес учащихся к изучаемым событиям;
- формировать навыки анализа и критического мышления;
- развивать коммуникативные способности;
- стимулировать самостоятельную исследовательскую деятельность [6].

Особенно важным является использование личностно-ориентированного подхода, при котором учащийся не только получает информацию, но и анализирует поступки исторических деятелей, оценивает их роль в развитии государства и общества.

Методика исследования

Для проверки эффективности разработанной методики был проведён педагогический эксперимент на базе общеобразовательной школы среди учащихся 8-х классов.

В исследовании приняли участие 48 учащихся, которые были разделены на две группы:

- экспериментальная группа — 24 учащихся;
- контрольная группа — 24 учащихся.

В контрольной группе обучение проводилось с использованием традиционных методов преподавания истории. В экспериментальной группе на уроках активно применялись методы изучения исторических личностей [3; 7].

Основные методы исследования:

- педагогическое наблюдение;
- анкетирование;
- тестирование;
- сравнительный анализ;
- диагностика уровня познавательной активности.

Содержание экспериментальной методики

В ходе эксперимента были разработаны специальные уроки, посвящённые изучению исторических деятелей Казахстана.

Особое внимание уделялось следующим личностям:

- Абылай хан;
- Алихан Букейханов;
- Ахмет Байтурсынов;
- Каныш Сатпаев;
- Бауыржан Момышулы.

При проведении занятий использовались следующие методы:

1. Биографический анализ

Учащиеся изучали жизненный путь исторической личности, её деятельность и вклад в развитие Казахстана [8].

2. Исторические дискуссии

Школьники обсуждали проблемные вопросы:

- Какое значение имела деятельность личности?
- Какие качества позволили человеку войти в историю?
- Как бы развивались события без участия данной личности?

3. Проектная деятельность

Учащиеся готовили:

- презентации;
- мини-исследования;
- творческие проекты;
- исторические эссе [6].

4. Ролевые методы

На уроках проводились элементы исторических реконструкций и ролевых игр, позволяющие учащимся глубже погружаться в историческую эпоху.

5. Использование мультимедийных технологий

Применялись:

- видеоматериалы;
- интерактивные карты;
- исторические изображения;
- цифровые презентации [4].

Результаты педагогического эксперимента

В начале эксперимента был проведён анализ уровня познавательной активности учащихся обеих групп.

Результаты показали, что значительная часть школьников имела средний и низкий уровень учебной мотивации при изучении истории Казахстана.

После внедрения экспериментальной методики были получены следующие результаты:

Уровень познавательной активности	До эксперимента	После эксперимента
Высокий	21%	58%
Средний	54%	34%
Низкий	25%	8%

Полученные данные свидетельствуют о существенном росте познавательной активности учащихся экспериментальной группы.

Во время наблюдений было установлено, что школьники стали:

- активнее участвовать в обсуждениях;
- чаще задавать вопросы;
- проявлять интерес к дополнительным историческим материалам;
- более уверенно высказывать собственное мнение;
- проявлять инициативу при выполнении проектов.

Кроме того, повысился уровень эмоциональной вовлечённости учащихся. Исторические личности стали восприниматься не как абстрактные фигуры из учебника, а как реальные люди, повлиявшие на развитие государства.

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтверждают эффективность использования исторических личностей как средства формирования познавательной активности школьников.

Эффективность методики объясняется несколькими факторами:

1. Эмоционализация учебного материала.
2. Формирование личностного отношения к истории.
3. Повышение уровня мотивации.
4. Развитие критического мышления.
5. Активизация самостоятельной деятельности учащихся [1; 6].

Изучение биографий исторических деятелей позволяет учащимся глубже понимать причинно-следственные связи исторических процессов и способствует развитию аналитического мышления [2].

Практика показала, что использование интерактивных методов значительно повышает эффективность уроков истории Казахстана.

Заключение

Проведённое исследование показало, что изучение исторических личностей является эффективным средством формирования познавательной активности школьников на уроках истории Казахстана.

Разработанная методика способствует:

- повышению интереса к предмету;
- развитию учебной мотивации;
- формированию исследовательских навыков;
- активизации самостоятельной деятельности учащихся;
- развитию критического мышления [6; 7].

Результаты педагогического эксперимента подтверждают целесообразность внедрения личностно-ориентированных и интерактивных методов обучения в школьную практику.

Таким образом, использование исторических личностей в образовательном процессе позволяет повысить качество преподавания истории Казахстана и создать условия для более глубокого и осознанного восприятия исторического материала учащимися.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — Москва: Педагогика, 2019.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — Москва: ИНТОР, 2020.
3. Кожаметова К. Ж. Методика преподавания истории Казахстана. — Алматы: Мектеп, 2021.
4. Кусаинов А. К. Современные технологии обучения в школе. — Алматы: Білім, 2022.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Москва: Смысл, 2018.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — Москва: Народное образование, 2021.
7. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. — Москва: Владос, 2020.
8. Тұрлығұл Т. История Казахстана: теория и практика преподавания. — Алматы: Атамұра, 2021.
9. UNESCO. Education for Sustainable Development. — Paris, 2022.
10. OECD. Future of Education and Skills 2030. — Paris, 2023.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668077>

УДК 62.1

ЦИФРОВИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССЕ БАЯНА: ВОЗМОЖНОСТИ, ОГРАНИЧЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

ГЕЛЬМАНОВ ШАМИЛЬ САЛИХОВИЧ

Преподаватель, Карагандинский высший гуманитарный колледж, Караганда, Казахстан

КОЧЕТКОВА ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА

Преподаватель, Карагандинский высший гуманитарный колледж, Караганда, Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности цифровизации музыкального образования на примере класса баяна. Показано, что цифровые технологии могут использоваться не только как вспомогательный технический инструмент, но и как средство повышения качества самостоятельной работы, обратной связи, контроля исполнительских навыков и развития музыкального мышления обучающихся. Особое внимание уделяется сочетанию традиционной исполнительской школы баяна с современными цифровыми ресурсами: видеозаписью, аудиоанализом, электронными нотами, онлайн-консультациями, цифровыми баянами и интерактивными образовательными платформами. Делается вывод о том, что эффективность цифровизации зависит не от количества используемых технологий, а от методически грамотного включения цифровых средств в учебный процесс.*

***Ключевые слова:** цифровизация, музыкальное образование, баян, цифровой баян, инструментальное исполнительство, музыкальная педагогика, цифровые технологии.*

Современное образование постепенно переходит от простой передачи знаний к созданию гибкой образовательной среды, в которой обучающийся получает больше возможностей для самостоятельной практики, анализа и индивидуального развития [1]. Эта тенденция затрагивает не только общеобразовательные и технические дисциплины, но и сферу музыкального искусства. Особенно интересным является вопрос цифровизации в классе баяна, где традиционно важны личный контакт педагога и ученика, слуховой контроль, постановка рук, работа над мехом, фразировкой, штрихами и художественным образом.

На первый взгляд баян кажется инструментом, далёким от цифровой среды. Однако именно в классе баяна цифровые технологии могут дать сильный педагогический эффект: ученик может записывать исполнение, анализировать ошибки, работать с метрономом, слушать разные интерпретации, использовать электронные ноты, получать дистанционную обратную связь. В более продвинутом варианте возможно применение цифрового баяна/аккордеона, который расширяет тембровые и технические возможности инструмента. В научной литературе уже рассматривается возможность применения цифрового баяна/аккордеона в образовательном процессе, в том числе в системе начального профессионального музыкального обучения [5; 6].

Актуальность темы усиливается и общим направлением образовательной политики. ЮНЕСКО рассматривает ИКТ-компетенции педагогов как условие качественного обучения, подчёркивая, что технологии должны помогать трансформировать педагогическую практику, развивать критическое и инновационное мышление, сотрудничество и другие навыки современного общества [1]. Для Казахстана тема также актуальна: цифровизация и интеграция искусственного интеллекта в образование официально обозначаются как приоритетные направления государственной политики [2].

Обучение игре на баяне строится на последовательном формировании исполнительских навыков: правильной посадки, постановки рук, координации правой и левой клавиатуры, владения мехом, слухового контроля и музыкальной выразительности. Эти элементы

невозможно полноценно заменить цифровыми средствами. Более того, именно традиционная методика задаёт границы разумного применения технологий [5].

Цифровизация в классе баяна не должна превращать обучение в набор приложений и экранов. Её задача — не разрушить педагогическую школу, а сделать её более точной, прозрачной и управляемой. Например, педагог может использовать видеозапись не как формальность, а как инструмент анализа: видно, где ученик зажимает кисть, теряет посадку, нарушает равномерность меха или не контролирует смену направления движения. Такой подход позволяет ученику не просто услышать замечание преподавателя, а увидеть собственную ошибку.

Особенно полезна видеозапись при работе над техническими трудностями. В обычном уроке ученик часто не замечает, что делает лишние движения, преждевременно поднимает пальцы или нарушает устойчивость корпуса. При повторном просмотре это становится очевиднее. Здесь технология работает как «зеркало» исполнительского процесса. Но зеркало не учит само — его должен грамотно использовать педагог.

Основные направления цифровизации в классе баяна. Первое направление — аудио- и видеозапись исполнения. Это самый доступный инструмент цифровизации. Ученик может записывать домашнюю работу, сравнивать разные варианты исполнения, отслеживать динамику роста. Педагог, в свою очередь, может давать точечные комментарии не только на уроке, но и между занятиями.

Второе направление — использование метрономов, тюнеров и приложений для слухового контроля. Для баяниста важны ритмическая устойчивость, точность темпа, чистота слухового представления и умение держать музыкальную форму. Цифровой метроном помогает дисциплинировать ритм, но важно не превратить ученика в «заложника клика». На первом этапе он полезен, но в дальнейшем нужно развивать внутренний метроритм [3].

Третье направление — электронные ноты и цифровые библиотеки. Использование планшета или компьютера позволяет быстро находить произведения, хранить репертуар, делать пометки, работать с разными редакциями. Но здесь есть слабое место: ученик может начать поверхностно относиться к тексту, если ноты всегда доступны и не требуют внимательной предварительной подготовки. Поэтому электронные ресурсы должны сопровождаться культурой работы с нотным материалом.

Четвёртое направление — онлайн-консультации и дистанционная поддержка. Исследования по онлайн-инструментальному обучению показывают, что синхронные онлайн-уроки могут быть эффективными, хотя технические проблемы, включая задержку звука, остаются существенным ограничением [4]. При этом онлайн-формат способен усилить диалог между учеником и педагогом, если он используется не как вынужденная замена очного урока, а как дополнительный канал сопровождения.

Пятое направление — цифровой баян/аккордеон. Это уже не просто вспомогательная технология, а отдельная исполнительская и педагогическая среда. Цифровой баян позволяет работать с разными тембрами, динамическими возможностями, подключением к звуковому оборудованию и записи. В научных публикациях цифровой баян рассматривается как явление, связанное с обновлением исполнительской практики и расширением образовательного процесса [5; 6].

Главное преимущество цифровизации — усиление самостоятельной работы ученика. В музыкальном образовании значительная часть результата формируется не только на уроке, но и дома. Если ученик занимается неправильно, он закрепляет ошибки. Если же он имеет возможность записать себя, прослушать исполнение, свериться с заданием педагога и увидеть динамику, качество самостоятельной подготовки повышается [3].

Второй эффект — индивидуализация обучения. Один ученик быстрее осваивает ритм, но медленно работает над мехом. Другой хорошо чувствует музыкальный образ, но имеет технические трудности. Цифровые инструменты позволяют фиксировать эти различия и строить учебный маршрут точнее. Например, одному ученику педагог может дать задание на

видеоконтроль посадки, другому — на аудиозапись фразировки, третьему — на работу с метрономом в разных темпах.

Третий эффект — повышение мотивации. Современные дети и подростки живут в цифровой среде. Для них запись, экран, приложение, видеоразбор — привычные формы взаимодействия с информацией. Если педагог грамотно использует эти формы, обучение становится ближе к реальности ученика. Но здесь важно не скатиться в развлекательность. Баян — не гаджет. Это серьёзный инструмент, требующий дисциплины, слуха, терпения и уважения к музыкальной традиции [1].

Четвёртый эффект — развитие рефлексии. Ученик начинает не просто играть произведение, а анализировать: где сбился темп, почему фраза звучит тяжело, где потерялась динамика, почему левая рука перекрывает мелодию. Это уже шаг к осознанному исполнительству.

Несмотря на очевидные возможности, цифровизация в классе баяна имеет ряд ограничений. Первое — техническое. Не у всех обучающихся есть качественные устройства, хороший интернет, микрофон или возможность записывать звук без искажений. Особенно это важно для баяна, где звук меха, атака, баланс правой и левой рук могут искажаться при обычной записи на телефон.

Второе ограничение — невозможность полной замены очного педагогического контроля. Постановка рук, посадка, мышечная свобода, работа с мехом требуют непосредственного наблюдения. Интерактивные технологии в инструментальном обучении исследуются всё активнее, однако авторы подчёркивают, что технологии должны проектироваться с учётом реальных потребностей педагогов и обучающихся, иначе они не входят в повседневную практику [3].

Третье ограничение — риск поверхностного обучения. Ученик может начать полагаться на готовые записи, подсказки, визуальные материалы и терять навык внутреннего слухового анализа. В этом смысле цифровизация должна быть дозированной. Она должна помогать думать, а не отменять мышление.

Четвёртый риск — подмена художественной задачи технической. В музыке важно не только сыграть точно, но и выразить содержание произведения. Цифровые инструменты хорошо фиксируют темп, ритм, чистоту выполнения, но не всегда способны оценить художественную убедительность. Поэтому финальное педагогическое решение остаётся за преподавателем.

Для музыкальной школы или колледжа можно предложить простую модель цифровизации класса баяна. На первом уровне используется базовый цифровой минимум: видеозапись исполнения, электронный дневник заданий, метроном, аудиозапись домашней работы. Это не требует сложной инфраструктуры, но уже повышает прозрачность обучения.

На втором уровне вводится цифровое портфолио ученика. В него можно включать записи выступлений, контрольные видео, перечень изученного репертуара, индивидуальные комментарии педагога, динамику технического роста. Такое портфолио полезно при подготовке к конкурсам, экзаменам и переводным прослушиваниям.

На третьем уровне возможно использование онлайн-консультаций. Они особенно полезны при подготовке к выступлениям, когда нужно быстро проверить фрагмент, уточнить штрих, динамику или аппликатуру. При этом полноценный очный урок остаётся основой [4].

На четвёртом уровне может применяться цифровой баян. Он открывает новые возможности для ансамблевой игры, сценической практики, звукозаписи, знакомства с разными тембровыми палитрами. Но внедрять его следует осторожно: цифровой баян не должен вытеснять акустическую культуру звука. Его лучше рассматривать как расширение исполнительского кругозора [5; 6].

Цифровизация класса баяна — это не отказ от традиционной школы, а её современное развитие. Баянное исполнительство сохраняет свою основу: живой звук, мех, дыхание фразы, телесную координацию, слуховую культуру и личную работу педагога с учеником. Однако

цифровые технологии позволяют сделать обучение более осознанным, гибким и доказательным [1; 3].

Наиболее эффективными инструментами являются видеозапись, аудиоанализ, электронные ноты, цифровое портфолио, онлайн-консультации и, при наличии условий, цифровой баян [4; 5; 6]. Их применение помогает ученику лучше видеть собственный прогресс, понимать ошибки и активнее участвовать в образовательном процессе.

Главный вывод состоит в том, что цифровизация в классе баяна должна быть не модной вывеской, а методическим инструментом. Не технология делает музыканта, а педагогическая система, в которой технология занимает правильное место. Старый добрый принцип остаётся рабочим: сначала слух, руки и голова — потом приложение. Иначе получится не баянист, а пользователь с ремнями.

ЛИТЕРАТУРА

1. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. 2018, обновление страницы — 2026.
2. Официальный информационный ресурс Премьер-министра Республики Казахстан. В Правительстве обсудили вопросы внедрения искусственного интеллекта в системе образования. 2025.
3. Michałko A., Campo A., Nijjs L. и др. Toward a meaningful technology for instrumental music education: Teachers' voice. *Frontiers in Education*, 2022.
4. Jakobsen M. L., Hebert D. G., Ørngreen R. Synchronous online instrumental music teaching in cross-cultural learning contexts. *International Journal of Music Education*, 2023/2025.
5. Петрова Н. Н. Сохраняя традиции, смотрим в будущее: методика обучения игре на цифровом баяне/аккордеоне, 2025
6. Петрова Н. Н. Цифровой баян в системе современного музыкального образования. РГПУ им. А. И. Герцена, 2025

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668124>
УДК 373.2

**ВОСПИТАНИЕ УВАЖЕНИЯ К СТАРШИМ
У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КОЗЛОВА ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА

магистр, заведующий
государственного учреждения образования
«Детский сад № 76 г. Минска»,
старший преподаватель кафедры общей
и дошкольной педагогики (Республика Беларусь)

ТОМКОВИЧ ЕЛЕНА КАЗИМИРОВНА

воспитатель дошкольного образования
государственного учреждения образования
«Детский сад № 76 г. Минска» (Республика Беларусь)

КАПАЦКАЯ ОЛЕСЯ ГЕОРГИЕВНА

руководитель физического воспитания
государственного учреждения образования
«Детский сад № 76 г. Минска» (Республика Беларусь)

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблема семьи и семейного воспитания воспитанников старшего дошкольного возраста, раскрывается характер взаимоотношений между детьми, родителями и другими взрослыми членами семьи в соответствии с ролью и статусом воспитанника, его влияние на сохранение позитивного микроклимата семьи.*

***Ключевые слова:** семья, семейное воспитание, микроклимат семьи, уважительное отношение к старшим, воспитанники старшего дошкольного возраста.*

Перед системой образования время ставит беспрецедентный вызов. Сегодня важно воспитать личность с высоконравственными моральными и духовными качествами, гражданина, патриота своей страны. А для этого необходима системная работа в данном направлении со всеми участниками образовательного процесса.

Направление по воспитанию уважения к старшим у детей дошкольного возраста просматривается в Кодексе об образовании; Учебной программе дошкольного образования; Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2026–2030 гг. (постановление Министерства образования Республики Беларусь от 04.11.2025 № 192), иных нормативных правовых актах [1].

Семья выступает базовым институтом первичной социализации, в рамках которого осуществляется трансформация и усвоение детьми опыта интерперсонального взаимодействия. Характер и специфика детско-родительских отношений не только детерминируют вектор психического развития воспитанника, но и служат предиктором его успешной социальной адаптации в долгосрочной перспективе. В процессе жизнедеятельности индивид интегрируется в гетерогенную систему социальных ролей, демонстрируя способность к их ситуативной смене и одновременной реализации.

Для начала важно разделить понятия роли и статуса. Статус – это позиция, занимаемая в обществе и в семье. Роль – это модель поведения, способ взаимодействия, используемый в отношениях. Статус – положение человека, а роль – образец поведения в соответствии со своим статусом [2].

Статус детей в семье определяется эмоциональным характером и содержанием внутрисемейного общения. Характер социальной роли, осваиваемой воспитанником старшего дошкольного возраста в семейном микросоциуме, напрямую зависит от отношения законных представителей к его воспитанию, обучению и личностному становлению. Семейные отношения затрагивают ценностные ориентации личности каждого члена семьи и определяют в целом успешность семейной жизни [2, с. 20–21].

Базисом для воспитания уважительного отношения к старшим у воспитанника выступает первоначальный опыт позитивного взаимодействия в семье: осознание ребенком собственной безопасности, эмоциональная поддержка и трансляция заботы со стороны его законных представителей.

Теоретический анализ научно-педагогических исследований позволяет констатировать, что у воспитанников старшего дошкольного возраста уважительное отношение к старшим объективируется в готовности осознанно и бесконфликтно выполнять поручения взрослого. Данное качество проявляется в стремлении оказывать элементарную помощь, выражать почтение и заботу (соблюдать дистанцию в разговоре взрослых, уступать место или дорогу, проявлять аккуратность к чужим вещам) [3]. Важным критерием сформированности уважительного отношения выступает внешняя культура поведения воспитанника, которая верифицируется через невербальные маркеры (мимику, жесты) и соблюдение норм речевого этикета при коммуникации со взрослыми.

Эмоциональный климат семьи и интерсубъективные отношения между всеми ее членами (включая прародителей и сиблингов) составляют фундамент духовно-нравственного развития личности, способствуя переходу от естественной привязанности к формированию гуманного отношения к окружающим. Эволюция данного феномена осуществляется по вектору: от эмоциональной близости и понимания социальной роли родственников – к осознанному, деятельностному отношению к взрослым в целом. Системность и результативность процесса воспитания у детей уважения к старшему поколению достигаются при условии интеграции и преемственности усилий семьи и учреждения дошкольного образования.

В процессе работы по воспитанию уважения к старшим у воспитанников старшего дошкольного возраста на базе **Государственного учреждения образования «Детский сад № 76 г. Минска»** организуется образовательный процесс системно и планомерно в соответствии с социально-нравственным и личностным развитием воспитанников. В специально организованной деятельности (в ходе регламентированных Учебной программой дошкольного образования занятий), педагогические работники используют такие методы и средства, как **этические беседы**: «Почему мы должны заботиться о бабушках и дедушках» (обсуждение значения семейных уз и помощи старшим), «Волшебные слова в нашем общении» (правила вежливого обращения), «Учимся уступать» (этика поведения в общественных местах и транспорте), «Мои старшие наставники» (уважение к труду педагогов и старших товарищей). **Чтение произведений художественной литературы** и малые формы фольклора: пословицы о мудрости старших: «*Старога наважай, малога навучай*», «*Слухай старых людзей, то і свой розум будзе*», белорусская народная сказка «*Як сын бацьку выратаваў*» (ключевое произведение о ценности жизненного опыта и мудрости стариков, которых в древности запрещалось бросать в беде), Я. Колас «*Савось-пустун*» (осуждение неуважительного и озорного поведения), В. Витка «*Казка пра Траемнае царства*» (семейные ценности), Л. Толстой «*Старый дед и внучек*» (глубокое произведение о моделировании поведения, как дети относятся к старикам, так и их собственные дети будут относиться к ним), В. Катаев «*Цветик-семицветик*» (осознание ценности здоровья старших и помощи тем, кто слаб), В. Сухомлинский «*Седые волосы*», «*Именинный обед*» (психологические рассказы о чуткости к родителям), а также педагогическое наблюдение за просоциальными проявлениями во взаимоотношениях воспитанников. **Инсценировка** русских народных сказок «Гуси-лебеди», «Морозко», «Репка» (ярко выражено уважение к родителям и старшим, послушание

и взаимовыручка). Это способствует целенаправленному формированию представлений о моральных нормах, развитию эмоциональной отзывчивости и гуманных чувств.

Организуя нерегламентированную деятельность воспитанников (включая игру, самообслуживание, хозяйственно-бытовой и другие виды труда), а также в ходе выполнения режимных процессов в течение дня, воспитатель дошкольного образования создает условия для упражнения детей в позитивных действиях, нравственных поступках, а также для формирования устойчивых навыков и привычек уважительного отношения к старшим». Организация сюжетно-ролевых игр позволило достаточно быстро и в доступной форме сформировать и закрепить у воспитанников старшего дошкольного возраста основные понятия семейного содержания, содействовало развитию необходимых умений. Например, сюжетно-ролевая игра «**Семья**» (в процессе игры дети примеряют на себя роли бабушек, дедушек и родителей. Воспитатель дошкольного образования направляет сюжет: «дети» заботятся о старших, готовят для них угощение, уступают самое удобное место, благодарят за сказку), «**Поликлиника**» (дети учатся быть внимательными врачами, которые с особым трепетом и уважением выслушивают жалобы «пожилых пациентов», проявляют заботу, выписывают лекарства и провожают до кабинета), «**Автобус**» (проигрывание ситуаций вежливого общения в транспорте, воспитанники учатся уступать место пожилым людям, здороваться при входе и вежливо просить об остановке).

В ходе проведенной работы с воспитанниками, наиболее благоприятными педагогическими условиями формирования уважения к старшим является: сообщение воспитанникам сведений об уважительном отношении к старшим и формирование на этой основе соответствующих представлений; выработка у детей навыков и привычек уважительного отношения; формирование социально значимых чувств и мотивов (забота, желание помочь, стремление подражать взрослым, в поведении которых наиболее ярко выражаются уважение к людям, и др.); формирование умения применять навык уважительного отношения к старшим.

Таким образом, педагогические работники учреждения дошкольного образования «Детский сад № 76 г. Минска» при систематической работе с детьми старшего дошкольного возраста формируют уважительное отношение к старшим через совершенствования личностных качеств отцов, матерей, осознания личного примера и тех гуманных чувств, которые они могут проявить к окружающим. Уважительное отношение к взрослым формируется у детей под влиянием традиций и семейных взаимоотношений, на основе непосредственного примера старших членов семьи. Это отношение становится мотивом поведения воспитанника старшего дошкольного возраста и обеспечивает формирование данного качества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Учебная программа дошкольного образования (для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания) / М-во образования Республики Беларусь. - Минск : НИО, 2023. – 380 с.
2. Колесникова С.В. Семья как среда воспитания и развития личности // Наука XXI в.: тенденции и перспективы : сборник материалов международной научной конференции / под общ. ред. А.И. Барановского. Т. 2. Омск, 2014. С. 18–23.
3. Богомолова М.И. Генезис семейного и общественного воспитания детей в истории педагогической мысли : монография. Ульяновск, 2015. – 300 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668149>

МРНТИ: 14.29.05

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Е.ЧЕРЕПАНОВА

Магистрант 2 курса НАО Кокшетауский университет имени Ш.Уалиханова
Кокшетау, Казахстан

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности социальной адаптации детей с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования. Анализируются основные трудности, возникающие у детей в процессе общения и взаимодействия со сверстниками, а также рассматриваются эффективные методы коррекционно-педагогической поддержки.*

***Ключевые слова:** социальная адаптация, дети с ООП, речевые нарушения, инклюзивное образование, коммуникация, коррекционная работа.*

Введение

В современной демографической и социальной ситуации Республики Казахстан наблюдается устойчивая тенденция к росту распространенности речевых нарушений среди детского населения. Спектр патологий варьируется от легких дислалий и дизортографических искажений до глубоких форм афазии и отсутствия вербальной коммуникации. Статистические данные свидетельствуют о динамике роста заболеваемости: если два года назад количество детей с нарушениями речевого развития оценивалось примерно в 60 тысяч человек, то на текущий момент наблюдается выраженная положительная динамика этого показателя, что требует пересмотра подходов к ранней диагностике и коррекционной помощи.

Важно подчеркнуть, что приводимые статистические данные (свыше 60 тысяч случаев) отражают лишь официально зарегистрированный сегмент популяции - детей, прошедших медико-педагогическую комиссию или ПМПК. Реальная распространенность речевых нарушений, вероятнее всего, значительно выше. Существует выраженный феномен “скрытой патологии”, обусловленный социально-психологическими барьерами: родители зачастую избегают официальной постановки диагноза, опасаясь стигматизации ребенка или возможных ограничений в его будущем социальном развитии. Однако именно ранняя верификация диагноза является критическим фактором: своевременная диагностика позволяет инициировать коррекционный процесс на этапе пластичности нервной системы, что дает возможность минимизировать дефект или полностью купировать его последствия.

Актуальность данной проблемы усиливается в контексте дошкольного возраста, имеющего определяющее значение для формирования механизмов социальной адаптации. В условиях дошкольного учреждения коллектив сверстников выступает в роли первичной модели социальной интеграции, становясь центральным звеном взаимодействия личности и социума. Именно в процессе межличностной коммуникации происходит накопление социального опыта, составляющего фундамент социально-психологической адаптации.

Для детей с речевыми нарушениями данный процесс осложнен дефицитарностью коммуникативных возможностей. Данная проблема носит дуалистический характер: с одной стороны, речевой дефект часто сопряжен со снижением инициативности в различных видах деятельности, что препятствует формированию коммуникативных навыков; с другой стороны, дефицит полноценного общения выступает деструктивным фактором, усугубляющим имеющиеся нарушения когнитивной сферы. Отсутствие адекватного речевого взаимодействия создает риск серьезных нарушений психического и речевого развития, создавая долгосрочные препятствия для полноценной социализации личности [Мельгунова О.А. 2013].

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом анализе особенностей процесса социальной адаптации детей с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного дошкольного

образования, а также в выявлении ключевых стратегий и методов психолого-педагогической поддержки, способствующих успешной интеграции данной категории детей в социум.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Выявить специфику коммуникативных трудностей, возникающих у детей с речевыми нарушениями в процессе взаимодействия со сверстниками;
2. Проанализировать психологические барьеры (замкнутость, социальная дезадаптация), препятствующие полноценной социализации в инклюзивной среде;
3. Обобщить наиболее эффективные методы коррекционно-педагогической поддержки, направленные на развитие коммуникативных навыков и создание благоприятного психологического климата.

Основная часть

Под социальной адаптацией следует понимать многоаспектный процесс и сопряженный с ним результат интеграции индивида или социальной группы в окружающую среду. Данный процесс детерминирован разрешением конфликтов взаимодействия между субъектом и социумом, что в конечном итоге катализирует не только личностную трансформацию, но и структурную модификацию самой социальной системы [Лунева О.В. 2018].

Социальная адаптация детей с речевыми нарушениями в условиях инклюзии характеризуется рядом специфических трудностей, обусловленных дефицитностью вербального компонента общения. Речевой дефект не ограничивается лишь фонетическими или лексическими ошибками; он выступает барьером для полноценного обмена информацией, что ведет к дефициту социально-коммуникативных компетенций. В процессе взаимодействия со сверстниками дети часто сталкиваются с трудностями в понимании социальных норм, правил игры и эмоционального контекста общения. Длительное пребывание в условиях коммуникативного барьера провоцирует развитие вторичных нарушений психического развития, таких как социальная изоляция, повышенная тревожность и снижение самооценки.

Социальная изоляция в данном контексте проявляется не только в физическом дистанцировании от группы сверстников, но и в глубоком дефиците межличностной интеграции. Неспособность полноценно участвовать в вербальном обмене ограничивает возможности ребенка в освоении групповых ролей и соблюдении негласных правил социального взаимодействия. В результате происходит процесс самоизоляции: ребенок, сталкиваясь с коммуникативной неуспешностью, начинает избегать ситуаций, требующих активного общения, что ведет к сужению круга социальных контактов и постепенному вытеснению ребенка на периферию коллективного взаимодействия.

Деструкция самооценки у детей с речевыми нарушениями детерминирована систематическим опытом коммуникативной неуспешности. Осознание субъектом собственной девиации относительно речевой нормы сверстников провоцирует развитие состояний эмоциональной лабильности, повышенной тревожности и страха социальной девальвации. В контексте инклюзивного обучения данные предикторы могут усиливаться за счет механизмов социального сравнения с референтной группой, не имеющей речевого дефицита.

Реактивность ближайшего социального микроокружения выступает ключевым фактором в процессе формирования самоотношения. Избыточная коррекция речевых ошибок, акцентирование внимания на дефектах и дефицит поддерживающей среды способствуют интериоризации чувства собственной несостоятельности. Вследствие этого самооценка приобретает неустойчивый, сниженный характер, что детерминирует редукцию социальной активности и инициативности.

Эмпирические данные подтверждают, что уровень самооценки у детей с нарушениями речевого развития статистически значимо ниже, чем у их типично развивающихся сверстников. Выявленная корреляция между успешностью речевой деятельности уровнем самооценки, а также выраженная зависимость от внешнего одобрения, свидетельствуют о дефицитности позитивного образа “Я” и создают серьезные препятствия для полноценной

социокультурной адаптации [Яшкова А.Н., Иневаткина С.Е., Антыгина А.А., Морозова О.А., Симакова Л.Н. 2024].

Высокий уровень тревожности выступает одним из наиболее превалирующих эмоциональных предикторов у детей с речевой патологией. Дефицит речевого взаимодействия, страх коммуникативной неудачи и риск социальной стигматизации (высмеивания) детерминируют состояние перманентного психологического напряжения и эмоционального дискомфорта. Данная симптоматика наиболее экспрессивно проявляется в ситуациях вербальной активности, требующих инициации речевого акта: при вербализации ответов в воспитательном процессе, установлении первичных контактов со сверстниками или интеграции в групповую деятельность.

В научной литературе подчеркивается, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) тревожность часто коррелирует с эмоциональной лабильностью, социальной отчужденностью и избегающим типом поведения. В ряде случаев наблюдается сочетание импульсивности с гиперсензитивностью к внешней оценке и страхом речевой ошибки. Подобные психоэмоциональные нарушения выступают барьером для полноценной социализации и существенно затрудняют адаптационный потенциал ребенка в условиях инклюзивной образовательной среды.

Снижение уровня тревожности требует реализации комплексной психолого-педагогической поддержки. В качестве эффективных инструментов коррекции рассматриваются игровые технологии, методы релаксации, арт-терапевтические интервенции и программы развития коммуникативной компетенции. Формирование психологически безопасного микроокружения является необходимым условием для стабилизации эмоционального фона и укрепления уверенности субъекта [Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Белобородова Н.В. 2016].

Совокупность вышеуказанных психоэмоциональных нарушений выступает детерминантой формирования устойчивых психологических барьеров, препятствующих полноценной социальной интеграции детей с речевой патологией в условиях инклюзивной образовательной среды. Перманентный опыт коммуникативной дефицитарности, сопряженный с негативной социальной оценкой и состоянием хронического эмоционального напряжения, способствует закреплению паттернов социальной отчужденности, избегания межличностного взаимодействия и снижению уровня социальной активности субъекта.

Психологические барьеры в данном контексте проявляются в затруднении установления контактов со сверстниками, страхе инициирования общения, ограниченности участия в коллективной деятельности и формировании тенденции к социальной дезадаптации.

Психологические барьеры у детей с речевыми нарушениями проявляются преимущественно в форме замкнутости, избегания коммуникативных ситуаций и социальной дезадаптации. Неспособность свободно выражать собственные мысли и поддерживать полноценное взаимодействие со сверстниками формирует у ребенка установку на ограничение социальных контактов. Вследствие постоянного переживания речевой неуспешности дети нередко демонстрируют пассивность, снижение инициативности и стремление дистанцироваться от коллективной деятельности.

Социальная дезадаптация проявляется в трудностях включения в группу сверстников, нарушения межличностного взаимодействия и недостаточной сформированности навыков социального поведения. В условиях инклюзивной образовательной среды подобные барьеры могут усиливаться под влиянием страха негативной оценки, отсутствия принятия в коллективе и недостаточной психологической поддержки. Все это существенно осложняет процесс социализации ребенка и снижает эффективность его интеграции в образовательное пространство.

Особое значение в системе коррекционно-педагогической поддержки детей с речевыми нарушениями приобретают игровые технологии, поскольку именно игровая деятельность выступает ведущим механизмом формирования коммуникативных навыков в дошкольном

возрасте. В процессе игры ребенок не только осваивает модели социального взаимодействия, но и получает возможность актуализировать речевую активность в эмоционально безопасной среде. Дидактические игры способствуют развитию слухового восприятия, расширению словарного запаса, формированию связной речи и закреплению навыков вербального общения.

Важную роль играют сюжетно-ролевые и театрализованные игры, стимулирующие ребенка к использованию речевых средств в условиях моделируемого социального взаимодействия. В рамках игровой деятельности формируются навыки диалогической речи, эмоционального реагирования и межличностной коммуникации. Дополнительный коррекционный эффект обеспечивают пальчиковый театр, игры-драматизации, подвижные игры и упражнения на релаксацию, способствующие снижению эмоционального напряжения, развитию мимической моторики и повышению уверенности ребенка в процессе общения.

Эффективность игровых технологий обусловлена их эмоциональной насыщенностью и возможностью постепенного включения ребенка в коммуникативную деятельность без страха негативной оценки. Создание доброжелательной игровой среды способствует снижению тревожности, развитию инициативности и формированию положительного опыта социального взаимодействия, что является важным условием успешной социализации детей с речевыми нарушениями в инклюзивной образовательной среде [Куликова Л.С. 2014].

Также особую значимость в процессе социальной адаптации детей с речевыми нарушениями приобретает создание благоприятного психологического климата в условиях инклюзивной образовательной среды. Эмоционально безопасная атмосфера выступает одним из ключевых факторов, определяющих успешность межличностного взаимодействия, уровень коммуникативной активности и степень включенности ребенка в коллективную деятельность. Для детей, испытывающих трудности речевого общения, крайне важно ощущение принятия, психологической защищенности и отсутствия страха негативной оценки со стороны окружающих.

Важным условием благоприятного психологического климата является организация совместной деятельности, в которой ребенок с речевыми нарушениями получает возможность участвовать в коллективных играх, творческих заданиях и коммуникативных упражнениях на равных условиях со сверстниками. Подобное взаимодействие способствует развитию навыков сотрудничества, снижению тревожности и постепенному преодолению коммуникативных барьеров.

Заключение

Социальная адаптация детей с речевыми нарушениями в условиях инклюзивного образования представляет собой сложный и многоуровневый процесс, тесно связанные не только с особенностями речевого развития ребенка, но и с характером его взаимодействия с окружающей социальной средой. Дефицитарность вербальной коммуникации оказывает существенное влияние на формирование межличностных отношений, уровень социальной активности и эмоциональное состояние ребенка, провоцируя развитие таких вторичных нарушений, как тревожность, замкнутость, снижение самооценки и социальная дезадаптация.

Проведенный теоретический анализ показал, что успешность социализации детей с речевой патологией во многом определяется своевременностью психолого-педагогической поддержки и созданием благоприятных условий инклюзивной образовательной среды. Особую эффективность демонстрируют игровые технологии, коммуникативные упражнения, театрализованная деятельность и методы эмоциональной поддержки, позволяющие снизить уровень психологического напряжения и активизировать речевую инициативу ребенка.

Важнейшим условием успешной социальной интеграции выступает формирование психологически безопасного пространства, основанного на принятии, поддержке и уважительном отношении к особенностям ребенка. Комплексный подход, объединяющий усилия педагогов, логопедов, психологов и родителей, способствует развитию коммуникативной компетентности, укреплению позитивного образа “Я” и созданию условий

для полноценного включения детей с речевыми нарушениями в систему социальных отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мельгунова О.А. Социальная адаптация детей с нарушениями речи в новых открывающихся дошкольных учреждениях. - Екатеринбург, 2013г, - 42-47.
2. Лунева О.В. Адаптация социальная // Знание. Понимание. Умения. - Москва, 2018г, - 240-246. [Электронный ресурс]:URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-sotsialnaya> (дата обращения 28.05.2026)
3. Яшкова А.Н., Иневаткина С.Е., Антыгина А.А., Морозова О.А., Симакова Л.Н. Самооценка как показатель самосознания детей с нарушениями речи // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т.15, №6. С. 298-313. [Электронный ресурс]:URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-kak-pokazatel-samosoznaniya-detey-s-narusheniyami-rechi/viewer> (дата обращения 28.05.2026)
4. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Белобородова Н.В. Исследование тревожности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2016.-121-125. [Электронный ресурс]:URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-trevozhnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshim-nedorazvitiem-rechi/viewer> (дата обращения 28.05.2026)
5. Куликова Л.С. Игровые технологии в работе учителя-логопеда // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2014. [Электронный ресурс]:URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovye-tehnologii-v-rabote-uchitelya-logopeda> (дата обращения 29.05.2026)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668214>

РОЛЬ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

СЕВДА АББАСОВА

Доктор философии по педагогике, доцент
Азербайджанский государственный педагогический университет

***Аннотация.** В статье рассматривается роль стандартных уроков в развитии познавательных интересов учащихся начальной школы. Отмечается, что каждый урок выполняет определенную педагогическую функцию. Урок, являясь основной организационной формой обучения, представляет собой не только важную организационную единицу, но и педагогическую единицу в учебно-воспитательном процессе. Принципы, методы и средства обучения четко определены и правильно применены на уроке. Каждый урок вносит уникальный вклад в решение проблемы.*

Как известно, процесс усвоения содержания обучения и развития интеллекта не является прямым отражением педагогических влияний. Педагогические влияния отражаются через внутренний мир ученика, его личность. Важнейшими чертами личности являются его отношения с окружающей средой и проявляемые им интересы. В статье комментируется эта идея и отмечается, что познавательный интерес — интерес к обучению и познавательной деятельности — является мощной движущей силой обучения. Наличие познавательного интереса в процессе обучения обеспечивает самостоятельный, интерактивный процесс в деятельности ученика, повышает эффективность обучения, развития и воспитания. Неравнодушному ученику необходима постоянная стимуляция.

Интерес также тесно связан с эмоциональной жизнью человека. Неудовлетворенность интересом приводит к негативным эмоциям. Напротив, когда что-то интересное становится доступным человеку и становится предметом его познавательной или трудовой деятельности, во всех сферах возникают позитивные эмоции.

Познавательный интерес считается одной из важнейших мотиваций к обучению. В общей структуре познавательной мотивации этот мотив распознается студентами раньше других, и они могут не задумываясь определить, какой предмет они считают интересным или неинтересным, какой урок — интересным или неинтересным.

Познавательный интерес, взаимодействуя с социальными, моральными мотивами и мотивами самосовершенствования, обогащает личность. Однако изоляция познавательных мотивов от других ценностных мотивов иногда может негативно сказаться на развитии личностных качеств студента. Развитие познавательного интереса способствует осознанному отношению к обучению, развитию познавательных процессов и способности управлять ими и сознательно регулировать их. Влияние на познавательный интерес студента сказывается как на его успеваемости, так и на его личности в целом. Учитель может успешно обучать и развивать детей только в том случае, если обладает теоретическими знаниями о психическом развитии юных учеников, особенно о развитии познавательных процессов.

Каждый познавательный процесс — мышление, память, воображение, внимание или восприятие — развивается на нестандартных уроках. Нестандартные уроки могут способствовать развитию таких познавательных процессов, как внимание, память, мышление, воображение и восприятие. Эти вопросы подробно обсуждаются в статье и объясняются на примерах.

***Ключевые слова:** нестандартный урок, мотивация, познавательный процесс, развитие.*

İBTİDAİ SİNİF ŞAĞIRDLƏRİNİN İDRAKİ MARAQLARININ İNKİŞAFINDA QEYRİ-STANDART DƏRSLƏRİN ROLU

SEVDA ABBASOVA

Pedaqogika üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti

Annotasiya. Məqalədə ibtidai sinif şagirdlərinin idrak maraqlarının inkişafında qeyri-standart dərslərin rolundan danışılır. Qeyd edilir ki, hər bir dərslər müəyyən bir pedaqoji funksiya yerinə yetirir. Təlimin əsas təşkilat forması olan dərslər tək-cə vacib təşkilati vahid deyil, həm də tədris və öyrənmə prosesində pedaqoji bir vahiddir. Dərslərdə təlim prinsipləri, metodları və vasitələri konkret müəyyən edilərək düzgün tətbiq olunur. Hər bir dərslər problemin həllinə özünəməxsus töhfə verir.

Məlum olduğu kimi, təhsilin məzmununun mənimsənilməsi və zəkanın inkişaf etdirilməsi prosesi pedaqoji təsirlərin birbaşa əks olunması deyil. Pedaqoji təsirlər şagirdin daxili aləmi, şəxsiyyəti vasitəsilə əks olunur. Şəxsiyyətin ən vacib xüsusiyyətləri ətraf mühitlə münasibətləri və onları agostərtdiyi maraqlarıdır. Məqalədə bu barədə fikirlər şərh olunaraq qeyd edilir ki, koqnitiv maraq - təhsil və idrak fəaliyyətinə maraq - öyrənmənin güclü hərəkətverici qüvvəsidir. Təlim prosesində idrak marağının olması şagirdin fəaliyyətində müstəqil, qarşılıqlı prosesi təmin edir, təhsilin, inkişafın və təlimin təsirini artırır. Laqeyd şagird daimi stimullaşdırmaya ehtiyac duyur.

Maraq insanın emosional həyatı ilə də sıx bağlıdır. Marağı təmin edə bilməmək mənfi emosiyalara səbəb olur. Əksinə maraq doğuran bir şey insan üçün əlçatan olduqda və onun idrak və ya iş fəaliyyətinin mövzusu olduqda, hər bir sahədə müsbət emosiyalar yaranır.

Koqnitiv maraq öyrənmə üçün ən əhəmiyyətli motivasiyalardan hesab edilir. Koqnitiv motivasiyanın ümumi strukturunda bu motiv şagirdlər tərəfindən başqalarından əvvəl tanınır və onlar düşünmədən maraqlı və ya maraqsız hesab etdikləri fənni və ya maraqlı və ya maraqsız hesab etdikləri dərslər müəyyən edə bilirlər.

Sosial, mənəvi və özünü-təkmilləşdirmə motivləri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan idrak maraq şəxsiyyəti zənginləşdirir. Lakin idrak motivlərinin digər dəyər əsaslı motivlərdən təcrid olunması şagirdin şəxsi keyfiyyətlərinin inkişafına bəzən mənfi təsir göstərə bilər. Koqnitiv marağın inkişafı öyrənməyə, idrak proseslərinin inkişafına və onları idarə etmək və şüurlu şəkildə tənzimləmək qabiliyyətinə şüurlu münasibət bəsləyir. Şagirdin idrak marağına təsir göstərmək həm onların akademik uğurlarına, həm də ümumi şəxsiyyətinə təsir göstərir. Müəllim yalnız kiçik yaşlı şagirdlərin zehni inkişafı, xüsusən də idrak proseslərinin inkişafı haqqında nəzəri biliklərə malik olduqda uşaqların tədrisində və inkişafında uğur qazana bilər.

Hər bir idrak prosesi — düşünmə, yaddaş, təxəyyül, diqqət və ya qavrayış — qeyri-standart dərslərdə inkişaf etdirilir. Qeyri-standart dərslər diqqət, yaddaş, düşünmə, təxəyyül və qavrayış kimi idrak proseslərinin inkişafına kömək edə bilər. Qeyd edilən bu məsələlər məqalədə ətraflı şəkildə şərh olunur və nümunələr əsasında izah edilir.

Açar sözlər: qeyri-standart dərslər, motivasiya, idrak prosesi, inkişaf.

Dərslər məktəbdə tədrisin əsas təşkilati formasıdır. O, tək-cə vacib təşkilati vahid deyil, həm də tədris və öyrənmə prosesində pedaqoji bir vahiddir. Dərslərdə təlim prinsipləri, metodları və vasitələri konkret müəyyən edilərək düzgün tətbiq olunur. Hər bir dərslər problemin həllinə özünəməxsus töhfə verir. Dərslər müəyyən bir pedaqoji funksiyaları yerinə yetirir və təhsil materialı bloklarının müəyyən bir hissəsini ifadə edir.

Bildiyimiz kimi, tədris mütəşəkkil təlim prosesidir. Mövzu üzrə tədris vahidlərini və hər bir dərslərin məqsədini müəyyən edən tematik planlaşdırma ilə yanaşı, hər bir konkret mövzunun məqsədlərinə, fənnin xüsusiyyətlərinə və ümumi təlim nəticələrinə sahib olan təşkilati formaların düzgün seçilməsidir.

İbtidai təhsil səviyyəsində tədris olunan fənlər şagirdlərin mənəvi, əxlaqi, emosional və intellektual inkişafı, idrak və yaradıcı fəaliyyətin formalaşdırılması, materialın mənimsənilməsində bacarıq və qabiliyyətlərin, ümumilikdə kompetensiyaların yaranmasında zəngin imkanlar təklif edir.

İbtidai təhsildə uşaqları fənlərin öyrənilməsinə necə cəlb etmək olar? Dərsləri əyləncəli və

cəlbedici necə təşkil edə bilərik?

Bu problem xüsusilə I-IV siniflərdə daha aktualdır. Öyrənmək asan iş deyil. Şagirdlər erkən yaşlarından hər şeyin səylə əldə edildiyini və zəhmətin asan olmadığını başa düşməlidirlər.

Eyni zamanda, müəllimlər bu çətin işin məmnunluq, sevinc gətirməsini və təkrar-təkrar yeni biliklər, bacarıqlar öyrənmək istəyi oyamasını təmin etməlidirlər.

Adətən, 6-7 yaşlı uşaqlar məktəbə getməyə can atır, hər şeylə maraqlanırlar. Lakin 5-6 ildən sonra öyrənməyə olan bu maraq tədricən azalır və bəzi şagirdlər heç oxumaq istəmirlər. Müəllimlər öyrənməyə olan marağın nəinki qorunub saxlanılmasını, həm də əslində artmasını təmin etmək üçün nə etməlidirlər?

Bu məsələ pedaqoji ədəbiyyatda kifayət qədər araşdırılmayıb və əlavə tədqiqat tələb edən aktual mövzu hesab olunur. Məlum olduğu kimi, təhsil məzmununun mənimsənilməsi və zəkanın inkişaf etdirilməsi prosesi pedaqoji təsirlərin birbaşa əks olunması deyil. Xarici pedaqoji təsirlər şagirdin daxili şəraiti, şəxsiyyəti vasitəsilə əks olunur. Şəxsiyyətin ən vacib xüsusiyyətləri ətraf mühitlə münasibətləri və maraqlarıdır.

Koqnitiv maraq - təhsil və idrak fəaliyyətinə maraq - öyrənmənin güclü hərəkətverici qüvvəsidir. Təlim prosesində idrak marağının olması şagirdin fəaliyyətində müstəqil, qarşılıqlı prosesi təmin edir, təhsilin, inkişafın və təlimin təsirini artırır. Laqeyd şagird daimi stimullaşdırmaya ehtiyac duyur. Maraq insanın emosional həyatı ilə sıx bağlıdır. Marağı təmin edə bilməmək mənfi emosiyalara səbəb olur. Əksinə maraq doğuran bir şey insan üçün əlçatan olduqda və onun idrak və ya iş fəaliyyətinin mövzusu olduqda, müsbət emosiyalar yaranır.

Koqnitiv maraq öyrənmə üçün ən əhəmiyyətli motivasiyalardan biridir. Koqnitiv motivasiyanın ümumi strukturunda bu motiv şagirdlər tərəfindən başqalarından əvvəl tanınır və onlar düşünmədən maraqlı və ya maraqsız hesab etdikləri fənni və ya maraqlı və ya maraqsız hesab etdikləri dərsi müəyyən edə bilirlər.

Sosial, mənəvi və özünütəkmilləşdirmə motivləri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan idrak maraq şəxsiyyəti zənginləşdirir. Lakin idrak motivlərinin digər dəyər əsaslı motivlərdən təcrid olunması şagirdin şəxsi keyfiyyətlərinin inkişafına mənfi təsir göstərə bilər. Koqnitiv marağın inkişafı öyrənməyə, idrak proseslərinin inkişafına və onları idarə etmək və şüurlu şəkildə tənzimləmək qabiliyyətinə şüurlu münasibət bəsləyir. Şagirdin idrak marağına təsir göstərmək həm onların akademik uğurlarına, həm də ümumi şəxsiyyətinə təsir göstərir. Müəllim yalnız kiçik yaşlı şagirdlərin zehni inkişafı, xüsusən də idrak proseslərinin inkişafı haqqında nəzəri biliklərə malik olduqda uşaqların tədrisində və inkişafında uğur qazana bilər.

Hər bir idrak prosesi — düşüncə, yaddaş, təxəyyül, diqqət və ya qavrayış — qeyri-standart dərslərdə inkişaf etdirilir.

Qeyri-standart dərslər diqqət, yaddaş, düşüncə, təxəyyül və qavrayış kimi idrak proseslərinin inkişafına kömək edə bilər. Kiçik yaşlı uşaqların diqqəti hələ də dağınıqdır, lakin uşaq oyunlara, problem həll edən dialoqlara, səyahət xəritələrinə və qeyri-standart dərslərdə istifadə olunan digər fəaliyyətlərə cəlb edilməklə diqqətini cəmləməyi öyrənir. Müxtəlif təhsil oyunları oynamaqla və müəyyən bir tapşırıq üzərində qrup işində işləməklə uşaqlar tez qərarlar qəbul etməyə və onları dərhal qiymətləndirməyə məcbur olurlar. Hərəkətlərin sürətli dəyişməsi onlara bir fəaliyyətdən digərinə keçməyi öyrədir və bununla da davamlı diqqət inkişaf edir. Yaddaşla bağlı olaraq, qeyri-standart dərslər yalnız uzunmüddətli yaddaşı inkişaf etdirmir, həm də iş yaddaşını yaxşılaşdırır, çünki uşaqlar təhsil oyunları zamanı və ya problemlə bir vəziyyəti həll edərkən bütün əvvəlki təcrübələrindən istifadə etməlidirlər.

Qeyri-standart dərslər kiçik yaşlı şagirdlərin düşüncəsinin inkişafına eyni dərəcədə əhəmiyyətli təsir göstərir.

Müəllimin qeyri-standart dərslərə daxil etdiyi yaradıcı tapşırıqlar, müqayisə, təsvir, ardıcılıq, tapmacalar, krossvordlar, tapmacalar və digər fəaliyyətləri əhatə edən cəlbedici məşqlər vasitəsilə uşaqlar bir obyektin və ya hadisənin xüsusiyyətlərini fərqləndirməyi öyrənirlər. Bu xüsusiyyətləri gündəlik həyatda görmək və müəyyən etmək həmişə asan olmur. Qeyri-standart dərslərə daxil edilən qrup qarşılıqlı əlaqə metodları bir obyektin və ya hadisənin xüsusiyyətlərini fərqləndirməyə kömək

edir və kiçik yaşlı şagirdlərdə elmi anlayışların inkişafına töhfə verir. Qeyri-standart dərslərin, xüsusən də İKT-dən istifadə edənlərin ən məşhur üstünlüyü yaradıcı təxəyyül inkişaf etdirmək qabiliyyətidir. Canlı vizual vasitələrdən, diaqramlardan, qrafiklərdən və rəsmlərdən istifadə edərək uşaqlar keçmiş təcrübələri dəyişdirməyi və yenidən işləməyi, onları yeni kombinasiyalara birləşdirməyi əhatə edən yeni şəkillər yaradırlar. Nəhayət, qeyri-standart dərslərdə müxtəlif texnika və metodlar, musiqili fasilələrin daxil edilməsi, məşhur rəssamların reproduksiyyalarından, fotoşəkillərdən və videolardan, yazıçıların, şairlərin və məşhur şəxsiyyətlərin portretlərindən istifadə və daha çox şey qeyri-standart dərslərin uşaqların fərqli qavrayışlarını inkişaf etdirmək qabiliyyətini nümayiş etdirir.

Beləliklə, qeyri-ənənəvi dərslər, xüsusən də İKT-dən istifadə edən dərslər, ibtidai sinif şagirdlərinin zehni inkişafında öz izini qoyur.

Məlum oldu ki, qeyri-ənənəvi dərslər şagirdlərin yaradıcılıq qabiliyyətlərinin inkişafına və təkmilləşdirilməsinə kömək edir və hər şeydən əvvəl idrak marağını artırır.

Koqnitiv fəaliyyəti aktivləşdirmək üçün qeyri-ənənəvi dərslərin xüsusiyyətlərinə nəzər salmaq.

Qeyri-ənənəvi dərslərə tədqiqat dərsi adlanan bir dərslər növü də daxildir.

Tədqiqat dərsi təhsil tapşırığının şifahi şəkildə araşdırıldığı (öyrənilməyi) bir dərslərdir. Bu dərslər növü öyrənilən materialı sistemləşdirmək və zəruri hallarda dərinləşdirmək vəzifəsi daşıyır.

II sinif şagirdləri üçün "Xeyirxahlıq" mövzusunda dərslər nümunəsi təqdim edək. Dərslərin məqsədi şagirdlərin isim nitq hissələri kimi, isimlərin qrammatik xüsusiyyətləri, cümlələrin sintaktik təhlili, sözlərin fonetik təhlili və dilçilik bölmələrinin adları haqqında biliklərini sistemləşdirməkdir. Bu dərslərdən çox əvvəl şagirdlərə bu qeyri-standart dərslərin mövzusu barədə ətraflı məlumat verilmişdi. Sinif üç qrupa bölünmüş və hər qrupa tapşırıqlar verilmişdi (müxtəlif lüğətlərlə işləmək, "xeyirxahlıq", "xeyirxah" sözləri ilə atalar sözləri seçmək və s.).

"Tədqiqat kimi dərslər" formatı bizə aşağıdakıları etməyə imkan verdi:

- 1) dərslərin nəzəri materialını canlandırmaq;
- 2) dərslər hazırlıq zamanı şagirdlərin tədqiqat fəaliyyətlərini daxil etmək, lüğətlərlə işin təşkili;
- 3) "Xeyirxahlıq" sözünü müxtəlif aspektlərindən: lüğət, orfoqrafiya, morfologiya, frazeologiya, sintaksis və orfoqrafiyadan araşdırmaq;
- 4) şagirdlərin dilə idrak marağını artırmaq.
- 5) uşaqların digər sözlərin eyni şəkildə müstəqil şəkildə araşdırmaq istəyini stimullaşdırmaq.

Belə dərslər tədris materialının şüurlu və davamlı öyrənilməsinə kömək edir, şagirdlərin yaradıcılığını, zəkasını və marağını inkişaf etdirir və dünyagörüşlərini formalaşdırır.

İbtidai sinif şagirdləri ilə işləyərkən "Səyahət dərsləri" və "Nağıl dərsləri" kimi qeyri-standart dərslər formatlarından istifadə edilməsi məqsədəuyğundur. Çünki bu tip dərslər məktəbəqədər uşaqlar üçün oyundan öyrənməyə daha rahat keçidi asanlaşdırır, idrak marağını artırır və adaptasiya müddətini qısaltır.

Aşağıda II sinifdə tədris olunan iki belə qeyri-standart dərslərin nümunələri verilmişdir.

Dərslərin Mövzusu: "Daha çox", "az" və "bərabər" anlayışlarını möhkəmləndirmək.

Dərslər Formatı: Nağıl dərsləri.

Bu dərslər üçün məqsədlərimiz şagirdlərin "daha çox", "az" və "eyni miqdar" anlayışlarını anlamalarını möhkəmləndirmək; ədədləri müqayisə etmək bacarığını inkişaf etdirmək; uşaqlara həndəsə formaları ayırd etməyi öyrətmək; diqqəti, təxəyyülü və yaddaşı inkişaf etdirmək; nağıl personajlarından istifadə etməklə dostluq və qarşılıqlı yardım haqqında məlumat əldə etmək idi.

Bu dərslər inteqrasiya elementləri ilə bir dərslər kimi təsvir edilə bilər. Uşaqlarla birlikdə "böyük", "az" və "bərabər" riyazi anlayışlarını ən sevilən şeirlərindən biri olan "**Bir-iki bizimki**" şeirinin ifadəli oxunması ilə uğurla birləşdirmək və möhkəmləndirmək nəzərdə tutulmuşdu. Bu dərslərdə vizual vasitələrdən və maraqlı oyun vəziyyətlərindən istifadə şagirdlərin işə daha yaxşı cəlb olunmasına və müxtəlif tapşırıqları (tapmacalar, beyin oyunları, həndəsə məsələləri və s.) uğurla yerinə yetirməsinə kömək edir. Təlim prosesinin ən çətin elementlərini səhnələşdirmək kiçik yaşlı şagirdlərin idrak qabiliyyətlərini stimullaşdırır, təlim prosesini real həyatla əlaqələndirir və əldə edilən bilikləri başa düşülən edir.

Nağıl uşaqlar üçün həyatı anlamağın ən tanış və uyğun formasıdır. Dərs birgə səylər sayəsində qısa xülasə və şən rəqslə başa çatır. Riyaziyyat dərslərində ağlabatan, əyləncəli fəaliyyətlərin böyük pedaqoji dəyəri var. Görkəmli riyaziyyatçı alim **Blez Paskal** qeyd etmişdi ki, "riyaziyyat mövzusu o qədər ciddidir ki, onu bir az əyləncəli etmək üçün fərsətləri qaçırmamaq faydalıdır".

Blez Paskal elm və fəlsəfə tarixinin ən parlaq və çoxşaxəli şəxsiyyətlərindən biridir. Onun həyatı və əsərləri riyaziyyat və fizikadan tutmuş fəlsəfə və ilahiyyətə qədər geniş sahələri əhatə edir. Paskal elmi və fəlsəfi təcrübəsində ağılın sərtliyini mənəvi axtarışlarla birləşdirməyə çalışan ilk şəxs idi ki, bu da onun irsini bu gün xüsusilə aktual edir.

"Dərs-səyahət" formatı nağıllara əsaslanır və bu, bizə aşağıdakıları etməyə imkan verir:

- 1) dərsin nəzəri materialını canlandırmaq; onu real həyat kontekstində təqdim etmək;
- 2) şagirdlərin zəngin təxəyyülünü və emosional sferasını təlim prosesinə cəlb etmək;
- 3) real həyatdakı sosial və mənəvi məsələləri — çətinliklərin öhdəsindən gəlmək, mənəvi seçimlər etmək və həm nağıl personajlarının, həm də öz hərəkətlərinin sosial və mənəvi qiymətləndirilməsini həll etmək. Uşaqlar nağıl personajlarına kömək etdikdə, yaxınlarına kömək etməyi öyrənirlər. Beləliklə, inteqrasiya olunmuş yanaşma və oyun elementindən istifadə edərək, qeyd olunan təhsil və inkişaf məqsədlərinin effektiv şəkildə həyata keçirilməsinə nail oluruq.

Bütün dövrlərdə müəllimlər şagirdin dərslə, təlim prosesinə cəlb olunmasını və heç kimin laqeyd qalmamasını necə təmin etmək barədə narahat olublar.

Təlim prosesinin uğuru əsasən öyrənilən mövzuya olan maraqla müəyyən edilir. Bunu müəllimlər, valideynlər və hətta şagirdlərin özləri də bilir. Təəssüf ki, uşaqları dərslə həvəslə qatmaq həmişə mümkün olmur. Xüsusilə məhdud qabiliyyətli, zəif emosional inkişafı və zəif iradəsi olan uşaqlarda müsbət motivasiya yaratmaq çətinidir. Bu problemin həll yollarından biri qeyri-ənənəvi dərslər keçirməkdir.

Qeyri-ənənəvi dərslərin şüarı "Uşaqlar olan yerdə oyun var!"dur və əsas məqsəd öyrənməyə canlı marağı ilhamlandırmaq və qorumaq, uşaqları oyun vasitəsilə yetişdirmək və inkişaf etdirməkdir. Qeyri-ənənəvi dərslərdən əvvəl hərtərəfli hazırlıq aparılmalıdır. Dərs formatı seçərkən müəllim sinfin hazırlıq səviyyəsini və spesifik xüsusiyyətlərini, eləcə də onların şəxsiyyətini və temperamentini nəzərə almalıdır. Qeyri-ənənəvi dərslər keçirilərkən, əsas məqsəd şagirdləri yaradıcı araşdırma, müsbət dünyagörüşü və dünya ilə harmoniya atmosferində tərbiyə etmək olmaqla, "uşaqlarla və uşaqlar üçün" prinsipinə əməl olunmalıdır.

Qeyri-ənənəvi dərslər müəllimdən xüsusi hazırlıq işi tələb edir. Bu, sadəcə yaxşı qurulmuş və yaxşı düşünülmüş tədris metodları və vasitələri sistemi deyil; bu, müəllim və şagirdlər arasında ətraf aləmi öyrənmək prosesində iştirakçılar kimi münasibətlər sistemidir. Burada müəllim dirijor, uşaqlar isə ansamblıdır, kimsə həmişə "solist" rolunu oynayır, müəllim və şagirdlər növbə ilə çıxış edirlər.

Qeyri-ənənəvi dərslərin və dərslənkənar fəaliyyətlərin hazırlanmasında təkcə müəllim deyil, həm də şagirdlər iştirak edirlər, çünki belə bir dərslə xeyli vaxt hazırlanmış ev tapşırığının təqdim edilməsinə həsr olunur. Bu, hər bir şagirdə qabiliyyətlərinə, meyllərinə və maraqlarına uyğun olaraq mümkün tapşırıq verilməsinə imkan verir.

Bu dərslər fərqli təlim məsələsini həll edir, tədris planının əhatə dairəsini genişləndirir və hər bir uşağın yaxın inkişaf zonasında işləmək üçün real imkan yaradır, hətta ən zəif şagirdin belə marağını artırır.

Müəyyən bir dərslənin məqsədlərindən və konkret mövzudan asılı olaraq, qeyri-ənənəvi dərslər formatları dəyişə bilər. İbtidai siniflər üçün ən populyar və əlçatan olanları belə ümumiləşdirə bilərik: tədqiqat dərsləri, rol oyunları, səyahət dərsləri, tətillər, hekayə danışma dərsləri, şifahi jurnallar, yerində dərslər (sinifdən kənar) və digərləri. Lakin qeyri-ənənəvi dərslərdən asılı olmayaraq, əsas texnika oyun və araşdırma olaraq qalır.

Uşağın dərslə fəal, maraqlı və cəlb olunması, əməyinin bəhrəsini görə və qiymətləndirə bilməsi üçün təlim prosesini təşkil etmək vacibdir.

İSTİFADƏ EDULMIŞ ƏDƏBİYYAT

1. Azərbaycan dili. (tədris dili) Ümumtəhsil məktəblərinin 2-ci sinfi üçün dərslik. Bakı, Təhsil NP MMC, 2021. 104 s.
2. Kazımov, M. İ. Qeyri-standart dərs Azərbaycan dili təliminin təşkilat forması kimi. ADPU, Bakı: Elm və Təhsil, 2018, [PDF link](https://anl.az/down/meqale/elm_eserler_tn/2018/08/786203%28meqale%29.pdf)
3. İsrailova, G.T. İbtidai siniflərdə qeyri-standart dərslərdən istifadə təlimin keyfiyyətini artıran vasitə kimi. Bakı: Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, 2024,. (https://aak.gov.az/upload/dissertasion/pedaqogika/Günel_İsrailova_Aze_avtoreferat2.pdf)
4. Həsənov, İ. (2023). Dərs zamanı refleksiya. Təlim və İnkişaf Mərkəzi. <https://taim.edu.az/refleksiya>
5. Quliyeva Aytac, Layihə əsaslı öyrənmənin Azərbaycan dili dərslərində tətbiqi, Təhsil və İnnovasiya jurnalı, Bakı, 2022, 14 s., s. 6–9

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668253>

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ЭТИКАЛЫҚ ҚОЛДАНУЫ (ӘДЕБИЕТТІК ОҚУ САБАҒЫНДА)

ҚУАНТАЙ ГҮЛДАНА, БЕРДЫБАЕВА НҮРБАҚЫТ, БАЙЖІГІТ АРУЖАН

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Педагогика және психология кафедрасы

Бастауышта оқытудың педагогикасы мен әдістемесі

Ғылыми жетекші: п.ғ.к., қауым. проф. м. а **КАРСЫБАЕВА РАЙСА КАНАБЕКОВНА**

***Аңдатпа:** Мақалада бастауыш сынып оқушыларының қазақ тілі сабағында жасанды интеллект құралдарын этикалық тұрғыдан қолдану мәселесі ғылыми-теориялық және әдіснамалық негізде қарастырылады. Цифрлық технологиялардың білім беру үдерісіне енуі оқу мазмұнын ғана емес, сонымен қатар оқушының танымдық, тілдік және адамгершілік дамуына әсер ететін жаңа педагогикалық ахуал қалыптастырып отыр. Осы тұрғыда жасанды интеллектіні қолдану баланың тілдік дағдыларын жетілдірудің тиімді құралы бола отырып, оны жауапкершілікпен, саналы және шектеулі пайдалануды талап етеді. Мақалада отандық және шетелдік ғылыми еңбектерге сүйене отырып, жасанды интеллектіні қолданудың артықшылықтары мен тәуекелдері талданады, этикалық қағидаттардың бастауыш білім деңгейінде маңыздылығы айқындалады. Зерттеу нәтижелері жасанды интеллектіні әдебиеттің оқу сабағында баланың шығармашылық және тілдік дербестігін сақтай отырып қолданудың практикалық мүмкіндіктерін негіздеуге бағытталған.*

***Кілт сөздер:** жасанды интеллект, этикалық қолдану, бастауыш сынып, әдебиеттік оқу, цифрлық педагогика, тілдік даму.*

Қазіргі білім беру кеңістігі цифрландыру үдерісінің қарқынды дамуымен сипатталады және бұл құбылыс бастауыш білім деңгейін де айналып өтпейді. Ақпараттық технологиялардың күнделікті өмірге терең енуі оқушылардың қабылдау, ойлау және тілдік әрекет ету тәсілдерін түбегейлі өзгертуде. Осындай жағдайда жасанды интеллект негізіндегі құралдардың әдебиеттік оқу сабақтарында қолданылуы педагогикалық тұрғыдан жаңа мүмкіндіктер ашумен қатар, бірқатар этикалық мәселелерді де алға тартады. Баланың жас ерекшелігін, психологиялық дамуын және тілдік қалыптасу деңгейін ескермей жасанды интеллектіні шектен тыс қолдану оның дербес ойлау қабілетінің әлсіреуіне, дайын мәтінге тәуелді болуына алып келуі мүмкін. Сондықтан бұл мәселені ғылыми тұрғыда зерделеу және әдіснамалық тұрғыдан негіздеу өзекті болып табылады.






Білім беру саласындағы жасанды интеллектіні қолдану тәжірибесі оның оқыту үдерісін жекелендіру, оқу материалына қолжетімділікті арттыру және кері байланысты жеделдету сияқты мүмкіндіктерін көрсетеді. Ғылыми еңбектерде жасанды интеллектінің білім сапасын арттырудағы әлеуеті атап өтіліп, сонымен бірге оны бақылаусыз қолданудың қауіптері де көрсетіледі. Зерттеулерде жасанды интеллект құралдары оқу мотивациясын арттыруға ықпал еткенімен, оқушының танымдық дербестігін төмендету қаупі бар екені «оқу әрекетінің нәтижесі баланың емес, алгоритмнің өніміне айналуы мүмкін» деп тұжырымдалады [1, 92]. Бұл пікір бастауыш сынып оқушылары үшін аса маңызды, себебі дәл осы кезеңде тілдік ойлау мен жазбаша сөйлеу дағдыларының негізі қаланады.

Әдебиеттік оқу сабағында жасанды интеллектіні қолдану тіл үйренудің тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Мысалы, мәтін құрастыру, сөздік қорды кеңейту, мазмұндау барысында интеллектуалды жүйелер оқушыға жедел көмек көрсете алады. Дегенмен, бұл көмек бағыттаушы сипатта болуы тиіс. Ғалымдар білім беруде жасанды интеллектіні қолдану оқушыны дайын жауапқа емес, ойлануға жетелеуі керек екенін көрсетеді, өйткені «оқытудағы технология баланың танымдық белсенділігін алмастырмауы, керісінше оны ынталандыруы

кажет» [2, 60]. Бұл қағида әдебиет сабағында ерекше мәнге ие, себебі тіл – тек білім нысаны емес, ұлттық болмысты қалыптастыратын құндылық.

ЖИ-ні қолданудың басты шарты – академиялық адалдықты сақтау. ЖИ мұғалім мен оқушы арасындағы тікелей байланысты алмастырмай, мұғалімнің сенімді көмекшісі болуы керек екені атап өтіледі. Егер оқушы ЖИ көмегін пайдаланса, оны ашық көрсетуі, ал жұмысты өз сөзімен өңдеп, жеке көзқарасымен толықтыруы қажет. Бұл әсіресе жазба жұмыстары кезінде маңызды. Ал мұғалім оқушыға ЖИ-ні қалай дұрыс қолдану керектігін түсіндіріп, оның көмекші құралы екенін нақты көрсетуі тиіс. Себебі, жасанды интеллектіні педагогикалық сүйемелдеусіз пайдалану – оқушылардың зияткерлік дамуының төмендеуіне әкелуі мүмкін.

Педагогтің жауапкершілік шеңбері

Бағыт	Жауапкершілік
 ЖИ-ді қолдану	Этикалық стандарттарға сай ЖИ құралын таңдап оны оқу мақсаттарына сай бейімдеу
 Этикалық нормалар	ЖИ-ды тапсырмаларда қолдану шарттарының тұжырымы
 Құпиялылық	Жеке деректерді анонимдеу, қауіпсіз платформаларды пайдалану
 Оқыту	Оқушыларда ЖИ сауаттылығын дамыту
 Сыни тұрғыдан ойлану	Талдау, негіздеу және фактілерді тексеруге қолдау көрсету

Жасанды интеллектіні этикалық қолдану ұғымы бастауыш сынып деңгейінде баланың академиялық адалдықты, шынайылықты және еңбектің құндылығын түсінуімен тығыз байланысты. Әдебиет сабағында мәтін жазу немесе сөйлем құрау барысында жасанды интеллект ұсынған дайын нұсқаларды толықтай көшіру баланың тілдік дамуына кері әсер етеді. Осы тұрғыда зерттеулерде жасанды интеллектіні қолдану кезінде оқушының белсенді рөлі сақталуы тиіс екені, ал технология тек қосымша құрал қызметін атқаруы керектігі атап өтіледі [3, 105]. Бұл пікір бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қабілетін дамытуда маңызды бағдар бола алады.

Мұғалімнің кәсіби дайындығы жасанды интеллектіні этикалық тұрғыда қолданудың негізгі шарттарының бірі болып табылады. Педагог цифрлық құралдарды тек техникалық тұрғыда меңгеріп қана қоймай, олардың тәрбиелік және моральдық салдарын да түсінуі қажет. Ғылыми еңбектерде мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін арттырудың тиімді жолы ретінде онлайн курстар мен үздіксіз кәсіби даму бағдарламалары көрсетіледі, өйткені «мұғалімнің цифрлық сауаттылығы оқушының технологиямен қауіпсіз және саналы жұмыс істеуінің кепілі» екені дәлелденеді [4, 124]. Бұл әдебиет сабағында жасанды интеллектіні қолдану мәдениетін қалыптастыруда маңызды фактор болып табылады.

Жасанды интеллектінің бастауыш білімде қолданылуы инклюзивті білім беру тұрғысынан да маңызды. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен жұмыс барысында интеллектуалды жүйелер диагностикалық және түзету құралдары ретінде тиімді пайдаланылуы мүмкін. Зерттеулерде жасанды интеллектінің сөйлеу тіліндегі бұзылыстарды ерте анықтауға мүмкіндік беретін құрал ретіндегі әлеуеті атап өтіліп, оның «баланың жеке ерекшеліктерін ескеруге бағытталған педагогикалық қолдау мүмкіндігін кеңейтетіні» көрсетіледі [5, 97]. Алайда мұндай қолдану да этикалық бақылауды талап етеді, себебі баланың жеке деректерінің қауіпсіздігі мен психологиялық жай-күйі басты назарда болуы тиіс.

Әдебиеттерді талдау нәтижелері жасанды интеллектіні әдебиет сабағында қолдану кешенді әрі жүйелі көзқарасты талап ететінін көрсетеді. Теориялық тұрғыдан алғанда, жасанды интеллект баланың тілдік дағдыларын дамытуға ықпал ететін тиімді құрал бола алады, алайда оны бақылаусыз қолдану оқушының сыни ойлау қабілетін төмендетеді.

Психологиялық және педагогикалық талдауларға сүйене отырып, бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық іс-әрекетін қалыптастырудың төмендегідей педагогикалық шарттары айқындалды:

– білім беру ортасын құру қажет, тұлғаның дамуы мен қалыптасуына жағдай жасау, білім беру үдерісінде барлық оқушылардың белсенді әлеуетін қамтамасыз ету;

– психологиялық оң ахуал туғызып, әрбір оқушының сезімдік эмоциясын дамыту, мұғалім мен оқушы арасындағы ынтымақтастықты орнату. Адамдардың тұтастық-мағыналық бірлестігі пәндік білім мазмұнын меңгертуде педагогикалық жағдай туғызады, ал тұтастық-мотивациялық орта жеке қабілетті дамытады;

– субъектілік қарым-қатынас пен өзара байланыс бірлесе отырып, жоба жасайды, ол өз кезегінде пәндік білім мазмұнын меңгеруде шығармашылық іс-әрекетте өзін-өзі рефлексивті түрде жүзеге асыруын, интеллектуалды дамытады;

– өзінің жеке көзқарасының мәні, оның шығармашылығын жетілдірудің көзі болып табылады. Өзінің әрекетінің нәтижесін талдау, өзінің беделі, жекелілігі, саналылығы, мақсатқа бағытталған әрекеті;

– сахналық көріністер, жарыстар оқушының шығармашылық әлеуетін қамтамасыз ететін рөлдік орындаулар, бұлар өз кезегінде шығармашылық процестің психологиялық моделін құрайтын, ақыл-ойдың жетістігі арқылы оқушының шығармашылыққа жетуі.

Зерттеу нәтижелерін талқылау барысында бастауыш сынып оқушыларына арналған әдебиет сабағында жасанды интеллектіні қолданудың бірнеше практикалық бағытын атап өтуге болады. Мысалы, мәтін құрастыру кезінде жасанды интеллект оқушыға тірек сөздер немесе сөйлем үлгілерін ұсынып, ал негізгі мазмұнды баланың өзі құрастыруы тиімді нәтиже береді. Бұл тәсіл оқушының тілдік белсенділігін сақтай отырып, қателерін түзетуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар сөздік жұмысында интеллектуалды жүйелер жаңа сөздердің мағынасын түсіндіруде қосымша құрал ретінде қолданылуы мүмкін, алайда мұғалімнің түсіндірмесі мен бақылауы негізгі рөл атқаруы тиіс.

Практикалық қолдану барысында жасанды интеллектіні этикалық тұрғыдан пайдаланудың маңызды шарты – оқушыға оның мүмкіндіктері мен шектеулерін түсіндіру. Қазақ тілі сабағында мұғалім оқушыларға жасанды интеллекттің тек көмекші құрал екенін, ал білім мен нәтиже ең алдымен баланың өз еңбегінің жемісі болуы керектігін жүйелі түрде түсіндірген жағдайда, технология оқу үдерісін байытады. Бұл тәсіл оқушының жауапкершілігін арттырып, цифрлық мәдениетті қалыптастыруға ықпал етеді.

Қорытындылай келе, бастауыш сынып оқушыларының жасанды интеллектіні әдебиет сабағында этикалық қолдануы – қазіргі педагогиканың маңызды бағыттарының бірі. Ғылыми әдебиеттерді талдау және практикалық мысалдар бұл үдерістің тиімділігі мұғалімнің кәсіби дайындығына, педагогикалық бақылауға және баланың жас ерекшелігін ескеруге тікелей байланысты екенін көрсетеді. Жасанды интеллектіні саналы әрі шектеулі қолдану баланың тілдік дамуын қолдап, ұлттық құндылықтарға негізделген білім беру мазмұнын сақтауға мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Давлетова А. Х., Оразова Н. Н. Білім берудегі жасанды интеллекті қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктері // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. – 2025. – №2(404). – Б. 89–95.
2. Әденбек Н., Нурбекова Ж. Мектеп информатикасында жасанды интеллект негіздерін оқытудың қажеттілігі // Білім: ғылыми-педагогикалық журнал. – 2024. – №1(13). – Б. 58–63.
3. Спатай А., Спатаев Б., Есекешова М. Жасанды интеллект құралдарының ағылшын тілін оқытудағы рөлі // Жетісу университетінің хабаршысы. – 2025. – №1(75). – Б. 102–108.
4. Шрымбай Д. А., Адылбекова Э. Т. Мұғалімдердің кәсіби дайындығын жаппай ашық онлайн курс қолдану негізінде арттыру // Вестник НАН РК. – 2023. – №1(393). – Б. 120–128.
5. Утепбаева А. Жасанды интеллект ерекше қажеттілігі бар балалардың сөйлеу тілінің бұзылыстарын анықтауға арналған диагностикалық құрал ретінде // Pedagogy and Psychology. – 2023. – №4(57). – Б. 95–100.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668288>
УДК 378.147

ДИАЛОГОВОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-РЕЧЕВОЙ ПОДХОД

БАЙТЕНОВА РАУШАН МЫЛТЫКБАЕВНА

старший преподаватель Южно-Казахстанского исследовательского университета
им. М. Ауэзова
Шымкент, Казахстан

УРАЗБАКОВА УЛБАЛА ТЕМИРОВНА

старший преподаватель Южно-Казахстанского исследовательского университета
им. М. Ауэзова
Шымкент, Казахстан

КУТТЫБАЕВА ЖАНАР ФАЙЗУЛЛАЕВНА

преподаватель Южно-Казахстанского исследовательского университета
им. М. Ауэзова
Шымкент, Казахстан

Аннотация: *Статья посвящена развитию культуры речи вторичной языковой личности в сфере выбранной специальности. Рассматриваются вопросы диалогового обучения на основе деятельностно-речевого подхода. Отмечается важная роль диалогового общения заключается в формировании и развитии умения будущих специалистов управлять речевой деятельностью для решения конкретных профессиональных задач. Использование и трансферт мировых языков, в первую очередь русского и английского, как трансляторов знаний мирового уровня, передовых современных технологий способны обеспечить модернизацию страны и личностный карьерный рост будущих специалистов. Неясное представление особенностей функционирования речевых норм в различных ситуациях, в том числе в деловой и профессиональной, является показателем низкой речевой культуры. Утверждается, что речевая культура специалиста - это умение управлять речевой деятельностью для решения конкретных профессиональных задач. Результат диалогового обучения будущих специалистов - осознанно-практическое и творческое владения языком, умение ясно и четко излагать свои мысли, отстаивать свою позицию, адекватно реагировать в ситуации деловой профессиональной коммуникации. что позволит ему самостоятельно выстраивать коммуникативные стратегии взаимодействия прагматически адекватно ситуации.*

Ключевые слова: *диалоговое обучение, общение, коммуникативный, профессиональная речь, умение, будущие специалисты.*

На сегодняшний день остро стоит проблема подготовки конкурентоспособных специалистов качественно нового уровня, в том числе инженеров нового поколения. В рамках курса общеобразовательные дисциплины (ООД) «Русский язык» решение данной проблемы предполагает развитие культуры речи вторичной языковой личности в сфере выбранной специальности. В профессиональном мире требуется умение налаживать контакты, поддерживать взаимоотношения, выступать публично... Целью изучения дисциплины является формирование современного специалиста, обладающего высоким уровнем коммуникативно-речевой компетенции [1]. Априори использование и трансферт мировых языков, в первую очередь русского и английского, как трансляторов знаний мирового уровня, передовых современных технологий способны обеспечить модернизацию страны и личностный карьерный рост будущих специалистов. Поэтому современный высококвалифицированный специалист, помимо компетентностных профессиональных

знаний, должен обладать культурой профессиональной речи. Ведь в будущей профессиональной деятельности сегодняшним студентам, завтрашним специалистам, предстоит общение, речевое взаимодействие с другими специалистами. Вместе с тем отметим, что культура речи является прямым отражением внутренней культуры, духовного богатства человека как поликультурной, мультилингвальной личности. Неясное представление особенностей функционирования речевых норм в различных ситуациях, в том числе в деловой и профессиональной, является показателем низкой речевой культуры. По словам А. Леонтьева «речевая культура специалиста - это не просто знание правил орфографии, это системное умение управлять речевой деятельностью для решения конкретных профессиональных задач» [2].

Отметим, что в условиях трехязычного образования студенты национальных групп с нерусским языком обучения должны овладеть культурой профессиональной речи не только на родном (государственном) языке, но и на втором – русском, как широком источнике научных знаний, научной информации. Поэтому в процессе обучения в вузе необходимо уделять большое внимание развитию речевой культуры обучающихся, в том числе, культуры делового общения на русском языке. В перспективе будущему специалисту предстоит общаться с различными людьми в разнообразных ситуациях, выступать, отстаивать свою профессиональную позицию в официально-деловой и профессиональной сферах общения. Будущий специалист должен овладеть необходимым высоким уровнем функциональной грамотности, опирающейся на системный набор компетенций, что позволит ему самостоятельно выстраивать коммуникативные и социокультурные стратегии взаимодействия прагматически адекватно ситуации. Литературный язык, которым мы пользуемся, — это подлинный инструмент культурного и профессионального общения... Лишь сознательное владение его нормами делает специалиста полноценным участником общественной жизни [3]. Речь идет о прагматическом фокусировании и распознавании намерения говорящего в потоке речи и конверсационном, или как его еще называют, конверсационалистском, подходе в контексте успешности, а значит результативности и эффективности речевой коммуникативной ситуации.

Как следует из вышеизложенного, культура деловой профессиональной речи предполагает развитие коммуникативно-речевой и поведенческой компетенции в процессе официального общения. Понятие культура профессиональной речи включает умение владеть и использовать в речи термины по специальности. Владение общенаучной и специальной терминологией – основа умения вести профессиональный диалог, что, несомненно, является залогом успеха, конкурентоспособности специалиста. Отметим, что в данном аспекте Типовая программа по русскому языку на базовом и продвинутом уровнях международной стандартности развития коммуникативно-речевой компетенции (B2, C1) содержит такие когнитивно-лингвокультурологические комплексы (КЛК) как «Терминология науки», «Культура профессиональной речи», «Язык специальности» - уровень B2 и «Язык специальности и профессиональная культура речи», «Учебно-научная коммуникация. Основы научной и деловой риторики», «Коммуникативные цели профессионального общения», «Речевые аспекты деловой коммуникации», «Виды профессионально-коммуникативных ситуаций», «Этика и этикет деловой речи и профессионального общения» - уровень C1. Результатом овладения вышеуказанными КЛК должно стать умение выстраивать программы речевого поведения в ситуациях профессионального общения в соответствии с нормами языка, культуры, специфики сферы общения, коммуникативных намерений, включая имплицитно выраженные намерения, значимые для диалогического общения. В контексте прагматического подхода в диалогическом общении - развитие умения выражать такие интенции, как контактоустанавливающие (вступать в коммуникацию, инициировать обсуждение проблем), информативные (запрашивать о событиях, фактах, причинах, целях, следствиях; условиях, объяснять, выяснять, дополнять), регулирующие (побуждать собеседника к высказыванию позиции, выразить согласие/несогласие, сомневаться) и

оценочные (высказывать мнение, предположение, сравнивать, оценивать эффективность, целесообразность). Так, в рамках КЛК «Виды профессионально-коммуникативных ситуаций» (согласно диалоговому обучению как образовательному подходу) важно развить умение информировать слушателя о предмете и цели сообщения, запросить интересующую информацию, уточнить, переспросить, прослушать и понять профессиональную информацию в коммуникативных ситуациях профессионального общения (участие в конференции, семинаре, совместной работе, выставке профессиональных изделий, достижений, личный контакт двух специалистов; осуществлять тактику речевого общения, свойственную организатору коммуникации, имеющего своей целью регулирование межличностных отношений, организацию трудового или учебного процесса). Другими словами, в центре внимания должно находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках аутентичной ситуации... [4].

В рамках КЛК «Этика и этикет деловой речи и профессионального общения» задача преподавателя как фасилитатора – обучить общению в форме диалога; развить умение поддерживать инициативную роль; обеспечивать психологический комфорт, вербально выражая коммуникативную задачу; подхватывать и развивать мысль собеседника, добиваясь достижения коммуникативной цели.

В данном контексте рассмотрим организацию диалогового общения при приеме на работу и увольнении с работы на примере ролевых игр «Собеседование» и «Увольнение». Ролевая игра «Собеседование» проводится в форме беседы между «соискателем» и «работодателем». В ходе беседы с поступающим на работу «работодатель» должен оформить вопросы в форме выражения информативных интенций с целью выяснить уровень профессиональных компетенций претендента на вакансию, определить его сильные и слабые стороны, взгляды на аффективное руководство, а также, что немаловажно, выяснить и оценить личностные качества (самообладание, целеустремленность, коммуникативный стиль) достижения соискателя. В свою очередь «соискатель» должен уметь четко и ясно выразить вопросы, касающиеся своих будущих функциональных обязанностей, продолжительности рабочего дня, возможности для обучения, повышения квалификации, карьерного роста. Как альтернатива – обмен ролями «работодатель – соискатель».

Ролевая игра «Увольнение» - предполагается уволить работника из-за нарушения трудовой дисциплины. Здесь особенно следует придерживаться этики и этикета деловой речи в рамках профессионального общения, в частности, «руководителю» необходимо правильно установить контакт с собеседником, определив собственный статус относительно сотрудника с учетом обстановки официального общения.

На подготовительном этапе к предстоящей беседе «работодателю» необходимо подготовить материалы и документы для обоснования, доказательства причин по увольнению работника. В процессе проведения деловой беседы в конструктивно-критической форме «работодателю» целесообразно использовать метод снятия напряженности для установления более тесного контакта с собеседником или метод непосредственного перехода к делу без какого-либо обсуждения - краткое сообщение о причинах, по которым назначена беседа, и быстрый переход к конкретному вопросу. Участники должны учесть, что в межличностном взаимодействии нежелательны повышение тона, давление на собеседника, наоборот, необходимо выслушать его аргументы, предоставить возможность высказать свое мнение. Успех деловой коммуникации зависит от речевых приемов, способствующих обеспечению благоприятной атмосферы, избегания конфликтной ситуации в рамках антропоцентрической парадигмы обучения. При этом коммуникативные роли участников игры не фиксированы. Каждый из участников диалогического общения может выполнять попеременно инициативную или реактивную роль, т.е. быть 1) инициатором беседы, 2) лицом, сообщаящим информацию или мнение в ответ на его запрос. Как альтернатива – обмен ролями «руководитель-работник».

Отметим, что частотность и употребительность речевых ситуаций и действий определяют выбор учебного материала. Так, формирование реплик-реакций предполагает умение выражать согласие (диалог-унисон) или несогласие (диалог-диссонанс) с мнением собеседника, неуверенность, указание на источник информации, уклонение от ответа или выражения мнения, обещание сделать это позднее, уточнение, благодарность за комплимент, извинение за невнимание, просьба повторить (диалог-переспрос), выражение внимания, речевые реакции, выражение эмоции (одобрение, внимание и др.), обдумывание, перемену темы, подведение итогов, выводы. Обучение различным видам диалога (диалог-диссонанс, диалог-унисон, диалог-уточнение, диалог-запрос и др.) включено в Типовую программу ООД «Русский язык».

Рассмотрим фрагмент интервью в рамках диалогового обучения будущих специалистов-аграриев, проведенного в рамках встречи с выпускниками ЮКУ им. м. Ауэзова. Участники выступают в официальных статусах. В качестве респондента - директор ГУ "Управление ветеринарии Туркестанской области" Е.А. Жанибеков. Интервьюер – один из будущих специалистов-аграриев.

- Ербулан Ауелбекович, как, по-вашему, в наш стремительно развивающийся 21 век – век высоких технологий, цифровых систем можно разрешить проблему нехватки специалистов-аграриев нового поколения. Какие меры принимаются в данном направлении?

- Думаю, что в условиях цифровой трансформации, в том числе переходе АПК на платформу Gosagro.kz, внедрения единой экосистемы «Е-АПК», применения QR-кода для оценки работы необходимо повышение цифровой грамотности в аграрном образовании, использование ИИ в профессиональном обучении с целью привития интереса к современным технологиям. Немаловажную роль для привлечения молодых специалистов в агросектор, формирования кадрового потенциала должна сыграть господдержка цифровизации АПК, связь вузов с работодателями, совместное создание спецкурсов по «цифровому растениеводству», «умному животноводству» и управлению агроданными. Общеизвестно, что ведущие университеты мира давно работают в связке с реальным сектором в поле, в производстве, в индустрии. Примером тому в агросекторе Казахстана служит тандем Nazarbayev University и NU Impact Foundation. Резюмируя вышесказанное, отмечу, что именно целевая подготовка в вузе с возможностью прохождения практики в организациях, активно использующих элементы цифровизации, с возможностью дальнейшего трудоустройства – вот основа решения проблемы молодого квалифицированного кадрового обеспечения всех отраслей АПК.

- Что бы Вы посоветовали будущим аграриям для успешной карьеры в данной, по мнению многих, малопривлекательной сфере деятельности?

- Чтобы сделать карьеру необходимы знания не только по специальным, но смежным дисциплинам, знание IT технологий, а также умение критически мыслить, находить решение в сложных, неординарных ситуациях, а также лидерские качества, креативность. Я бы отметил еще немаловажную роль таких компетенций, как работа в команде, поддержание корпоративной культуры, соблюдение культуры делового общения. Так, вышперечисленные выше знания, умения, компетенции, черты характера играют большую роль в ветеринарии, в сфере водных ресурсов, животноводства и других отраслей аграрной индустрии, от которых напрямую зависит национальная безопасность, устойчивое развитие страны, здоровье населения и геополитическая стабильность.

- Ербулан Ауелбекович, наших студентов заинтересовала неординарная животноводческая экспедиция «Dala.Camp». Расскажите, пожалуйста, подробнее о цели, задачах, сроках, масштабах маршрута данного медиапроекта? Кто является инициатором, организатором? Можете ли Вы назвать спонсоров (если есть), партнеров, участников этого необычного проекта.

- Да, действительно, «Национальная животноводческая экспедиция Dala.Camp 2026» – это оригинальная полевая экспедиция, в которую входят в качестве участников ветеринары,

механики, эксперты, а также специальная медиа-группа. Казахстан – одна из крупнейших животноводческих стран мира. Экспедиция нацелена на объективное отражение состояния животноводческой отрасли страны в процессе его наблюдения, отражения, оценки и анализа. В контексте представления данной экспедиции как медиапроекта планируется создание документального познавательного фильма и многосерийного остросюжетного, занимательного реалити-шоу о национальном агросекторе Казахстана. Организатором выступает Казахстанская ассоциация животноводов Turan, в качестве партнеров - Nazarbayev University и NU Impact Foundation, партия «Ауыл», KazBeef, iGPS, Compass, Wendy's, Kusto Group, Kazpetrol Group. Руководитель проекта - председатель ассоциации животноводов Turan Жанибек Кенжебаев.

- Что Вы можете сказать о протяженности этой уникальной экспедиции?

- Что касается маршрута экспедиции, то он протянется на более, чем 6 тыс. км и охватит 10 регионов страны: Павлодарскую, Абайскую, Восточно-Казахстанскую, Жетысускую, Алматинскую, Туркестанскую, Кызылординскую, Улытаускую, Костанайскую и Акмолинскую области.

Данный фрагмент профессионального диалога характеризуется деловой направленностью речи, соответствием речи социальным ролям. По репликам участников можно определить уровень владения терминологией данной специальности, умение общаться с специалистом по вопросам профессиональной деятельности, т.е. определить культуру деловой профессиональной речи.

Таким образом, диалоговое общение в профессиональной сфере предполагает коммуникативную коммуникативную компетенцию, активность обучающихся, их социально-ролевую дифференциацию и тематическую структуру общения, которая обусловлена уровнем сформированности навыков и умений диалогической речи. Результат - осознанно-практическое и творческое владения языком, умение ясно и четко излагать свои мысли, отстаивать свою позицию, адекватно реагировать в ситуации деловой профессиональной коммуникации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Культура речи и деловые коммуникации: учебное пособие для обучающихся по всем направлениям бакалавриата / М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Урал. гос. лесотехн. ун-т; [сост.: Н. В. Глухих, О. В. Чупина]. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2021. – 107 с.
2. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Изд. 8-е. – Москва: Красанд, 2014. – 211 с.
3. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба ; Акад. наук СССР, Отд-ние литературы и языка. – Москва: Учпедгиз, 1957. – 188 с.
4. Гальскова Н. Д. Modern methodologies of educating to the foreign languages - М.: ArctiGlossa, 2004.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668327>
УДК378.184:316.46

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ҚАЗИТАЙ АЛТЫНАЙ РЫСКЕЛДІҚЫЗЫ

Студент 2-го курса факультета педагогики и психологии, образовательная программа 6В01302 – «Начальное образование (IP)»,
Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика
Казахстан.

ЕСБОСЫН АЯУЛЫМ НУРЛАНҚЫЗЫ

Студентка 3-го курса факультета педагогики и психологии, образовательная программа 6В01301 – «Педагогика и методика начального обучения»,
Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика
Казахстан.

МАЙДЕНОВА НАРГИЗА ИМИНЖОНҚЫЗЫ

Студентка 2-го курса факультета педагогики и психологии, образовательная программа 6В01301 – «Педагогика и методика начального обучения»,
Жетысуский университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Республика
Казахстан.

Аннотация: В статье рассматривается студенческое самоуправление как эффективный механизм формирования лидерских компетенций будущих специалистов. Раскрывается его роль в развитии управленческих, коммуникативных, организационных и социально-психологических навыков студентов. Особое внимание уделяется значению проектной деятельности, волонтерства, наставничества и интерактивных образовательных технологий в развитии лидерского потенциала обучающихся. Обосновывается, что участие в органах студенческого самоуправления способствует формированию ответственности, инициативности, критического мышления, эмоционального интеллекта и навыков командной работы. Сделан вывод о том, что студенческое самоуправление выступает важным инструментом профессионального и личностного становления будущих специалистов в условиях современного общества.

Ключевые слова: студенческое самоуправление; лидерские компетенции; лидерство; будущие специалисты; проектная деятельность; профессиональное развитие; высшее образование.

Современная научная парадигма рассматривает лидерство не как набор врожденных черт, а как динамический конструкт, развиваемый посредством компетентностного, социально-конструктивистского и ценностно-ориентированного подходов[1]. В рамках данной концепции лидерская компетентность понимается как многомерное образование, включающее когнитивный, операционно-деятельностный, личностно-эмоциональный и аксиологический компоненты, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности. Включение данных элементов в структуру образовательного процесса позволяет трансформировать теоретические знания о принципах управления в практический опыт принятия ответственных решений в реальных условиях. Важным инструментом такой трансформации выступает студенческое самоуправление, которое позволяет интегрировать инновационные методы обучения и интерактивные подходы для отработки управленческих навыков. Данная форма социальной активности студентов создает условия для реализации проектной деятельности, способствующей развитию критического мышления, способности к

принятию решений и ответственности[2]. Данный институт предоставляет платформу для персонализированного обучения и наставничества, позволяя студентам апробировать управленческие стратегии в рамках внеаудиторной практики. Участвуя в органах студенческого самоуправления, обучающиеся развивают ключевые профессиональные качества, такие как инициативность, креативность и навыки командного взаимодействия, необходимые для адаптации к динамичным условиям современного рынка труда. Эмпирические исследования подтверждают, что активное вовлечение в деятельность органов студенческого самоуправления способствует развитию таких личностных характеристик, как повышенная мотивация, стремление к самосовершенствованию и способность к эффективному управлению в условиях инновационной экономики. Систематизация данных навыков в рамках вузовской среды выступает критическим фактором конкурентоспособности специалиста, позволяя эффективно интегрировать социально-психологические аспекты лидерства в его профессиональный профиль[3]. При этом центральную роль в успешной реализации лидерского потенциала в рамках самоуправления играет эмоциональный интеллект, обеспечивающий способность к эмпатии и конструктивному разрешению социальных конфликтов. Развитие данных компетенций через механизмы самоуправления позволяет студентам осознанно регулировать собственные эмоции и успешно выстраивать долгосрочные партнерские отношения в коллективе. Более того, устойчивое взаимодействие в рамках коллегиального управления способствует повышению психоэмоционального благополучия и самооценки, что в совокупности формирует у будущих специалистов необходимый фундамент для реализации управленческого потенциала[4]. В этом контексте органы самоуправления, функционирующие на различных уровнях - от академической группы до студенческого городка, - выступают практической базой для приобретения навыков принятия управленческих решений и формирования культуры социального сотрудничества. Эффективность данной деятельности обеспечивается соблюдением принципов социальной значимости, добровольности и прозрачности принимаемых решений, что создает необходимые организационно-педагогические условия для профессионального становления будущих экспертов. Таким образом, внеаудиторная активность становится оптимальным пространством для формирования «мягких навыков» (soft skills), которые наряду с профессиональной компетентностью определяют успешную самореализацию выпускника в социэкономической сфере. Интеграция подобных внеучебных практик в систему профессионального воспитания позволяет вузам не только формально соблюдать стандарты подготовки, но и создавать инновационные платформы для апробации лидерских моделей в условиях, максимально приближенных к реальным вызовам экономики.

Под лидерскими компетенциями в данном контексте понимается совокупность личностных качеств и социально-психологических навыков, обеспечивающих способность субъекта организовывать коллективную деятельность и влиять на мотивацию участников для достижения общих целей[5]. Важную роль в структуре данных компетенций играет эмоциональная компетентность, объединяющая навыки саморегуляции, эмпатии и продуктивного межличностного взаимодействия. Кроме того, высокий уровень эмоционального интеллекта у студентов-лидеров выступает значимым предиктором их дальнейшей профессиональной эффективности, позволяя успешно преодолевать стрессовые ситуации и адаптироваться к изменяющимся требованиям организационной среды. Внеучебная деятельность выступает пространством практического развития данных навыков, дополняя академическую программу процессами формирования ценностных ориентаций и способностей к самоорганизации[6]. Активизация лидерского потенциала в данном поле позволяет будущим специалистам не только осваивать инструментарий управления проектами, но и формировать устойчивые поведенческие стратегии для успешной социальной адаптации. Таким образом, вузовская среда трансформируется в полноценную площадку для апробации управленческих моделей, где студент переходит от пассивного

усвоения знаний к активному созиданию профессионально значимых смыслов. Такая трансформация позволяет обучающимся интегрировать теоретический базис лидерства с практическим социальным опытом, что становится залогом эффективного выполнения сложных профессиональных задач. Особое значение при этом приобретает участие обучающихся в проектно-ориентированных инициативах и волонтерских программах, которые стимулируют развитие ответственности и лидерских качеств через решение реальных практических задач. Подобный подход к неформальному образованию превращает общественную деятельность в инвестицию в собственный человеческий капитал, обеспечивая будущим специалистам конкурентное преимущество на рынке труда. Кроме того, именно через многообразие практико-ориентированных форматов — от подготовки групповых научных презентаций до организации конференций - студенты приобретают надпрофессиональные навыки, критически важные для повышения индивидуальной продуктивности в будущей карьере [7]. В свою очередь, применение интерактивных педагогических методов, таких как ролевые игры и имитационное моделирование, значительно расширяет диапазон управленческих компетенций, позволяя студентам развивать критическое мышление и навыки принятия решений в моделируемых профессиональных ситуациях. Подобная педагогическая стратегия требует перехода к субъект-субъектному взаимодействию, в рамках которого преподаватель выступает фасилитатором, а студент берет на себя ответственность за проектирование собственной образовательной траектории. Важным инструментом такой траектории становится расширение агентности обучающегося, при которой он обретает самостоятельность и автономию, выступая субъектом проектирования своей жизнедеятельности в университете. Такая практика погружения в проектную работу способствует развитию метаспособностей, позволяя студентам трансформировать теоретические модели в эффективные инструменты решения проблем. В частности, внедрение образовательного подхода «обучение служением» позволяет студентам применять эти инструменты для преобразования городской среды, развивая навыки межсекторного взаимодействия и гражданской ответственности. Такой опыт не только укрепляет профессиональную ориентацию обучающихся, но и трансформирует их роль из пассивных исполнителей в инициативных агентов изменений, способных самостоятельно координировать междисциплинарные команды и брать на себя стратегическую ответственность за результаты социально значимых проектов [8]. Интеграция подобных проектных инициатив в образовательный процесс способствует развитию способности к автономному целеполаганию и системному анализу, что позволяет студентам эффективно преодолевать разрыв между абстрактными знаниями и реальной профессиональной практикой.

Формирование лидерского потенциала требует от профессорско-преподавательского состава перехода от трансляции готовых алгоритмов к фасилитации продуктивного опыта, где проектная деятельность выступает медиатором между теоретическими моделями и неопределенностью реальных профессиональных контекстов. В данном аспекте педагогическая фасилитация играет ключевую роль, обеспечивая психологическую поддержку и способствуя развитию навыков совместного принятия решений в условиях академического партнерства. При этом смена роли преподавателя - от транслятора знаний к «навигатору» - становится необходимым условием для реализации индивидуальных образовательных траекторий, в рамках которых студент обретает статус реального субъекта собственной профессиональной подготовки. При этом развитие трансформирующей агентности студента требует интеграции индивидуальных, регуляторных и социальных аспектов обучения, что превращает образовательный процесс в динамическую систему взаимного профессионального становления [9]. Такой подход предполагает внедрение междисциплинарных практик, сочетающих социально-философскую рефлексию с конкретными задачами, что способствует формированию у обучающихся целостной картины профессиональной ответственности. Значимым компонентом этой системы выступает студенческое самоуправление, где

обучающиеся берут на себя функции руководителей, а педагоги осуществляют наставническую поддержку, создавая безопасную среду для апробации управленческих решений. В ходе такой деятельности ключевыми факторами успеха становятся внутренняя мотивация обучающихся и их критическое осознание социальной значимости предпринимаемых шагов. Эффективная реализация данного механизма требует использования компетентностного и деятельностного подходов, которые обеспечивают не только развитие коммуникативных навыков и критического мышления, но и устойчивую готовность студентов к принятию ответственных управленческих решений в условиях неопределенности. Синтез данных подходов позволяет рассматривать студенческое самоуправление как полигон для развития гностических, организаторских и конструктивных компонентов лидерства, превращая образовательное пространство в эффективную экосистему для формирования будущих агентов профессиональных изменений. Внедрение концепции сопряженного управления позволяет структурировать данный процесс на принципах равного сотрудничества и делегирования реальных зон ответственности, что обеспечивает последовательный переход обучающихся от статуса объекта к статусу полноценного субъекта принятия управленческих решений. Внедрение данных принципов активизирует механизмы самоорганизации и рефлексии, позволяя студентам самостоятельно проектировать свою деятельность, опираясь на осознанное целеполагание и эффективное управление временными ресурсами. Ключевым аспектом такой трансформации становится развитие коагентности, предполагающей продуктивное взаимодействие при принятии коллективных решений и распределении обязанностей в рамках общественной деятельности [10]. Подобная организация образовательной среды способствует переходу обучающихся от позиции исполнителей к статусу соорганизаторов собственного развития, формируя устойчивые навыки рефлексивного соуправления.

Данная форма общественной активности выступает логическим процессом социализации молодых людей, обеспечивая их подготовку к полноценному гражданскому участию и принятию коллективных решений. Реализация этого потенциала требует формирования организационно-педагогических условий, трансформирующих студенческие комитеты из исполнительных органов в центры стратегического планирования, где лидерство проявляется через системное управление проектной деятельностью. Важной задачей при этом становится консолидация студенческого сообщества, что позволяет преобразовать локальные инициативы в устойчивую практику гражданского участия [11]. Для успешного функционирования такой модели необходимо создание системы непрерывного обучения и ресурсной поддержки органов самоуправления, что позволит минимизировать барьеры вовлеченности студенчества в управление образовательной средой. Эффективное взаимодействие между администрацией университета и органами студенческого самоуправления на принципах сотворчества позволяет инициировать качественные изменения в образовательном процессе, максимально приближая его к актуальным запросам обучающихся. Такое партнерство не только расширяет поле профессиональной самореализации молодежи, но и служит инструментом институционализации студенческих объединений как полноценных субъектов внутриуниверситетского управления. Однако необходимо учитывать, что на текущем этапе наблюдаются существенные трудности в обеспечении массового вовлечения обучающихся в данные процессы, что требует пересмотра механизмов ресурсной поддержки студенческих инициатив со стороны высших учебных заведений. Преодоление данных барьеров возможно путем создания гибких институциональных площадок для реализации студенческих проектов, что превращает вуз в ресурсный центр поддержки социальной активности. Тем самым создаются предпосылки для формирования устойчивых социально-профессиональных компетенций, позволяющих будущим специалистам интегрировать личную инициативу в общественный контекст развития университета [12]. На федеральном уровне для закрепления этих результатов необходимо усиливать программы поддержки молодежных инициатив, создавая стимулы для

деятельной вовлеченности студентов в решение общественно значимых задач. Для этого целесообразно внедрить трехэтапную модель вовлечения, включающую выявление зон роста, совместную разработку решений и трансляцию результатов в широкое университетское поле. При этом университеты должны эволюционировать в центры «сборки» социализирующих воздействий, интегрируя активности различных акторов в единое воспитательное поле для сохранения общего ценностного базиса. Интеграция таких моделей взаимодействия - от консультативно-информационной до управленческо-представительской - способствует укреплению ESG-компонент вуза, повышая легитимность принимаемых решений и обеспечивая создание устойчивых каналов обратной связи. Кроме того, активное вовлечение студентов в проектирование кампусных пространств и развитие коворкингов на основе качественных социологических опросов позволяет трансформировать образовательную среду в инструмент формирования личной субъектности. В этом контексте особую актуальность приобретает поддержка студенческих инициатив, ориентированных на принципы устойчивого развития, что позволяет трансформировать академическое сообщество в активный субъект социальных преобразований. Данная стратегия требует усиления целенаправленной работы вузов по активизации включения обучающихся в научно-исследовательскую и внеучебную деятельность, что способствует повышению их социальной устойчивости и готовности к самостоятельной профессиональной жизни. Таким образом, системная интеграция молодежных инициатив в общеуниверситетские стратегии позволяет вузам выступать не только образовательными провайдерами, но и полноценными ресурсными базами для реализации социально значимых проектов. Более того, вовлечение студенческих объединений в реализацию экологических и социальных повестки превращает декларативные принципы устойчивого развития в реальные практики повседневной деятельности кампуса [13]. В частности, активное использование горизонтальных связей университета с внешними сообществами для проведения интерактивных мероприятий способствует созданию благоприятной коммуникативной среды и формированию «зеленого» кампуса как пространства для практического лидерства. Подобная вовлеченность молодежи в экологические и социальные проекты не только развивает их управленческие компетенции, но и способствует внедрению принципов ответственного руководства в институциональную культуру высшей школы. Участие в данных процессах позволяет обучающимся на практике освоить механизмы представительской демократии, что выступает важным фактором политической социализации и роста правовой культуры студенческой молодежи. Институционализация таких практик, сопряженная с расширением мультикультурности и поддержкой инклюзивной среды, позволяет вузам формировать ответственное сообщество, способное к системному решению глобальных и местных проблем. При этом практическая реализация данных подходов опирается на формирование культуры ответственного потребления и рационального управления ресурсами, что требует от студентов навыков оперативного планирования и координации проектных групп [14]. Включение обучающихся в междисциплинарные исследовательские проекты, сфокусированные на актуальных целях устойчивого развития, дополнительно способствует развитию навыков решения сложных проблем и формированию гражданской ответственности будущих специалистов.

Студенческие объединения призваны консолидировать обучающихся для принятия коллективных решений, выступая логическим инструментом социализации и подготовки молодежи к полноценному гражданскому участию. Данный процесс позволяет трансформировать пассивную академическую позицию студентов в активное проявление социальной ответственности, что является необходимым компонентом формирования лидерского потенциала в рамках внеаудиторной деятельности. Организация подобного самоуправления способствует не только личностному росту, но и укреплению социальной стабильности, обеспечивая государству долгосрочные экономические и гражданские выгоды [15]. В свою очередь, современная образовательная среда предоставляет студентам

диверсифицированный спектр внеучебных практик, включая тематические клубы, волонтерские движения и научные объединения, что является фундаментом для развития профессиональной корпоративной культуры. Кроме того, включение представителей студенческого актива в систему управления качеством образовательных программ позволяет им непосредственно влиять на содержание обучения и эффективность деятельности вуза, выступая в роли полноправных стейкхолдеров. Такая сопричастность к управленческим процессам в университете не только обогащает студентов практическим опытом, но и способствует формированию их критического мышления, необходимого для активного участия в жизни общества. Однако, несмотря на значительный потенциал подобных структур, вузы нередко сталкиваются с трудностями при вовлечении широких масс студенчества в активную деятельность, что требует пересмотра механизмов коммуникации между администрацией и молодежными объединениями [16]. Для преодоления данных барьеров образовательным организациям следует развивать систему прямой поддержки студенческих инициатив, обеспечивая им доступ к необходимой инфраструктуре и экспертному сопровождению. Эффективная реализация такого подхода способствует созданию устойчивой сети социальных связей, которая повышает академическую самостоятельность обучающихся и их приверженность университетским ценностям. Важную роль в этом процессе играет целенаправленная деятельность кураторов, чьи усилия по стимулированию внеаудиторной работы создают реальную платформу для проявления студенческой демократии. Обучение студенческого актива основам управленческой деятельности в ходе реализации данных инициатив становится ключевым инструментом формирования лидерских качеств, необходимых будущим специалистам для эффективного самоопределения и профессиональной реализации. Недостаточная мотивация и фрагментарность вовлеченности остаются серьезными вызовами, которые могут быть нейтрализованы путем анализа передовых практик студенческого самоуправления в контексте актуальных требований к модернизации образовательного процесса. Сложность заключается в том, что деятельность подобных объединений часто держится на инициативе отдельных личностей, что затрудняет воспроизводство лидерских практик в системном масштабе. Для нивелирования данной проблемы необходимо внедрение институциональных механизмов преемственности, позволяющих формализовать накопленный опыт и сделать передачу управленческих компетенций непрерывным процессом, независимым от сменяемости кадрового состава студенческого актива. В этом контексте развитие систем самоуправления также служит эффективным инструментом вовлечения обучающихся в формирование общевузовской предпринимательской культуры. В данном аспекте особую значимость приобретает реализация программ квалификационной подготовки, направленных на формирование корпуса управленческих лидеров, обладающих навыками стратегического планирования. Важным аспектом такой подготовки выступает развитие автономии обучающихся, обеспечиваемое доверительным отношением со стороны администрации, что позволяет студентам самостоятельно принимать решения и формировать внутреннюю мотивацию к лидерству. Реализация данных подходов также позволяет студентам продуктивно сотрудничать с руководителями проектов, расширяя круг партнеров-единомышленников при умелом отстаивании собственных интересов. Более того, вовлечение молодежи в управление вузом способствует развитию навыков осознанной регуляции деятельности, что является необходимым условием преодоления профессиональных вызовов в будущем. В этом контексте критически важным становится внедрение специализированных программ обучения лидерству, помогающих активистам компенсировать возникающие дефициты управленческих навыков в процессе исполнения их функциональных обязанностей [17]. Разработка подобных программ требует от администрации вузов внедрения гибких педагогических условий, которые обеспечили бы переход студентов от позиции простых исполнителей к статусу равноправных соратников в реализации миссии образовательного учреждения. Такой трансформационный подход к взаимодействию субъектов

образовательного процесса создает необходимую базу для формирования граждан, не только обладающих профессиональными компетенциями, но и готовых к активной интеграции в процессы функционирования современного общества. Более того, активное участие обучающихся в институтах гражданского общества через механизмы студенческого самоуправления способствует развитию управленческой культуры и высокой ответственности, становясь залогом успешной профессиональной адаптации будущих управленцев. Подобная вовлеченность в реальную деятельность компаний на региональном и международном уровнях, обеспечиваемая через механизмы организационного обучения, формирует готовность выпускников к реализации прорывных бизнес-проектов. Внедрение персонализированных моделей наставничества и проектного обучения в структуру студенческого самоуправления позволяет эффективно масштабировать данный опыт, обеспечивая непрерывную передачу навыков принятия решений и критического анализа. Применение данных педагогических стратегий, основанных на принципах активного обучения и проектной деятельности, позволяет трансформировать самоуправление в мощный инструмент формирования профессиональной идентичности [18].

Институциональные механизмы самоуправления выполняют функцию связующего звена между образовательной средой вуза и требованиями современного рынка труда, обеспечивая легитимизацию студенческих инициатив в структуре управления. Данная интеграция позволяет систематизировать педагогический потенциал объединений, превращая их в полноценные площадки для освоения навыков командной работы и стратегического проектирования. В рамках такого взаимодействия студенческое самоуправление выступает как способ согласования личностных интересов обучающихся с государственными задачами формирования гражданского общества, развивая способность студентов к самостоятельному принятию решений в профессионально ориентированной среде. Для достижения устойчивой эффективности данных процессов необходимо придание самоуправлению социально-практического характера, что позволяет гармонично сочетать научную, учебную и воспитательную деятельность университета. Обоснованное внедрение таких моделей требует комплексного анализа педагогических противоречий и оценки уровня сформированности управленческих компетенций, что позволяет минимизировать риски при реализации проектной деятельности. Такой подход способствует формированию у студентов субъектной позиции, при которой осознание ответственности за принятые решения становится неотъемлемой частью их профессионального и личностного развития. Кроме того, динамичность организационных структур, подкрепленная системой периодической выборности и отчетности, стимулирует мотивацию студентов к расширению сферы своего влияния по мере роста уровня их управленческой компетенции. Таким образом, многоуровневая структура органов самоуправления превращается в надежный фундамент для накопления практического опыта самоорганизации и управления, трансформируя повседневную активность обучающихся в осознанный профессиональный рост. Реализация указанных механизмов в инновационном вузе предполагает разработку специализированных образовательных модулей, направленных на развитие командных компетенций через деятельность профильных студенческих объединений. Такое организационное пространство, ориентированное на учет специфики деятельности студенческих органов, создает условия для формирования общепрофессиональных компетенций бакалавров через включение их в решение актуальных задач развития образовательной среды. Данная практика способствует эффективной конвертации накопленного опыта в профессиональную деятельность, так как студенты получают возможность осваивать управленческие функции в условиях реальной ответственности за результат. При этом самоуправление не исключает вертикальной иерархии, а напротив, вступает с ней в органическое единство, позволяя студентам полноценно реализовывать управленческий цикл и достигать поставленных целей [19]. Системное внедрение подобных подходов требует создания комплекса социально-педагогических условий, обеспечивающих студентам вариативность выбора видов деятельности, адекватных

их индивидуальным траекториям профессионального и личностного самосовершенствования. Эффективное применение инновационных методов контроля и диагностики сформированности данных компетенций позволяет не только объективно оценивать управленческий потенциал обучающихся, но и развивать их рефлексивные умения, непосредственно влияющие на качество профессиональной мотивации. Высокая учебная мотивация в данном контексте выступает ключевым предиктором эффективности будущей деятельности управленца, напрямую определяя масштабность принимаемых им решений и готовность к мобилизации ресурсов возглавляемого коллектива. Интеграция интерактивных форм деятельности в структуру студенческого самоуправления позволяет обучающимся заблаговременно освоить такие компоненты управленческого цикла, как целеполагание, планирование и контроль, что создает прочный фундамент для их последующей профессиональной реализации [20]. Кроме того, внедрение данных интерактивных технологий обеспечивает формирование у студентов навыков работы в команде, что является необходимым универсальным качеством для будущих бакалавров. Использование системы дистанционного обучения в рамках такой деятельности дополнительно интенсифицирует процессы демократизации и инклюзии, способствуя развитию способности будущих специалистов к решению сложных теоретических и практических задач. Параллельно с этим, развитие профессиональных сообществ внутри органов самоуправления создает условия для устойчивого обмена опытом и взаимной поддержки, что существенно повышает уровень управленческой культуры выпускников.

Данный процесс опирается на реализацию триады управления образовательным процессом, в рамках которой студент последовательно осваивает функции планирования, организации, контроля и анализа причин успехов или неудач. Реализация подобной методологии способствует развитию у обучающихся навыков критического мышления, обеспечивая перенос полученного опыта в профессиональную деятельность через решение комплексных управленческих задач. Активное вовлечение обучающихся в работу над реальными проектами в условиях межличностного взаимодействия позволяет трансформировать теоретические знания в устойчивые профессиональные компетенции, необходимые для эффективного управления в условиях неопределенности. Кроме того, применение методов моделирования и ролевых игр в рамках данных проектов значительно расширяет диапазон применяемых студентами инструментов принятия решений, способствуя развитию гибкости мышления. В частности, участие в органах самоуправления содействует развитию таких значимых лидерских качеств, как инициативность, творческий подход к решению проблем и высокая ответственность за командные результаты [21]. При этом вовлечение студентов в проектную деятельность развивает навыки самоконтроля и планирования, что критически важно для становления лидера как инициатора совершенствования образовательных процессов. В этом контексте командная работа, дополненная использованием современных коммуникационных технологий, позволяет обучающимся рассматривать возникающие вызовы с различных точек зрения, обогащая их профессиональный опыт. Более того, систематическое участие в подобных инициативах стимулирует рост внутренней мотивации и потребности в постоянном самосовершенствовании, что является фундаментальной основой лидерского потенциала. А также обеспечивает формирование целостной структуры лидерской компетентности, включающей мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты. Важную роль в этом процессе играет наставничество, где преподаватели выступают в качестве кураторов и научных руководителей, помогая студентам осмыслить опыт принятия самостоятельных решений. Такой формат взаимодействия способствует осознанию студентами собственной субъектности, позволяя трансформировать теоретические модели в реальную практику управления и продуктивного решения проблем. В свою очередь, создание подобной среды способствует не только развитию профессиональной гибкости, но и активизации метакомпетенций самоорганизации и критического отбора информации,

необходимых для успешной адаптации к меняющимся контекстам деятельности[22]. Интеграция подобных практик в образовательный процесс позволяет будущим специалистам не только осваивать управленческие функции, но и формировать устойчивые организаторские и коммуникативные навыки, необходимые для эффективной координации деятельности в профессиональных коллективах. Таким образом, студенческое самоуправление становится не просто формой внеаудиторной занятости, а полноценной педагогической средой, обеспечивающей формирование конкурентоспособных лидеров, способных к инновационной деятельности и принятию ответственных управленческих решений. Активная вовлеченность студентов в процессы самоуправления способствует развитию осознанности, при которой обучающиеся понимают прямую зависимость общего результата от их личных действий и вкладов в командную работу. Системное использование проектных технологий и интерактивных методик обучения позволяет трансформировать данную осознанность в устойчивые управленческие навыки, выступая надежным инструментом профессиональной социализации личности[23]. Важным фактором эффективности данного процесса является демократическая свобода волеизъявления, которая в сочетании с аутентичным обучением формирует у будущих специалистов критическую сознательность. Данный подход обеспечивает не только развитие коммуникативных навыков, но и гармонизацию личностных качеств, что в конечном итоге превращает участие в органах самоуправления в эффективный механизм самореализации. В этом контексте сопряженное управление становится ключевым инструментом, позволяющим обучающимся не только эффективно организовывать собственную деятельность, но и вырабатывать умение аргументированно отстаивать свою точку зрения в профессиональной среде. Организационно-педагогическая поддержка данных инициатив через развитие проектных форм деятельности позволяет студентам освоить механизмы когнитивного менеджмента, обеспечивая тем самым высокую эффективность реализации актуальных задач университета. А также способствует формированию культуры самоменеджмента, ориентированной на достижение высоких результатов в профессиональной и социальной сферах. При этом вовлечение обучающихся в решение жизненно важных общественных дел выступает необходимым условием преодоления пассивности, позволяя трансформировать формальное членство в студенческих организациях в осознанную гражданскую позицию[24]. Подобная интеграция практического опыта в образовательную траекторию позволяет обучающимся эффективно аккумулировать управленческие знания и навыки, формируя активную социальную позицию через реальное делегирование полномочий. При этом участие в проектной деятельности создает условия для организованной поисковой активности, где студенты не только осваивают практические профессиональные функции, но и совершенствуют механизмы самоорганизации. Поэтапное освоение данных компетенций способствует развитию креативности и способности интегрировать теоретические знания для решения нестандартных образовательных и управленческих задач. Интеграция подобных практик в образовательные программы, предполагающая распределение ответственности между участниками отношений, позволяет преодолеть традиционный разрыв между теоретической подготовкой и реальной практикой. Проведение занятий в формате деловых игр и публичной защиты социально значимых проектов позволяет студентам на практике осваивать навыки конструктивного диалога и поиска консенсуса[25]. При этом преодоление барьеров в коммуникации между администрацией вуза и студенчеством требует перехода к более равноправному взаимодействию, где признание учащихся полноценными субъектами образовательного процесса становится обязательным условием для их социальной и профессиональной консолидации. Кроме того, встраивание социально значимой деятельности в университетскую повестку позволяет обучающимся развивать гибкие навыки, которые способствуют достижению успеха в избранной профессиональной области, обеспечивает формирование конкретных профессиональных знаний и умений, имеющих выраженный социально значимый эффект для социума. Тем не менее, для реализации данного потенциала критически важно

преодолевать излишний консерватизм в академической среде, препятствующий оперативной коммуникации между преподавателями и студентами[26]. В этом контексте внедрение методологии «обучения служением» открывает новые возможности для трансформации локальной городской среды, способствуя росту гражданской ответственности и развитию навыков межсекторного взаимодействия. На практике это реализуется через вовлечение обучающихся в решение актуальных проблем местных сообществ, что превращает учебный процесс в инструмент реального социального проектирования.

Реализация данных методов предполагает использование тренингов командообразования и групповой работы, которые позволяют студентам бакалавриата апробировать управленческие стратегии в рамках социально-ориентированных проектов. Параллельно с этим важно встраивать социально значимую деятельность в сам образовательный процесс, что позволяет закрепить полученный опыт через прямую связь теории с потребностями региона. Такой подход позволяет объединить «третью миссию» университетов с практическими задачами профессиональной подготовки, создавая условия для взаимодействия, основанного на принципах доверия, респонсивности и взаимной ответственности[27]. Внедрение подобных практик превращает вуз в активного участника развития локальных сообществ, способствуя переходу от пассивного наблюдения к решению актуальных социальных задач. Связь академической программы с реальными запросами общества через подход «обучение служением» становится фундаментальным условием развития лидерского потенциала, превращая образовательную среду в площадку для формирования социально ответственного профессионализма. В частности, такая интеграция способствует преодолению дефицита практических методик в образовательных системах, создавая четкие критерии оценки эффективности социально-ориентированной деятельности обучающихся. Более того, развитие данных инициатив на основе принципов импакт-экономики позволяет вузам не только количественно оценивать социальные эффекты проектов, но и систематизировать долгосрочное влияние студенческого лидерства на устойчивое развитие региона[28]. Таким образом, институционализация подобных механизмов стимулирует формирование устойчивых партнерских сетей между вузами и социальными акторами города, обеспечивая студентам возможность реализации лидерских компетенций в реальном социально-экономическом контексте. В этой модели студенческий проект рассматривается как полноценная образовательная активность, где практический результат для местного сообщества признается равноценным академическим и научно-исследовательским достижениям. Данная парадигма позволяет университету эффективно реализовывать миссию общественного служения, способствуя решению насущных проблем региона и достижению социальной стабильности. Для повышения результативности такой работы необходим системный подход, сочетающий волонтерские проекты с теоретической подготовкой, что обеспечивает глубокую интеграцию образовательных результатов[29]. Разработанная организационно-управленческая модель внедрения элементов «обучения служением» позволяет вузам систематизировать взаимодействие с социально ориентированными НКО, обеспечивая постепенное погружение студентов в решение реальных профессиональных кейсов. Данная модель также предполагает развитие междисциплинарного взаимодействия, объединяющего социально-философскую рефлексию с прикладными педагогическими технологиями. Анализ успешности таких инициатив показывает, что ключевыми факторами выступают не только степень вовлеченности университетских кафедр, но и уровень развития рефлексивных практик у самих обучающихся. В свою очередь, многоуровневая экосистема проектного взаимодействия позволяет масштабировать данные результаты, превращая университет в устойчивый узел межсекторного партнерства.

Эффективное сопряжение академического менеджмента с проектной деятельностью позволяет трансформировать волонтерские инициативы в полноценные профессиональные стажировки, формируя устойчивую базу партнерства между образовательными

организациями, органами власти и бизнес-структурами. Такая экосистема проектного обучения обеспечивает многостороннюю устойчивость взаимодействия, позволяя гармонизировать интересы ключевых региональных стейкхолдеров при одновременном решении прикладных задач[30]. Кроме того, рефлексивный компонент данного подхода гарантирует, что студенты не просто выполняют общественную работу, но и критически переосмысливают свой опыт, интегрируя его в профессиональную картину мира. В этом контексте рефлексия выступает как ключевой элемент, позволяющий трансформировать эмпирический опыт в структурированные профессиональные знания, необходимые для успешной реализации будущих управленческих задач. Более того, внедрение многоуровневых управленческих моделей позволяет вузам институционализировать волонтерство как управляемый процесс, обеспечивая прозрачность и системность воспитательной работы. Такой подход позволяет не только объективно оценивать уровень развития гражданской ответственности и навыков проектной работы, но и выстраивать комплексные стратегии партнерства между университетами, государственными структурами и институтами гражданского общества. Взаимодействие в рамках подобных экосистем способствует сокращению квалификационного разрыва, поскольку позволяет студентам приобретать актуальные профессиональные компетенции в условиях реальной рыночной среды [31]. В данном контексте особую значимость приобретает развитие горизонтальных связей между различными акторами, где качество и интенсивность взаимодействия становятся решающими факторами эффективности институциональной среды. Более того, синергия образования, местных сообществ и государственных органов позволяет адаптировать обучающие программы к динамичным вызовам, таким как децентрализация и антикризисное управление. При этом развитие университетского волонтерства как структурного компонента экосистемы позволяет создавать дополнительные точки роста, где личностный потенциал студентов находит синергию с задачами предпринимательского развития. В данном контексте взаимодействие вузов с сетевыми профессиональными сообществами открывает перспективы для формирования устойчивых инновационных экосистем, в которых студенты развивают предпринимательские компетенции в реальных производственных условиях[32]. При этом использование цифровых платформ для управления проектами и создание системы учета внеучебных достижений позволяют вузам эффективно интегрировать волонтерские кейсы в индивидуальные образовательные траектории студентов. Реализация подобных цифровых инструментов способствует гармонизации образовательных процессов с текущими потребностями рынка труда, превращая университет в центральный узел инновационной экосистемы.

Включение обучающихся в деятельность общественно-политических клубов, научных объединений и тематических сообществ создает необходимую среду для формирования корпоративной культуры и комплексной социализации личности. Более того, предоставление студентам возможности самостоятельного управления данными структурами стимулирует проявление предпринимательской инициативы, которая является фундаментом для развития стартап-культуры при наличии адекватной институциональной поддержки. В частности, создание университетских предпринимательских сетей и цифровых бизнес-платформ позволяет студентам эффективно находить профильных партнеров и привлекать ресурсы для масштабирования своих проектов. Такая практика стимулирует формирование междисциплинарных групп для решения глобальных социально-экономических задач, превращая студенческие объединения в ключевые элементы инновационной инфраструктуры вуза. Данная активность не только способствует повышению показателей университета в блоках «Масштаб и успешность» и «Заметность», но и обеспечивает формирование благоприятной среды для институционализации молодежных бизнес-структур. В этом контексте развитие мягких навыков у обучающихся становится критически важным фактором их конкурентоспособности, позволяя эффективно адаптироваться к стремительным трансформациям цифровой экономики. Интеграция виртуальной среды в образовательный

процесс значительно расширяет возможности для исследовательской деятельности, позволяя студентам реализовывать стартап-проекты в тесном взаимодействии с практиками и представителями экспертных сообществ. Кроме того, развитие цифровых коммуникаций способствует укреплению академического нетворкинга и программ наставничества, которые обеспечивают необходимую поддержку студенческих инициатив на всех этапах реализации их проектов. В условиях ограниченности ресурсов ключевым механизмом поддержки становится коллаборация вузов с креативными кластерами, обеспечивающая проектам доступ к профессиональному консалтингу и внешнему финансированию. Важную роль в этом процессе играет реализация инициатив типа «Стартап как диплом», направленных на глубокое вовлечение талантливой молодежи в развитие инновационной экосистемы. Подобные инструменты, включая акселераторы и специализированные стартап-студии, создают необходимый базис для преобразования творческих замыслов в востребованные рынком продукты. Системное внедрение данных механизмов не только способствует формированию высокотехнологичных предпринимателей, но и выступает значимым драйвером развития молодежного предпринимательства в масштабах всей национальной экономики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галузяк, В. (2026). ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ. *Scientific Issues of Vinnytsia State M Kotsyubynskyi Pedagogical University Section Pedagogics and Psychology*, 83–97. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-85-83-97>
2. Рузметова, Д. К. (2026а). ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18501999>
3. Чепіга, Е. (2026). ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ. In *Scientific periodicals of Ukraine*. <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/353708>
4. Shalabayev, S., Xembayeva, S., Antikeeva, S., Кударова, Н., & Kayumova, M. (2025). The role of student self-government in universities in shaping managerial potential: a study of the development of leadership and organizational skills in Kazakhstan. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1616869>
5. Муротмусаев, К., & Мунтазамхон, А. (2025а). ЛИДЕРСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: АНАЛИЗ С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17732700>
6. Актамов, Ш. Р. (2026а). РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ВНЕУЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19059821>
7. Коршунов, И. А., Ereghina, A. G., & Andronov, I. A. (2025). Integrating Skills and Education to Boost Individual Productivity. *Integration of Education*, 29(3), 422–444. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202503.422-444>
8. Филимонова, И. В., & Коньчева, Ю. Д. (2025). ПРОГРАММА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» КАК КОМПЛЕКСНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ, ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ. *Человеческий Капитал*, 251–257. <https://doi.org/10.25629/hc.2025.05.24>
9. Pinykh, T. V. (2025). Pedagogical conditions for developing university students' agency: interim results of evaluating an author's program. *Pedagogy Theory & Practice*, 10(7), 1017–1028. <https://doi.org/10.30853/ped20250122>

10. Ильченко, В. В., Karpenko, O. Ye., & Startseva, N. (2025). АГЕНТНІСТЬ І КОАГЕНТНІСТЬ У НАВЧАННІ: ПОТЕНЦІАЛ, РИЗИКИ ТА СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ. *New Collegium*, 119(3), 36–41. <https://doi.org/10.34142/nc.2025.3.36>
11. Basheva, O. A., Nevsky, A. V., Voronina, N., Ермолаева, П., Gomanova, S. O., Ermolaeva, Y. V., & Grechanaya, A. (2023). Distinctive Features of Organized Rescue Volunteering in Russia. *REGIONOLOGY*, 31(3), 564–583. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.124.031.202303.564-583>
12. Glinskiy, V., Serga, L., & Алексеев, М. А. (2023). Model Representation of Adjustable Differentiation of Regional Socio-Economic Systems. *REGIONOLOGY*, 31(3), 477–497. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.124.031.202303.477-497>
13. Sadykov, A. M. (2025). THE ROLE OF STUDENT INITIATIVES IN ADVANCING SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT. *EKONOMIKA I UPRAVLENIE PROBLEMY RESHENIYA*, 165, 109–114. <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.12.20.017>
14. Холявко, Н., Samoilovych, A., & Olyfirenko, I. (2023). The Theoretical Foundations and Approaches to the Modernization of Higher Education Institutions on the Basis of the Conception of Sustainable Development. *THE PROBLEMS OF ECONOMY*, 3(57), 119–127. <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2023-3-119-127>
15. Zinevich, O. V., & Balmasova, T. A. (2021). Humanitarization of University and Social Engagement Mission. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 30(11), 52–63. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-11-52-63>
16. Lisenkova, A. D. (2023). The Alternative for Germany and the Left Parties in the Eastern States: Transformation of Electoral Preferences. *REGIONOLOGY*, 31(3), 426–441. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.124.031.202303.426-441>
17. Muñoz, R. J. R. (2021). Autopercepciones en el ejercicio del liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada. *PUBLICACIONES*, 51(1), 249–286. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16305>
18. Hrytsenko, I. (2025). ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ. *Ukrainian Educational Journal*, 1, 60–67. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-60-67>
19. Zagoumenov, I. (2020). Development of Managerial Competencies of Students on the Basis of Democratization and Informatization of Educational Process at the University. *Open Education*, 24(2), 55–64. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-55-64>
20. Алиева, Р. Р., Мартазанов, Х. М., & Магомедов, И. А. (2020). ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА. *CyberDOI*. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00526>
21. Куземко, Л. В., & Миленко, В. В. (2025). Потенціал студентського самоврядування у формуванні лідерської компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Borys Grinchenko Kyiv University Institutional Repository (Borys Grinchenko Kyiv University)*.
22. Альмурзаева, П. Х., & Усманов, Т. И. (2025). Проектно ориентированное обучение в университете как инструмент развития профессиональных компетенций и самостоятельности студентов. *Management of Education*, 15, 160–168. <https://doi.org/10.25726/u7179-5707-4978-f>
23. Шехавцова, С. (2025). ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМАНДНОЇ РОБОТИ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ. *Професіоналізм Педагога Теоретичні й Методичні Аспекти*, 2(23), 227–236. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334927>
24. Chybisova, N. (2021). Student Self-government - an Opportunity to Develop Soft Skills and Build Social Partnership. *New Collegium*, 2(104), 37–43. <https://doi.org/10.30837/nc.2021.2.37>
25. Chevtaeva, N., Никитина, А. С., & Vishnevskaya, A. V. (2020). Communication Culture as a Matrix for Graduate's "Soft Skills" Development. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 29(12), 33–44. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-33-44>

26. Avksentev, V., & Гриценко, Г. (2023). The North Caucasus: Factor Analysis and Forecasts of the Regional Situation Dynamics. *REGIONOLOGY*, 31(3), 442–458. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.124.031.202303.442-458>
27. Nikolsky, V. S., Амбарова, П. А., & Шаброва, Н. В. (2025). Assessing Partner Engagement in Service Learning Programs. *University Management Practice and Analysis*, 29(2), 54–67. <https://doi.org/10.15826/umpa.2025.02.014>
28. ТИХОНЮК, Н. Е., & ЕРАШОВА, О. В. (2025). ЭФФЕКТЫ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В СИСТЕМНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И БИЗНЕСА. *Экономика и Предпринимательство*, 1285–1290. <https://doi.org/10.34925/eip.2025.180.7.231>
29. Самыгин, С. И., Малучиев, Г. С., & Шевченко, А. М. (2023). КУРС «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» КАК МЕХАНИЗМ УКРЕПЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СОЛИДАРНОСТИ И ДОВЕРИЯ В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ. *Bulletin of the South-Russian State Technical University (NPI) Series Socio-Economic Sciences*, 16(2), 266–274. <https://doi.org/10.17213/2075-2067-2023-2-266-274>
30. Voronina, L., Ольховикова, С. В., & Reprintseva, N. E. (2025). Analyzing University–Partner Collaboration in Project-Based Learning. *University Management Practice and Analysis*, 29(2), 24–39. <https://doi.org/10.15826/umpa.2025.02.012>
31. Березин, А. С., Минаева, О. А., Медведицкова, А. С., & Юрова, О. В. (2023). Развитие экосистемы проектной деятельности университета в интересах ключевых стейкхолдеров региона. *Russian Journal of Innovation Economics*, 13(1), 453–470. <https://doi.org/10.18334/vinec.13.1.117040>
32. Kubisenova, A. R., & Skalaban, I. A. (2025). Potential of professional network communities in project-based learning. *University Management Practice and Analysis*, 29(2), 40–53. <https://doi.org/10.15826/umpa.2025.02.013>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668366>

FROM PASSIVE LISTENING TO ACTIVE LEARNING IN MODERN UNIVERSITIES

ARMINE GRIGORYAN

PhD in Philology, Associate Professor of the Chair of Languages of the Armenian State University of Economics

KRISTINA TORGOMYAN

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Languages of the Armenian State University of Economics

Abstract. *Modern higher education is shifting from the conventional lecture to active learning that involves students and encourages cooperation and critical thinking. The old “lecture” paradigm, where students passively listen to lecturers and are minimally engaged, is often deemed inadequate to prepare students for the skills needed in today’s professional world. This research examines the transition from passive to active learning in modern institutions and the effect of active learning practices on student involvement, academic achievement, motivation and skill development. The research looks at teaching methods such as collaborative learning, problem-based learning, flipped classrooms, technology integration and classroom discussions. The work also describes the difficulties experienced by the institutions applying the active learning approaches. The results show the positive effect of active learning on students’ academic achievement, communication skills and long-term retention of the course knowledge.*

Keywords: *active learning, higher education, student engagement, collaborative learning, university teaching, student-centered education*

Introduction

Higher education has seen significant changes over the last decades due to technological progress, globalization and changing expectations of education. Lectures have been the core of conventional university teaching for generations. In a lecture the instructor gives knowledge, the student receives and takes notes. Lectures are still crucial for teaching academic information, but more experts say that passive listening is not an effective technique for building critical thinking, creativity, communication and problem-solving abilities. The contemporary college is designed to equip students to pass tests and to cope with tough situations in their professional and social life, which need flexibility, teamwork and independent thought. So many teachers are moving from a teacher-centered way of teaching towards a student-centered way which encourages involvement and participation in the learning process. Active learning is an umbrella word for any type of instructional activity that involves students actively participating in the learning process, such as discussions, problem solving, group work, case studies and hands-on learning. In comparison to passive reception of knowledge, students’ active involvement in the learning activity leads to greater learning (Bonwell & Eison, 1991). The emergence of digital technology further sped up the move toward active learning environments. New options for student participation and flexible learning have been created through innovations in online educational platforms, virtual collaboration tools, multimedia resources and interactive applications. Active learning is increasingly gaining importance in educational research at contemporary universities.

Literature Review

The benefits of active learning tactics and the limits of passive learning have been well documented by higher education researchers [2]. Freire (1970) criticized traditional educational institutions for treating students as passive consumers of information and not as active participants in the construction of knowledge. “Education should be about dialogue, about critical thinking, about independence in students,” he said. Astin (1999) argued that pupils who participate in the academic

and social life of the school are more likely to succeed academically. Participation by students is connected with motivation, persistence and intellectual growth. Good undergraduate education is characterized by student cooperation, active learning, rapid feedback, and student-faculty involvement (Chickering and Gamson, 1987). Their ideals continue to shape student-centered pedagogies in higher education. Prince (2004) said that active learning is “instructional strategies that engage students in the learning process” (p. 223). His study found that active learning was better than passive lectures for knowledge, memory and problem-solving skills. Collaborative learning is another major aspect in education. Johnson & Johnson (2009) says that cooperative learning environments foster communication skills, interpersonal connections, self-confidence and academic success. Group work also allows students to share ideas and build collaborative skills that will be needed in their future career.

Technology integration also makes active learning possible. Mayer (2009) discovered that multimedia training, which blends pictures and text, promotes comprehension and retention of learning. Educational technology, such online conversations, simulations, virtual learning environments and interactive presentations, help to make the classroom experience more entertaining. Researchers have also highlighted the importance of emotional involvement in active learning environments. Skinner and Belmont (1993) discovered that supportive classroom environments and good teacher-student relationships were critical to enhance students’ motivation to participate in educational activities. Academicians have acknowledged the benefits of active learning but have also noted several obstacles such as large class numbers, time limits, uneven participation in group activities and reluctance to accept proven teaching approaches.

Analysis

In many learning situations, students are sitting in passive learning environments, where they are watching and not participating in instruction. Traditional format lectures might limit opportunities for discussion, creativity and the practical application of material. This may be difficult for youngsters to focus and stay interested in classes. Passive learning may further weaken the students’ capacities to develop independent thinking and communication abilities. Learning information for examinations does not necessarily help children to understand how to use knowledge in a real-world setting. Moreover, passive learning might not be appropriate for different learning styles and particular academic needs. Some students learn better by doing things or talking to each other or talking to other people than by listening to lectures. In today’s digital environment, students are growing up with technology and interactive media. It may also mean that interactive learning activities are more engaging than traditional lecture-style instruction.

Active learning practices are being employed by universities to improve student engagement and academic achievement. One such technique is classroom conversation that enables students to speak their ideas, ask questions and ponder critically about subjects. Another typical technique is problem orientated learning. Students work together to develop answers to real world problems that demand inquiry, creativity and critical thinking. Problem-based learning bridges theory and practice for students. The flipped classroom is also common at the higher education level. In flipped learning, students comprehend the lecture subject before they attend the class, which is utilized for discussion, group work and practical projects. Thus, it makes students more connected and involved in the course content. Decision making and critical thinking skills are significantly developed via the utilization of case studies. Students learn to look at real life events and facts, to investigate alternatives and to defend their position. Some of the gamification tactics that might assist in increasing motivation and engagement are instructional games, contests, badges, prizes, etc. For example, classroom activities are participatory and could keep the learners interested and learning can be fun.



Image 1. Gamification that boosts student motivation and learner engagement

Technology plays a vital part in making an active learning environment feasible. Students can utilize online learning tools to talk, complete interactive exercises and collaborate on projects together inside and outside the classroom. They can also use multimedia presentations, educational films, simulations and virtual reality apps to help make hard subjects simpler to learn. The digital technology also delivers immediate feedback, and this helps the students to discover their mistakes and enhance their learning outcomes.

Students can work in any setting, virtually even in groups. This was especially important during the COVID-19 pandemic when institutions had to quickly transition to online and hybrid models. But educators need to ensure technology is a tool for learning, not a distraction. Overuse of electronic gadgets leads to lack of attention and no face-to-face conversation. And thus, we need to use technology in the proper way for successful active learning.

Active learning is a fantastic thing, but it also creates certain obstacles for institutions and workers. With more pupils, there may be less conversation and less one-on-one attention. There are some young people who just don't feel comfortable speaking in front of a group or working in a group. Active learning complicates time management, because conversations, group work and projects sometimes need extra class time.

Another difficulty is teacher training. The teachers who are habituated to the old lecture method may need professional development to properly embrace student-centered teaching strategies.

All youngsters may also have trouble accessing technology and digital devices. "Universities should be a place where everyone feels welcome and has access to the right support. The advantages of active learning far exceed the disadvantages, particularly in terms of student involvement, communication skills and academic achievement.

The results of the study reviewed reveal that active learning approaches are far more effective in boosting student engagement, academic performance and critical thinking abilities compared to passive lecture-based techniques. Paulo Freire (1970) challenged the conventional educational methods. He believed that the old education system viewed children as passive consumers of information and not active producers of knowledge. Young individuals learn better when they are actively engaged in discussions, problem solving exercises and team activities (Charles C and Eison, 1991). The facts are plain. Children learn and remember best when they are sincerely interested. Research has investigated the association between student engagement and school accomplishment. Students that are involved in both the academic and social life of the school are more motivated, more persistent and more intellectually wide (Astin, 1999). Student-faculty contact, active learning, timely feedback and student participation are best practices in higher education (Chickering and Gamson, 1987). The outcomes of the present study indicate that the learner-centered learning environment offers greater learning chances to students in comparison to passive education.

All the research agrees that collaborative learning is a beneficial thing. Johnson and Johnson (2009) argue that cooperative learning environments can enhance students' communication skills, relationships with others, self-confidence and academic accomplishment. Group conversations, group work and co-operative problem solving allow students to debate ideas and practice skills that are valuable in professional and social contexts. Active learning strategies have been demonstrated to be more successful than regular lectures at improving knowledge, memory and reasoning abilities (Prince, 2004).

The most discussed theme in the analyzed publications is technological integration. In multimodal learning circumstances, learners learn and remember better when the material is presented both visually and vocally (Mayer, 2009). Such technologies may involve online learning platforms, virtual simulations, multimedia presentations, digital collaboration tools and so on. Interactive educational technology leads to more engaging, personalized learning experiences. Technology, used effectively in active learning environments, may increase engagement and communication, the experts feel.

But there are issues and inconsistencies in literature. Some experts tout the benefits of educational technology, while others warn that too much reliance on digital technology might lead to shorter attention spans and worse social skills among adolescents. This paradox suggests that technology may either enhance or impede learning, contingent on its use and management within the educational system.

We also tackle another basic problem, i.e., unequal participation in active learning. Others say interacting with people and being part of a team may help enhance communication skills and confidence. But another study found some young people can feel uneasy attending group activities or open talks. Active learning practices are difficult to implement in large groups when teachers cannot create an inclusive and supportive classroom atmosphere for students with different levels of confidence and learning styles.

There is a rich literature on the shifting role of academics in contemporary institutions. For years, experts have told teachers to do more than lecture; aid, coach and encourage students to foster

student engagement and independent thinking. The instructor should give positive feedback, motivate cooperation and regulate the basic in-class tasks of analysis and production to guarantee fruitful work. The research presented here underlines the need to combine creativity and pragmatism. Active learning may promote communication and engagement but may require more planning, classroom management skills, technological support, and professional development for instructors. Therefore, the educational institutions should give appropriate resources and teacher training to be able to implement the student-centered teaching efficiently.

The study assessment indicated that active learning strategies are more effective than passive learning techniques in the areas of student motivation, communication, critical thinking and academic performance. The researchers also note challenges to be overcome, such as a technical gap, student stress and classroom management. The results show that the success of active learning environments for inclusiveness and effectiveness in higher education systems depends on cooperation, technological utilization, instructional aid and student engagement.

Conclusion

Today, one of the fundamental developments in higher education is the move from passive listening to active learning. The traditional lecture mode of teaching has been successful in imparting theoretical material but typically seen as inadequate in helping students to perform correctly in the present academic, professional and social environments. Active learning approaches include discussion, cooperation, problem solving, critical thinking and application of contents to include students in the learning process.

There is increasing evidence that student-centered learning settings are positively associated with academic success, motivation, communication skills, creativity, and longer-term retention of knowledge. Varying learning styles and varying student expectations may be addressed by collaborative learning, flipped classrooms, problem-based learning, classroom discussions, gamification and technological integration that may make educational experiences more dynamic and engaging.

Technology has also been a crucial enabler in creating chances for active learning in higher education. Digital technology, virtual learning environments, multimedia materials and online collaboration tools provide students with more choice, faster feedback and more access. But they also caution against technology replacing true human connection, emotional support and a teacher's leadership in the classroom.

The research also discusses some of the major problems in the adoption of active learning such as big class size, unequal access to technology, student anxiety, concerns about time management and the need for professional development of teachers. These problems underscore the need for institutional support, inclusive pedagogy and purposeful design of education to ensure success in active learning settings.

Active learning: the future of higher education. It helps young people to gain information and to use it critically and creatively in real-life circumstances. Universities need to do more to promote lifelong learning, co-operation and flexibility through creative, flexible and student-centered ways of teaching in an increasingly digitized and globalized society.

REFERENCES

1. Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
2. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. George Washington University.
3. Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.
4. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.
5. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
6. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
7. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
8. Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668401>

ТДУ 37(091):008(575.3)

МОҲИЯТ ВА ЗАМИНАҲОИ ЭҶӢИ АҶАМ ДАР ИРТИБОТ БО ТАШАККУЛИ ПЕДАГОГИКАИ МИЛЛИИ ТОҶИКОН

ХОҶАЗОДА ГУЛҶАҲОН ҶАҲФАР

номзади илмҳои педагогӣ, омӯзгори кафедраи педагогикаи умумии Донишгоҳи давлатии омӯзгории Тоҷикистон ба номи Садриддин Айнӣ. Ҷумҳурии Тоҷикистон, шаҳри Душанбе

Дар мақола заминаҳои таърихӣ, сиёсӣ, иҷтимоӣ ва фарҳангии Эҷи Тоҷик ва Эҷи Аҷам мавриди таҳлил қарор гирифтаанд. Муаллиф нишон медиҳад, ки заиф гардидани Хилофати Араб ва таҳкими давлатҳои маҳаллӣ, бахусус давлати Сомониён, барои рушди фарҳанг, илм ва маориф дар сарзаминҳои тоҷикнишин шароити мусоид фароҳам овард. Эҷи Аҷам ҳамчун раванди эҷи арзишҳои миллӣ ва омешиши мероси фарҳангии тоисломӣ бо арзишҳои тамаддуни исломӣ баррасӣ мешавад. Дар мақола инчунин робитаи ин падида бо ташаккул ва рушди педагогикаи миллӣ дар қиёс бо дигар даврҳои эҷгарой дар таърихи халқҳои ҷаҳон муайян гардида, нақши забон, фарҳанг ва анъанаҳои таълимӣ-тарбиявӣ дар ҳифзи хувияти миллӣ арзёбӣ шудааст.

Калидвожаҳо: Эҷи Аҷам, Эҷи Тоҷик, Сомониён, педагогикаи миллӣ, таълиму тарбия, фарҳанги тоҷик, Авесто, мероси фарҳангӣ, хувияти миллӣ, арзишҳои миллӣ, тамаддуни исломӣ.

СУЩНОСТЬ И ПРЕДПОСЫЛКИ АДЖАМСКОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ТАДЖИКОВ

ХОДЖАЗОДА ГУЛДЖАХОН ДЖАҲФАР

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры общей педагогики Государственного педагогического университета Таджикистана имени Садриддина Аини. Республика Таджикистан, г. Душанбе

В статье анализируются исторические, политические, социальные и культурные предпосылки Таджикского и Аджамского Возрождения. Автор показывает, что ослабление Арабского халифата и укрепление местных государств, особенно государства Саманидов, создали благоприятные условия для развития культуры, науки и просвещения на таджикских землях. Аджамское Возрождение рассматривается как процесс возрождения национальных ценностей и синтеза доисламского культурного наследия с ценностями исламской цивилизации. В статье также определяется связь данного исторического феномена с формированием и развитием национальной педагогики в сравнении с другими эпохами культурного возрождения в истории народов мира, а также раскрывается роль языка, культуры и образовательных традиций в сохранении национальной идентичности.

Ключевые слова: Аджамское Возрождение, Таджикское Возрождение, Саманиды, национальная педагогика, обучение и воспитание, таджикская культура, Авеста, культурное наследие, национальная идентичность, национальные ценности, исламская цивилизация.

THE ESSENCE AND FOUNDATIONS OF AJAM RENAISSANCE IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF TAJIK NATIONAL PEDAGOGY

HOJAESODA GULJAHON JAHFAR

candidate of pedagogical sciences, teacher of the department of general pedagogy of the State Pedagogical University of Tajikistan named after Sadriddin Aini. Republic of Tajikistan, Dushanbe

This article examines the historical, political, social, and cultural foundations of the Tajik Renaissance and the Ajam Renaissance. The author argues that the weakening of the Arab Caliphate and the strengthening of local states, particularly the Samanid State, created favorable conditions for the development of culture, science, and education in the Tajik-speaking regions. The Ajam Renaissance is considered as a process of reviving national values and integrating the pre-Islamic cultural heritage with the values of Islamic civilization. The article also explores the relationship between this historical phenomenon and the formation and development of national pedagogy through comparison with other periods of cultural renaissance in world history. Special attention is paid to the role of language, culture, and educational traditions in preserving national identity.

Keywords: *Ajam Renaissance, Tajik Renaissance, Samanids, national pedagogy, education and upbringing, Tajik culture, Avesta, cultural heritage, national identity, national values, Islamic civilization.*

Дар ибтидои солҳои ҳаштодуми асри гузашта файласуфи маъруфи тоҷик, академик А. Турсунов назарияро ба миён гузоштанд, ки мувофиқи он равандҳои фарҳангӣ ва иҷтимоии дар қаламрави Мовароуннаҳру Хуросон ташаккулёфта, ки марказҳои муҳими онҳо шаҳрҳои Самарқанд, Бухоро, Хучанд, Фарғона, Балх ва Ҳирот ба шумор мерафтанд ва тибқи маълумоти таърихӣ сарзамини аслии тоҷикон махсуб меёфтанд, метавонанд ҳамчун падидаи Эҳёи Аҷам арзёбӣ гарданд. Ба андешаи муҳаққик, таъсири ин раванд аз ҳудуди мазкур фаротар рафта, ба минтақаҳои Эрон, Озарбойҷон, Осиёи Сағир, Ҳиндустон, Чин ва Покистони имрӯза низ густариш ёфтааст [7, с.208]. Марҳилаи аввали ин эҳё, ки асрҳои IX–XI-ро дар бар мегирад, аз ҷониби олим бо истилоҳи Эҳёи Тоҷик муайян шудааст [7, с.208].

Бо назардошти аҳамияти илмӣ ин масъала, дар оғози таҳқиқот талош шудааст моҳият ва хусусиятҳои асосии падидаҳои Эҳёи Аҷам ва Эҳёи Тоҷик мавриди баррасии ҳамҷониба қарор гирифта, заминаҳои сиёсӣ, иқтисодӣ, иҷтимоӣ ва таърихӣ пайдоишу рушди онҳо ошкор карда шаванд. Ҳамзамон, тавассути муқоисаи ин равандҳо бо падидаҳои ҳаммонанди эҳёгарой дар таърихи дигар халқҳо, нақш ва таъсири онҳо дар ташаккул ва рушди педагогикаи миллии тоҷикон муайян ва арзёбӣ гардидааст.

Мафҳуми «Эҳё» аз забони арабӣ сарчашма гирифта, маънои луғавӣ он «аз нав зинда шудан», «таҷдид ёфтани» ва ё «эҳё гардидани арзишҳои пешин» мебошад. Дар илми таърих ва фарҳангшиносии Ғарб ба ин мафҳум истилоҳи «Ренессанс» мувофиқат мекунад, ки аз забони фаронсавӣ баромада, маънои «аз нав таваллуд шудан» ё «эҳё гардидани фарҳанг»-ро ифода менамояд. Дар маънои илмӣ ин истилоҳ барои тавсифи марҳилаҳои муҳими рушди фарҳангӣ, илмӣ ва иҷтимоӣ ҷомеаҳо истифода шуда, давраи болоравии бесобиқаи ҳаёти маънавӣ ва зеҳнии халқҳоро дар назар дорад. Хусусияти асосии чунин даврҳо дар он аст, ки онҳо бар пояи эҳё ва бозандешии анъанаҳо, арзишҳо ва дастовардҳои фарҳангии қаблӣ дар шакли мазмуни нав ташаккул меёбанд.

Истилоҳи «Ренессанс» бори аввал аз ҷониби таърихшиноси фаронсавӣ Жюль Мишле (1798–1874) ҳангоми таҳқиқи таърихи Фаронсаи асри XVI мавриди истифода қарор гирифтааст. Баъдан фарҳангшиноси швейтсарӣ Якоб Буркхардт (1818–1897) онро барои тавсифи рушди фарҳангии Италияи асрҳои XIV–XVI ба қор бурд [15, с.188]. Бо вучуди ин, дар адабиёти илмӣ мафҳуми мазкур бештар ба давраи шукуфоии фарҳангӣ ва илмӣ Италия нисбат дода мешавад, зеро маҳз дар ҳамин сарзамин бозгашт ба мероси классикӣ ва эҳёи арзишҳои фарҳангии пешин ба дигаргуниҳои амиқи иҷтимоӣ, сиёсӣ ва маънавӣ замина фароҳам овард. Эҳёи Аврупоӣ, бахусус дар Италия, ҳамчун марҳилаи гузариш аз ҷомеаи асримиёнагӣ ба Замони Нав арзёбӣ мегардад. Ба ин давра рушди ҷаҳонбинии инсонмарказӣ (антропосентризм), густариши ғояҳои башардӯстӣ (гуманизм), муносибати эстетикӣ ба воқеият, пешрафти назаррасии санъат ва дигар соҳаҳои фарҳанг хос мебошад. Ҳамзамон, пешрафти китобдорӣ, рушди чопи китоб ва густариши донишомӯзӣ ба таҳкими ин раванд мусоидат намуданд.

Тавре муҳаққиқон таъкид менамоянд, осори намояндагони давраи Эҳё бо эътимоди баланд ба қобилиятҳои инсон, нерӯи ақлу иродаи ӯ, радди таассуб ва маҳдудиятҳои схоластикӣ фарқ мекард. Арзишҳои озодии шахсият, эҳтиром ба зебоӣ ва ҳамоҳангии олам, инчунин тавачҷуҳ ба қонунҳои табиӣ ва имкониятҳои маърифатии инсон меҳвари асосии фарҳанги ин давраро ташкил медоданд. Ин раванд на танҳо дар адабиёт ва санъати тасвирӣ, балки дар меъморӣ низ инъикоси равшан пайдо намуд. Бунёди қасрҳо, биноҳои чамбиятӣ ва хонаҳои шахрӣ бо истифода аз таносуби дақиқи меъморӣ, сутунҳо, равоқҳо, гунбазҳо ва унсурҳои ороишӣ ба рушди завқи зебоишиносӣ ва шаклгирии муҳити нави фарҳангӣ мусоидат кард [11, с.171].

Дар таркиби истилоҳи «Эҳёи Аҷам» ё «Ренессанси Аҷам» вожаи «аҷам» аз забони арабӣ сарчашма гирифта, дар маънои аслии шахси ғайриараб ё касеро ифода менамояд, ки забони арабиро намедонад. Бо гузашти вақт ин мафҳум бештар нисбат ба халқҳои эронитабор ва сокинони Хуросону Мовароуннаҳр истифода гардида, ба мардумоне дахл мекард, ки ба забонҳои форсӣ, дарӣ ё тоҷикӣ сухан мегуфтанд. Аз ин рӯ, дар маънои луғавӣ истилоҳи «Эҳёи Аҷам» эҳёи фарҳангӣ ва маънавии халқҳои форсизабону тоҷикзабонро ифода менамояд.

Дар маънои илмӣ бошад, Эҳёи Аҷам ҳамчун раванди бозгашт ба мероси фарҳангӣ ва анъанаҳои тоисломии халқҳои ориёитабори Хуросону Мовароуннаҳр арзёбӣ мешавад. Ин раванд дар заминаи эҳёи арзишҳои миллӣ ва фарҳангии бостонӣ ба рушди бесобиқаи адабиёт, илм, фарҳанг ва низоми таълиму тарбия мусоидат намуда, аз асри IX то ибтидои асри XVIII дар қаламрави васеи форсизабонон идома ёфт. Мафҳуми «Эҳёи Тоҷик» низ ба ҳамин падида алоқаманд буда, бештар ба марҳилаи аввали ин раванд, яъне асрҳои IX–XI ва асосан ба ҳудудҳои тоҷикнишин дахл дорад. Бояд зикр намуд, ки дар баъзе сарчашмаҳои илмӣ ғайритоҷикӣ ин давра бо унвони «Эҳёи исломӣ» ёд шуда, одатан дар доираи асрҳои IX–XII ё IX–XIII баррасӣ мегардад.

Ҳангоми таҳлили заминаҳои таърихӣ ва сиёсии Эҳёи Тоҷик ва Эҳёи Аҷам муҳим аст, ки ба тағйироти қуллии ҳаёти сиёсии минтақа тавачҷуҳ карда шавад. Яке аз омилҳои асосии ба вучуд омадани ин раванд заиф гардидани нуфуз ва иқтидори Хилофати Араб ба ҳисоб мерафт. Маълум аст, ки дар асри VII сарзаминҳои Эрон ва дар асри VIII минтақаҳои Осиёи Марказӣ зери тасарруфи арабҳо қарор гирифтанд. Раванди истилои Хуросону Мовароуннаҳр аз ҷониби арабҳо марҳила ба марҳила сураг гирифта, муҳаққиқон онро ба се давраи асосӣ ҷудо мекунанд.

Марҳилаи аввал (644–704) бо тасхири Хуросон ва ҳамлаҳои пайдарпайи арабҳо ба мулкҳои алоҳидаи Мовароуннаҳр тавсиф мешавад. Ин ҳамлаҳо бештар хусусияти иқтишофӣ ва ғоратгарона доштанд. Марҳилаи дуюм (705–715) ба ҷангҳои шадид ва муборизаҳои сахти аҳолии маҳаллӣ мувофиқ омада, дар натиҷа қисми зиёди Мовароуннаҳр ба таври мақсаднок ба ҳайати хилофат дохил карда шуд. Марҳилаи сеюм (715–821) бошад, давраи гузариши дини ислом, пурзӯр шудани сиёсати мустамликавии арабҳо, афзоиши ҳаракатҳои муқовиматии мардум ва дар ниҳоят ташаккули давлатҳои маҳаллӣ ва ба даст овардани истиқлолияти сиёсиро дар бар мегирад [5, с.192]. Истилои арабҳо барои ҷомеаи маҳаллӣ на танҳо тағйироти сиёсӣ, балки дигаргуниҳои амиқи фарҳангӣ ва маънавию низ ба вучуд овард. Дар натиҷаи ин раванд бахше аз мероси фарҳангии ориёӣ-тоҷикӣ осеб дида, низоми анъанавии маориф ва тарбия низ зери таъсири ҷиддӣ қарор гирифт. Бо вучуди ин, маҳз дар шароити минбаъдаи эҳёи давлатдорӣ миллӣ ва бозгашт ба арзишҳои фарҳангии гузашта заминаҳои рушди нави илм, адабиёт ва педагогикаи миллӣ фароҳам омаданд.

Дар нимаи аввали асри VIII Хилофати Араб ба яке аз бузургтарин давлатҳои замон табдил ёфта, сарзаминҳои паҳновари Шарқ, аз ҷумла минтақаҳои тоҷикнишинро фаро гирифта буд. Дар ин давра маркази сиёсӣ аз Димишқ ба Бағдод интиқол дода шуд. Аз ҷиҳати ҷуғрофӣ Бағдод нисбат ба марказҳои таърихӣ халқҳои ориёитабор наздиктар буда, ин омил барои гузариши равоҷоти сиёсӣ ва фарҳангӣ миёни минтақаҳои шарқӣ хилофат мусоидат намуд. Бо вучуди ин, сиёсати таъзимез ва фишорҳои иҷтимоиву иқтисодӣ ҳокимияти арабҳо боиси афзоиши норозигии халқҳои тобеъ гардид. Аз нимаи дуюми асри VIII дар ғушаҳои гуногуни хилофат ҳаракатҳои эътирозӣ ва шӯришҳои сершумор сар заданд. Яке аз бузургтарин онҳо

шӯриши Бобак дар Озарбойҷон буд, ки тадричан ба қисматҳои дигари Эрон низ паҳн гардид. Гарчанде ин шӯриш аз ҷониби хилофат сарқуб карда шуд, вале ба заифшавии иқтидори сиёсии он таъсири назаррас расонд. Ҳамзамон, ашрофону заминдорони маҳаллӣ, ки дорои неруҳои ҳарбии худ буданд, барои ба даст овардани истиқлолияти бештар мубориза мебуданд. Ҳаракати шуъубия низ бо Ҳимояи арзишҳои миллӣ ва фарҳангии халқҳои ғайриараб ба нуфузи сиёсӣ ва маънавии хилофат таъсири ҷиддӣ расонд. Дар натиҷаи чунин равандҳо, дар асрҳои VIII–IX минтақаҳои Эрон ва Осиёи Марказӣ тадричан ба истиқлолияти нисбӣ ноил гардиданд.

Пас аз вафоти халифа Ҳорун ар-Рашид мубориза барои тахти хилофат байни писарони ӯ – Амин ва Маъмун оғоз ёфт. Дар ин низоъ ашрофзодаи хуросонӣ Тоҳир ибни Хусайн аз Маъмун ҷонибдорӣ намуд ва баъди пирӯзии ӯ ба вазифаҳои баланди давлатӣ таъйин гардид. Соли 821 Тоҳир идораи Хуросон ва Мовароуннахрро ба даст гирифт ва ҳамин тавр, давлати Тоҳириён (821–873) бо марказияташ дар Нишопур таъсис ёфт. Ин давлат нахустин қадами ҷиддӣ дар роҳи барқарорсозии давлатдорӣ маҳаллӣ дар сарзаминҳои тоҷикнишин ба ҳисоб рафта, аз ҷониби бисёре аз муҳаққиқон ҳамчун оғози марҳилаи амалии Эҳёи Аҷам арзёбӣ мешавад.

Тоҳириён барои таққими сохтори давлатӣ, рушди кишоварзӣ ва беҳбуди низоми обёрӣ тадбирҳои муҳим андешиданд. Ҳамзамон, онҳо ба эҳёи суннатҳои миллӣ ва густариши корҳои маърифатӣ тавачҷуҳи махсус зоҳир менамуданд. Ба таъкиди академик Б. Гафуров, давлат ба теъдоди зиёди амалдорони соҳибмаърифат эҳтиёҷ дошт ва аз ҳамин сабаб таълиму тарбия ҳам бо забони арабӣ ва ҳам бо забонҳои маҳаллӣ васеътар гардид [9, с.1160]. Ин омил барои рушди фарҳанг ва ташаккули муҳити нави илмӣ-маърифатӣ замина фароҳам овард.

Раванди эҳёи арзишҳои миллӣ на танҳо дар минтақаҳои тоҷикнишин, балки дар ҳуди маркази хилофат низ мушоҳида мешуд. Бо ба қудрат расидани Аббосиён таъсири унсурҳои эронӣ дар идораи давлатӣ афзоиш ёфт. Ба гуфтаи Жан-Пол Ру, кӯчидани пойтахт ба Бағдод ва иштироки намояндагони хонадонҳои маъруфи форситабор, аз ҷумла Бармакиён, дар корҳои давлатӣ нишонҳои эҳёи суннатҳои сиёсии Эрони қадим ба шумор мерафт. Бинобар ин баъзе муҳаққиқон хилофати Аббосиёнро нисбат ба Умавиён бештар дорои хусусияти эронӣ ё хуросонӣ арзёбӣ намудаанд [1, с.121].

Бо вучуди дастовардҳо, давлати Тоҳириён бо мушкилоти зиёди сиёсӣ ва иҷтимоӣ рӯ ба рӯ буд. Фишори андозҳо, муноқишаҳои дохилӣ ва ҳамлаҳои гурӯҳҳои кӯчманҷӣ сабаби сар задани шӯришҳои сершумор гардиданд. Дар чунин шароит бародарон Ёқуб ибни Лайс ва Амр ибни Лайс тавонистанд ҳаракати пурқуввати сиёсиро роҳандозӣ намоянд. Соли 873 онҳо Нишопурро ишғол карда, ба ҳукмронии Тоҳириён хотима бахшиданд. Дар натиҷа сулолаи Саффориён (873–900) ба сари қудрат омад. Асосгузори он Ёқуб ибни Лайс буд, ки мувофиқи баъзе ривоятҳо пеш аз фаъолияти сиёсӣ ба касби мисгарӣ (саффорӣ) машғул буд ва маҳз аз ҳамин ҷо номи сулола сарчашма мегирад.

Саффориён асосан дар қаламравҳои Хуросон ҳукмронӣ намуда, натавонистанд назорати пурра бар Мовароуннахрро ба даст оранд. Бо вучуди ин, сиёсати онҳо ба эҳёи баъзе арзишҳои фарҳангии пешазисломӣ мусоидат мекард. Дар сарчашмаҳо ҳатто сухане ба Ёқуб ибни Лайс нисбат дода мешавад, ки орзуи бозгашт ба баъзе суннатҳои бостониро инъикос менамояд [7, с.699]. Дар ҳамин давра муносибати ҷомеаи араб нисбат ба мероси фарҳангии халқҳои ориёитабор низ тағйир ёфт. Бисёр унсурҳои фарҳангӣ ва давлатии эронӣ ба ҳаёти сиёсӣ ва иҷтимоии хилофат роҳ ёфтанд. Чашни Наврӯз мақоми хос пайдо намуда, барои пайравони ойини зардуштӣ низ шароити нисбатан мусоид фароҳам омад. Аз ин рӯ, баъзе муҳаққиқон ин марҳиларо «эҳёи паҳлавӣ» номидаанд. Ба таъкиди Жан-Пол Ру, дар асрҳои IX–X ҷамъиятҳои зардуштӣ ҳанӯз қобилияти Ҳимояи манфиатҳои худро доштанд ва фаъолияти фарҳангии онҳо ба дараҷае густариш ёфта буд, ки осори муҳими динӣ ва адабӣ, аз ҷумла «Бундаҳишн» ва «Датистан-и Диник»-и Манучеҳр дар ҳамин давра таълиф гардиданд [1, с.121].

Саффориён асосан ба табақкаи миёна ва заминдорони хурд таъяс намуда, аз дастгирии ашрофони маҳаллӣ бархурдор набуданд. Кӯшиши онҳо барои густариши ҳокимият ба

Мовароуннаҳр бо муқовимати қувваҳои маҳаллӣ рӯ ба рӯ шуда, дар ниҳоят ба сукути сулола овард. Пас аз он ҳокимият ба дасти Сомониён гузашт.

Аз охири асри IX давлати Сомониён ба маркази асосии давлатдорӣ тоҷикон тақдир ёфт. Ҳукмронии онҳо (900–999) ҳамчун давраи авҷи Эҳёи Аҷам ва Эҳёи Тоҷик арзёбӣ мегардад. Дар ин марҳила эҳёи анъанаҳои бостонӣ бо арзишҳои исломӣ омезиш ёфта, дар фарҳанг, илм, адабиёт, меъморӣ ва низомии таълиму тарбия заминаи рушди навро фароҳам овард. Муҳаққиқон ин равандро ҳамчун пайванди мероси фарҳангии тоисломӣ ва тамаддуни исломӣ шарҳ медиҳанд. Дар давраи Сомониён забони тоҷикӣ (форсӣ) мақоми давлатӣ ва фарҳангӣ пайдо карда, барои рушди илм ва адабиёт шароити мусоид фароҳам омад. Меъморӣ низ ба дараҷаи баланди рушд расид ва дар он унсурҳои миллӣ бо арзишҳои исломӣ ба таври созанда омезиш ёфтанд. Намунаи равшани чунин ҳамгирӣ мақбараи Исмоили Сомонӣ ва дигар ёдгориҳои меъморӣ он давра мебошанд. Аз ҳамин ҷост, ки муҳаққиқон меъморӣ ин замонаро бо номи «услуби сомонӣ» ёд мекунанд.

Аҳамияти давраи Сомониён танҳо ба рушди сиёсӣ ва фарҳангӣ маҳдуд намешавад. Дар ҳамин марҳила заминаҳои ташаккули афкори илмӣ ва педагогӣ тоҷикон низ мустақам гардиданд. Ба таъкиди А. Турсунов, гарчанде ҳуди давлати Сомониён аз байн рафт, вале сарватҳои маънавии дар давраи Эҳёи Тоҷик офаридашуда тавассути халқи тоҷик нигоҳ дошта шуданд ва ба наслҳои минбаъда интиқол ёфтанд.

Эҳёи Аҷамро муҳаққиқон бо давраҳои шукуфоии фарҳангии дигар халқҳо, аз ҷумла тамаддуни Юнони Қадим ва Ренессанси Италия муқоиса менамоянд. Махсусан, рушди афкори педагогӣ дар Юнони Қадим барои ташаккули фарҳанги таълиму тарбия дар ҷаҳон аҳамияти бузург дошт. Андешаҳои мутафаккирон чун Демокрит, Сукрот, Афлотун ва Арасту минбаъд ба рушди фалсафа ва педагогикаи Шарқ низ таъсир расонданд. Дар давраи Эҳёи Аҷам ин мерос аз ҷониби мутафаккирони тоҷик, пеш аз ҳама Абунаصري Форобӣ ва Абуалӣ ибни Сино, азхуд ва тақмил дода шуда, ба ташаккули мактаби машшоӣ шарқӣ мусоидат намуд.

Тавре ки рушди афкори илмӣ ва педагогӣ дар Юнони Қадим ба ташаккули тамаддуни аврупоӣ замина гузошт, Ренессанси Аврупо низ дар асрҳои XIV–XVI дар асоси эҳёи мероси фарҳангии гузашта ба вучуд омад. Дар Италия тавачҷух бештар ба дастовардҳои Юнону Рими Қадим равона шуда бошад, дар Олмон ва Нидерландия арзишҳои масеҳияти ибтидоӣ ва анъанаҳои маҳаллӣ нақши муҳим бозиданд. Дар ҳамаи ин кишварҳо рушди илму фарҳанг бо тақмили низомии таълиму тарбия ва таъсиси муассисаҳои нави таълимӣ иртиботи зич дошт.

Мутафаккирони давраи Ренессанс ба таълим ҳамчун омилҳои асосии пешрафти ҷомеа назар мекарданд. Аз ҳамин сабаб, дар мактабҳо омӯзиши забонҳои классикӣ, илмҳои табиатшиносӣ, математика, варзиш ва тарбияи эстетикӣ густариш ёфт. Дар ҳамин муҳит шахсиятҳои чун Ян Амос Коменский, Эразми Роттердамӣ, Виторино да Фелтре, Франсуа Рабле ва Мишел Монтен фаъолият намуда, ба рушди афкори педагогӣ ҷаҳон саҳми арзанда гузоштанд. Дар Мовароуннаҳр ва Ҳуросон низ Эҳёи Аҷам дар асоси бозгашт ба арзишҳои фарҳангӣ ва маънавии пешазисломӣ сурат гирифт. Заминаҳои ин анъанаҳо дар фарҳанги қадимаи Суғд, Бохтар, Хоразм, Фарғона ва дигар марказҳои тамаддуни ориёӣ ташаккул ёфта буданд. Гарчанде қисми зиёди мероси хаттии он давра аз байн рафтааст, муҳимтарин ғояҳои тарбиявӣ дар «Авесто» ва эҷодиёти шифоии мардум нигоҳ дошта шудаанд.

Дар таълимоти авастой дониш яке аз шартҳои асосии камолоти инсон шумурда мешуд. Мувофиқи ин ҷаҳонбинӣ, дониш аз шунидан, таҷриба аз дониш ва худтақмилдиҳӣ аз таҷриба сарчашма мегирад. Асоси ахлоқии тарбияро бошад, ғояи машҳури зардуштӣ — «Пиндори нек, гуфтори нек ва рафтори нек» ташкил медиҳад. Ҳадафи тарбия ташаккули шахси ростқавл, покқичдон, далер, ватандӯст ва барои ҷомеа судманд буд. Дар таълимоти зардуштӣ мафҳуми «ашо» ҷойгоҳи марказӣ дошта, рамзи ҳақиқат, адолат ва тартиби дурусти ҷаҳон маҳсуб меёфт. Ин арзишҳо минбаъд дар фарҳанг ва афкори педагогӣ тоҷикон таъсири амиқ гузоштанд. Ба гуфтаи Ҳеродот, дар миёни ориёӣён ба фарзандон пеш аз ҳама ростгӯӣ, аспасворӣ ва тирандозӣ омӯзонидани шуда, инчунин ҳислатҳои чун фармонбардорӣ, покизагӣ ва масъулиятшиносӣ тарбия карда мешуданд.

Ҳамин тарик, яке аз заминаҳои муҳими Эҳёи Аҷам эҳёи анъанаҳои маънавий ва педагогии ориёии бостонӣ буд, ки баъдан бо арзишҳои исломӣ омезиш ёфта, барои ташаккули педагогикаи миллӣ ва рушди минбаъдаи илму фарҳанги тоҷикон мусоидат намуд.

Анъанаҳои педагогии халқҳои ориёитабор танҳо ба давраи авастой маҳдуд намешаванд. Дар давраҳои Модҳо, Ҳахоманишиён, Ашкониён ва Сосониён низ низоми таълиму тарбия пайваста тақдир ёфта, ҳамчун ҷузъи муҳими ҳаёти ҷамъиятӣ рушд кардааст. Дар давраи Ҳахоманишиён тарбия ба омодагии ҷавонон барои ҳаёти мустақил, хизмати давлатӣ, фаъолияти касбӣ ва ҳифзи Ватан равона гардида буд. Дар баробари рушди мактабдорӣ ба омӯзиши хондану навиштан, забони модарӣ, касбу ҳунар ва баъзе забонҳои хориҷӣ тавачҷуҳи махсус зоҳир мешуд. Дар замони Сосониён низоми таълим боз ҳам мукаммалтар гардида, муассисаҳои таълимии махсус барои гурӯҳҳои гуногуни синнусолӣ фаъолият мекарданд. Барномаҳои таълимӣ тарбияи ахлоқӣ, динӣ ва ҷисмонӣ, инчунин омӯзиши саводнокӣ ва ҳисобро дар бар мегирифтанд. Омӯзгор дар ҷомеа мақоми баланд дошта, ҳамчун шахси донишманд ва намунаи ахлоқӣ эътироф мешуд. Ҷавонон то синни муайян асосҳои донишҳои динӣ ва дунявиро аз худ намуда, баъд аз санҷишҳои махсус ҳуқуқи ворид шудан ба ҳаёти мустақилро пайдо мекарданд.

Маҳз ҳамин анъанаҳои чандинҳазорсолаи таълиму тарбия баъдтар ба яке аз заминаҳои асосии Эҳёи Аҷам табдил ёфтанд. Дар асрҳои IX–XI мероси маънавий ва педагогии ориёӣ бо арзишҳои нави исломӣ омезиш ёфта, барои рушди илм, фарҳанг ва маориф муҳити мусоид фароҳам овард. Аз ин рӯ, Эҳёи Аҷамро метавон на танҳо эҳёи сиёсӣ ва фарҳангӣ, балки эҳёи анъанаҳои миллӣ дар соҳаи таълиму тарбия низ арзёбӣ намуд.

Муҳаққиқон сабабҳои гуногуни ин падидаро зикр кардаанд, аммо аксари онҳо бар он назаранд, ки нақши ҳалқунандаро ҳифзи забони миллӣ ва хотираи таърихӣ мардум бозидааст. Ба андешаи Жан-Пол Ру, маҳз нигоҳ доштани забони форсӣ-тоҷикӣ ҳамчун воситаи интиқоли арзишҳои фарҳангӣ ва заиф гардидани Хилофати Араб барои ташаккули Эҳёи Аҷам шароити мусоид фароҳам овард. Дар натиҷа, ин падида ба яке аз муҳимтарин марҳилаҳои рушди тамаддуни тоҷикон табдил ёфта, дар ташаккули педагогика, илм ва фарҳанги миллӣ нақши сарнавиштсоз гузошт.

АДАБИЁТ:

1. Ру Ж.П. История Ирана и иранцев. От истоков до наших дней. – М.: Евразия, 2015. – 118-121 с.
2. Риёҳӣ М. Фирдавсӣ. – Душанбе: Бухоро, 2012. – 338 с.
3. Раҳмонов, Э.Ш. Чехраҳои мондагор.–Душанбе: ЭР-граф, 2016.-364 с.71, 125, 210
4. Сулаймонӣ, С. Фарҳангиносии назария ва амалия. - Душанбе: Ирфон, 2012. - 450 с.
5. Сухомлинский, В.А. Ватан дар дил. - Душанбе: Маориф, 1986. – 192 с.
6. Турсунов, А. Эҳёи Аҷам. -Душанбе: Ирфон, 1984. – 208 с.
7. Ғафуров, Б. Тоҷикон. – Душанбе: Ирфон, 1988– 699 с.
8. Ғафуров, Б. Тоҷикон. Таърихи қадимтарин, қадим, асри миёна ва давраи нав.-Душанбе: Ирфон, 1998, 2008, 2020-1160 с.
9. Зоҳидов, Н. Адабиёти арабизабони форсу тоҷик аз истилои араб то аҳди Сомониён / Н. Зоҳидов. - Хучанд: Нашриёти давлатии ба номи Раҳим Ҷалил,1999. - 147 с.
10. Исо, Содик. Таърихи фарҳанги Эрон. - Техрон, 1970. - С. 46-65.
11. Холиқова, Ш.К. Абушакур Балхи и его «Офариннаме»:дисс.на соискание ученой степени кандид. филол. н-к.-Душанбе, 2018.-171 с.
12. Раҳмонов, Э.Ш. Чехраҳои мондагор.–Душанбе: ЭР-граф, 2016.-364 с.71, 125, 210
13. Холигитова Н.Х. Эпоха мусулманского ренессанса IX-XII веков в Центральной Азии.// Молодой ученый.-2014.-№9 (68).-С.397
14. Ҳотамов, Н., Довудӣ Д., Муллоҷонов С., Исоматов М. Таърихи халқи тоҷик.-Душанбе: ЭР-граф, 2011.-644 с. – 81-112.”.
15. Шербакова, Е.В., Кармышова С.А., Огольцова Е.Г. Особенности педагогической мысли в эпоху Возрождения [Текст] // Молодой ученый. Международный научный журнал. - № 1 (239), 2019. - С.188

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20668450>
УДК 37.016:57

РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМАНДНЫХ СЛОВ В ЗАДАНИЯХ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ХИМИИ И БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ЖАПСАРБАЕВА К.Ж., КУНАНБАЕВА А.С.

Назарбаев Интеллектуальная школа физико-математического направления города
Талдыкорган

***Аннотация.** В условиях трансформации современной образовательной системы и перехода к компетентностно-ориентированной модели обучения особую значимость приобретает проблема формирования аналитических навыков учащихся как одного из ключевых компонентов функциональной и научной грамотности. Современные международные исследования в области оценки качества образования акцентируют внимание на необходимости развития у обучающихся способности к интерпретации, анализу, сопоставлению и критической оценке информации, представленной в различных форматах, включая графические, символические и структурированные формы данных (OECD, 2022). В связи с этим особую актуальность приобретает поиск эффективных педагогических механизмов, обеспечивающих развитие мыслительных операций высокого порядка в процессе изучения дисциплин естественно-научного цикла.*

Настоящая статья посвящена исследованию педагогического потенциала командных слов как средства организации аналитической деятельности учащихся при работе с несплошными текстами на уроках химии и биологии. Теоретико-методологическую основу исследования составили положения когнитивной психологии и развивающего обучения, представленные в трудах Л.С. Выготского (1991), В.В. Давыдова (1996), а также идеи уровневой организации познавательной деятельности, отраженные в таксономии образовательных целей Б. Блума (Bloom, 1956). В исследовании также учитывались современные подходы к развитию функциональной грамотности и научного мышления обучающихся в системе обновленного содержания образования.

В работе рассматривается дидактическая значимость несплошных текстов как особой формы представления учебной информации, требующей от учащихся сложных когнитивных действий, связанных с интерпретацией, преобразованием, сравнением и систематизацией данных. Подчеркивается, что именно работа с таблицами, схемами, графиками, диаграммами, структурными формулами и экспериментальными данными способствует активизации аналитического мышления и формированию метапредметных компетенций. Особое внимание уделяется роли командных слов как инструмента управления познавательной деятельностью обучающихся, обеспечивающего осознанное выполнение аналитических операций и формирование навыков аргументированного научного рассуждения.

Исследование проведено на базе Назарбаев Интеллектуальная школа и носило практико-ориентированный характер. В процессе исследования была разработана и внедрена система заданий с использованием несплошных текстов и специально подобранных командных слов аналитического уровня. В качестве основных методов исследования использовались педагогическое наблюдение, сравнительный анализ учебных достижений учащихся, анализ ученических работ, методы формативного оценивания, диагностика аналитических навыков, а также рефлексивный анализ образовательных результатов.

Результаты исследования продемонстрировали устойчивую положительную динамику в развитии аналитических способностей учащихся. Было установлено, что систематическое использование командных слов в заданиях с несплошными текстами способствует

повышению уровня интерпретации научной информации, развитию навыков установления причинно-следственных связей, совершенствованию умений аргументировать выводы и анализировать экспериментальные данные. Кроме того, отмечено повышение уровня учебной самостоятельности обучающихся, развитие критического мышления и усиление мотивации к исследовательской деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанного подхода в системе естественно-научного образования для совершенствования методики преподавания химии и биологии, развития функциональной грамотности учащихся и формирования компетенций XXI века. Полученные результаты подтверждают эффективность интеграции аналитически ориентированных командных слов в структуру заданий с несплошными текстами как важного условия повышения качества современного образования.

Ключевые слова: *аналитические навыки, командные слова, несплошные тексты, когнитивная деятельность, функциональная грамотность, научная грамотность, критическое мышление, естественно-научное образование, метапредметные компетенции, аналитическое мышление, образовательные технологии.*

Введение

Современное образование в условиях глобальных социально-экономических и технологических преобразований ориентируется на подготовку личности, способной эффективно функционировать в информационно насыщенной среде, самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, критически осмысливать поступающую информацию и применять полученные знания в нестандартных жизненных ситуациях. В связи с этим в мировой образовательной практике особую актуальность приобретает проблема формирования аналитических навыков обучающихся как важнейшего компонента функциональной грамотности и интеллектуального развития личности. Современная концепция обновленного содержания образования предполагает смещение акцента с репродуктивного усвоения знаний на развитие познавательной самостоятельности, исследовательского мышления и способности к аналитической переработке информации. Данный подход обусловлен необходимостью подготовки обучающихся к условиям быстро меняющегося мира, в котором успешность человека определяется не объемом воспроизводимых знаний, а способностью к анализу, интерпретации, оценке и практическому применению информации.

Особое значение развитие аналитических навыков приобретает в процессе изучения дисциплин естественно-научного цикла, поскольку химия и биология относятся к числу предметов, требующих системного мышления, умения выявлять закономерности, устанавливать причинно-следственные связи, интерпретировать результаты наблюдений и экспериментов, а также делать аргументированные выводы на основе научных данных. В условиях современного естественно-научного образования учащийся выступает не пассивным потребителем информации, а активным субъектом познавательной деятельности, способным осуществлять исследовательский поиск и научное осмысление изучаемых процессов и явлений. Анализ современной педагогической практики показывает, что значительная часть учащихся испытывает затруднения при выполнении заданий аналитического характера. Наиболее выраженные трудности наблюдаются при работе с несплошными текстами, включающими графики, диаграммы, схемы, таблицы, структурные формулы, результаты экспериментов и другие формы визуально-структурированной информации. Учащиеся нередко демонстрируют поверхностное восприятие представленных данных, затрудняются в выявлении закономерностей, не умеют устанавливать взаимосвязи между изучаемыми объектами и испытывают сложности при формулировке научно обоснованных выводов. Следует отметить, что именно несплошные тексты являются одной из наиболее распространенных форм представления информации в естественно-научных дисциплинах. В

процессе изучения химии и биологии обучающиеся постоянно взаимодействуют с различными видами визуальной информации: графиками зависимости, схемами биологических процессов, таблицами экспериментальных данных, моделями молекулярных структур, пищевыми цепями, диаграммами и рисунками. Работа с подобными материалами требует высокого уровня развития аналитического мышления, способности преобразовывать информацию из одной формы в другую, осуществлять интерпретацию данных и выстраивать логические взаимосвязи между изучаемыми явлениями. В современной дидактике особое внимание уделяется поиску педагогических инструментов, обеспечивающих эффективную организацию мыслительной деятельности учащихся. Одним из таких инструментов выступают командные слова, используемые в формулировках учебных заданий. Командные слова представляют собой специальные языковые конструкции, определяющие характер когнитивной деятельности учащегося и задающие направление мыслительных операций, необходимых для выполнения учебной задачи.

Использование таких формулировок, как «проанализируйте», «сравните», «интерпретируйте», «объясните», «обоснуйте», «сделайте вывод», ориентирует обучающихся на выполнение аналитических операций высокого порядка, способствует развитию критического мышления и формированию навыков научного рассуждения. В отличие от репродуктивных заданий, предполагающих простое воспроизведение информации, аналитически ориентированные задания требуют от учащихся осознанной интеллектуальной деятельности, включающей процессы анализа, синтеза, оценки и аргументации. С позиций когнитивной психологии командные слова выполняют функцию своеобразных регуляторов мыслительной деятельности, обеспечивая осмысленное выполнение познавательных действий. Они способствуют активизации метакогнитивных механизмов, формированию рефлексивных навыков и развитию способности к самостоятельному контролю познавательной деятельности. Кроме того, использование командных слов позволяет структурировать учебный процесс и обеспечивает постепенное усложнение когнитивной нагрузки в соответствии с уровнями познавательной активности учащихся.

Особую значимость проблема использования командных слов приобретает в контексте формирования функциональной и научной грамотности обучающихся. Международные исследования качества образования, включая Programme for International Student Assessment (PISA), подчеркивают необходимость развития у учащихся способности работать с различными источниками информации, анализировать данные, интерпретировать научные факты и применять знания для решения практических задач. В этой связи использование несплошных текстов и аналитически ориентированных заданий становится одним из важнейших направлений модернизации естественно-научного образования.

Несмотря на высокий научный интерес к вопросам развития критического мышления и функциональной грамотности, проблема влияния командных слов на формирование аналитических навыков учащихся в процессе работы с несплошными текстами остается недостаточно изученной. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что существующие исследования преимущественно посвящены либо общим вопросам формирования критического мышления, либо отдельным аспектам использования визуальной информации в обучении. Вместе с тем недостаточно раскрытым остается методический потенциал командных слов как инструмента организации аналитической деятельности обучающихся на уроках химии и биологии. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью совершенствования методики преподавания естественно-научных дисциплин в условиях обновленного содержания образования и поиска эффективных педагогических подходов, направленных на развитие аналитического мышления учащихся. Практическая значимость исследования определяется возможностью внедрения разработанного подхода в образовательный процесс с целью повышения качества обучения химии и биологии, развития функциональной грамотности и формирования компетенций XXI века. Исследование проведено на базе Назарбаев Интеллектуальная школа и направлено на

изучение влияния использования командных слов в заданиях с несплошными текстами на развитие аналитических навыков учащихся. В рамках исследования анализировались особенности организации познавательной деятельности обучающихся, динамика формирования аналитического мышления, уровень интерпретации научной информации и качество аргументации выводов учащихся. Таким образом, проблема развития аналитических навыков посредством использования командных слов в заданиях с несплошными текстами представляет собой одно из актуальных направлений современной педагогической науки и практики, ориентированное на формирование интеллектуально развитой, функционально грамотной и конкурентоспособной личности, способной эффективно действовать в условиях современного информационного общества.

Методология

Методологическую основу настоящего исследования составили компетентностный, деятельностный, когнитивный и личностно-ориентированный подходы к организации образовательного процесса. Выбор данных подходов обусловлен необходимостью комплексного изучения механизмов формирования аналитических навыков учащихся в условиях современного естественно-научного образования. Компетентностный подход позволил рассматривать аналитические навыки как интегративный компонент функциональной грамотности, обеспечивающий способность обучающихся применять знания в практических и исследовательских ситуациях. Деятельностный подход обеспечил организацию учебного процесса через активную познавательную деятельность учащихся, направленную на анализ, интерпретацию и преобразование информации. Когнитивный подход способствовал исследованию особенностей мыслительных процессов обучающихся при работе с несплошными текстами, а личностно-ориентированный подход обеспечил учет индивидуальных образовательных потребностей и уровня познавательной активности учащихся. Теоретическую основу исследования составили положения развивающего обучения Л.С. Выготского и В.В. Давыдова, концепции критического мышления, а также современные исследования в области формирования функциональной и научной грамотности обучающихся.

Исследование проводилось на базе Назарбаев Интеллектуальная школа в рамках преподавания дисциплин естественно-научного цикла — химии и биологии. Исследование носило практико-ориентированный характер и было направлено на изучение влияния использования командных слов в заданиях с несплошными текстами на развитие аналитических навыков учащихся. В исследовании приняли участие учащиеся среднего и старшего звена, вовлеченные в систематическую работу с аналитически ориентированными заданиями. В процессе исследования осуществлялось последовательное внедрение специально разработанных заданий, включающих различные виды несплошных текстов и систему командных слов, направленных на активизацию мыслительных операций высокого порядка.

Организация исследования строилась на принципах последовательности, системности, вариативности и постепенного усложнения когнитивной нагрузки. Особое внимание уделялось созданию образовательной среды, способствующей развитию исследовательского мышления, познавательной самостоятельности и навыков научной аргументации учащихся.

Исследование проводилось в несколько взаимосвязанных этапов, каждый из которых имел собственные цели, задачи и методы педагогического анализа.

Первый этап — диагностико-аналитический. На начальном этапе исследования осуществлялась диагностика исходного уровня аналитических навыков учащихся. Основной целью данного этапа являлось выявление особенностей познавательной деятельности обучающихся при работе с несплошными текстами и определение уровня сформированности аналитического мышления.

В ходе диагностики анализировались следующие показатели:

- способность интерпретировать графическую информацию;

- умение выявлять закономерности и причинно-следственные связи;
- уровень аргументации выводов;
- способность анализировать результаты экспериментов;
- качество работы с таблицами, схемами и диаграммами;
- уровень самостоятельности при выполнении аналитических заданий.

Результаты первичной диагностики показали, что значительная часть учащихся испытывала затруднения при выполнении заданий, требующих аналитической обработки информации. Наиболее выраженные трудности были связаны с интерпретацией графиков, объяснением зависимостей между явлениями и формулировкой научно обоснованных выводов. На данном этапе также проводился анализ существующей практики использования командных слов в учебных заданиях и определялись наиболее эффективные формулировки, способствующие активизации мыслительной деятельности учащихся.

Второй этап — проектировочно-формирующий. На втором этапе исследования осуществлялась разработка системы заданий с использованием несплошных текстов и аналитически ориентированных командных слов.

При проектировании заданий учитывались:

- возрастные особенности учащихся;
- уровень сформированности аналитических навыков;
- специфика содержания предметов химии и биологии;
- принципы когнитивного усложнения учебной деятельности;
- необходимость развития навыков высокого порядка.

В структуру заданий включались различные виды несплошных текстов:

- графики зависимости;
- таблицы результатов экспериментов;
- схемы биологических процессов;
- диаграммы пищевых цепей;
- структурные формулы;
- цепочки химических превращений;
- таблицы соответствия.

Особое внимание уделялось подбору командных слов, определяющих характер познавательной деятельности учащихся. В исследовании систематически использовались формулировки:

- «проанализируйте»;
- «сравните»;
- «интерпретируйте данные»;
- «объясните»;
- «обоснуйте ответ»;
- «сделайте вывод»;
- «определите зависимость»;
- «обобщите результаты».

Использование данных формулировок способствовало организации аналитической деятельности учащихся и формированию навыков научного рассуждения.

Третий этап — практико-экспериментальный. На данном этапе осуществлялось систематическое внедрение разработанных заданий в образовательный процесс. Учащиеся выполняли аналитические задания на уроках химии и биологии, работая с различными видами несплошных текстов. В процессе практической работы использовались следующие методы педагогического сопровождения:

- формативное оценивание;
- педагогическое наблюдение;

- групповое обсуждение результатов;
- рефлексия учащихся;
- дифференциация аналитических заданий;
- индивидуальная обратная связь.

Особое внимание уделялось формированию у учащихся способности самостоятельно анализировать информацию, аргументировать выводы и объяснять выявленные закономерности. На данном этапе фиксировались изменения в характере познавательной деятельности обучающихся, уровне аналитического мышления и качестве выполнения заданий. Анализировались письменные работы учащихся, результаты формативного оценивания, а также задания СОР и СОЧ.

Четвертый этап — итогово-обобщающий. Заключительный этап исследования был направлен на анализ эффективности внедренного педагогического подхода и обобщение полученных результатов. На данном этапе проводился сравнительный анализ показателей, полученных в начале и в конце исследования. Оценивалась динамика развития аналитических навыков учащихся, уровень сформированности критического мышления и качество интерпретации научной информации.

Для объективности результатов использовались следующие методы анализа:

- сравнительный анализ учебных достижений;
- качественный анализ ученических работ;
- диагностика уровня аналитических навыков;
- анализ результатов формативного и суммативного оценивания;
- рефлексивный анализ образовательных результатов.

Полученные данные позволили определить степень влияния использования командных слов в заданиях с несплошными текстами на развитие аналитического мышления учащихся и выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективность данного подхода.

Методы исследования

В рамках исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих объективность и достоверность полученных результатов.

Теоретические методы:

- анализ психолого-педагогической и методической литературы;
- изучение современных исследований по проблеме функциональной грамотности;
- анализ международных исследований качества образования;
- сравнительно-теоретический анализ педагогических подходов.

Эмпирические методы:

- педагогическое наблюдение;
- анализ ученических работ;
- диагностика аналитических навыков;
- формативное оценивание;
- сравнительный анализ результатов обучения;
- рефлексия учащихся;
- анализ заданий СОР и СОЧ.

Методы обработки результатов:

- качественный анализ данных;
- сравнительный анализ показателей;
- интерпретация результатов педагогического исследования;
- систематизация и обобщение полученных данных.

Комплексное использование указанных методов позволило обеспечить научную достоверность исследования и объективно оценить эффективность применения командных слов в заданиях с несплошными текстами как средства развития аналитических навыков учащихся.

Обсуждение результатов исследования

Результаты проведенного педагогического исследования свидетельствуют о высокой эффективности использования командных слов в заданиях с несплошными текстами как средства развития аналитических навыков учащихся на уроках химии и биологии. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что систематическое включение аналитически ориентированных формулировок в структуру учебных заданий способствует активизации мыслительной деятельности обучающихся и оказывает положительное влияние на качество усвоения учебного материала. В ходе исследования было установлено, что работа с несплошными текстами в сочетании с использованием командных слов обеспечивает более высокий уровень вовлеченности учащихся в процесс познавательной деятельности. Учащиеся демонстрировали повышение способности к интерпретации научной информации, анализу экспериментальных данных, выявлению причинно-следственных связей и формулировке аргументированных выводов. Особо значимые изменения наблюдались при выполнении заданий, требующих комплексного анализа графиков, таблиц, схем и диаграмм. Анализ письменных работ учащихся показал, что использование командных слов способствует постепенному переходу от репродуктивного уровня выполнения заданий к аналитическому и исследовательскому уровням познавательной деятельности. Если на начальном этапе исследования ответы учащихся носили преимущественно описательный характер и ограничивались воспроизведением отдельных фактов, то в процессе систематического использования аналитически ориентированных заданий наблюдалось развитие способности к логическому обоснованию выводов и интерпретации научных закономерностей.

Особое значение в развитии аналитических навыков имели командные слова, ориентированные на выполнение мыслительных операций высокого порядка: «проанализируйте», «интерпретируйте», «обоснуйте», «сделайте вывод», «определите зависимость». Использование данных формулировок способствовало формированию у учащихся осознанного подхода к выполнению учебных заданий и обеспечивало развитие навыков критического мышления. Следует отметить, что работа с несплошными текстами позволила значительно повысить уровень понимания сложных биологических и химических процессов. Учащиеся стали более уверенно работать с графической информацией, анализировать результаты экспериментов и устанавливать взаимосвязи между изучаемыми явлениями. Это особенно важно в условиях современного естественно-научного образования, где значительная часть информации представлена в визуально-структурированной форме. Полученные результаты подтверждают положения современных педагогических исследований о том, что развитие аналитического мышления наиболее эффективно осуществляется в условиях активной познавательной деятельности учащихся. Использование несплошных текстов и командных слов способствует формированию исследовательского подхода к обучению, развитию познавательной самостоятельности и способности к научному рассуждению. В процессе исследования было также установлено, что систематическое применение аналитически ориентированных заданий оказывает положительное влияние на формирование метапредметных компетенций обучающихся. Учащиеся демонстрировали развитие навыков работы с информацией, способности к сравнению и классификации данных, умения аргументировать собственную позицию и осуществлять рефлексивную оценку результатов своей деятельности.

Особую значимость результаты исследования приобретают в контексте формирования функциональной грамотности обучающихся. Современные международные исследования качества образования ориентированы на оценку способности учащихся применять знания в практических ситуациях, анализировать различные формы информации и решать нестандартные задачи. В этой связи использование командных слов в заданиях с несплошными текстами может рассматриваться как эффективный педагогический инструмент подготовки учащихся к успешной деятельности в условиях современного информационного общества.

Следует подчеркнуть, что эффективность данного подхода во многом определяется системностью его применения. Разовое использование аналитически ориентированных заданий не обеспечивает устойчивого развития мыслительных навыков учащихся. Положительная динамика наблюдается при условии последовательного и целенаправленного включения несплошных текстов и командных слов в структуру образовательного процесса. Кроме того, результаты исследования показали необходимость дифференциации аналитических заданий в зависимости от уровня подготовки учащихся. Наиболее эффективным является постепенное усложнение когнитивной нагрузки и последовательный переход от простых аналитических операций к более сложным видам мыслительной деятельности. Таким образом, проведенное исследование подтверждает высокую педагогическую эффективность использования командных слов в заданиях с несплошными текстами и позволяет рассматривать данный подход как перспективное направление совершенствования методики преподавания химии и биологии в условиях обновленного содержания образования.

Заключение

В современных условиях развития образования проблема формирования аналитических навыков учащихся приобретает особую актуальность, поскольку именно способность к анализу, интерпретации и критической оценке информации становится одним из ключевых факторов успешной учебной и профессиональной деятельности личности. Современное естественно-научное образование ориентировано не только на усвоение предметных знаний, но и на развитие интеллектуальных способностей обучающихся, формирование исследовательского мышления и функциональной грамотности. Проведенное исследование было направлено на изучение влияния использования командных слов в заданиях с несплошными текстами на развитие аналитических навыков учащихся на уроках химии и биологии. Теоретический анализ научно-педагогической литературы и результаты практического исследования позволили установить, что несплошные тексты обладают значительным дидактическим потенциалом и являются эффективным средством организации аналитической деятельности обучающихся. В ходе исследования было доказано, что использование аналитически ориентированных командных слов способствует активизации когнитивных процессов высокого порядка, развитию критического мышления и формированию навыков научной аргументации. Командные слова выполняют функцию регуляторов мыслительной деятельности, направляя учащихся на выполнение аналитических операций, связанных с интерпретацией информации, выявлением закономерностей, сравнением данных и формулировкой обоснованных выводов. Результаты исследования показали положительную динамику развития аналитических навыков учащихся. Было установлено, что систематическая работа с заданиями, включающими графики, таблицы, схемы, диаграммы и другие виды несплошных текстов, способствует:

- повышению уровня интерпретации научной информации;
- развитию способности устанавливать причинно-следственные связи;
- совершенствованию навыков анализа экспериментальных данных;
- формированию умений аргументированно обосновывать выводы;
- развитию критического и исследовательского мышления;
- повышению познавательной самостоятельности учащихся.

Особое значение результаты исследования имеют для совершенствования методики преподавания дисциплин естественно-научного цикла. Использование командных слов в сочетании с несплошными текстами позволяет создать образовательную среду, ориентированную на активную познавательную деятельность учащихся, развитие функциональной грамотности и формирование компетенций XXI века. Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения разработанного подхода в образовательный процесс организаций среднего образования. Предложенная система

аналитически ориентированных заданий может быть использована учителями химии и биологии для повышения качества обучения, развития исследовательских навыков учащихся и подготовки обучающихся к международным исследованиям качества образования. Следует отметить, что эффективность рассматриваемого подхода определяется его системным и последовательным применением. Развитие аналитического мышления представляет собой длительный педагогический процесс, требующий целенаправленной организации учебной деятельности и постепенного усложнения познавательных задач. Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают, что использование командных слов в заданиях с несплошными текстами является эффективным педагогическим инструментом развития аналитических навыков учащихся на уроках химии и биологии. Данный подход способствует повышению качества естественно-научного образования, развитию функциональной грамотности и формированию интеллектуально развитой личности, способной к самостоятельному анализу и научному осмыслению информации в условиях современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bloom B. **Taxonomy of Educational Objectives**. — New York: Longmans, Green and Co, 1956.
2. OECD. **PISA 2022 Assessment and Analytical Framework**. — Paris: OECD Publishing, 2022.
3. Выготский Л.С. **Педагогическая психология**. — Москва: Педагогика, 1991.
4. Давыдов В.В. **Теория развивающего обучения**. — Москва: Интор, 1996.
5. Полат Е.С. **Современные педагогические и информационные технологии в системе образования**. — Москва: Академия, 2020.
6. Назарбаев Интеллектуальные школы. **Методические рекомендации по развитию функциональной грамотности учащихся**. — Астана, 2023.
7. Хуторской А.В. **Компетентностный подход в обучении**. — Москва: Эйдос, 2019.
8. Fullan M. **The New Meaning of Educational Change**. — New York: Teachers College Press, 2020.
9. Hattie J. **Visible Learning: Feedback**. — London: Routledge, 2021.
10. Darling-Hammond L. **Powerful Teaching: Unleash the Science of Learning**. — San Francisco: Jossey-Bass, 2019.
11. Schleicher A. **World Class: How to Build a 21st-Century School System**. — Paris: OECD Publishing, 2018.
12. Trilling B., Fadel C. **21st Century Skills: Learning for Life in Our Times**. — San Francisco: Jossey-Bass, 2022.

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

- АДГЕЗАЛОВА ХАТЫРЯ АГАКАРИМ КЫЗЫ** [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ.....3
- ГАСАНОВ ОКТАЙ МАИЛОВИЧ, АЛЛАХВЕРДИЕВ АЗЕР МУСТАФАКАМАЛ ОГЛУ** [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИКИ...5
- КАЛДЫГУЖИНОВ БУРКУТБЕК АЛИБЕКОВИЧ, ЗУЕВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ** [УСТЬ-КАМЕНОГОРСК, КАЗАХСТАН] ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ У ФУТБОЛИСТОВ 18-23 ЛЕТ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ.....7
- SITALIYEVA ROZALIYA EDUARDOVNA, KOROTKOVA SOFIYA** [URALSK, KAZAKHSTAN] INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE EFL CLASSROOM: BENEFITS AND CHALLENGES.....14
- KALIYEVA ALBINA AZAMATOVNA, NALGIYEVA KHIZARA** [URALSK, KAZAKHSTAN] THE IMPACT OF GAMIFICATION ON STUDENTS' MOTIVATION IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING.....20
- КАСЫМХАНКЫЗЫ ДИЛЯРА** ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ЧЕРЧЕНИЮ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ.....26
- TOISHYBEK INKAR TALGATKYZY, K.K. DUISEKOVA** [ASTANA, KAZAKHSTAN] USE OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS TO SUPPORT MIXED-ABILITY GROUPS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING.....34
- ТОХТАХУН ДІЛНӘЗ ЕРДОСҚЫЗЫ, АХАМБАЕВА ТОМИРИС ЕРЛАНОВНА** [ТАЛДЫҚОРҒАН, ҚАЗАҚСТАН] ЦИФРЛЫҚ ОРТА ЖАҒДАЙЫНДА ДИЗАЙНЕР СТУДЕНТТЕРДІҢ КӘСІБИ РЕФЛЕКСИЯСЫНЫҢ ТРАНСФОРМАЦИЯСЫ.....43
- ХАНИ А.Б., АДАМБАЕВА А.Р., БЕЙСЕНҒАЛИ Р.А.** [ТАЛДЫҚОРҒАН, ҚАЗАҚСТАН] БИОЛОГИЯ САБАҒЫНДА 10Ғ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТҰТАС МӘТІНДЕРДЕГІ АҚПАРАТТЫ ТҮСІНУ МЕН ТАЛДАУ ҚАБІЛЕТТЕРІН «КІЛТ СӨЗДЕР» ӘДІСІ АРҚЫЛЫ ДАМУЫ.....48
- ORYNBASSAROVA SAULE ABAUKIZI** [ALMATY, KAZAKHSTAN] THE INFLUENCE OF HUMOROUS TECHNIQUES ON THE PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE STUDENT CLASSROOM.....53
- НҮКЕН БӨПЕНАЙ, САУДАШ ЗУЛЬФИЯ МУХТАРҚЫЗЫ** [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ КОГНИТИВТІК ЖӘНЕ ЭМОЦИЈАЛЫҚ ДАМУЫН ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЈАЛАР АРҚЫЛЫ ҚОЛДАУ.....57
- ШУШМАРКИНА ЛАРИСА ВИКТОРОВНА, САРСЕМБАЕВА Г.А.** [УСТЬ-КАМЕНОГОРСК, КАЗАХСТАН] АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....61
- ГЕЛЬМАНОВ ШАМИЛЬ САЛИХОВИЧ, КОЧЕТКОВА ТАТЬЯНА ДМИТРИЕВНА** [КАРАГАНДА, КАЗАХСТАН] ЦИФРОВИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КЛАССЕ БАЯНА: ВОЗМОЖНОСТИ, ОГРАНИЧЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ.....65

КОЗЛОВА ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА, ТОМКОВИЧ ЕЛЕНА КАЗИМИРОВНА, КАПАЦКАЯ ОЛЕСЯ ГЕОРГИЕВНА [МИНСК, БЕЛАРУСЬ] ВОСПИТАНИЕ УВАЖЕНИЯ К СТАРШИМ У ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	69
А.Е.ЧЕРЕПАНОВА [КОКШЕТАУ, КАЗАХСТАН] СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	72
СЕВДА АББАСОВА [АЗЕРБАЙДЖАН] РОЛЬ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ В РАЗВИТИИ КОГНИТИВНЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	77
ҚУАНТАЙ ГҮЛДАНА, БЕРДЫБАЕВА НҮРБАҚЫТ, БАЙЖІГІТ АРУЖАН, КАРСЫБАЕВА РАИСА КАНАБЕКОВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ЭТИКАЛЫҚ ҚОЛДАНУЫ (ӘДЕБИЕТТІК ОҚУ САБАҒЫНДА).....	83
БАЙТЕНОВА РАУШАН МЫЛТЫКБАЕВНА, УРАЗБАКОВА УЛБАЛА ТЕМИРОВНА, КУТТЫБАЕВА ЖАНАР ФАЙЗУЛЛАЕВНА [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] ДИАЛОГОВОЕ ОБУЧЕНИЕ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-РЕЧЕВОЙ ПОДХОД.....	87
ҚАЗИТАЙ АЛТЫНАЙ РЫСКЕЛДІҚЫЗЫ, ЕСБОСЫН АЯУЛЫМ НУРЛАНҚЫЗЫ, МАЙДЕНОВА НАРГИЗА ИМИНЖОНҚЫЗЫ [ТАЛДЫКОРҒАН, КАЗАХСТАН] СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	92
ARMINE GRIGORYAN, KRISTINA TORGOMYAN [ARMENIA] FROM PASSIVE LISTENING TO ACTIVE LEARNING IN MODERN UNIVERSITIES.....	106
ХОҶАЗОДА ГУЛҶАҶОН ҶАҶФАР [ДУШАНБЕ, ТОҶИКИСТОН] МОҶИЯТ ВА ЗАМИНАҶОИ ЭҶҶИ АҶАМ ДАР ИРТИБОТ БО ТАШАККУЛИ ПЕДАГОГИКАИ МИЛЛИИ ТОҶИКОН.....	112
ЖАПСАРБАЕВА К.Ж., КУНАНБАЕВА А.С. [ТАЛДЫКОРҒАН, КАЗАХСТАН] РАЗВИТИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМАНДНЫХ СЛОВ В ЗАДАНИЯХ С НЕСПЛОШНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ХИМИИ И БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	119

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com