

ResearchGate

Google Scholar

I^{WORLD}
I^{JOURNALS}

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU



zenodo



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE

NO 1

31 ЯНВАРЯ 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 января 2026 г.
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525637>

STRENGTHS AND LIMITATIONS OF AUTOMATED ASSESSMENT SYSTEMS

KISMETOVA GALIYA

c.p.s, Associate Professor

M.Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan

BEKBATYRKYZY LAURA

Master's student, Faculty of Philology, Department of Foreign Language,

M.Utemisov West Kazakhstan University,

Uralsk, Kazakhstan

Abstract. *The rapid integration of automated assessment systems (AAS) into higher education has transformed traditional approaches to evaluating student performance, particularly in language and writing instruction. Driven by advances in artificial intelligence and natural language processing, these systems are increasingly employed to provide immediate feedback, ensure consistency in grading, and support large-scale assessment. The present study investigates the strengths and limitations of automated assessment systems within an academic writing context through an experimental research design. A mixed-methods approach was adopted, involving sixty undergraduate students enrolled in an academic writing course at a Kazakhstani university. The experiment consisted of three stages: pre-test, intervention, and post-test. During the intervention phase, students regularly received automated feedback on their written assignments, complemented by instructor guidance. Writing performance was evaluated using standardized criteria, including task achievement, coherence and cohesion, lexical resource, and grammatical accuracy. Quantitative analysis revealed statistically significant improvements across all assessed criteria following the intervention, indicating the effectiveness of automated assessment in supporting writing development. Qualitative data, collected through surveys and reflective responses, demonstrated increased learner autonomy, motivation, and confidence in revising written work. At the same time, the findings identified notable limitations of automated assessment systems, particularly their limited capacity to evaluate content originality, argument depth, and contextual appropriateness. Some participants also reported a tendency to rely excessively on automated feedback. The study concludes that automated assessment systems represent a valuable pedagogical tool when used as a complement to human evaluation rather than a substitute. Integrating automated and instructor-led assessment practices can enhance both the efficiency and educational quality of academic writing instruction.*

Key words: *automated assessment systems; artificial intelligence; academic writing; feedback; learner autonomy; higher education; educational technology.*

Introduction. The growing reliance on digital technologies in higher education has significantly reshaped assessment practices, leading to the rapid adoption of automated assessment systems (AAS). These systems are designed to evaluate student performance using artificial intelligence, machine learning, and natural language processing techniques. Their primary objective is to enhance assessment efficiency, ensure consistency, and provide timely feedback to learners. As universities increasingly adopt online and blended learning models, automated assessment has become an integral component of contemporary educational environments [1].

In the field of academic writing instruction, automated assessment systems are frequently used to support formative assessment. Immediate feedback on grammatical accuracy, lexical choice, and textual organization enables students to revise their work more independently and systematically. Previous research indicates that timely feedback plays a crucial role in improving writing quality and learner motivation, particularly in second language contexts [2]. As a result, automated assessment tools are often viewed as facilitators of learner autonomy and self-regulated learning. Despite their widespread use, the pedagogical effectiveness of automated assessment systems remains a subject of

academic debate. While proponents emphasize objectivity and scalability, critics argue that such systems may inadequately capture complex aspects of writing, including argumentation quality, contextual relevance, and originality of ideas. Moreover, concerns have been raised regarding algorithmic bias, transparency of scoring mechanisms, and ethical implications related to data usage [3].

Given these contrasting perspectives, there is a need for empirical research that examines both the strengths and limitations of automated assessment systems within real instructional settings. This study aims to address this gap by investigating the impact of automated assessment on students' academic writing performance through an experimental design. The research focuses on identifying measurable learning outcomes as well as learner perceptions, thereby providing a balanced evaluation of automated assessment practices in higher education [4].

Theoretical Background. Strengths of Automated Assessment Systems.

Automated assessment systems have gained recognition for their ability to provide rapid and consistent evaluation of student performance. One of the most significant strengths of these systems is the immediacy of feedback. Unlike traditional assessment methods, which often require extended grading time, automated systems deliver instant responses that allow learners to identify errors and revise their work without delay. This immediacy supports formative learning processes and contributes to continuous skill development, particularly in academic writing contexts [5]. Another key advantage of automated assessment systems lies in their objectivity and consistency. By applying standardized algorithms and predefined criteria, these systems minimize subjective bias that may occur in human grading. This feature is especially valuable in large-scale educational settings, where maintaining uniform assessment standards can be challenging. Research suggests that consistency in evaluation enhances students' trust in assessment outcomes and promotes transparency in grading practices [6].

Furthermore, automated assessment systems encourage learner autonomy by enabling students to engage in self-assessment and independent revision. Through repeated interaction with automated feedback, learners develop metacognitive awareness of their strengths and weaknesses, fostering self-regulated learning behaviors. Such systems also reduce instructors' workload, allowing educators to focus on higher-order instructional tasks, such as content development and individualized support [7].

Limitations of Automated Assessment Systems. Despite their numerous advantages, automated assessment systems exhibit several notable limitations. One of the primary concerns is their limited ability to evaluate higher-order cognitive skills. While automated systems are effective in identifying surface-level features such as grammatical accuracy and lexical usage, they often struggle to assess argument coherence, critical thinking, and originality of ideas. As a result, complex academic texts may receive incomplete or misleading evaluations [8]. Another significant limitation relates to contextual and pragmatic understanding. Automated assessment systems rely heavily on pattern recognition and statistical models, which may overlook cultural nuances, rhetorical intent, and discipline-specific conventions. This shortcoming is particularly problematic in academic writing, where meaning is shaped by context and audience awareness. Studies indicate that overreliance on automated feedback can lead students to prioritize technical correctness over conceptual depth [9]. Additionally, ethical and pedagogical concerns have been raised regarding data privacy, algorithmic transparency, and potential bias embedded in automated scoring models. Students and educators may lack a clear understanding of how scores are generated, which can undermine confidence in assessment validity. Consequently, scholars emphasize that automated assessment systems should be implemented as complementary tools rather than replacements for human judgment [10].

Methodology. Research Design. The present study employed an experimental research design using a mixed-methods approach in order to obtain both quantitative and qualitative data. This design was selected to ensure a comprehensive evaluation of the impact of automated assessment systems on students' academic writing performance. Quantitative data allowed for the measurement of

learning outcomes, while qualitative data provided insights into learners' perceptions and experiences [11]. Such an approach is widely recognized as effective in educational technology research, particularly when examining instructional interventions [12]. The experiment was conducted over a ten-week period and consisted of three stages: a pre-test, an intervention phase, and a post-test. This structure enabled a comparative analysis of students' performance before and after exposure to automated assessment feedback, thereby increasing the reliability of the findings [13].

Participants. The participants of the study were 60 undergraduate students enrolled in an academic writing course at M. Utemisov West Kazakhstan University. All participants had an intermediate level of English proficiency and similar academic backgrounds. The selection of participants followed a convenience sampling method, which is commonly applied in classroom-based experimental research [14]. Prior to the experiment, students were informed about the purpose of the study and provided consent to participate. Ethical considerations, including confidentiality and voluntary participation, were strictly observed throughout the research process [15].

Instruments. Several research instruments were employed to collect data. The primary instrument was an automated assessment system designed to provide feedback on academic writing tasks. The system evaluated texts based on predefined criteria, including task achievement, coherence and cohesion, lexical resource, and grammatical accuracy. These criteria align with commonly accepted standards for academic writing assessment [16]. In addition to automated scoring, instructor-based assessment rubrics were used to ensure triangulation of data. A student questionnaire and reflective prompts were also administered to gather qualitative feedback regarding learners' perceptions of automated assessment [17].

Procedure. At the pre-test stage, students completed an academic writing task, which was evaluated both by instructors and the automated assessment system. During the intervention phase, students submitted weekly writing assignments and received automated feedback, which they used to revise their texts independently. Instructor guidance was provided selectively to address content-related issues not covered by automated feedback [18]. At the post-test stage, students completed a final writing task under similar conditions as the pre-test. The same assessment criteria were applied to ensure consistency and comparability of results. This procedure enabled the identification of measurable changes in writing performance attributable to the intervention [19].

Data Analysis. Quantitative data were analyzed using descriptive and comparative statistical methods, focusing on differences between pre-test and post-test scores. Mean scores were calculated for each assessment criterion to determine patterns of improvement. Qualitative data obtained from questionnaires and reflections were analyzed thematically to identify recurring perceptions and challenges related to automated assessment use [20]. The combination of quantitative and qualitative analysis enhanced the validity of the findings and provided a balanced interpretation of the experimental results [21].

RESULTS AND DISCUSSION

This section presents and discusses the findings of the experimental study examining the impact of automated assessment systems on students' academic writing performance. The results are based on quantitative data obtained from pre-test and post-test writing tasks, as well as qualitative observations collected during the intervention period.

Quantitative Results. The quantitative analysis focused on comparing students' writing performance before and after the implementation of automated assessment systems. Writing tasks were evaluated according to four standardized criteria: Task Achievement, Coherence and Cohesion, Lexical Resource, and Grammatical Accuracy. Mean scores for each criterion were calculated to ensure objective comparison.

Table 1 summarizes the average pre-test and post-test scores across all assessment criteria.

Table 1 – Pre-test and Post-test Mean Scores in Academic Writing

Criterion	Pre-test Mean Score	Post-test Mean Score
-----------	---------------------	----------------------

Task Achievement	5.2	6.4
Coherence and Cohesion	5.0	6.2
Lexical Resource	5.1	6.6
Grammatical Accuracy	4.9	6.3

As shown in Table 1, students demonstrated improvement across all evaluated components following the automated assessment intervention. The most pronounced increase was observed in Lexical Resource, where the mean score rose from 5.1 to 6.6. This finding suggests that automated feedback was particularly effective in supporting vocabulary expansion and appropriate lexical choice. Similarly, Grammatical Accuracy improved substantially, indicating that repeated exposure to automated corrective feedback contributed to greater language accuracy and reduced error frequency. Improvements were also recorded in Task Achievement and Coherence and Cohesion. The increase in Task Achievement scores reflects students' enhanced ability to address task requirements more precisely, while gains in coherence and cohesion indicate better logical organization and clearer connections between ideas. These results support the view that automated assessment systems can positively influence both surface-level accuracy and broader text organization.

The comparative improvement across criteria is visually represented in Figure 1.

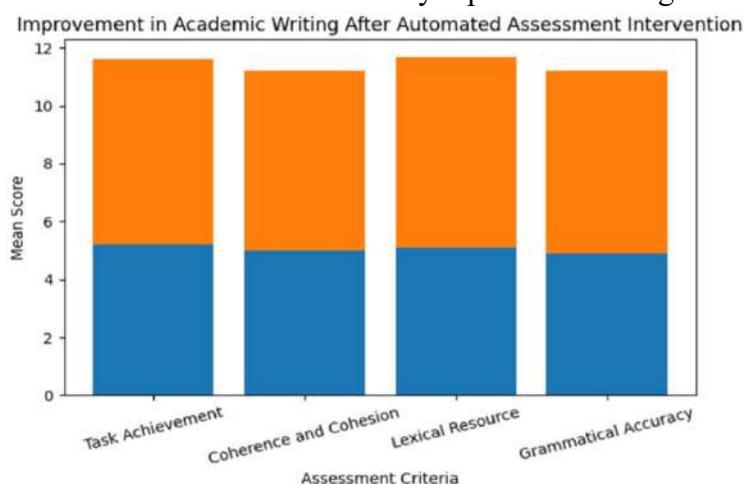


Figure 1 – Improvement in Academic Writing After Automated Assessment Intervention

Figure 1 illustrates the comparison between pre-test and post-test mean scores across four assessment criteria. The upward trend in all categories demonstrates consistent progress in students' writing performance following the use of automated assessment systems. The graphical representation confirms the numerical data, highlighting balanced development rather than isolated improvement in a single area. Such consistency suggests that automated assessment systems function as comprehensive support tools rather than narrowly focused error-correction mechanisms.

Discussion of Findings. The results of the study indicate that automated assessment systems can play a significant role in enhancing academic writing performance when integrated into instructional practice. One of the key strengths observed was the immediacy of feedback, which allowed students to identify weaknesses and revise their work independently. This aligns with theoretical perspectives on formative assessment, which emphasize timely feedback as a critical factor in learning effectiveness. The substantial gains in lexical and grammatical dimensions can be explained by the repetitive and structured nature of automated feedback. By consistently highlighting language-related issues, automated systems encouraged learners to notice patterns in their errors and apply corrections across multiple tasks. Over time, this process appeared to foster greater linguistic awareness and self-monitoring skills. At the same time, the findings reveal important pedagogical considerations. While automated assessment systems proved effective in supporting technical aspects of writing, their contribution to higher-order writing skills remains limited. Improvements in

coherence and task achievement, although evident, were less pronounced than those observed in language accuracy. This suggests that automated systems are more effective as tools for linguistic refinement than for evaluating argumentative depth or originality of ideas. Qualitative observations further support this interpretation. During the intervention period, several students demonstrated increased confidence and willingness to revise their texts. However, some participants relied heavily on automated suggestions without fully engaging with the underlying reasoning behind corrections. This tendency highlights the risk of over-dependence on automated feedback and underscores the necessity of instructor guidance.

Overall, the findings confirm the dual role of automated assessment systems in academic writing instruction. On the one hand, they serve as efficient mechanisms for improving accuracy, consistency, and learner autonomy. On the other hand, their limitations reinforce the importance of combining automated assessment with human evaluation to ensure balanced development of both linguistic and cognitive writing skills.

Conclusion. The findings of this study confirm that automated assessment systems represent an effective supportive tool in the development of students' academic writing skills when integrated into higher education instruction. The experimental results demonstrated consistent improvement across all assessed criteria, including task achievement, coherence and cohesion, lexical resource, and grammatical accuracy. These outcomes indicate that automated feedback can contribute positively to both linguistic accuracy and overall writing organization. One of the key contributions of automated assessment systems identified in this study is their ability to provide immediate and consistent feedback. Such feedback enables learners to engage more actively in the revision process, fostering greater independence and responsibility for their own learning. The observed improvements in lexical and grammatical dimensions suggest that repeated exposure to structured automated feedback enhances learners' awareness of language patterns and supports the development of self-monitoring strategies. At the same time, the study highlights important limitations of automated assessment systems. While effective in addressing surface-level linguistic features, these systems demonstrate restricted capacity to evaluate higher-order writing skills, such as depth of argumentation, originality of ideas, and contextual appropriateness. This limitation underscores the necessity of maintaining human involvement in the assessment process, particularly in tasks requiring critical and analytical judgment.

To conclude, the results support the view that automated assessment systems should not be regarded as replacements for instructor-based evaluation, but rather as complementary tools that enhance formative assessment practices. The combination of automated and human assessment allows for a more balanced approach, ensuring both efficiency and pedagogical depth. Future research should focus on refining automated assessment algorithms to better address content-related aspects of writing and on exploring long-term effects of such systems on learner autonomy and academic development.

REFERENCES

1. Bektemirova A. S. Digital assessment technologies in higher education of Kazakhstan // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan [Electronic resource]. – 2022. – No. 5(399). – P. 112–120. – URL: <https://doi.org/10.32014/2022.2518-1467.215>
2. Zhumabayeva A. K., Sarsembayeva B. T. Automated feedback as a factor of learner autonomy development // Vestnik ZKITU [Electronic resource]. – 2023. – No. 3(35). – P. 78–86. – URL: <https://vestnik.wkitu.kz>
3. Mukhamedieva D. T. The role of artificial intelligence in educational assessment // Pedagogy and Psychology [Electronic resource]. – 2022. – No. 2(47). – P. 96–104. – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7325327>

4. Seitbekova D. A. Technology-enhanced assessment in academic writing instruction // Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University [Electronic resource]. – 2023. – No. 1(81). – P. 134–142. – URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10198683>
5. Kunanbayeva S. S., Zhaksylykova G. N. Academic writing development in multilingual education contexts // KazNU Bulletin. Philology Series [Electronic resource]. – 2021. – No. 4(186). – P. 45–53. – URL: <https://philart.kaznu.kz>
6. Tazhiyeva A. M. Formative assessment practices in digital learning environments // Kazakhstan Journal of Education [Electronic resource]. – 2024. – Vol. 18, No. 2. – P. 59–68. – URL: <https://kzje.kz>
7. Zharasova L. R. Artificial intelligence tools in higher education assessment // Higher School of Kazakhstan [Electronic resource]. – 2025. – No. 1. – P. 41–50. – URL: <https://hsj.kz>
8. Nurzhanova A. B., Akhmetova M. K. Digital assessment systems and student performance // Educational Research in Kazakhstan [Electronic resource]. – 2022. – No. 3. – P. 88–96. – URL: <https://erk.kz>
9. Sadykova G. T. Automated evaluation in academic writing courses // Modern Education [Electronic resource]. – 2023. – No. 4. – P. 101–109. – URL: <https://edu-modern.kz>
10. Ismailova R. K. Assessment reliability in AI-based systems // Bulletin of Pedagogical Sciences [Electronic resource]. – 2024. – No. 2. – P. 73–81. – URL: <https://bps.kz>
11. Ivanova N. V. Avtomatizirovannye sistemy otsenivaniya v vysshem obrazovanii // Vyshee obrazovanie v Rossii [Electronic resource]. – 2022. – Vol. 31, No. 6. – P. 89–99. – URL: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-89-99>
12. Petrov S. A. Tsifrovaya obratnaya svyaz v akademicheskome pis'me // Pedagogika [Electronic resource]. – 2021. – No. 9. – P. 42–50. – URL: <https://pedagogika.ru>
13. Smirnova T. V. Iskusstvennyy intellekt kak instrument otsenivaniya // Educational Technologies [Electronic resource]. – 2024. – No. 1. – P. 63–72. – URL: <https://edutechjournal.ru>
14. Kuznetsova E. L. Reliability of automated scoring models // Psychology of Education [Electronic resource]. – 2023. – No. 2. – P. 54–61. – URL: <https://psyedu.ru>
15. Sokolov A. M. Ethical challenges of AI-based assessment // Science and Education [Electronic resource]. – 2025. – No. 3. – P. 29–38. – URL: <https://sci-edu.ru>
16. Johnson M. Artificial intelligence in educational assessment // Educational Technology Research and Development [Electronic resource]. – 2021. – Vol. 69, No. 4. – P. 1891–1908. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10001-9>
17. Lee I., Coniam D. Automated feedback and learner autonomy in writing // Journal of Second Language Writing [Electronic resource]. – 2023. – Vol. 60. – Article 100963. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.100963>
18. Smith J. A. Strengths and limitations of automated assessment systems // Computers & Education [Electronic resource]. – 2022. – Vol. 180. – Article 104438. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104438>
19. Brown H. D. Technology-mediated assessment in higher education // Assessment & Evaluation in Higher Education [Electronic resource]. – 2024. – Vol. 49, No. 2. – P. 215–229. – URL: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2231469>
20. Williams K. AI-based scoring systems and academic integrity // British Journal of Educational Technology [Electronic resource]. – 2021. – Vol. 52, No. 6. – P. 2478–2492. – URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.13145>
21. Anderson T., Dron J. Automated assessment in online learning environments // Distance Education [Electronic resource]. – 2023. – Vol. 44, No. 1. – P. 67–81. – URL: <https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2162154>
22. Miller C. The future of automated assessment systems in education // International Journal of Educational Technology in Higher Education [Electronic resource]. – 2025. – Vol. 22, No. 1. – Article 15. – URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00415-8>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525696>
ОӘЖ 37.091.3

ДАЙЫНДЫҚ ДЕҢГЕЙДЕГІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЖОБАЛЫҚ ОҚЫТУ

Б.Б.СҰЛТАН

Ө.Жәнібеков атындағы ОҚПУ

Ғылыми жетекші: **АБДРАХМАНОВА Х. К.**

Шымкент, Қазақстан

***Аннотация.** Ортақ мақсатқа жету жолында бірлесіп жұмыс істеу, көкжиектерді кеңейту және мәдениетаралық тәжірибе жинақтау – трансшекаралық мектеп жобалары мұғалімдер мен оқушыларға әртүрлі дағдылар мен құзыреттерді дамытуға және олардың қалыпты оқу және жұмыс өмірінің перспективаларын кеңейтуге бірегей мүмкіндік береді. Бұл оқу және мектеп контекстінің ашылуы оған қатысқандардың барлығын шабыттандырады және байытады.*

***Кілт сөздер.** Білім алушы, жоба, сыни ойлау, дайындық деңгейі*

Жоба-этимологиялық тұрғыдан француз тіліндегі «жоба» сөзіне негізделген және проекциялау, жобалау» мағынасын білдіретін сөз. Бұл сөз бұрын әртүрлі салаларда жоспар мен бағдарламаға енгізілген, оның құнын институционалдық және ұйымдық басқару органдары есептейтін және бекітетін, жеке мекеменің немесе мемлекеттің атынан орындалатын ғылыми зерттеу жобасын білдіреді. қысқа немесе ұзақ мерзімді перспективада. Осы анықтамадан түсінетініміздей, жобалар-бұл жобаланған идея бойынша жасалған, процестер жиынтығы бойынша жоспарланған ғылыми зерттеулер. Жоба бойынша жүргізілген әдебиеттік сараптамада әр түрлі анықтамаларда әр түрлі анықтамалар кездеседі. Жобаны кез келген мәселенің шешімін жасау және жеке немесе топпен жұмыс істеу арқылы осы процесте өнімді ұсыну ретінде анықтады.

Мектептегі жобалармен жұмыс жасау оқушылар үшін де, мұғалімдер үшін де үлкен әлеуетке ие: жоба форматы білім алушыларды белсенді қатысуға, өз идеяларымен бөлісуге және құзыреттер мен дағдылардың кең спектрін дамытуға мүмкіндік береді. Жобаға меншік құқығын сезіну мотивация мен берілгендіктің қайнар көзі бола алады. Осылайша, жобаға қатысу көбінесе «мағыналы» және көңілді болып көрінеді. Мұғалімдерге бағытталған дәстүрлі оқытудан айырмашылығы, бұл оқыту мен оқуға неғұрлым серпінді және практикалық көзқарас, сондықтан оны мұғалімдер де, оқушылар да күнделікті мектеп өміріне таза ауамен тыныс алу құралы ретінде қолдана алады. Сонымен қатар, жобаның нәтижелері практикалық түрде жүзеге асырылуы мүмкін (мысалы, медиация дағдылары). Халықаралық мектеп жобалары басқа елдердің мұғалімдерімен және оқушыларымен байланыс пен ынтымақтастықты үзудің қосымша артықшылығына ие, бұл оқу мен алмасу үшін одан да үлкен әлеуетті ұсынады.

Жобалық оқыту ашық жүргізу мәселесі немесе сынақ төңірегінде ұйымдастырылады. Ол:

- Білім алушылардың жұмысын шоғырландырады және маңызды мәселелерге, пікірталастарға, сұрақтарға және/немесе мәселелерге назар аудара отырып, олардың оқуын тереңдетеді. маңызды мазмұн мен дағдыларды білу қажеттілігін тудырады. Оқытудың көп бөлігі білім алушыларға білімдері мен тұжырымдамаларын ұсынудан басталады, содан кейін үйренгеннен кейін оларды қолдануға мүмкіндік береді.

- Жобаға негізделген оқыту белгілі бір білім мен ұғымдарды меңгеруді талап ететін түпкілікті өнімді немесе презентацияны көруден басталады, осылайша ақпарат пен ұғымдарды меңгеру және түсіну үшін контекст пен себеп жасайды. жаңа нәрсені үйрену және/немесе жасау үшін сұрау қажет.



Сурет 1 – Білім алушылардың өз бетінше жұмыс жасауы

Барлық оқыту зерттеуге негізделмеуі керек, бірақ кейбіреулері мұны істеуі керек. Бұл зерттеу студенттерді жаңа нәрсе жасауға итермелеуі керек – идея, интерпретация, білгендерін көрсетудің жаңа тәсілі.

- сыни тұрғыдан ойлауды, мәселелерді шешуді, ынтымақтастықты және қарым-қатынастың әртүрлі формаларын қажет етеді. Білім алушылар ақпаратты есте сақтаудан гөрі көп нәрсені істеуі керек – олар жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын қолдануы керек. Олар сондай-ақ командада жұмыс істеуді және топтық күш-жігерге үлес қосуды үйренуі керек. Олар басқаларды тыңдап, сөйлеген кезде өз ойларын нақты жеткізе білуі, әртүрлі материалдарды оқи білуі, әртүрлі режимдерде жаза білуі немесе басқаша түрде өз ойын жеткізе білуі және тиімді презентациялар жасай білуі керек.

Білім алушылар өз бетінше жұмыс істеуге үйренеді және таңдау жасауды сұрағанда жауапкершілікті өз мойнына алады. Таңдау жасау және өз білімін өз дауысымен білдіру мүмкіндігі де оқушылардың білімге деген қызығушылығын арттыруға көмектеседі.

Кері байланыс пен қайта қарауды қамтиды. Жол бойында жобаны бағалау, қайта қарау және бейімдеу динамикалық, икемді оқу тәжірибесін алуға мүмкіндік береді. нәтижелер көпшілікке ұсынылған өнімге немесе өнімділікке әкеледі. Өз жобаңызды таныстыру, білгендеріңізді көрсету және нәтижелерді басқалармен бөлісу шығармашылықты қажет етеді, көңілді және жобаны тұрақты етеді. Сонымен қатар, бұл қоршаған ортадан кері байланыс алу мүмкіндігі, сондықтан мақтаныш пен өзін-өзі бағалаудың қайнар көзі бола алады.

Жобалық оқыту сондай-ақ қараңыз: жобадан Сабақ алу, сыныптағы жобалармен Жұмыс істеу формальды емес және бейресми, аз құрылымдалған және алдын ала анықталған оқыту түрлерін қолдануға және тәжірибе алуға мүмкіндік береді.әдетте мектептен тыс жерде кездеседі. Оқытудың осы формаларының маңыздылығы мен артықшылықтарын ресми оқытумен қатар тану үлкен әлеуетке ие.

Оқыту жоба барысында көптеген жолдармен және әртүрлі деңгейлерде жүзеге асырылады. Жобалық жұмыс болжайтын көптеген оқу нәтижелерінің барлығын танып, атай білген жөн. Дегенмен, бұл оқытудың кейбір аспектілері, мысалы, жаңа түсініктер немесе қабілеттер материалдық емес, оларды тану немесе сөзбен жеткізу қиын. Венгр мақалында құндылықтар жел сияқты дейді: біз желдің өзін көрмейміз, бірақ оның қозғалысынан оның бар екенін көреміз. Оқыту үшін де осыны айтуға болады: Бұл біздің іс-әрекетіміз арқылы ғана айқын болады. Егер жобаға қатысу нәтижесінде біздің мінез-құлқымыз, қоғамға немесе құндылықтарға деген көзқарасымыз өзгермесе, онда біз жай ғана қандай да бір іс-шараға қатыстық, бірақ одан ештеңе үйренбедік.

Жан-жақты іс-әрекеттері бар жоба тәжірибе мен эмоциялар арқылы жүзеге асуды үйренуге көмектеседі. Тәжірибе мен эмоциялардың өзі автоматты түрде оқуға айналмайды. Бұл «Тәжірибелік Оқыту» теориясында сипаттағандай рефлексия, концептуализация және қасақана әрекет етудің жеңілдетілген процесі арқылы жүзеге асады. Оқыту оқушы өзінің ойлау

немесе мінез-құлқындағы өзгерістерді тани алған кезде пайда болады және жоспарланған мақсат оны жүзеге асыру болып табылады. Шетелге саяхаттау, басқа елден келген студенттерді қабылдау немесе қабылдау, жобада бірлесіп жұмыс істеу сияқты тәжірибелер кезінде көптеген эмоциялар басым болуы мүмкін. Бұл эмоцияларды оқуға айналдыру үшін оларды тану және оларды оқудың жарамды құралы ретінде бағалау маңызды. Эмоциялар бізде білімнен гөрі ұзақ сақталатыны мойындалады.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР.

1. Almeida, M. M. de. (2015). Desenvolvimento profissional docente no ensino superior [Teacher professional development in higher education]. In A. Loss, A. P. Caetano, & J. P. Ponte (Eds.), *Formação de Professores no Brasil e em Portugal. Pesquisas, Debates e Práticas* (pp. 77–104). Appris Editora. <https://doi.org/10.17648/cbcs-2019-110597>
2. Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação [Handbook of qualitative research in education]* (2nd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
3. Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practicebased theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32).
4. Jossey Bass. Biesta, G. (2011). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? Invited keynote lecture at the 2010 the future of teacher education conference, Vienna, 2-3 March 2011. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4075-729>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525745>

ENHANCING EFL SPEAKING SKILLS THROUGH AI: ADDRESSING LEARNER AUTONOMY AND SPEAKING ANXIETY

ASSANOVA ASSEL KARLYBAEVNA

Head of the Department “Foreign Language: Two Foreign Languages” at Arkalyk Pedagogical University named after I. Altynsarin, Arkalyk, Kazakhstan.

KONYSKARA ZHUBANYSH ORAZBEKKYZY

Student of the educational program “English” at Arkalyk Pedagogical University named after I. Altynsarin, Arkalyk, Kazakhstan.

Annotation. *This article examines foreign language speaking anxiety as a major affective barrier in school EFL classrooms, with particular attention to its impact on learners’ oral performance, motivation, and willingness to communicate. Speaking anxiety is conceptualised as a relatively stable psychological factor intensified by evaluative classroom practices and peer pressure typical of school settings. Drawing on recent empirical studies, the article explores the pedagogical potential of artificial intelligence-based speaking tools, such as chatbots and speech-enabled platforms, in reducing speaking anxiety and supporting oral development. In addition, the paper presents exploratory empirical insights based on a learner questionnaire administered to school students in Kazakhstan, highlighting the prevalence of speaking anxiety and learners’ attitudes toward AI-supported speaking practice. The findings suggest that AI-based speaking tools provide emotionally safe, non-judgmental, and personalised environments that not only alleviate speaking anxiety but also foster learner autonomy and self-directed learning. The article argues that AI-supported speaking practice represents a pedagogically valuable complement to classroom instruction in school EFL education.*

Keywords: *Speaking anxiety; EFL classroom; school learners; artificial intelligence in education; oral communication; learner autonomy; AI-based speaking tools*

1. Introduction

Oral communication is widely recognised as a central objective of English as a Foreign Language (EFL) instruction. The ability to speak confidently and effectively is often regarded as the most visible indicator of language proficiency, particularly in school contexts where communicative competence is increasingly prioritised. Despite sustained pedagogical efforts to promote speaking through communicative language teaching, task-based instruction, and interactive classroom practices, many learners—especially school-aged students—continue to experience persistent difficulties in oral production.

One of the most influential factors underlying these difficulties is speaking anxiety. Speaking anxiety not only interferes with learners’ immediate oral performance but also shapes their long-term engagement with language learning. Learners who experience anxiety during speaking activities frequently avoid participation, minimise verbal output, and develop negative beliefs about their own abilities. Over time, these patterns can result in reduced motivation, fossilisation of errors, and limited communicative competence.

At the same time, recent advances in artificial intelligence (AI) have introduced new possibilities for addressing affective barriers in language learning. AI-powered conversational agents and speech-based platforms offer learners opportunities for oral practice that differ fundamentally from traditional classroom interaction. These tools provide emotionally safe, personalised, and autonomous learning environments that may be particularly well suited to learners who experience anxiety in socially evaluative settings. Against this background, the present article explores speaking anxiety in school EFL contexts and examines the pedagogical potential of AI-based speaking tools as a means of reducing anxiety while fostering learner autonomy.

2. Speaking Anxiety as an Affective Barrier to Oral Communication

Speaking anxiety, commonly referred to as foreign language speaking anxiety (FLSA), is a form of situation-specific anxiety that arises when learners are required to produce spoken language in a foreign or second language. It is typically associated with fear of making mistakes, fear of negative evaluation, embarrassment, physiological tension, and diminished self-confidence. Unlike general anxiety, speaking anxiety is closely tied to specific communicative situations and is particularly salient in contexts involving public performance.

Contemporary research increasingly conceptualises speaking anxiety as a relatively stable affective variable rather than a temporary emotional reaction. This perspective is pedagogically significant because it suggests that anxiety does not simply disappear as learners gain more exposure to the language. Instead, if left unaddressed, it can become entrenched and continue to shape learners' communicative behaviour over time.

Empirical evidence consistently indicates that elevated levels of speaking anxiety are associated with reduced fluency, restricted lexical diversity, and avoidance of oral participation. Fauzi et al. (2025), for instance, emphasise that speaking anxiety “significantly hampers learners' progress in acquiring English speaking proficiency,” largely because anxious learners are reluctant to take communicative risks. Risk-taking is essential for language development, as it allows learners to test hypotheses, receive feedback, and gradually refine their interlanguage. When anxiety discourages such experimentation, opportunities for growth are severely limited.

Furthermore, anxiety affects not only how often learners speak, but also how they speak. Learners experiencing anxiety tend to produce shorter utterances, rely on familiar structures, and avoid complex language. This restriction of output disrupts the automatization processes required for fluent speech. As Ding and Yusof (2025) argue, anxiety reduces both the quantity and quality of speaking practice, depriving learners of the repeated input–output cycles necessary for communicative development.

Crucially, speaking anxiety also shapes learners' self-perception as language users. Anxious learners often interpret communication difficulties as evidence of low ability rather than as a natural part of the learning process. Over time, this leads to negative self-assessment, reduced confidence, and declining motivation. The resulting cycle—where anxiety limits practice, limited practice prevents improvement, and lack of improvement reinforces anxiety—illustrates why speaking anxiety functions as a persistent psychological barrier rather than a short-term classroom challenge.

3. Speaking Anxiety in School EFL Classrooms

The problem of speaking anxiety is particularly pronounced in school EFL contexts. Modern classrooms increasingly emphasise oral interaction through presentations, pair and group work, role plays, and performance-based assessment. While these practices are theoretically sound, they may unintentionally intensify anxiety among school-aged learners whose linguistic competence, emotional regulation, and self-concept are still developing.

Schoolchildren are especially sensitive to peer evaluation and public judgment. The fear of making mistakes in front of classmates often outweighs the perceived benefits of participation. Fauzi et al. (2025) note that many learners perceive classroom speaking activities primarily as evaluative events rather than as opportunities for learning. When speaking becomes associated with judgment and comparison, learners are more likely to remain silent in order to protect their self-image.

Qualitative findings further illustrate the social dimension of speaking anxiety. Learners frequently describe classroom speaking as a form of public exposure. One learner in the study by Ding and Yusof (2025) described speaking in class as “being judged by everyone at the same time,” highlighting the intensity of social pressure experienced during oral tasks. For schoolchildren, repeated exposure to such experiences can have lasting consequences, shaping attitudes toward language learning well beyond the classroom.

The Ramadhani et al. (2025) systematic review reinforces this perspective by identifying speaking anxiety, limited practice opportunities, and insufficient emotional support as recurring obstacles to oral development across EFL contexts. Importantly, the review emphasises that early

negative speaking experiences often persist into later stages of education, leading to communicative avoidance and fossilisation of errors. From a pedagogical standpoint, this underscores the urgency of addressing speaking anxiety at the school level rather than postponing intervention until learners reach higher levels of education.

4. Artificial Intelligence as a Pedagogical Response to Speaking Anxiety

In recent years, artificial intelligence has emerged as a promising pedagogical response to the affective challenges associated with speaking in a foreign language. AI-based speaking tools, including chatbots and speech-enabled platforms, differ fundamentally from traditional classroom interaction in terms of emotional dynamics. By removing the immediate presence of human evaluators, these tools create environments characterised by low social pressure and reduced fear of negative evaluation.

Empirical studies suggest that AI-mediated speaking practice can significantly reduce anxiety while simultaneously supporting linguistic development. Fauzi et al. (2025) provide evidence that learners using AI-powered speaking applications demonstrate lower levels of speaking anxiety alongside measurable improvements in speaking performance. This dual effect is particularly important, as it indicates that AI tools do not merely offer emotional comfort but actively facilitate learning.

One explanation for this effect lies in the interactional nature of AI communication. When learners interact with AI systems, attention shifts from self-presentation to task completion. The QIN et al. (2025) demonstrates that AI interaction reduces performance pressure by transforming speaking into a task-oriented activity rather than a socially evaluative event. Learners perceive AI interlocutors as neutral and supportive, which lowers anxiety and encourages persistence.

In addition, AI tools provide immediate yet non-threatening feedback and allow unlimited repetition without embarrassment. Learners can repeat tasks, experiment with language, and correct errors privately. This form of interaction contrasts sharply with traditional classroom speaking, where errors are often public and time for repetition is limited.

5. AI as a Safe Rehearsal Space for School Learners

Beyond reducing anxiety, AI-based speaking tools serve as a safe rehearsal space that bridges the gap between private practice and public classroom interaction. The QIN et al. (2025) study conceptualises AI-mediated speaking as an intermediate stage in the development of oral competence. In this environment, learners can rehearse language forms, test hypotheses, and build confidence before engaging in socially demanding communicative situations.

This function is particularly valuable for schoolchildren, who often lack opportunities for low-stakes speaking practice within formal education. Traditional classrooms frequently require immediate public performance, leaving little room for gradual confidence building. AI-mediated rehearsal allows learners to approach classroom speaking better prepared, reducing anxiety and increasing willingness to participate.

Evidence from the Ramadhani et al. (2025) review suggests that learners who engage in AI-based speaking practice demonstrate increased confidence and greater willingness to speak in subsequent human interactions. Rather than replacing classroom communication, AI tools complement it by preparing learners both emotionally and linguistically.

6. Learner Autonomy and Self-Directed Learning in AI-Mediated Speaking

A further pedagogical advantage of AI-based speaking tools lies in their potential to foster learner autonomy and self-directed learning. Learner autonomy involves the ability to take responsibility for one's learning by setting goals, regulating practice, and monitoring progress independently.

Research consistently indicates that AI tools encourage autonomous learning behaviours. The Ramadhani et al. (2025) systematic review reports that learners using AI-based speaking platforms engage more frequently in self-initiated practice, particularly outside classroom hours. This shift from teacher-dependent instruction toward self-regulated learning is especially important in school contexts, where learners are gradually developing independent learning habits.

Ding and Yusof (2025) observe that learners using AI tools demonstrate increased voluntary engagement in speaking practice, reflecting growth in intrinsic motivation. Fauzi et al. (2025) further note that AI platforms allow learners to control practice time, repetition, and difficulty level, fostering a sense of ownership over speaking development.

The QIN et al. (2025) study extends this argument by highlighting that AI systems actively train self-regulatory behaviour. By requiring learners to initiate interaction, manage pacing, and respond autonomously, AI tools support the development of metacognitive skills essential for long-term language learning.

7. Adaptability of AI-Based Speaking Tools to School Contexts

AI-based speaking tools are particularly well suited to school contexts due to their flexibility, scalability, and learner-centred design. Tasks can be scaffolded, simplified, and gamified to match learners' developmental and cognitive levels. Interaction can be personalised according to proficiency, and feedback can be delivered in age-appropriate and encouraging language.

Moreover, AI extends speaking practice beyond limited classroom time, addressing one of the most persistent constraints in school EFL instruction. Learners often describe AI-mediated speaking practice as engaging, motivating, and confidence-building. Such positive perceptions are critical for sustained engagement and long-term impact.

From a pedagogical perspective, AI-based speaking tools can be integrated into school EFL programmes as complementary resources that support classroom instruction while addressing learners' emotional and psychological needs. Taken together, the theoretical discussion and recent empirical findings reviewed in the previous sections indicate that speaking anxiety remains a pervasive challenge in school EFL contexts, while AI-based speaking tools show considerable potential as emotionally supportive and autonomy-enhancing resources. However, to further contextualise these arguments within a specific educational setting, it is important to consider learners' own perceptions of speaking anxiety and their readiness to engage with AI-mediated speaking practice.

Against this background, the following section presents exploratory empirical insights based on data obtained from school learners in Kazakhstan.

8. Empirical Insights into Speaking Anxiety and Learners' Attitudes toward AI-Based Speaking Practice

To complement the theoretical discussion, an exploratory questionnaire was administered to second-year school learners in Kazakhstan in order to examine the prevalence of speaking anxiety and learners' attitudes toward AI-based speaking tools. The questionnaire consisted of 15 items addressing speaking-related anxiety, classroom speaking conditions, and learners' willingness to use AI chatbots for speaking practice.

The findings indicate that speaking anxiety is a widespread phenomenon among school learners. Approximately 68% of respondents reported experiencing moderate to high levels of anxiety when speaking English in class, with 74% indicating fear of making mistakes during oral production. These results align with earlier observations that speaking anxiety is closely associated with fear of negative evaluation and public exposure.

Furthermore, 59% of learners admitted that they tend to avoid speaking English during lessons, while 71% reported heightened anxiety during public speaking tasks such as answering questions in front of the class. This tendency suggests that classroom interaction is frequently perceived as evaluative rather than supportive, reinforcing avoidance behaviours and limiting opportunities for oral practice.

At the same time, learners demonstrated a strong preference for low-pressure speaking environments. Approximately 66% of respondents indicated that they feel more comfortable practicing speaking alone, and 64% reported feeling more relaxed when speaking with an AI chatbot than with classmates. These findings suggest that reduced social evaluation plays a critical role in lowering speaking anxiety.

Importantly, learners expressed a generally positive attitude toward AI-supported speaking practice. 72% of respondents believed that AI chatbots could help improve their English speaking skills, while 70% stated that they would be willing to use such tools regularly outside school. This readiness to engage with AI-based speaking tools indicates a clear demand for alternative speaking environments that combine emotional safety with opportunities for repeated practice.

Overall, the empirical tendencies observed in the questionnaire data reinforce the theoretical arguments advanced earlier in the article. The convergence of high levels of speaking anxiety and learners' strong interest in AI-supported speaking practice highlights a clear pedagogical need for alternative speaking environments that reduce emotional pressure while supporting continuous oral engagement. These findings provide an important bridge between theoretical perspectives and pedagogical implications, which are synthesised in the concluding section.

Indicator	Percentage
Students experiencing moderate–high speaking anxiety	68%
Fear of making mistakes while speaking	74%
Avoid speaking English in class	59%
Feel more anxious during public speaking tasks	71%
Prefer private speaking practice	66%
Interested in using AI/chatbots for speaking	72%
Feel more relaxed speaking with AI than peers	64%
Willing to use chatbot outside school	70%

9. Conclusion

Speaking anxiety represents not only a persistent affective barrier in school EFL classrooms but also a structurally embedded challenge shaped by evaluative classroom practices, peer dynamics, and developmental factors specific to school-aged learners. As this article has argued, traditional classroom interaction, while indispensable, often fails to provide sufficiently low-stress conditions for sustained oral practice, particularly for learners who are highly sensitive to public evaluation. When speaking anxiety remains unaddressed, it undermines learners' willingness to communicate, restricts opportunities for meaningful output, and negatively shapes learners' self-perceptions as language users.

Within this context, AI-supported speaking tools emerge as a pedagogically significant complement to classroom instruction rather than a technological substitute for teachers. By offering emotionally safe, non-judgmental, and highly personalised speaking environments, AI tools directly target the affective mechanisms underlying speaking anxiety. Their capacity to reduce interactional pressure, allow repeated rehearsal, and provide immediate yet non-threatening feedback enables learners to engage in oral practice that would otherwise be avoided in traditional settings.

Crucially, the pedagogical value of AI extends beyond anxiety reduction. AI-mediated speaking practice actively supports the development of learner autonomy and self-directed learning by transferring control over practice, pacing, and repetition to the learner. For school-aged learners, early engagement with such autonomous practices contributes to the formation of sustainable learning habits, increased self-efficacy, and greater ownership of speaking development. In this sense, AI tools function not only as anxiety-regulating mechanisms but also as catalysts for long-term communicative growth.

Taken together, these findings highlight the need for the intentional and pedagogically informed integration of AI-based speaking tools into school EFL education. Carefully designed AI conversational environments have the potential to reshape how speaking is experienced by learners

from a source of fear and evaluation to a space for experimentation, confidence building, and independent practice. Addressing speaking anxiety through AI-supported approaches therefore represents not merely a technological innovation, but a fundamental shift toward more inclusive, emotionally responsive, and learner-centred models of oral language development.

REFERENCES:

1. Fauzi I., Hartono R., Rukmini D., & Pratama H. (2025). AI Applications for EFL Learners: Enhancing Speaking Performance and Reducing Anxiety with Gender-Based Analysis. *Forum for Linguistic Studies*, 7(9), 282-301.
2. Ding, D., & Yusof, A. M. B. (2025). Investigating the role of AI-powered conversation bots in enhancing L2 speaking skills and reducing speaking anxiety: a mixed methods study. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-16. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05550-z>
3. Ramadhani I.S., Khotimah Kh., Putri R.D., & Arisya S. (2025). AI TOOLS IN IMPROVING SPEAKING SKILLS: A LITERATURE REVIEW. *JITERA –JOURNAL IN TEACHING AND EDUCATION AREA*, 2(3), 349-362. <https://doi.org/10.69673/n7ebwk13>
4. Qin, P., Zhu, Z., Yamashita, N., Yang, Y., Suga, K., & Lee, Y. (2025). AI-Based Speaking Assistant: Supporting Non-Native Speakers' speaking in Real-Time Multilingual communication. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 9(7), 1-28. <https://doi.org/10.1145/3757455>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525786>
ОӘЖ 37.091.3

ДАЙЫНДЫҚ ДЕҢГЕЙДЕГІ БІЛІМ БЕРУ

Б.Б.СҰЛТАН

Ө.Жәнібеков атындағы ОҚПУ

Ғылыми жетекші: **АБДРАХМАНОВА Х.К**

Шымкент, Қазақстан

Аннотация. Білім беруде бұл көбінесе дайындық мектептеріне—білім алушыларды жоғары оқу орындарына барар алдында қажетті дағдылар мен білімдермен жабдықтауға арналған мекемелерге қатысты. Бұл сөздің тамыры латын тілінен, атап айтқанда «пре-paratorийден» бастау алады, бұл оның мәнін көрсетеді: дайындық. Бұл тұжырымдама академиядан тыс жерлерде де қолданылады; біз оны кәсіби ортада да кездестіреміз. Искерлік кездесу туралы ойланыңыз, онда алдын ала талқылаулар алдағы маңызды шешімдерге жол ашады

Кілт сөздер. Білім алушы, жоба, сыни ойлау, дайындық деңгейі

«Дайындық» - бұл әр түрлі контексте терең резонанс тудыратын термин, ең алдымен «бір нәрсеге дайындалу үшін жасалған» деген сын есім ретінде. Бұл маңызды оқиғаларға немесе ауысуларға дейін салынған іргетастың суреттерін еске түсіреді. Мұнда «дайындық жұмыстары» немесе «дайындық кездесулері» сияқты терминдер пайда болады, олар алдын-ала жасалған әрекеттерді баса көрсетеді. Практикалық қолданбаларда, өнер туындыларын жасамас бұрын эскиздер жасау немесе нәтижелерді жарияламас бұрын зерттеу жүргізу болсын, дайындық көрегендік пен еңбекқорлықты білдіреді.

Бұл болашақ жетістіктерге қадам басу туралы. Бір қызығы, мектептегі білім берудің әртүрлі деңгейлері арасындағы алшақтықты жоюға бағытталған дайындық мектептері сияқты оқу орындарын талқылай отырып, біз бұл терминнің инженерия және медицина сияқты салаларда да қолданылатынын көреміз. Мысалы, хирургиялық процедура сәтті нәтижелерге қол жеткізу үшін барлығының дайын болуын қамтамасыз ететін бірнеше дайындық кезеңдерін қамтуы мүмкін. Сіз өмірдің әртүрлі кезеңдерін—академиялық ізденістерді немесе мансаптық өсуді бастан өткерген кезде— «дайындық» ұғымы әрбір үлкен жетістік ойластырылған дайындықтан басталатынын еске салады.

Дайындық мектептері, қысқаша дайындық мектептері, бұл орта білім алуға дейінгі балаларға білім беретін жеке меншік оқу орындары. Бұл мектептер болашақ оқу жетістіктері мен тұлғалық дамудың берік негізін қамтамасыз ете отырып, білім берудің бірегей және тиімді тәсілін ұсынады. Бұл мақалада біз дайындық мектебінің не екенін зерттеп, олардың оқушыларға беретін көптеген артықшылықтарын қарастырамыз.

Академиялық шеберлік дайындық мектебіне барудың басты артықшылықтарының бірі—академиялық шеберлікке баса назар аудару. Дайындық мектептерінің сыныптары әдетте кішірек болады, бұл жеке назар аударуға және жекелендірілген оқытуға мүмкіндік береді. Бұл оқушыларға жеке қолдау алуға, оқудағы кез келген олқылықтарды жоюға және оқуда жақсы нәтиже көрсетуге мүмкіндік береді. Оқу бағдарламасы көбінесе күрделі және жан-жақты, математика, ағылшын тілі, жаратылыстану ғылымдары, тілдер, өнер және дене шынықтыру пәндерін қамтиды. Өз ісіне берілген және тәжірибелі мұғалімдердің көмегімен оқушыларға оларды білім берудің келесі кезеңіне дайындайтын мықты академиялық негіз беріледі.

Тұтас Даму. Дайындық мектебінде басты назар оқу жетістіктерінен асып түседі. Бұл мектептер бүкіл баланы тәрбиелеудің, оның әлеуметтік, эмоционалдық және тұлғалық дамуына ықпал етудің маңыздылығын мойындайды. Оқушыларға спорт, музыка, драма және үйірмелер сияқты сыныптан тыс жұмыстармен айналысуға шақырылады, бұл олардың жеке

таланттары мен қызығушылықтарын зерттеуге және дамытуға мүмкіндік береді. Білім берудегі кешенді тәсіл оқушылардың өмірлік маңызды дағдыларымен қамтамасыз ете отырып, өзіне деген сенімділікке, өміршендікке және жеке жауапкершілік сезіміне ықпал етеді.

Қолдау ортасы дайындық мектептері оқушылар, мұғалімдер және ата-аналар арасында жағымды қарым-қатынас орнатуға ықпал ететін қолдау көрсететін және тәрбиелейтін орта жасайды. Сыныптардың кішірек өлшемдері мұғалімдерге олардың күшті жақтарын, қиындықтарын және жеке қажеттіліктерін түсіну арқылы әрбір оқушымен шынымен танысуға мүмкіндік береді. Бұл жекелендірілген тәсіл әрбір оқушының өз әлеуетін толық іске асыруын қамтамасыз ете отырып, жеке қолдау мен басшылықты қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.



Сурет 1 – Академиялық шеберлік

Сонымен қатар, дайындық мектептеріндегі күшті қауымдастық сезімі оқушылардың оқуда да, жеке өмірде де өркендеуіне көмектесетін мағыналы достық пен тиесілілік сезімін нығайтады. Жоғары Мектепке дайындық Атауынан көрініп тұрғандай, дайындық мектептері оқушыларды орта мектептерде болашақ білім алуға дайындауда маңызды рөл атқарады. Қатаң академиялық оқу жоспары және дайындық мектептері белгілеген жоғары стандарттар оқушыларды келесі деңгейде табысқа жету үшін қажетті дағдылар мен білімдермен қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, дайындық мектептері көбінесе орта мектептермен тығыз байланыста болады, өтпелі кезеңде кеңес, басшылық және қолдау көрсетеді.

Оқушылар қабылдау емтихандары мен сұхбаттарға мұқият дайындалады, сенімділікті арттырады және өздері таңдаған орта мектепке үздіксіз ауысуды қамтамасыз етеді. Қорытынды қорытындылай келе, дайындық мектептері оқушыларға көптеген жеңілдіктер ұсынады. Академиялық шеберліктен бастап біртұтас дамуға және қолайлы ортаға дейін бұл институттар өмір бойы табысқа жетуге негіз болатын жан-жақты білім береді. Дайындық мектебіне бару арқылы оқушылар академиялық тұрғыдан берік негізге, сондай-ақ жеке және әлеуметтік тұрғыдан өркендеу үшін қажетті дағдылар мен тәжірибеге ие болады. Олар үйренетін тәрбиелік және жігерлендіретін орта оқуға деген сүйіспеншілікті, сенімділікті және күшті өзін-өзі сезінуді дамытады, бұл олардың әлеуетін толық ашуға және болашақ білім беру мүмкіндіктерін ынтымақтастықпен және табандылықпен пайдалануға мүмкіндік береді. Біз сізді жеке экскурсияға шақырғымыз келеді, осылайша сіз балаңыздың мүмкіндіктері туралы көбірек біле аласыз.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР.

1. Silva, I. L. da. (2011). Considerações finais: Das voltas que o projeto dá... [Final thoughts: Of the turns that the project takes...]. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 118–132.
2. Silva, I. L. da (2005). Projectos e aprendizagens [Projects and learning]. 2.o Encontro de Educadores de Infância e Professores Do 1o Ciclo, Porto, 24–25 February 2005.
3. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
4. Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 5–16. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1323>
5. Tascı, B. G. (2015). Project based learning from elementary school to college, tool: Architecture.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525806>

УДК 227

ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ, ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

ДОМАНОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

Учитель-дефектолог, логопед, КГУ «Специальная школа-интернат №2» управления образования Карагандинской области
Караганда, Казахстан

***Аннотация:** в статье представлен практический опыт организации и реализации системы взаимодействия специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (СППС), педагогов и родителей в условиях специальной школы-интерната. Раскрываются нормативно-правовые основания деятельности СППС, механизмы междисциплинарного взаимодействия, подходы к диагностике и мониторингу развития обучающихся, а также особенности проектирования индивидуального образовательного маршрута. Особое внимание уделяется роли родителей, как активных участников сопровождения ребёнка.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут, дети с ООП, междисциплинарное взаимодействие, мониторинг развития.*

Современная система образования ориентирована на признание уникальности каждого ребёнка и создание условий для реализации его образовательных потребностей. Особенно актуальной эта задача становится при обучении детей с особыми образовательными потребностями, для которых стандартные педагогические решения зачастую оказываются недостаточными. В этих условиях индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) выступает не формальным документом, а динамичной системой сопровождения, отражающей реальные возможности, трудности и перспективы развития ребёнка.

Эффективность ИОМ напрямую зависит от согласованности действий всех участников образовательного процесса - специалистов СППС, педагогов и родителей. Только при условии командного подхода возможно обеспечить целостность, преемственность и результативность сопровождения.

Организация психолого-педагогического сопровождения в школе-интернате осуществляется в строгом соответствии с действующим законодательством Республики Казахстан. Нормативная база определяет статус СППС, функции специалистов, требования к диагностике, планированию и мониторингу, а также гарантирует правовую защищённость обучающихся и их семей.

Наличие чётких нормативных ориентиров обеспечивает единый подход к сопровождению детей с ООП, способствует прозрачности деятельности специалистов и формированию доверия со стороны родителей.

Практическая реализация нормативных требований обеспечивается через выстроенную систему документационного сопровождения. Каждый специалист СППС ведёт индивидуальную документацию согласно утверждённой номенклатуре. В школе также разработаны и функционируют нормативно-организационные документы, регламентирующие деятельность службы, планирование работы, учёт и регистрацию обучающихся, а также диагностику и мониторинг.

Ключевым элементом данной системы являются междисциплинарные материалы, которые обеспечивают согласование действий всех специалистов и педагогов. Это позволяет

избежать фрагментарности помощи и формирует единое образовательное пространство для ребёнка.

Психолого-педагогическое сопровождение строится на принципах комплексности, индивидуализации, преемственности и командной работы. Оно включает диагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное, просветительское и организационно-методическое направления.

Сопровождение ребёнка начинается с комплексной диагностики, проводимой педагогом-психологом, учителем-дефектологом и учителем-логопедом. Полученные данные обсуждаются на психолого-педагогическом консилиуме, что обеспечивает объективность выводов и согласованность дальнейших действий.

На основании результатов диагностики специалисты совместно разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут, определяя цели, содержание, формы и сроки сопровождения. Важным этапом является регулярный мониторинг динамики развития, позволяющий своевременно корректировать маршрут и повышать эффективность работы.

Система сопровождения реализуется на трёх взаимосвязанных уровнях:

Уровень класса, где педагоги применяют индивидуальный и дифференцированный подход, адаптируя учебный процесс к возможностям каждого обучающегося;

Уровень СППС, на котором реализуются индивидуально-развивающие и коррекционно-развивающие программы;

Уровень организации образования, предполагающий взаимодействие с узкими специалистами и внешними службами (медицинскими, социальными), что обеспечивает комплексный подход к поддержке ребёнка.

Практика показывает, что интеграция медицинских рекомендаций в образовательный маршрут значительно повышает результативность сопровождения и способствует успешной адаптации ребёнка.

Диагностика рассматривается не как самоцель, а как отправная точка для построения коррекционно-развивающей работы. В школе используется широкий спектр диагностических методик, доступных на казахском и русском языках, что позволяет учитывать язык обучения и культурный контекст.

Мониторинг развития охватывает когнитивную, речевую, эмоционально-волевою, сенсомоторную и социальную сферы, а также навыки чтения, письма и счёта. Оценка проводится трижды в год (сентябрь, январь, май) по единым критериям и шкалам, что даёт возможность отслеживать индивидуальную динамику ребёнка и корректировать программы сопровождения.

Результаты мониторинга служат основанием для разработки индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих программ, а также индивидуальных планов сопровождения. В школе реализуется авторская модель ИПС, отражающая образовательные, коррекционные и медицинские аспекты поддержки.

Особое внимание уделяется разграничению адаптированных и индивидуальных программ. Адаптированные программы обеспечивают доступность обучения и участие ребёнка в образовательном процессе, тогда как индивидуальные программы ориентированы на развитие и компенсацию выявленных трудностей с учётом возможностей обучающегося.

Родители рассматриваются как полноправные участники сопровождения и надёжные союзники специалистов и педагогов. Они вовлекаются в процесс через консультирование, информирование о результатах диагностики и мониторинга, участие в обсуждении целей и содержания ИОМ.

Специалисты обучают родителей приёмам развития речи, когнитивных и социальных навыков, дают рекомендации по организации режима дня и физической активности. Такое взаимодействие обеспечивает преемственность образовательного процесса и повышает эффективность коррекционно-развивающей работы.

Опыт работы школы-интерната показывает, что эффективное взаимодействие специалистов СППС, педагогов и родителей является ключевым условием успешной реализации индивидуального образовательного маршрута. Скоординированные усилия всех участников позволяют оперативно реагировать на потребности ребёнка, обеспечивать положительную динамику развития и создавать условия для раскрытия его потенциала.

Индивидуальный образовательный маршрут в данном контексте выступает не как статичный документ, а как живой инструмент сопровождения, ориентированный на поддержку, развитие и успешную социализацию каждого ребёнка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 2025 г.). – Астана: ИПС «Әділет».
2. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92 «Об утверждении Правил деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в организациях образования». – Астана, 2025.
3. Ерсарина А. К. Методические рекомендации по организации деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в организациях образования Республики Казахстан. – Астана, 2022.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525844>
УДК: 373.3:004

БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУДЕ ЦИФРЛЫҚ РЕСУРСТАРДЫ ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ЖӘНЕ ПӘНДІК ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

АМАНЖОЛОВА ЖҰЛДЫЗАЙ ОРЫНБАСАРҚЫЗЫ, ЖАНТАСОВА ЖАДЫРА
НУРМАХАНБЕТОВНА

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық
университетінің докторанттары
Алматы, Қазақстан.

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш білім беруде цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану арқылы оқушылардың коммуникативтік және пәндік дағдыларын қалыптастыру жолдары қарастырылады. Цифрлық білім беру платформалары, веб-сайттар мен интерактивті тапсырмалардың оқу үдерісіндегі рөлі айқындалып, олардың оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруға ықпалы талданады. Зерттеу барысында цифрлық ресурстарды қолданудың үлгерімі төмен оқушылардың пәнді меңгеру деңгейін көтерудегі маңыздылығы көрсетіледі. Сонымен қатар, интерактивті оқыту әдістері арқылы оқушылардың өз ойын еркін жеткізу, қарым-қатынас жасау, бірлесіп жұмыс істеу дағдыларының дамуы сипатталады. Мақала нәтижелері бастауыш сынып мұғалімдеріне оқу сапасын арттыруда цифрлық ресурстарды жүйелі қолдануға әдістемелік негіз бола алады.

Түйін сөздер: бастауыш білім беру, цифрлық ресурстар, интерактивті оқыту, коммуникативтік дағдылар, пәндік дағдылар, веб-технологиялар, оқу үдерісі, үлгерімі төмен оқушылар.

Қазіргі таңда білім беру жүйесінде цифрландыру үдерісі қарқынды дамып, оқыту мазмұны мен әдістеріне жаңа талаптар қойылуда. Әсіресе бастауыш білім беру деңгейінде оқушылардың негізгі коммуникативтік және пәндік дағдыларын қалыптастыруда цифрлық ресурстарды тиімді қолдану өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктерін ескере отырып, интерактивті әрі көрнекі цифрлық құралдарды пайдалану олардың оқу мотивациясын арттырып, білімді саналы түрде меңгеруіне мүмкіндік береді.

Цифрлық ресурстарға білім беру платформалары, оқу веб-сайттары, электронды оқулықтар, интерактивті тапсырмалар, бейнематериалдар мен онлайн жаттығулар жатады. Бұл құралдар оқу үдерісін жандандырып, оқушының белсенді қатысуына жағдай жасайды.

Бастауыш сыныпта цифрлық ресурстарды қолдану:

- оқу материалының қолжетімділігін арттырады;
- оқушылардың қызығушылығын оятады;
- өз бетімен жұмыс жасау дағдысын қалыптастырады;
- үлгерімі төмен оқушылармен жеке жұмыс жүргізуге мүмкіндік береді.

Коммуникативтік дағдылар – оқушының өз ойын ауызша және жазбаша жеткізе білуі, пікір алмасуы, топта жұмыс істеуі арқылы дамиды. Цифрлық ресурстар бұл үдерісті тиімді ұйымдастыруға көмектеседі.

Интерактивті тапсырмалар, онлайн пікірталастар, жұптық және топтық жұмыстар оқушылардың:

- сөздік қорын байытуына;
- диалог пен монолог құруына;
- бірін-бірі тыңдай білуіне;
- өз көзқарасын дәлелдеуге үйренуіне ықпал етеді.

Мысалы, веб-сайттардағы рөлдік ойындар мен сұрақ-жауап тапсырмалары оқушылардың қарым-қатынас жасау белсенділігін арттырады.

Пәндік дағдылар – оқушының оқу пәндері бойынша алған білімін практикада қолдана білу қабілеті. Цифрлық ресурстар пәндік материалды меңгеруді жеңілдетіп, оны өмірмен байланыстыруға мүмкіндік береді.

Интерактивті жаттығулар мен онлайн тесттер:

- білім деңгейін жедел тексеруге;
- қателермен жұмыс жүргізуге;
- оқушылардың өзін-өзі бағалауына жағдай жасайды.

Әсіресе үлгерімі төмен оқушылар үшін цифрлық ресурстар оқу материалын бірнеше рет қайталап, өз қарқынымен меңгеруге мүмкіндік береді.

Практикалық тәжірибе және нәтижелер

Сабақ барысында цифрлық ресурстарды жүйелі қолдану оқушылардың сабаққа қызығушылығын арттырып, оқу белсенділігінің өсуіне әкеледі. Бастауыш сынып оқушылары интерактивті тапсырмалар арқылы өз білімін еркін көрсетіп, пәнге деген оң көзқарас қалыптастырады.

Нәтижесінде:

- коммуникативтік дағдылардың даму деңгейі жоғарылайды;
- пәндік білім сапасы артады;
- оқушылардың оқу мотивациясы күшейеді.

Бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік дағдыларын жасанды интеллект құралдары арқылы дамыту тиімділігін тәжірибе жүзінде анықтау.

Зерттеу әдістері

- Бақылау
- Сауалнама
- Алдын-ала және кейінгі диагностика

Зерттеу базасы

Шымкент қаласындағы №62 Н.Төреқұлов атындағы ЖББМ 2 «А» сыныбында 25 оқушымен жұмыс жүргізілді.

Эксперимент барысы

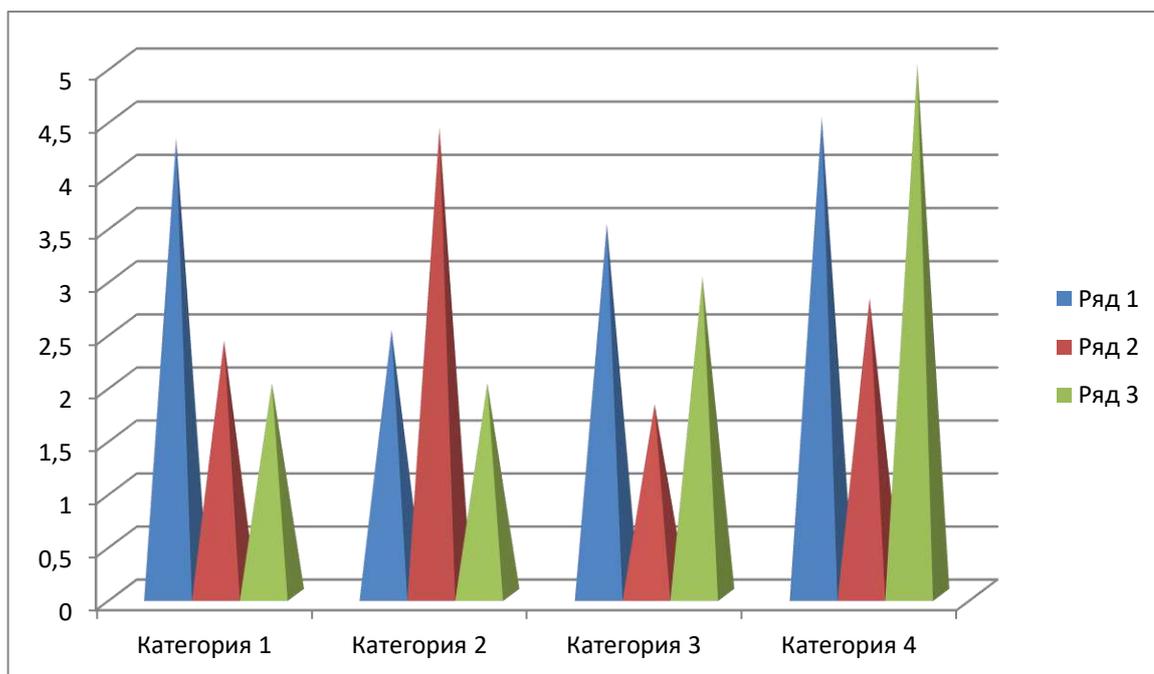
Эксперимент 1 айға созылды. Оқушылармен аптасына 3 рет арнайы ЖИ құралдары арқылы жаттығулар жүргізілді:

- ChatGPT арқылы сурет бойынша сөйлем құрастыру
- Duolingo платформасында тақырыптық жаттығулар
- Мәтінді тыңдап, мағынасын айту (Google Speech Recognition)

Диагностикалық нәтижелер

Дағды түрі	Экспериментке дейін	Эксперименттен кейін
Сөздік қор	53%	81%
Сөйлеу белсенділігі	48%	76%
Диалог жүргізу	46%	74%
Сенімді сөйлеу	40%	70%

Нәтижелер оқушылардың коммуникативтік белсенділігінің едәуір артқанын көрсетті. Оқушылар еркін сөйлеуге ұмтылды, бұрын ұялшақтық байқалған балалар белсенділік таныта бастады.



Эксперимент нәтижелері бойынша бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік дағдыларында айтарлықтай оң өзгерістер байқалды. Алдын ала диагностика мен кейінгі диагностика нәтижелерін салыстыра отырып, мынадай көрсеткіштерге қол жеткізілді:

1. **Сөздік қор:** Эксперимент басталғанға дейін оқушылардың сөздік қоры 53% деңгейінде болды. Ал эксперимент соңында бұл көрсеткіш 81%-ға жетті. Яғни, оқушылар жаңа сөздерді меңгеру мен қолдану дағдыларын айтарлықтай арттырды.

2. **Сөйлеу белсенділігі:** Экспериментке дейін оқушылардың сөйлеу белсенділігі 48% құраған болса, соңғы диагностика нәтижелері бойынша бұл көрсеткіш 76%-ға жетті. Бұл оқушылардың сөздер мен тіркестерді жиі және еркін пайдалана бастауын көрсетті.

3. **Диалог жүргізу:** Алдын ала тексеру кезінде оқушылардың диалог жүргізу қабілеті 46% деңгейінде болса, эксперименттен кейін бұл көрсеткіш 74%-ға артты. Бұл ЖИ құралдарының оқушыларға қарым-қатынас жасау және өзара сұрақ-жауап алмасуда көп көмек бергенін дәлелдейді.

4. **Сенімді сөйлеу:** Алдымен оқушылардың сенімді сөйлеу деңгейі 40% болған болса, эксперименттің соңында бұл көрсеткіш 70%-ға көтерілді. Бұл, өз кезегінде, оқушылардың ЖИ құралдары арқылы тілдік дағдыларын дамыту барысында қорқыныштары мен ұяңдықтарының азайғанын көрсетеді.

ЖИ құралдарын пайдалану оқушылардың коммуникативтік дағдыларын дамытуда тиімді болғанын және олардың сөздік қорын байытып, сөйлеу белсенділігін арттыруға көмектескенін көрсетеді.

Қорытындылай келе, бастауыш білім беруде цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану оқушылардың коммуникативтік және пәндік дағдыларын қалыптастырудың маңызды құралы болып табылады. Цифрлық технологияларды оқу үдерісіне жүйелі енгізу оқыту сапасын арттырып қана қоймай, оқушылардың жан-жақты дамуына ықпал етеді. Сондықтан бастауыш сынып мұғалімдері цифрлық ресурстарды мақсатты әрі әдістемелік тұрғыда қолдануы қажет.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Тоқаев Қ.К. «Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам» атты Қазақстан халқына Жолдауы. – 2022 жылғы 16 наурыз. Қолжетімді: <https://www.akorda.kz/>
2. «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасын бекіту туралы. ҚР Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы №726 қаулысы. Қолжетімді: <https://adilet.zan.kz/>
3. Ашимова, А.Ж., Искакова, З.А. Цифрлық білім беру технологиялары және оларды бастауыш мектепте қолдану тәжірибесі // *Білім берудегі инновациялар*. – 2022. – №4 (28). – Б. 45–50.
4. Байменова, Ж.М. Бастауыш сынып оқушыларының коммуникативтік құзыреттілігін дамытуда цифрлық ресурстарды қолдану // *Қазақ білім академиясының хабаршысы*. – 2021. – №2. – Б. 102–107.
5. Нұрланова, Г.Ж. Жасанды интеллект негізіндегі оқыту құралдарының білім беру үрдісіндегі рөлі // *Педагогикалық зерттеулер журналы*. – 2023. – №3. – Б. 67–73.
6. Исмагулова, Р.К. Интерактивті оқыту және жасанды интеллект: Бастауыш сыныпта тиімді пайдалану әдістері. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 164 б.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525879>

UDC: 811

THE INFLUENCE OF THE VALUES ON THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS AS THE BASE OF PERSON'S FORMATION IN TEACHING ENGLISH

АЙДАРБЕК ҚАНАТБЕК

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

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию влияния ценностей на развитие языкового сознания как фундаментальной основы формирования личности в процессе обучения английскому языку. В современных образовательных парадигмах обучение иностранным языкам рассматривается не только как овладение лингвистическими знаниями и коммуникативными навыками, но и как мощное средство формирования мировоззрения обучающихся, их культурной осознанности и ценностных ориентаций. Языковое сознание понимается как сложное явление, отражающее взаимодействие языка, мышления, культуры и ценностей, которые в совокупности определяют коммуникативное поведение и социальную идентичность личности. В статье подчеркивается, что ценности играют решающую роль в формировании языкового сознания, поскольку они направляют восприятие обучающимися окружающей действительности, их отношение к другим культурам и этические нормы общения. В процессе изучения английского языка учащиеся сталкиваются с различными культурными контекстами и системами ценностей, что способствует развитию межкультурной компетентности, толерантности и уважения к культурному многообразию. Интеграция универсальных общечеловеческих ценностей и национальных культурных ценностей в обучение английскому языку рассматривается как ключевой фактор формирования целостного развития личности. Особое внимание уделяется ценностно-ориентированному подходу в обучении английскому языку, который способствует развитию нравственного воспитания наряду с формированием языковой компетенции. В статье анализируется, каким образом аутентичные материалы, коммуникативные задания и педагогически направляемая рефлексия могут повышать осознание обучающимися культурных смыслов и ценностей, заложенных в языке. В результате языковое сознание рассматривается не только как когнитивная структура, но и как нравственно-культурная основа формирования личности. Полученные выводы подчеркивают значимость внедрения ценностно-ориентированного обучения в преподавание английского языка с целью подготовки обучающихся к эффективной коммуникации в условиях многоязычного и глобализованного мира.

Ключевые слова: ценности, языковое сознание, формирование личности, обучение английскому языку, межкультурная коммуникация, ценностно-ориентированное образование.

Abstract: This article is devoted to the study of the influence of values on the development of language consciousness as a fundamental basis for personal formation in the process of teaching English. In modern educational paradigms, foreign language teaching is viewed not only as the acquisition of linguistic knowledge and communicative skills, but also as a powerful means of shaping learners' worldview, cultural awareness, and value orientations. Language consciousness is understood as a complex phenomenon that reflects the interaction between language, thinking, culture, and values, which together determine an individual's communicative behavior and social identity. The article emphasizes that values play a decisive role in the formation of language consciousness, as they guide learners' perception of reality, their attitudes toward other cultures, and their ethical norms of communication. Through learning English, students encounter different

cultural contexts and value systems, which contribute to the development of intercultural competence, tolerance, and respect for diversity. The integration of universal human values and national cultural values into English language teaching is considered a key factor in fostering holistic personal development. Special attention is given to the value-oriented approach in teaching English, which promotes moral education alongside linguistic competence. The article analyzes how authentic materials, communicative tasks, and teacher-guided reflection can enhance learners' awareness of cultural meanings and values embedded in language. As a result, language consciousness becomes not only a cognitive construct but also a moral and cultural foundation of personality formation. The findings highlight the importance of incorporating value-based education into English language teaching in order to prepare learners for effective communication in a multicultural and globalized world.

Key words: *values, language consciousness, personality formation, English language teaching, intercultural communication, value-oriented education.*

Introduction

In the context of rapid globalization and the expansion of intercultural communication, foreign language education has acquired a new significance. English, as a global means of communication, functions not only as a linguistic tool but also as a carrier of cultural meanings, social norms, and value systems. Consequently, teaching English today goes beyond the traditional goals of developing grammatical accuracy and communicative fluency; it increasingly focuses on the formation of a learner's personality, worldview, and language consciousness. Language consciousness is a multidimensional phenomenon that reflects the interaction between language, thinking, culture, and values. It determines how individuals perceive reality, interpret social experiences, and express their thoughts through language. From this perspective, language consciousness serves as the cognitive and cultural foundation of personal formation. The development of language consciousness in the process of learning English is influenced by various factors, among which values play a central role. Values shape learners' attitudes toward language, communication, and other cultures, as well as their motivation and ethical behavior in communicative situations. In modern pedagogy, values are regarded as essential components of education that contribute to the holistic development of an individual. Value-based education aims to foster moral responsibility, tolerance, respect, and intercultural understanding. When integrated into English language teaching, values enhance not only linguistic competence but also learners' social and emotional development. Through exposure to authentic texts, cultural narratives, and communicative practices, students internalize both universal human values and culturally specific norms embedded in the English language. Moreover, the relevance of this topic is determined by the need to educate socially responsible and culturally aware individuals capable of effective communication in a multicultural environment. The formation of language consciousness grounded in values enables learners to navigate intercultural interactions successfully and to maintain their own cultural identity while respecting others. Teachers of English, therefore, play a crucial role in mediating values and guiding learners toward reflective and ethical language use. The purpose of this article is to analyze the influence of values on the development of language consciousness as the basis of personal formation in teaching English. The objectives of the study include defining the concept of language consciousness, identifying the role of values in its development, and examining the pedagogical potential of a value-oriented approach in English language teaching. The article seeks to contribute to contemporary discussions on foreign language education by emphasizing the inseparable connection between language, values, and personality development.

Main part

1. The Concept of Language Consciousness and the Role of Values in Personal Formation

Language consciousness is one of the key concepts in modern linguistics, psycholinguistics, and pedagogy. It is understood as a complex system of knowledge, perceptions, attitudes, and cognitive processes through which an individual comprehends and uses language. Language

consciousness reflects not only linguistic competence but also cultural experience, social norms, and value orientations that shape a person's worldview and identity. From a psychological perspective, language consciousness is closely connected with thinking and cognition. According to scholars such as L. S. Vygotsky, language plays a crucial role in the development of higher mental functions and serves as a means of internalizing social and cultural experience. Through language, individuals acquire values that regulate their behavior and interactions with others. Thus, language consciousness becomes a reflection of both individual and collective values. Values are fundamental principles that determine what is considered important, desirable, and meaningful in human life. They influence attitudes, motivations, and patterns of behavior. In the process of personal formation, values act as guiding frameworks that shape moral judgment, social responsibility, and cultural identity. When values are embedded in language, they become an integral part of language consciousness and affect how individuals interpret reality and communicate their thoughts. In the context of learning English, students are exposed to a new linguistic and cultural environment that contains different value systems. English as a global language represents not only Anglo-American culture but also a wide range of international perspectives. Through interaction with texts, media, and communicative situations in English, learners encounter values such as individualism, freedom of expression, equality, tolerance, and respect for diversity. These values influence the development of learners' language consciousness and contribute to the formation of an open-minded and culturally aware personality. Furthermore, language consciousness plays a significant role in the development of communicative competence. Effective communication requires not only grammatical accuracy but also an understanding of cultural norms and values that govern language use. Misunderstandings in intercultural communication often arise from differences in value systems rather than linguistic errors. Therefore, the formation of language consciousness based on values is essential for successful interaction in a multicultural world. In addition, the development of language consciousness is closely linked to identity formation. Through language, individuals express their thoughts, emotions, and social roles. Learning English provides learners with new means of self-expression and self-identification. At the same time, it encourages reflection on one's own cultural values and traditions. This process contributes to the development of a balanced personality that is capable of integrating national identity with global citizenship. Thus, language consciousness can be viewed as the foundation of personal formation, where language, thinking, culture, and values interact dynamically. Values serve as the core element that gives meaning to language use and shapes learners' attitudes toward communication and intercultural interaction. Recognizing the role of values in the development of language consciousness is essential for understanding the educational potential of teaching English in modern society.

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

A value-oriented approach in teaching English is based on the idea that language education should contribute not only to the development of linguistic competence but also to the formation of moral, cultural, and social values. This approach views the learning process as an integrated system in which language serves as a medium for transmitting values and shaping language consciousness. In modern pedagogy, such an approach is considered essential for educating socially responsible, culturally aware, and ethically oriented individuals. The integration of values into English language teaching can be achieved through carefully selected content and teaching methods. Authentic materials such as literary texts, articles, films, and multimedia resources reflect cultural realities and value systems of English-speaking communities. By analyzing characters' behavior, social issues, and moral dilemmas presented in these materials, students develop critical thinking skills and become aware of values embedded in language use. This process contributes to the development of language consciousness that is sensitive to cultural meanings and ethical norms. Communicative activities also play a significant role in fostering value-based language consciousness. Group discussions, role-plays, debates, and project-based learning encourage students to express their opinions, listen to others, and respect different viewpoints. Through such interaction, learners practice language in

meaningful contexts while internalizing values such as cooperation, tolerance, empathy, and mutual respect. These values directly influence communicative behavior and help students develop effective intercultural communication skills. The role of the teacher is particularly important in implementing a value-oriented approach. Teachers act not only as transmitters of linguistic knowledge but also as facilitators of value formation. By creating a supportive and respectful classroom environment, teachers model ethical communication and guide students toward reflective language use. Teacher feedback, classroom management, and interaction styles all contribute to shaping students' language consciousness and value orientations. Furthermore, the value-oriented approach supports the development of intercultural competence, which is a key objective of modern English language education. Intercultural competence involves the ability to understand, respect, and interact effectively with people from different cultural backgrounds. Through learning English, students gain access to global cultures and perspectives, which broadens their worldview and enhances their awareness of universal human values. As a result, language consciousness becomes a tool for building intercultural dialogue and social harmony. In addition, incorporating national and cultural values into English language teaching helps learners maintain their cultural identity while acquiring a foreign language. Comparing native and foreign cultural values encourages reflection and self-awareness, allowing students to recognize similarities and differences between cultures. This comparative perspective strengthens language consciousness and supports balanced personal development. Overall, a value-oriented approach in teaching English has a profound impact on the development of language consciousness. It transforms language learning into a holistic educational process that integrates cognitive, emotional, and moral dimensions. By focusing on values, English language education contributes to the formation of a well-rounded personality capable of meaningful communication in a globalized world.

Conclusion

In conclusion, the present article has examined the influence of values on the development of language consciousness as the fundamental basis of personal formation in the process of teaching English. The analysis has shown that language consciousness is not limited to linguistic knowledge or communicative skills; rather, it represents a complex interaction of language, thinking, culture, and values that shape an individual's worldview and identity. Values play a central role in the formation of language consciousness, as they guide learners' attitudes toward communication, intercultural interaction, and social behavior. Through learning English, students encounter new cultural contexts and value systems that expand their cognitive and moral horizons. This exposure contributes to the development of intercultural competence, tolerance, empathy, and respect for diversity, which are essential qualities in the modern globalized world. The article has highlighted the importance of a value-oriented approach in teaching English, emphasizing that foreign language education should address both cognitive and moral dimensions of learning. By integrating values into teaching materials, communicative activities, and classroom interaction, educators can foster reflective and ethical language use. Teachers play a crucial role in this process by modeling respectful communication and guiding learners toward awareness of cultural meanings embedded in language. Furthermore, the development of language consciousness grounded in values supports holistic personal formation. It enables learners to maintain their cultural identity while engaging in intercultural dialogue and global communication. Such an approach transforms English language teaching into a powerful educational tool that contributes not only to professional and academic success but also to personal growth and social responsibility. In light of these findings, it can be concluded that the integration of values into English language teaching is an essential requirement of modern education. Future research may focus on empirical studies that examine the practical implementation of value-oriented approaches and their impact on learners' language consciousness in different educational contexts.

REFERENCES:

1. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
2. Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
3. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
4. Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.
5. Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. Harcourt, Brace & Company.
6. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525939>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

СЕМЕНОВА ЛЮБОВЬ МИХАЙЛОВНА

учитель физической культуры, МОБУ СОШ №5 им. Н.О. Кривошапкина, Якутска, Россия

***Аннотация.** Данная статья посвящена методическим аспектам интеграции сенсомоторных упражнений в уроки физической культуры младших школьников. Описаны положительные эффекты таких занятий на развитие двигательных навыков, координационных способностей и общее физическое состояние детей младшего школьного возраста. Приведены практические рекомендации по внедрению комплекса сенсорно ориентированных заданий в учебно-воспитательную деятельность педагога.*

***Ключевые слова:** сенсомоторные упражнения, физическая культура, начальная школа, моторика, дети младшего школьного возраста.*

Современные реалии требуют от образовательных учреждений разработки новых форматов учебной деятельности, направленных на всестороннее развитие ребенка. Важнейшую роль здесь играет формирование устойчивых основ физического здоровья и двигательной активности. Один из прогрессивных способов достижения этой цели — интеграция сенсомоторных упражнений в учебные занятия по физической культуре. Такое направление предполагает взаимодействие органов чувств и двигательного аппарата ребенка, создавая уникальные возможности для эффективного освоения базовых двигательных навыков и улучшения общего уровня физической подготовки.

Необходимость введения сенсомоторных упражнений обусловлена спецификой возрастных особенностей детского организма. Активное физиологическое развитие нервной системы и опорно-двигательного аппарата требует систематизированного подхода к обучению двигательным действиям. Именно сенсомоторные техники способны гармонично развивать одновременно зрительные, слуховые, тактильные ощущения и мышечные реакции, формируя целостное представление о собственном теле и пространстве вокруг себя.

Что такое сенсомоторные упражнения?

Сенсомоторные упражнения являются специально разработанными физическими заданиями, направленными на синхронизацию восприятия органами чувств (зрение, слух, осязание) и движениями тела. Они включают упражнения, которые помогают ребёнку научиться лучше воспринимать своё тело в пространстве, координировать движения, чувствовать ритм и темп, управлять положением своего тела и правильно реагировать на внешние раздражители.

Основная задача сенсомоторных упражнений заключается в формировании у ребёнка понимания взаимосвязи собственного тела и внешнего мира, развитии устойчивости внимания, концентрации, способности быстро ориентироваться в окружающем пространстве и эффективно осуществлять физические действия.

Особенности и классификация сенсомоторных упражнений

Все сенсомоторные упражнения условно подразделяются на несколько групп в зависимости от типа воздействия на организм ребёнка:

1. **Пространственно-ориентированные упражнения:** направлены на улучшение пространственного восприятия и ориентации. Примеры таких упражнений: ходьба по прямой линии, прыжки через верёвочку, передвижение по нарисованным фигурам.

2. **Зрительно-моторные упражнения:** связаны с развитием визуального контроля над действиями. Например, броски мяча в определённую точку, рисование фигур глазами.

3. **Координационно-пространственные упражнения:** объединяют умение согласовывать зрение, слух и движение. Сюда относятся танцы, спортивные игры, выполнение команд по звуковым сигналам.

4. **Развитие мелкой моторики:** упражнения, направленные на тонкую координацию мелких мышц кисти руки. Это лепка, письмо, шнуровка, завязывание узлов.

5. **Вестибулярные упражнения:** помогают укреплять вестибулярный аппарат, поддерживать баланс и устойчивость. Подобные упражнения включают ходьбу по бревну, качели, вращения.

Каждая группа упражнений обладает своими особенностями и имеет особую ценность в формировании двигательных функций ребёнка.

Методика применения сенсомоторных упражнений на уроках физической культуры

Эффективность применения сенсомоторных упражнений зависит от правильного подбора соответствующих возрасту и уровню готовности учащихся упражнений. Для успешной интеграции этих техник в образовательный процесс учителю необходимо соблюдать ряд принципов:

1. **Индивидуализация нагрузки:** каждый ребёнок отличается уровнем физического развития и индивидуальной реакцией на предлагаемые упражнения. Поэтому необходима дифференциация заданий, обеспечивающая каждому оптимальные условия для прогресса.

2. **Последовательность и постепенность:** сложность упражнений должна увеличиваться постепенно, начиная с простых движений и переходя к более сложным комбинациям.

3. **Регулярность тренировок:** регулярные занятия обеспечивают накопительный эффект и приводят к стабильному росту показателей физической подготовки.

4. **Игровая форма подачи:** поскольку дети младшего школьного возраста предпочитают игровую форму деятельности, большинство упражнений должно включать игровые элементы.

Например, учитель может предложить детям игру «Попади мячом в корзину», сочетающую точность попадания рукой и оценку расстояния до мишени. Или упражнение «Пройди лабиринт», направленное на развитие ориентации в пространстве и внимательности.

Анализ результатов внедрения сенсомоторных упражнений

Многочисленные исследования подтверждают высокую эффективность использования сенсомоторных упражнений в школьной программе. Дети, регулярно занимающиеся такими упражнениями, демонстрируют значительное повышение выносливости, скорости реакций, координации движений и общей физической работоспособности. Некоторые исследователи отмечают также позитивное воздействие сенсомоторных нагрузок на когнитивные процессы, улучшаются память, внимание и даже успеваемость по другим предметам.

Однако важно помнить, что положительный эффект возможен лишь при условии правильной организации занятий и соблюдения педагогических норм. Безответственное отношение к выбору упражнений и игнорирование индивидуальных особенностей детей может привести к негативным последствиям.

Рекомендации по внедрению сенсомоторных упражнений в практику учителя физической культуры

Предлагаем вашему вниманию некоторые рекомендации, позволяющие успешно интегрировать сенсомоторные упражнения в учебную программу:

1. Начиная занятие с разминки, включающей базовые сенсомоторные элементы (ходьба по кругу, хлопки ладонями, перекатывания мяча).

2. Используйте специальные тренажёры и оборудование (гимнастические мячи, коврики, кольца, лестницы).

3. Проводите соревнования и конкурсы, создающие мотивацию и соревновательный дух.

4. Контролируйте динамику развития учащихся путём регулярной оценки результатов.

5. Периодически обновляйте репертуар упражнений, вводя новые задания и усложняя старые.

Применение этих рекомендаций обеспечит высокий уровень заинтересованности детей в занятиях и позволит достигнуть значимых успехов в развитии двигательных навыков.

Практические примеры упражнений

Приведём несколько наглядных примеров упражнений, которые легко включить в уроки физической культуры:

- **Игра «Часики»:** ребенок становится лицом к стене, вытягивая вперёд руку, изображая стрелку часов. По команде взрослого ребёнок поворачивается на нужный угол, имитируя положение часовой стрелки.

- **Хождение по канату:** учащиеся передвигаются по натянутой ленте, стараясь сохранить равновесие и не сходить с неё.

- **Рисование ногами:** ученик ложится на пол, поднимает ноги вверх и рисует ими воображаемые фигуры.

Такие упражнения просты в исполнении, увлекают детей и оказывают благотворное влияние на их физическое развитие.

Заключение

Подводя итог, можно уверенно утверждать, что введение сенсомоторных упражнений в уроки физической культуры начальной школы значительно улучшает качество образовательного процесса. Благодаря такому подходу удаётся развить важные двигательные навыки, укрепить здоровье детей и подготовить их к дальнейшему освоению сложных двигательных дисциплин. Применение рекомендованных нами упражнений позволяет сделать уроки интересными, разнообразными и эффективными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брыкова А.В. Физическое воспитание дошкольников и младших школьников // Начальная школа плюс До и После. — 2015. — № 3. — С. 38–41.
2. Дубровский Д.А. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста средствами подвижных игр // Теория и практика физической культуры. — 2016. — № 6. — С. 56–59.
3. Колосова Е.С. Методика развития основных видов движений у младших школьников // Физкультура и спорт. — 2018. — № 2. — С. 44–47.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525962>

ЖАСУШАЛЫҚ БИОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУДА КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

МАМБЕТОВА ЖАНСАЯ АБДИРАШИТОВНА

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің магистранты. Алматы.
Қазақстан.

Аннотация: Мақалада қазіргі заманғы биологиялық білім берудегі цифрлық трансформация мәселелері қарастырылады. Жасушалық деңгейдегі биологиялық процестерді оқытуда компьютерлік модельдеу, виртуалды және биоинформатикалық әдістерді қолданудың ғылыми-әдістемелік тиімділігіне талдау жасалады. Зерттеу барысында интерактивті бағдарламалар, виртуалды зертханалар, цифрлық микроскоптар және электронды білім беру ресурстарын пайдалану жолдары талданды. Компьютерлік технологиялар оқушылардың теориялық білімін тереңдетуге, практикалық дағдыларын қалыптастыруға және пәнге деген қызығушылығын арттыруға ықпал етеді. Сонымен қатар, цифрлық орта күрделі биологиялық процестерді көрнекі әрі жеңіл түсіндіруге мүмкіндік береді. Тәжірибелік жұмыстарды компьютерлік құралдармен интеграциялау оқу үдерісін жаңартып, оқушылардың танымдық белсенділігін арттырады.

Кілт сөздер: компьютерлік технологиялар, жасуша биологиясы, биологияны оқыту, интерактивті құралдар, цифрлық микроскопия, виртуалды зертхана, оқу мотивациясы, электронды ресурстар, АКТ, білім беру технологиялары.

Жасушалық биология (цитология) - биология ғылымының ең жоғары динамикалық және микроскопиялық деңгейдегі саласы. Бұл саланы оқытудағы негізгі дидактикалық мәселе субмикроскопиялық құрылымдар мен молекулалық механизмдердің визуализациясы. Дәстүрлі оқыту әдістері көбінесе статикалық иллюстрациялар цитоплазмалық матрикстегі күрделі биохимиялық каскадтар мен конформациялық өзгерістерді толық сипаттай алмайды. Сондықтан, Computer-Aided Instruction (CAI) технологияларын интеграциялау білім беру парадигмасын сапалы жаңартудың басты шарты.

Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, адам миы динамикалық микроқұрылымдарды кеңістіктік-уақыттық контексте жақсырақ қабылдайды. Жасуша циклі (митоз, мейоз), апоптоз немесе мембраналық тасымал (эндоцитоз және экзоцитоз) процестерін компьютерлік анимация арқылы көрсету оқушылардың когнитивтік жүктемесін азайтып, материалды тереңірек меңгеруге мүмкіндік береді. RuMOL(молекулалық бейнелеу жүйесі) немесе Jmol(Java тілінде жазылған үш өлшемді молекулалық құрылымдарды визуализациялауға арналған бағдарлама) сияқты кәсіби бағдарламалық қамтамасыз етулерді оқу процесіне енгізу арқылы ақуыздардың үшінші реттік құрылымын және лиганд-рецепторлық әрекеттесуді молекулалық деңгейде талдауға болады.

Виртуалды зертханалар - бұл биологиялық нысандардың математикалық үлгілеріне негізделген интерактивті орта. Электронды микроскопия немесе флуоресцентті талдау сияқты қымбат және күрделі зерттеулерді цифрлық форматта имитациялау.

Студенттер жасушалық ортаның параметрлерін (рН, температура, иондар концентрациясы) өзгерте отырып, биологиялық жүйенің жауабын нақты уақыт режимінде бақылай алады. Бұл гипотезаларды тексеру және ғылыми индукция әдістерін меңгеруге жол ашады.

Қазіргі заманғы жасушалық биологияны есептеуіш әдістерсіз елестету мүмкін емес. Оқыту процесіне биоинформатика элементтерін енгізу білім алушылардың аналитикалық құзыреттілігін арттырады, мысалы:

- Геномдық талдау: BLAST алгоритмдері арқылы нуклеотидтік тізбектерді салыстыру, гендердің гомологиясын анықтау.

• Компьютерлік модельдер арқылы ақуыздың аминқышқылдық тізбегінен оның кеңістіктік конфигурациясын болжау.

Жасушалық биологияны оқытудағы цифрлық интеграцияның басымдықтары мен практикалық нәтижелеріме келетін болсам, жасушалық биологияның іргелі заңдылықтарын студенттерге меңгерту тек теориялық білім беру емес, олардың бойында зерттеушілік дағдыларды қалыптастыруды талап етеді.

Студенттерге бактерия, саңырауқұлақ, өсімдік және жануар жасушаларының құрылымдық ерекшеліктерін түсіндіруде 3D-визуализациялау мен виртуалды микроскопия шешуші рөл атқарады деп ойлаймын.

Сабак барысында студенттер виртуалды симуляторларды қолдана отырып, бактериялардың прокариоттық құрылымын және эукариоттық жасушаларды салыстырды. Виртуалды зерттеу барысында студенттер бактериялардағы муреин қабырғасы мен нуклеоид аймағын, саңырауқұлақтардағы хитин мен гликогенді, өсімдіктердегі целлюлоза мен ірі вакуольдерді өз бетінше идентификациялады.



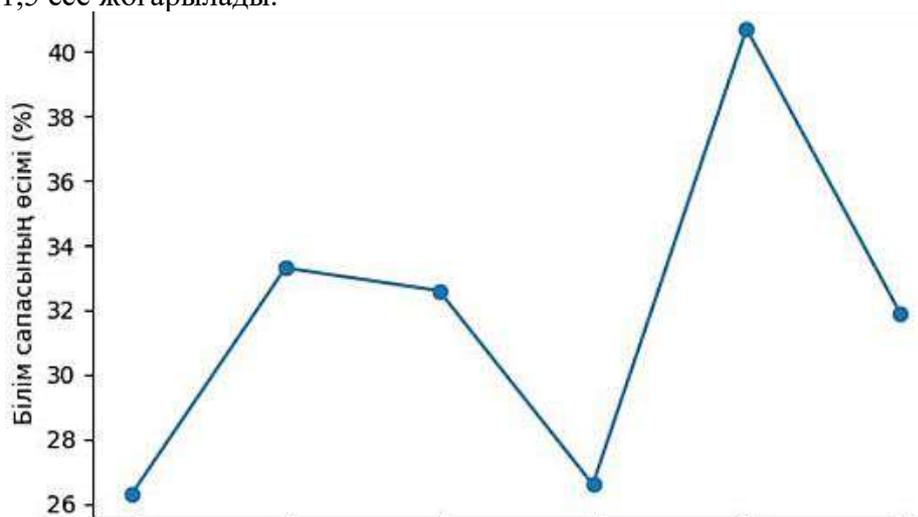
1-сурет. Аудиториядағы интерактивті когнитивті орта: Студенттердің жасуша ультрақұрылымын 3D-модельдеу арқылы зерттеу процесі

Нәтижесінде, виртуалды нысандармен жұмыс істеген студенттердің 90%-ы жасушалардың морфологиялық айырмашылықтарын талдау кезінде жоғары көрсеткіш көрсетті. Бұл әдіс студенттердің таксономиялық жіктеу дағдыларын бекітуге мүмкіндік берді.

Жасуша органоидтарының құрылым мен функциясының арасындағы байланысты оқытуда статикалық суреттер студенттерге толыққанды ақпарат бере алмайды. Сондықтан динамикалық симуляциялар мен интерактивті модельдерді қолдану ең тиімді жол болып табылады. Митохондрия мен хлоропласттың жұмысын меңгеру кезінде студенттер АТФ синтезінің хемоосмотық моделін виртуалды түрде сынап көрді. Олар симуляция арқылы протондар (H^+) концентрациясының градиентін өзгерте отырып, АТФ-синтаза ферментінің белсенділігіне бақылау жасады. Сондай-ақ, Гольджи аппараты мен эндоплазмалық тор арасындағы везикулярлық тасымалдың "нақты уақыт режиміндегі" моделі қолданылды. Студенттер органоидтарды жеке құрылым ретінде емес, біртұтас метаболикалық жүйенің компоненттері ретінде қабылдай бастады. Бұл олардың биохимиялық процесстерді кеңістіктік деңгейде түсіну деңгейін 35%-ға арттырды.

Биология пәнінің оқытушысы ретінде менің тәжірибемде виртуалды зертханалар мысалы, Labster немесе Phet студенттердің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастырудың негізгі құралына айналды. «Клеткалық мембраналардың өткізгіштігі, диффузия және осмотық процесстер» тақырыбында студенттер виртуалды ортада жасушаны түрлі концентрациялы (гипертониялық, гипотониялық, изотониялық) ерітінділерге салып, плазмолиз және деплазмолиз құбылыстарын зерттеді. Нақты зертханада ұзақ уақытты қажет ететін бұл тәжірибе компьютерлік модельде секундтар ішінде көрініс тауып, студенттерге бірнеше рет эксперимент жасауға мүмкіндік берді. Тәжірибелік жұмыстарды цифрлық форматта орындау студенттердің деректерді талдау, гипотеза құру және қорытынды шығару қабілеттерін

дамытты. Студенттердің практикалық есептерді шығару деңгейі дәстүрлі топтармен салыстырғанда 1,5 есе жоғарылады.



Компьютерлік технологияларды пайдалану арқылы оқу жетістіктерінің өзгеру динамикасы

Бұл графикте: X осі - оқу тақырыптары. Y осі - білім сапасының өсімі (%). Ең жоғары өсім митоз және мейозды компьютерлік модельдеу кезінде байқалғаны анық көрінеді. Педагогикалық эксперимент оқу процесі барысында жүргізілді және бақылау және эксперименталды топтарды қамтыды. Бақылау тобында сабақтар дәстүрлі оқыту әдістері негізінде өткізілді, яғни түсіндіру, оқулықпен жұмыс, статикалық суреттер мен кестелерді қолдану арқылы жүзеге асырылды. Эксперименталды топта «Жасуша биологиясы» бөлімі виртуалды зертханалар мен компьютерлік модельдеу технологиялары негізінде оқытылды. Білім алушылар жасушаның прокариоттық және эукариоттық құрылымдарын салыстыру, органоидтардың ультрақұрылымын анықтау, мембраналық тасымал процестерін (осмос және диффузия), АТФ синтезін, митоз және мейоз фазаларын кеңістікте модельдеу тапсырмаларын орындады. Педагогикалық эксперименттің мақсаты: биология пәнінің «Жасуша биологиясы» бөлімін оқытуда виртуалды зертханаларды қолданудың білім алушылардың теориялық білімін тереңдетуге, практикалық дағдыларын қалыптастыруға және оқу жетістіктерінің сапасын арттыруға тигізетін әсерін тәжірибе жүзінде тексеру және ғылыми негіздеу.

Эксперименттің қойылған мақсатына жету үшін келесі міндеттер айқындалды:

1. «Жасуша биологиясы» бөлімі бойынша білім алушылардың бастапқы білім деңгейін анықтау;
2. Дәстүрлі оқыту әдістері қолданылған бақылау тобымен және виртуалды зертханалар пайдаланылған эксперименталды топпен оқыту процесін ұйымдастыру;
3. Виртуалды зертханалар арқылы жасушаның құрылымы мен қызметін, органоидтардың ультрақұрылымын, жасушадағы энергия алмасу процестерін және митоз бен мейоз кезеңдерін модельдеу;
4. Эксперимент барысында білім алушылардың танымдық белсенділігі мен оқу мотивациясының өзгерісін бақылау;
5. Бақылау және эксперименталды топтардың оқу жетістіктерін салыстырмалы түрде талдау;
6. Виртуалды зертханаларды қолданудың білім сапасына әсер ету тиімділігін сандық және сапалық көрсеткіштер арқылы бағалау.

Эксперимент нәтижелерін бағалау үшін тест тапсырмалары, практикалық жұмыстар және қорытынды бақылау қолданылды. Алынған нәтижелер статистикалық өңдеуден өткізіліп, бақылау және эксперименталды топтардың орташа көрсеткіштері салыстырылды. Төмендегі кестеде студенттердің жасуша құрылымы мен органоидтар қызметі бойынша бақылау тапсырмаларын орындау көрсеткіштері 100 балдық жүйемен берілген:

1-кесте. Компьютерлік технологиялар негізінде «Жасуша биологиясы» бөлімін меңгеру көрсеткіштері

Бақылау параметрлері (тақырыптар)	Бақылау тобы(дәстүрлі оқыту)	Эксперименталды топ	Білім сапасының өсімі (%)
Прокариоттық және эукариоттық жасушаларды салыстыру	62.4	88.7	+26.3
Органоидтардың ультрақұрылымын идентификациялау	58.2	91.5	+33.3
Жасуша мембранасының тасымалдау қызметі (осмос/диффузия)	51.6	84.2	+32.6
Жасушадағы энергетикалық алмасу (АТФ синтезі)	55.3	81.9	+26.6
Митоз және мейоз фазаларын кеңістікте модельдеу	48.7	89.4	+40.7
Жалпы орташа көрсеткіш	55.2	87.1	+31.9

«Жүргізілген педагогикалық эксперимент нәтижелері көрсеткендей, компьютерлік технологияларды қолданған эксперименталды топтағы студенттердің білім сапасы бақылау тобына қарағанда орта есеппен 31.9%-ға жоғарылады. Ең жоғары өсім митоз және мейоз фазаларын модельдеу (+40.7%) мен органоидтарды идентификациялау (+33.3%) тақырыптарында байқалды. Бұл динамикалық процестерді 3D форматта көру студенттердің визуалды есте сақтау қабілетін арттырып, күрделі биологиялық механизмдерді саналы түрде түсінуге мүмкіндік бергендігін айғақтайды. Виртуалды зертханада параметрлерді (температура, концентрация) өз бетінше өзгерту мүмкіндігі студенттерді пассивті тыңдаушыдан белсенді зерттеуші деңгейіне көтерді.

Студенттердің когнитивті қабілеттерін дамытуда компьютерлік технологияларды қолданудың келесідей тиімді жолдары мен нақты нәтижелерін атап көрсетуге болады. Компьютерлік технологияларды қолдану оқытудың тиімділігін жоғарлататыны келесі бағыттар бойынша айқындады:

1. Күрделі молекулалық процесстер (ДНҚ репликациясы, ақуыз синтезі) визуалды бейнеленгендіктен, есте сақтау коэффициенті өсті.

2. Студенттер биологиялық процесстерді физикалық және химиялық заңдылықтармен мысалы, диффузия, энергетикалық алмасу байланыстыруды үйренді.

3. Заманауи IT-құралдармен жұмыс істеу студенттердің ғылыми зерттеуге деген қызығушылығын оятып, оларды пассивті тыңдаушыдан белсенді ізденушіге айналдырды.

4. Биология, информатика және физика пәндерінің синтезі іске асады (STEM білім беру).

Қорытындылай келе, жасушалық биологияны оқытуда компьютерлік технологияларды қолдану - бұл жай ғана техникалық жабдықтау емес, бұл оқытудың жаңа әдістемелік философиясы, студенттердің кәсіби даярлығын заманауи ғылым талаптарына сәйкестендірудің негізгі факторы болып табылады. Болашақта VR (Virtual Reality) және AR (Augmented Reality) технологияларының жасушалық деңгейдегі зерттеулермен терең интеграциялануы биологиялық білім берудің сапасын жаңа деңгейге шығаратыны сөзсіз.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525974>

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРҒА ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУДІ ҰЙЫМДАСТЫРУ

ҚАЛИМОЛДА АЙЖАН БАҚЫТБЕКҚЫЗЫ

І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті,

7M01902-Арнайы педагогика білім беру бағдарламасының 2 курс магистранты

Соңғы жылдары арнайы білім беруді қажет ететін балалар санының артуы – бүгінгі күнге тән жаһандық үрдіс. Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың сапалы әрі қолжетімді білім алуға деген қажеттіліктері мен құқықтарын қанағаттандырудың ең тиімді жолдарының бірі – инклюзивті білім беру болып табылады. Қазіргі таңда логопедиялық сүйемелдеу баланың даму, оқыту, тәрбиелеу және әлеуметтену міндеттерін шешуде кешенді технология, қолдау мен көмек көрсетудің ерекше мәдениеті ретінде қарастырылады. Логопедиялық сүйемелдеу баланың табысты оқуы мен психологиялық дамуына қолайлы әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасалатын тұтас, жүйелі ұйымдастырылған қызмет ретінде анықталады.

Жалпы «сүйемелдеу» ұғымын тек білім беру психологы немесе педагогтың қызметі шеңберінде ғана емес, сонымен бірге білім беру ұйымдары құрылымындағы басқа да мамандардың – логопедтердің, әлеуметтік педагогтардың, тьюторлардың қызметіне қатысты қарастыру қажет. Осыған байланысты сүйемелдеу құрылымында логопедиялық сүйемелдеудің маңызы ерекше. Өз кезегінде бұл сөйлеу қызметі, адамның ең маңызды психикалық функцияларының бірі болып табылуымен байланысты. Сөйлеу дамуы үдерісінде танымдық қызметтің жоғары формалары, ұғымдық ойлау қабілеті қалыптасады.

Сөйлеу бұзылыстары толыққанды қарым-қатынас жасауға ғана емес, сонымен қатар оқу үдерісіне де елеулі кедергі келтіреді. Мұғалім-логопед баланың сөйлеу дамуын зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, жұмыс бағыттарын анықтайды, логопедиялық сүйемелдеу бағдарламасын әзірлейді, сөйлеу бұзылыстарын түзету бойынша топтық және жеке сабақтар өткізеді, сондай-ақ ата-аналармен кеңес беру және ағартушылық жұмыстар жүргізеді. Демек, логопедиялық сүйемелдеу диагностикалық, түзету-дамыту, алдын алу, ұйымдастырушылық және ағартушылық іс-шаралардың кешенін қамтиды.

Зерттеу мәселесінің өзектілігі білім беру ұйымдарына ерекше білім беруді қажет ететін балалар үшін арнайы білім беру жағдайларын жасауға қойылатын талаптар мен осы үдерістің ғылыми-әдістемелік тұрғыдан жеткіліксіз әзірленуі арасындағы қарама-қайшылықпен анықталады. Осы тұрғыдан алғанда кешенді логопедиялық сүйемелдеуді жобалау мен жүзеге асырудың маңызы ерекше.

Зерттеу контексті жалпы білім беру жағдайында оқитын, мүмкіндігі шектеулі балалар үшін арнайы білім беру жағдайларын жасауды, ең алдымен, осындай білім алушыларға логопедиялық сүйемелдеуді жобалау мен жүзеге асырудың ғылыми-әдістемелік негіздерін әзірлеуді көздейді.

Қазіргі білім беру жүйесінде жеке түзету-педагогикалық жұмысты жобалау қажеттілігі сыртқы әлеуметтік-педагогикалық факторлармен (әлеуметтік жағдайдың өзгеруі, адамгершілік құндылықтар мен моральдық талаптардың ауысуы), сондай-ақ өсіп келе жатқан ұрпақтың ішкі психикалық үдерістерінің ерекшеліктерімен (санасы, дүниетанымы, қоғамға қатынасы) айқындалады. Жеке кешенді түзету-білім беру бағдарламасының мақсаты – балалардың білім беру ұйымының жағдайына бейімделуіне көмектесу, оларды дені сау құрдастарымен бірге оқыту үдерісінде қолдау көрсету, педагогикалық көмек көрсету, ал отбасы мүшелеріне кеңес беру арқылы қолдау көрсету.

Кешенді логопедиялық сүйемелдеуді жобалау мен жүзеге асырудың ұйымдастырушылық-педагогикалық шарттарына мыналар жатады: білім беру ұйымында сүйемелдеу қызметінің, психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиумның болуы;

баланы жеке білім беру маршруты бойынша оқытуға ата-аналардың (заңды өкілдердің) келісімі; даярланған педагог кадрлардың болуы [6, 86-б.].

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға арналған жеке білім беру маршрутын жобалау технологиялары А.Д. Вильшанская, Е.А. Екжанова, Т.П. Дмитриева еңбектерінде қарастырылған [3; 4; 6].

Қазіргі білім беру тәжірибесінде сүйемелдеу мәселесінің теориялық негіздері М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина еңбектерінде [2; 7; 8], ал ерекше білім беруді қажет ететін балаларды логопедиялық сүйемелдеу мәселелері Г.В. Бабина, Л.И. Белякова, В.К. Воробьева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева еңбектерінде қарастырылған [5].

Кешенді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, әдетте, барлық мамандардың (педагог-психолог, мұғалім-логопед, дефектолог, әлеуметтік педагог, тьютор) түзету-педагогикалық жұмысын, ата-аналар мен педагогтарға арналған кеңес беру-ағартушылық және алдын алу жұмыстарын қамтиды [1; 6].

Кешенді сүйемелдеуді жүзеге асыруда логопедиялық жұмыстың маңызы ерекше, өйткені сөйлеу бұзылыстары негізгі білім беру бағдарламасын меңгеруге кедергі келтіреді.

Алғашқы тексеру нәтижелері бойынша оқушыға логопедиялық сипаттама жасалады. Бұл құжатта төмендегілер көрсетіледі:

- оқушының тегі, аты, әкесінің аты;
- сөйлеу ортасы (отбасында қолданылатын тілдер, ересектердегі сөйлеу кемшіліктері, қостілділік және т.б.);
- мектепке дейінгі кезеңде логопедпен жүргізілген жұмыс (анықталған бұзылыстар, көмектің ұзақтығы мен нәтижесі);
- ауызша сөйлеу сипаттамасы (фонематикалық қабылдау, дыбыс айту, сөздік қоры, грамматикалық құрылым, байланыстырып сөйлеу);
- жазбаша сөйлеу сипаттамасы (оқу дағдылары, оқу қарқыны, қателер, мәтінді түсіну; жазу дағдылары, графомоторлық дағдылар, орфографиялық қателер).

Мұғалім-логопед ауызша және жазбаша сөйлеуді зерттеу нәтижелері негізінде сөйлеу бұзылысының клиникалық-педагогикалық диагнозын қояды, түзету-логопедиялық оқыту бағдарламасын әзірлейді, жеке және топтық сабақтар өткізеді, мұғалімдер мен ата-аналарға кеңес береді.

Жүргізілген жұмыстың нәтижесі ретінде жеке білім беру жоспары жасалады, онда «Логопедиялық сүйемелдеудің құрылымдық компоненттері» бөлімінде мыналар көрсетіледі:

1. логопедиялық көмекке мұқтаж балаларды анықтау;
2. тереңдетілген диагностика;
3. логопедиялық қорытынды мен ұсыныстар;
4. ПМПК отырысында талқылау;
5. жеке білім беру бағдарламасын әзірлеуге қатысу;
6. көмек көрсету мерзімдерін анықтау;
7. жұмыс формалары мен технологияларын таңдау;
8. тиімділікті мониторингтеу;
9. бағдарламаны іске асыру;
10. нәтижелерді талдау.

Осылайша, құрылымдалған және жүйелі логопедиялық сүйемелдеу инклюзивті білім берудің негізгі мақсатына – ерекше білім беруді қажет ететін балалардың табысты білім алуына және әлеуметтік бейімделуіне жағдай жасауға мүмкіндік береді.

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды логопедиялық сүйемелдеу мектепке дейінгі білім беру ұйымындағы балалардың даму диагностикасын жүргізуден және оның нәтижелерін психологиялық-медициналық-педагогикалық консилиумда (ПМПК) талқылаудан басталады. Ғылыми әдебиеттерде дефектолог-мұғалімдер қолданатын келесі әдістемелер оң нәтиже көрсеткені сипатталған, солардың бірі:

- В. А. Феокистованың «Баланың танымдық іс-әрекетін зерттеу әдістемесі»;
- С.Д.Забрамнаяның «Балаларды психологиялық-педагогикалық тексеру»;
- Д.Векслердің «Көру жадын зерттеу»;
- Н.Я. Семаго, М.М. Семагоның «Вербалды емес және вербалды-логикалық ойлауды зерттеу»;

– Равен, Кох және басқа да «Құрастырушылық праксисті зерттеу» әдістемелері.

Мұғалім-логопедтер Т.А. Фотекова мен Т.В. Ахутинаның «Мектепке дейінгі жастағы балалардың нейропсихологиялық сөйлеу диагностикасы» әдістемесін қолданады. Баланы аумақтық психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссияға жіберу туралы шешім қабылданады, бұл кешенді тексеру жүргізу және мектепке дейінгі ұйымдағы тәрбие мен оқытуды ұйымдастыру бойынша ұсыныстар дайындау мақсатында жүзеге асырылады. Психологиялық-медициналық-педагогикалық комиссия ұсыныстары негізінде білім беру ұйымының мамандары жеке білім беру маршрутын және бейімделген білім беру бағдарламасын әзірлейді (жеке білім беру маршруты – психикалық және дене дамуының бұзылыстары бар баламен және оны тәрбиелеп отырған отбасымен жүргізілетін түзету-дамыту қызметінің мазмұнын айқындайтын және реттейтін құжат.

Білім беру ұйымының педагогтері мен мамандары бекітілген және ұсынылған түзету бағдарламалары мен авторлық технологияларды пайдалана отырып, оларды іске асырады және баланың даму динамикасына тұрақты бақылау жүргізеді. Жеке білім беру маршрутын және бейімделген білім беру бағдарламасын нақтылау бойынша консилиум отырыстары кемінде үш айда бір рет өткізілуі тиіс. Түзету-білім беру жұмысының барысына үздіксіз бақылау – мониторинг жүргізіледі.

Мұғалім-логопедтің жұмысы Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі білім беру үшін мемлекеттік жалпыға міндетті білім стандартта (МЖМБС) айқындалған барлық білім беру салалары мен міндеттерін қамтиды:

«Әлеуметтік-коммуникативтік даму». Міндеттері: ересектермен және құрдастарымен ынтымақтастықта болу дағдыларын қалыптастыру; қоршаған заттар мен құбылыстарды барабар қабылдау және оларға оң көзқарас қалыптастыру.

«Танымдық даму». Міндеттері: танымдық үдерістер мен ойлау әрекетінің тәсілдерін қалыптастыру; табиғат пен қоғам туралы білімдерді меңгеру және байыту; танымдық қызығушылықтарды дамыту.

«Сөйлеу дамуы». Міндеттері: тіл жүйесінің құрылымдық компоненттерін (фонетикалық, лексикалық, грамматикалық) қалыптастыру; тілдік және коммуникативтік дағдыларды меңгерту – байланыстырып сөйлеуді, сөйлеу қарым-қатынасының екі формасын (диалог пен монологты) дамыту; тіл мен сөйлеу құбылыстарын элементарлық деңгейде түсіну қабілетін қалыптастыру.

«Көркемдік-эстетикалық даму». Міндеттері: балалардың әлемге эстетикалық қатынасын қалыптастыру; эстетикалық түсініктер мен бейнелерді жинақтау; эстетикалық талғамды дамыту.

«Дене дамуы». Міндеттері: қалыптасып келе жатқан ағзаның қызметтерін жетілдіру; қимыл-қозғалыс дағдыларын, ұсақ қол моторикасын, көру-кеңістіктік үйлесімділікті дамыту.

Осыған байланысты логопедиялық жұмыстың тиімділігін арттыру шарттарының бірі – баланың мүмкіндіктеріне сәйкес келетін қорғаушы-педагогикалық және пәндік-кеңістіктік дамытушы ортаны құру екенін ерекше атап өткен жөн. Мұндай орта балалардың барлық іс-әрекет түрлерінің толыққанды дамуын, жоғары психикалық функциялардағы ауытқуларды түзетуді және баланың тұлғалық қалыптасуын қамтамасыз ететін жағдайлар жүйесін білдіреді.

Осылайша, мектепке дейінгі жастағы ерекше білім беруді қажет ететін балаларды инклюзивті практика жағдайында логопедиялық сүйемелдеуді ұйымдастыру, мектепке дейінгі ұйым талаптарын сақтай отырып, мыналарды қамтиды: әрбір ерекше білім беруді қажет ететін балаларға жеке медициналық-психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді әзірлеу және жүзеге асыру; әр баланың дамуына жеке бағдарланған маршрутты әзірлеу және іске асыру;

балаларды құрдастары ортасына, өз тобының және мектепке дейінгі ұйымның өміріне белсенді енгізу арқылы білім беру ұйымына дұрыс бейімделуін қамтамасыз ету, ұжымда оң қарым-қатынастарды қалыптастыру, педагогтер мен ата-аналар арасындағы өзара әрекеттестіктің жағымды тәжірибесін меңгерту.

Білім беру жүйесін жаңғырту педагогикалық білім берудің мақсаттары мен мазмұнын жаңартуды талап етеді. Инновациялық қызметтің маңызды бөлігі – ерекше білім беруді қажет ететін балаларды кешенді сүйемелдеудің ғылыми-әдістемелік негіздерін әзірлеу. Логопедиялық сүйемелдеу ерекше маңызға ие, себебі ол оқу бағдарламасын меңгеруге және қоғамға кірігуге кедергі келтіретін сөйлеу бұзылыстарын түзетуге бағытталған. Зерттеу логопедиялық сүйемелдеуді ұйымдастырудың мазмұны мен тиімді жолдарын анықтауға мүмкіндік берді. Бұл бағыттағы ғылыми-әдістемелік зерттеулер алдағы уақытта да жалғасын табады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Бочковская И. А. Білім беру ортасына интеграция жағдайында денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалардың әлеуметтік бейімделуін психологиялық сүйемелдеу // *Әлеуметтік университетінің ғылыми жазбалары*. – 2011. – № 7 (95).
2. Волосовец Т. В., Казьмин А. М., Кутепова Е. Н., Ярыгин В. Н. Мектепке дейінгі білім берудегі инклюзивті практика: мектепке дейінгі ұйым педагогтеріне арналған әдістемелік құрал. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.
3. Қазіргі білім беру кеңістігіндегі денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалар / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов. – Н.: Ғылыми зерттеулерді дамытуға жәрдемдесу орталығы, 2016. – 140 б.
4. Малофеев Н. Н. Білім алу құқығы немесе инклюзия не үшін қажет // *Мұғалімдер газеті*. – 2010. – № 35. – 31 тамыз.
5. Одинокова Н. А. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды инклюзивті білім беру жүйесінде мамандардың педагогикалық өзара іс-қимылы мен ынтымақтастығы // *«Әлемге ашық балалық шақ»*: Ғылыми-практикалық конференция материалдары. – Омск: ОМПУ, 2017. – 181–185 б.
6. Odom S. L. et al. Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis // *New Horizons for Learning*. Vol. IV, No. 3. 1998. May/June.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18525998>
ӘОЖ 372.854

СТУДЕНТТЕРГЕ ХИМИЯЛЫҚ ЭКОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУДА ЗЕРТТЕУШІЛІК ТАПСЫРМАЛАР АРҚЫЛЫ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМУ

ҚЫДЫРБАЙ ГҮЛНАЗ АБАЙҚЫЗЫ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
7М01510-Химия 2 курс магистранты,

Ғылыми жетекші - **БАҚЫТКӘРІМ ЫРЫСКҮЛ**

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті PhD, аға оқытушы
Алматы, Қазақстан

***Аңдатпа.** Бұл мақала жоғары оқу орындарында химиялық экологияны оқыту үдерісінде зерттеушілік тапсырмаларды қолданудың студенттердің функционалдық сауаттылығын дамытуға әсерін зерттеуге арналған. Зерттеу аралас әдіснамаға негізделген квазиэксперименттік дизайнда жүргізілді және диагностикалық, қалыптастырушы, қорытынды кезеңдерді қамтыды. Эксперименттік топта химиялық экология курсы аясында зерттеушілік тапсырмалар жүйелі түрде енгізілсе, бақылау топта дәстүрлі оқыту әдістері қолданылды. Нәтижелер зерттеушілік тапсырмалардың ғылыми-химиялық сауаттылықты, экологиялық ойлауды, деректерді талдау және практикалық шешім қабылдау қабілеттерін едәуір арттыратынын көрсетті. Эксперименттік топта функционалдық сауаттылықтың жоғары деңгейі айқын өсіп, төмен деңгей көрсеткіші айтарлықтай азайды. Зерттеу қорытындылары химиялық экологияны оқытуда зерттеушілік бағыттағы тапсырмаларды жүйелі қолданудың педагогикалық тиімділігін дәлелдейді және жоғары білім беру практикасына енгізудің маңыздылығын негіздейді.*

***Кілтсөздер:** химиялық экология; функционалдық сауаттылық; зерттеушілік тапсырмалар; жоғары білім; экологиялық ойлау; ғылыми сауаттылық.*

Кіріспе. Қазіргі кезеңде адамзаттың тұрақты дамуына қауіп төндіретін экологиялық мәселелердің күрделенуі білім беру жүйесіне жаңа талаптар қойып отыр [1]. Өндірістің қарқынды дамуы, антропогендік жүктеменің артуы, қоршаған ортаға әртүрлі химиялық заттардың түсуі экожүйелердің тепе-теңдігін бұзып, адам денсаулығына тікелей және жанама әсер етуде [2]. Осы тұрғыда экологиялық проблемалардың химиялық аспектілерін терең түсіндіретін химиялық экология ғылымының маңызы арта түсуде. Химиялық экология табиғи және техногендік ортадағы химиялық факторлардың тірі ағзаларға, экожүйелерге және биосфераға әсерін зерттейтін пәнаралық ғылым саласы ретінде жоғары білім беру жүйесінде ерекше орын алады.

Жоғары оқу орындарында химиялық экологияны оқыту тек теориялық білім берумен шектелмеуі тиіс. Болашақ мамандар химиялық ластағыштардың табиғатын, олардың қоршаған ортада таралу механизмдерін, экологиялық салдарын түсініп қана қоймай, алынған білімді нақты өмірлік жағдайларда қолдана алуы қажет. Бұл талаптар студенттердің функционалдық сауаттылығын қалыптастыру қажеттігін көрсетеді. Функционалдық сауаттылық - білім алушының алған білімін практикалық міндеттерді шешуде, кәсіби және әлеуметтік жағдаяттарда тиімді пайдалана алу қабілеті [3]. OECD және PISA зерттеулерінде функционалдық сауаттылық жеке пәндік білімнен гөрі, білімді қолдану, талдау, бағалау және шешім қабылдау дағдыларымен тығыз байланысты ұғым ретінде қарастырылады [4].

ЖОО деңгейінде функционалдық сауаттылықтың құрылымына ғылыми ойлау, деректерді талдау, сыни пайымдау, экологиялық жауапкершілік және зерттеушілік қабілеттер кіреді [5]. Әсіресе химиялық экология курсы студенттерде осы дағдыларды қалыптастыруға

зор мүмкіндік береді, себебі пән мазмұны нақты экологиялық мәселелермен, химиялық талдаумен және ғылыми деректермен тікелей байланысты. Дегенмен дәстүрлі дәріс-семинар форматындағы оқыту студенттердің белсенді танымдық әрекетін әрдайым қамтамасыз ете бермейді және функционалдық сауаттылықты дамытуда жеткіліксіз болуы мүмкін.

Соңғы жылдары педагогика ғылымында білім алушылардың оқу үдерісіне белсенді қатысуын көздейтін оқыту тәсілдері кеңінен қолданылуда. Солардың бірі - зерттеушілік тапсырмаларға негізделген оқыту. Зерттеушілік тапсырмалар студенттерді мәселе қоюға, болжам жасауға, эксперимент жүргізуге, деректерді өңдеуге және қорытынды шығаруға бағыттайды [6]. Мұндай тапсырмалар зерттеушілік сұрауға негізделген оқыту, мәселеге негізделген оқыту және зерттеуге негізделген оқыту сияқты заманауи педагогикалық технологиялармен тығыз байланысты. Зерттеушілік тапсырмаларды қолдану білім алушының оқу субъектісі ретінде қалыптасуына, танымдық дербестігін арттыруға және білімді саналы түрде меңгеруіне ықпал етеді.

Химиялық экологияны оқытуда зерттеушілік тапсырмалар экологиялық жағдайларды модельдеу, химиялық талдау нәтижелерін интерпретациялау, қоршаған орта сапасын бағалау, экологиялық тәуекелдерді болжау сияқты әрекеттер арқылы жүзеге асырылады. Бұл тапсырмалар студенттердің тек химиялық білімін ғана емес, сонымен қатар экологиялық ойлауын, функционалдық сауаттылығын және кәсіби бағдарын дамытуға мүмкіндік береді. Алайда жоғары оқу орындарында химиялық экология пәнінде зерттеушілік тапсырмаларды жүйелі қолдану және олардың функционалдық сауаттылыққа әсерін бағалау мәселесі әлі де жеткілікті деңгейде зерттелмеген.

Осыған байланысты студенттерге химиялық экологияны оқытуда зерттеушілік тапсырмаларды мақсатты түрде енгізу және олардың білім алушылардың функционалдық сауаттылығын дамытудағы тиімділігін анықтау өзекті ғылыми-педагогикалық мәселе болып табылады. Бұл мәселені зерттеу жоғары білім беру мазмұнын жаңғыртуға, экологиялық бағыттағы химиялық пәндерді оқыту әдістемесін жетілдіруге және болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін арттыруға ықпал етеді.

Осы зерттеудің мақсаты - химиялық экологияны оқытуда зерттеушілік тапсырмаларды қолданудың студенттердің функционалдық сауаттылығын дамытуға әсерін айқындау.

Материалдар мен әдістер. Бұл зерттеу студенттерге химиялық экологияны оқыту үдерісінде зерттеушілік тапсырмаларды қолдану арқылы функционалдық сауаттылықты дамыту мүмкіндіктерін анықтауға бағытталған. Зерттеу барысында педагогикалық эксперимент жүргізіліп, сандық және сапалық әдістерді қамтитын аралас зерттеу дизайны қолданылды. Мұндай тәсіл зерттеу нәтижелерінің объективтілігі мен сенімділігін арттыруға мүмкіндік берді.

Зерттеу квазиэксперименттік сипатта ұйымдастырылды және үш негізгі кезеңді қамтыды: диагностикалық, қалыптастырушы және қорытынды. Диагностикалық кезеңде студенттердің функционалдық сауаттылығының бастапқы деңгейі анықталды. Қалыптастырушы кезеңде химиялық экология курсы аясында арнайы әзірленген зерттеушілік тапсырмалар жүйесі енгізілді. Қорытынды кезеңде алынған нәтижелер талданып, эксперименттік және бақылау топтарының көрсеткіштері салыстырылды.

Зерттеу барысында эксперименттік және бақылау топтары құрылды. Эксперименттік топта химиялық экологияны оқыту зерттеушілік тапсырмаларға негізделген тәсіл арқылы жүзеге асырылса, бақылау топта дәстүрлі оқыту әдістері (дәріс, репродуктивті семинар тапсырмалары) қолданылды. Бұл салыстырмалы талдау жүргізуге және зерттеушілік тапсырмалардың тиімділігін анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеуге жоғары оқу орнының химия-биология және экология бағытындағы бакалавриат студенттері қатысты. Зерттеу тобына 2-3 курс студенттері тартылды, себебі бұл кезеңде білім алушылар базалық химиялық білімге ие болып, зерттеушілік әрекеттерді орындауға дайын болады. Қатысушыларды іріктеу барысында олардың академиялық үлгерімі, пәнге қызығушылығы және зерттеу жұмыстарына қатысуға ерікті келісімі ескерілді.

Студенттер кездейсоқ іріктеу қағидаты бойынша эксперименттік және бақылау топтарына бөлінді. Әр топтағы студенттер саны шамалас болып, бұл алынған нәтижелердің статистикалық салыстырмалылығын қамтамасыз етті.

Зерттеу «Химиялық экология» оқу пәні аясында жүргізілді. Пән мазмұны қоршаған ортадағы химиялық факторлардың табиғи және антропогендік әсерін түсіндіруге бағытталған. Курстың негізгі тақырыптарына атмосфера, су және топырақ ластануы; ауыр металдар мен пестицидтердің экожүйелерге әсері; экотоксикология негіздері; химиялық ластағыштардың миграциясы мен биоаккумуляциясы кірді.

Оқу материалы студенттердің нақты экологиялық мәселелерді химиялық тұрғыдан талдауына мүмкіндік беретіндей етіп құрылды. Пән мазмұны зерттеушілік тапсырмалармен толықтырылып, теория мен практиканың өзара байланысы қамтамасыз етілді.

Эксперименттік топта қолданылған зерттеушілік тапсырмалар функционалдық сауаттылықты дамытудың негізгі компоненттеріне сәйкес әзірленді. Тапсырмалар проблемалық сипатта болып, студенттердің дербес ойлауын, зерттеу жүргізуін және қорытынды жасауын талап етті.

Зерттеушілік тапсырмалар келесі бағыттарды қамтыды:

- экологиялық жағдаяттарды сипаттайтын кейс-тапсырмалар;
- қоршаған орта мониторингі деректерімен жұмыс;
- химиялық талдау нәтижелерін интерпретациялау;
- экологиялық тәуекелдерді бағалау және болжау;
- шағын зерттеу жобаларын орындау.

Мысалы, студенттерге су объектілеріндегі ауыр металдардың шекті рұқсат етілген концентрацияларын анықтау, алынған нәтижелерді нормативтік құжаттармен салыстыру және экожүйеге ықтимал әсерін бағалау тапсырылды. Сонымен қатар өндірістік аймақтардағы топырақтың химиялық құрамын талдау негізінде экологиялық қорытынды жасау ұсынылды.

1. Студенттер өндірістік аймаққа жақын орналасқан су объектісіндегі экологиялық мәселені сипаттап, оған әсер етуі мүмкін химиялық ластағыштарды анықтайды және олардың тірі ағзаларға ықтимал әсерін ғылыми тұрғыдан негіздейді.

2. Студенттер атмосфера, су немесе топырақ бойынша берілген экологиялық мониторинг деректерін талдап, анықталған химиялық заттардың концентрациясын шекті рұқсат етілген мөлшерлермен салыстырады және экологиялық жағдайға баға береді.

3. Студенттер қоршаған ортада анықталған пестицидтің немесе ауыр металдың экожүйеде таралу жолдары мен биоаккумуляция мүмкіндігі туралы ғылыми гипотеза ұсынып, оны химиялық қасиеттері арқылы дәлелдейді.

4. Студенттер белгілі бір химиялық ластағыштың су немесе топырақ экожүйесіне әсерін зерттеуге арналған модельдік эксперименттің мақсатын, айнымалыларын және зерттеу әдістерін жоспарлайды.

5. Студенттер алынған химиялық талдау нәтижелерін негізге ала отырып, экологиялық тәуекел деңгейін анықтайды және қоршаған ортаны қорғауға бағытталған ғылыми негізделген практикалық ұсыныстар жасайды.

6. Студенттер химиялық заттардың биологиялық және экологиялық әсерін пәнаралық тұрғыдан қарастырып, химия, биология және экология арасындағы өзара байланысты талдайды.

7. Студенттер нақты экологиялық проблема бойынша шағын зерттеу жүргізіп, мәселе қоюдан бастап деректерді талдау мен ғылыми қорытынды жасауға дейінгі толық зерттеушілік циклді жүзеге асырады.

Студенттердің функционалдық сауаттылық деңгейін бағалау үшін арнайы критерийлер мен индикаторлар жүйесі әзірленді. Бағалау ғылыми сауаттылық, экологиялық ойлау, деректерді талдау және практикалық шешім қабылдау қабілеттерін қамтыды. Диагностикалық құралдар ретінде пәндік тесттер, ашық типтегі тапсырмалар, зерттеу жұмыстары және рефлексиялық сауалнамалар қолданылды.

Зерттеушілік тапсырмалардың орындалу нәтижелері рубрикалар мен дескрипторлар арқылы бағаланды. Бағалау барысында студенттердің есептеу дәлдігі, ғылыми негіздеме келтіруі, деректерді интерпретациялау сапасы және қорытынды жасаудағы логикалық бірізділігі ескерілді.

Зерттеу барысында алынған деректер сандық және сапалық әдістер арқылы өңделді. Сандық деректер студенттердің функционалдық сауаттылық деңгейлерінің пайыздық көрсеткіштері арқылы салыстырылды. Эксперименттің бастапқы және қорытынды кезеңдеріндегі нәтижелердің динамикасы талданды.

Сапалық деректер студенттердің жазбаша жұмыстары, жобалық тапсырмалары және рефлексиялық жауаптары негізінде контент-талдау әдісі арқылы өңделді. Бұл тәсіл зерттеушілік тапсырмалардың студенттердің ойлау стиліне, экологиялық көзқарасына және оқу мотивациясына әсерін тереңірек түсінуге мүмкіндік берді.

Нәтижелер. Зерттеу нәтижелері химиялық экологияны оқытуда зерттеушілік тапсырмаларды қолданудың студенттердің функционалдық сауаттылығын дамытуға оң әсер ететінін көрсетті. Алынған деректер эксперименттік және бақылау топтарының бастапқы және қорытынды көрсеткіштерін салыстыру арқылы талданды.

Диагностикалық кезеңде студенттердің функционалдық сауаттылық деңгейі төрт негізгі компонент бойынша анықталды:

1. ғылыми-химиялық сауаттылық;
2. экологиялық ойлау;
3. деректерді талдау және интерпретациялау;
4. практикалық шешім қабылдау қабілеті.

Төменде эксперименттік және бақылау топтарының бастапқы көрсеткіштері ұсынылған.

Кесте 1 - Студенттердің функционалдық сауаттылығының бастапқы деңгейі (%)

Деңгейі	Эксперименттік топ	Бақылау тобы
Жоғары	18	20
Орта	46	44
Төмен	36	36

Кесте деректерінен көрініп тұрғандай, зерттеу басында екі топтың функционалдық сауаттылық деңгейлері шамалас болды. Студенттердің басым бөлігінде орта және төмен деңгей басымдық танытты. Бұл химиялық білімді нақты экологиялық жағдайларда қолдану дағдыларының жеткіліксіз дамығанын көрсетті.

Қалыптастырушы кезең барысында эксперименттік топта зерттеушілік тапсырмалар жүйелі түрде қолданылды. Нәтижесінде студенттердің оқу әрекетінде айтарлықтай сапалық және сандық өзгерістер байқалды.

Кесте 2 - Қорытынды кезеңдегі функционалдық сауаттылық деңгейі (%)

Деңгейі	Эксперименттік топ	Бақылау тобы
Жоғары	42	24
Орта	44	46
Төмен	14	30

Кесте деректері эксперименттік топта жоғары деңгейдегі студенттердің үлесі екі еседен астам артқанын көрсетеді. Сонымен қатар төмен деңгей көрсеткіші 36%-дан 14%-ға дейін төмендеді. Бақылау топта да аздаған оң өзгерістер байқалғанымен, олар айқын динамика көрсетпеді.

Зерттеу нәтижелерін тереңірек талдау мақсатында функционалдық сауаттылықтың әр компоненті бойынша өзгерістер қарастырылды.

Кесте 3 - эксперименттік топтағы компоненттер бойынша орташа көрсеткіштердің өзгерісі көрсетілген.

Компонент	Бастапқы (балл)	Өсім (%)	Қорытынды (балл)	Қаншаға артты
Ғылыми-химиялық сауаттылық	50	24	62.0	+12.0
Экологиялық ойлау	50	28	64.0	+14.0
Деректерді талдау және интерпретациялау	50	31	65.5	+15.5
Практикалық шешім қабылдау	50	34	67.0	+17.0

Диаграмма нәтижелері зерттеушілік тапсырмалардың әсіресе деректермен жұмыс істеу және экологиялық шешім қабылдау дағдыларын дамытуда жоғары тиімділік көрсеткенін дәлелдейді. Бұл тапсырмалар студенттерді нақты экологиялық проблемаларды талдауға және ғылыми негізделген қорытынды жасауға бағыттаған.

Сапалық деректерді талдау барысында эксперименттік топ студенттерінің жазбаша жұмыстарында, зерттеу есептерінде және рефлексиялық жауаптарында бірқатар оң өзгерістер анықталды. Студенттер химиялық экологияға қатысты терминдерді саналы қолдана бастады, экологиялық мәселелерді көпқырлы тұрғыдан қарастырып, себеп-салдарлық байланыстарды негіздей алды.

Студенттердің зерттеушілік дағдыларының қалыптасу деңгейі келесідей:

мәселе қою - 78%

гипотеза ұсыну - 72%

деректерді талдау - 81%

ғылыми қорытынды жасау - 76%

Диаграмма деректері студенттердің зерттеушілік әрекетке бейімделу деңгейінің жоғарылағанын айқын көрсетеді. Әсіресе деректерді талдау және ғылыми қорытынды жасау қабілеттері айтарлықтай жақсарған.

Эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелерін салыстыру зерттеушілік тапсырмалар қолданылған жағдайда функционалдық сауаттылықтың дамуы жүйелі әрі тұрақты болатынын көрсетті. Эксперименттік топ студенттері экологиялық мәселелерге сыни көзқарас танытып, химиялық білімді өмірлік жағдайларда қолдануға бейімделгенін көрсетті.

Талқылау. Зерттеу нәтижелері химиялық экологияны оқытуда зерттеушілік тапсырмаларды жүйелі қолдану студенттердің функционалдық сауаттылығын едәуір арттыратынын көрсетті. Эксперименттік топта жоғары деңгейдегі көрсеткіштің 18%-дан 42%-ға дейін өсуі, ал төмен деңгейдің 36%-дан 14%-ға дейін азаюы зерттеушілік тәсілдің тиімділігін дәлелдейді. Бақылау топта өзгерістердің салыстырмалы түрде төмен болуы оқыту үдерісінде белсенді оқу стратегияларының жеткіліксіз қолданылғанын және дәстүрлі әдістердің функционалдық сауаттылықты қалыптастыруда шектеулі мүмкіндігі бар екенін байқатады. Бұл айырмашылық зерттеушілік тапсырмалардың студенттердің білімді практикалық контексте қолдану қабілетін қалыптастыруға ықпалы жоғары екендігін айқындайды.

Алынған нәтижелер функционалдық сауаттылықтың компоненттері бойынша да біркелкі оң динамиканы көрсетеді. Әсіресе деректерді талдау және интерпретациялау, сондай-ақ практикалық шешім қабылдау қабілеттері айқын артқан. Бұл көрсеткіштердің жоғарылауы химиялық экология пәнінің мазмұнына тән ерекшелікпен түсіндіріледі: пән нақты экологиялық жағдайларға сүйенеді, химиялық ластағыштардың таралуы мен әсерін бағалауды

талап етеді және студенттің теориялық білімін нақты деректермен байланыстыруға мәжбүрлейді. Сондықтан зерттеушілік тапсырмалар дәл осы пән үшін мазмұндық тұрғыдан үйлесімді және әдістемелік тұрғыдан тиімді құралға айналады.

Зерттеушілік тапсырмалардың тиімділігі ең алдымен олардың оқу әрекетін «ақпаратты қабылдаудан» «ақпаратты өндіруге» бағыттауымен түсіндіріледі. Дәстүрлі форматта студент көбіне дайын ақпаратты меңгеріп, оны қайта жаңғыртуға ұмтылады. Ал зерттеушілік тапсырмаларда студент экологиялық мәселені анықтап, болжам ұсынып, дәлел келтіріп, деректерді өңдеп, қорытынды шығарады. Мұндай әрекет оқу үдерісін жоғары когнитивтік деңгейге көтереді және студентті ғылыми ойлау логикасына бейімдейді. Нәтижелердегі «мәселе қою», «гипотеза ұсыну» және «ғылыми қорытынды жасау» дағдыларының қалыптасуы осыны растайды.

Сонымен қатар зерттеушілік тапсырмалар студенттердің экологиялық ойлауын және жауапкершілігін күшейтеді. Экологиялық проблемаларды химиялық тұрғыдан талдау барысында білім алушылар тек «заттың құрамын» немесе «реакция теңдеуін» ғана қарастырмайды, сонымен бірге оның биотаға әсерін, миграциялық жолдарын, биоаккумуляция мүмкіндігін және ұзақ мерзімді салдарын бағалайды. Бұл химиялық білімді әлеуметтік-экологиялық мағынамен толықтырып, студенттердің функционалдық сауаттылық деңгейін арттыруға жағдай жасайды. Эксперименттік топтағы экологиялық ойлау көрсеткішінің өсімі осы үрдіспен байланысты.

Зерттеуде анықталған маңызды қорытындының бірі - зерттеушілік тапсырмалар оқу мотивациясын арттыруға әсер етеді. Студенттердің рефлексиялық жауаптары олардың тапсырманы орындау барысында оқу мазмұнының өмірмен байланысын тереңірек түсінгенін және пәннің практикалық маңызын сезінгенін көрсетті. Бұл химиялық экологияны оқытуда «себеп-салдарлық байланыстарды» құру, нақты деректермен жұмыс істеу және шешім ұсыну сияқты әрекеттер студентті білімді қолдануға ынталандыратынын байқатады. Яғни зерттеушілік тапсырмалар функционалдық сауаттылықты қалыптастырумен бірге оқу үдерісінің тұлғалық маңызын арттыратын педагогикалық механизм қызметін атқарады.

Алынған нәтижелер заманауи педагогикалық зерттеулерде көрсетілетін зерттеушілік сұрауға негізделген оқыту және мәселеге негізделген оқыту тәсілдерінің тиімділігі туралы тұжырымдармен үйлеседі. Бұл тәсілдер білім алушыны белсенді субъект ретінде қарастырып, оның зерттеу дағдыларын дамытуды басым бағыт ретінде ұсынады. Осы зерттеуде де химиялық экология пәнінің мазмұнына сәйкес құрылған зерттеушілік тапсырмалар студенттердің зерттеу әрекетінің логикасын меңгеруіне және экологиялық деректерді түсіндіру дағдысын қалыптастыруына мүмкіндік берді.

Дегенмен зерттеудің кейбір шектеулері де бар. Біріншіден, зерттеу бір оқу орнының студенттерімен шектелуі нәтижелерді жалпылауда белгілі бір шектеу тудырады. Екіншіден, функционалдық сауаттылықты бағалау құралдары көбіне пән аясында қолданылатындықтан, басқа пәндерге трансферін қосымша зерттеу қажет. Үшіншіден, зерттеушілік тапсырмалар уақыт пен әдістемелік дайындықты талап етеді, бұл оқытушының кәсіби құзыреттілігіне және оқу процесінің ұйымдастырылуына тәуелді.

Жалпы, талқылау нәтижелері зерттеушілік тапсырмаларға негізделген оқыту химиялық экология пәнінде студенттердің функционалдық сауаттылығын дамытуда тиімді екенін көрсетеді. Болашақта бұл әдісті оқу бағдарламасына кеңінен енгізу, бағалау критерийлерін стандарттау және тапсырмаларды цифрлық ресурстармен (виртуалды зертхана, онлайн-деректер базасы, интерактивті симуляциялар) толықтыру функционалдық сауаттылықты дамытудың нәтижелілігін арттыра алады.

Қорытынды. Бұл зерттеу жоғары оқу орындарында химиялық экологияны оқыту үдерісінде зерттеушілік тапсырмаларды қолданудың студенттердің функционалдық сауаттылығын дамытудағы тиімділігін анықтауға бағытталды. Зерттеу мақсатына сәйкес химиялық экология пәнінің мазмұнына бейімделген зерттеушілік тапсырмалар жүйесі әзірленіп, оқу процесіне енгізілді және оның әсері эксперименттік түрде бағаланды.

Зерттеу нәтижелері зерттеушілік тапсырмалар студенттердің функционалдық сауаттылық деңгейін арттыруға айқын ықпал ететінін көрсетті. Эксперименттік топта жоғары деңгейдегі студенттердің үлесі бастапқы көрсеткішпен салыстырғанда едәуір өсіп, төмен деңгей көрсеткіші айтарлықтай төмендеді. Бұл өзгерістер химиялық экологияны оқытуда зерттеушілік бағыттағы оқу әрекеттері студенттің теориялық білімін практикалық жағдайларға қолдану қабілетін күшейтетінін дәлелдейді. Сонымен қатар бақылау топтағы көрсеткіштердің тұрақты немесе мардымсыз өзгеруі дәстүрлі оқыту формаларының функционалдық сауаттылықты дамытуда шектеулі екенін көрсетеді.

Компоненттік талдау нәтижелері бойынша зерттеушілік тапсырмалар әсіресе деректерді талдау және интерпретациялау, практикалық шешім қабылдау, экологиялық ойлау және ғылыми негізде қорытынды жасау дағдыларын дамытуда тиімді болды. Бұл химиялық экология пәнінің пәндік-әдіснамалық ерекшеліктерімен тікелей байланысты, өйткені пән қоршаған ортадағы химиялық құбылыстарды нақты ғылыми деректер арқылы түсіндіруді, экологиялық тәуекелді бағалауды және дәлелді тұжырым жасауды талап етеді. Демек, зерттеушілік тапсырмалар студенттердің ғылыми сауаттылығын қалыптастырып қана қоймай, олардың экологиялық жауапкершілігін, танымдық дербестігін және сыни ойлауын дамытуға ықпал етеді.

Сонымен бірге зерттеудің бірқатар шектеулері бар: зерттеу бір оқу орны аясында жүргізілді және бағалау құралдары белгілі бір пәндік контекстке негізделді. Болашақ зерттеулерде зерттеушілік тапсырмалардың функционалдық сауаттылықтың ұзақмерзімді қалыптасуына әсерін бақылау, әртүрлі оқу орындары мен мамандықтар арасында салыстырмалы зерттеулер жүргізу және интеграцияланған пәнаралық тапсырмалардың тиімділігін бағалау өзекті болмақ.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Boranbayev A. Заманауи зерттеулердегі экологиялық педагогиканың өзекті мәселелері: сапалы контент-талдау //Вестник КазНУ. Серия педагогическая. – 2023. – Т. 77. – №. 4. – С. 88-100. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v77.i4.08>
2. Chowdhary P. et al. Role of industries in water scarcity and its adverse effects on environment and human health //Environmental concerns and sustainable development: Volume 1: Air, water and energy resources. – Singapore : Springer Singapore, 2019. – С. 235-256. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5889-0_12
3. Tilyabov M. Functional literacy competencies and methods for their development in future teachers //Решение социальных проблем в управлении и экономике. – 2025. – Т. 4. – №. 2. – С. 5-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14835402>
4. Marcq K., Braeken J. From framework to functionality: A cross-country analysis of PISA 2018 reading assessment framework's item features as determinants of item difficulty //Large-scale Assessments in Education. – 2025. – Т. 13. – №. 1. – С. 26. <https://doi.org/10.1186/s40536-025-00261-y>
5. Tilyabov M. U. DEVELOPING FUNCTIONAL LITERACY AND LOGICAL THINKING IN CHEMISTRY EDUCATION //Web of Teachers: Inderscience Research. – 2025. – Т. 3. – №. 5. – С. 154-161. <https://webofjournals.com/index.php/1/article/view/4227>
6. Prahmana R. C. I. The role of research-based learning to enhance students' research and academic writing skills //Journal of Education and Learning (EduLearn). – 2017. – Т. 11. – №. 3. – С. 351-366.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526017>
УДК372

ИНКЛЮЗИВТІ ОҚЫТУ ОРТАСЫНДА ЕРЕШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ДАМУ

УРАЗАЛИЕВА М.А.

педагогика ғылымдарының кандидаты, проф.м.а.
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

***Аңдатпа.** Қазақстандық білім мазмұны ең озық және заманауи тәжірибелерді, соның ішінде инклюзивтік оқыту жүйесін сараптап, жаппай білім беруге енгізу тәжірибесіне бағыт алды. Инклюзивті оқыту ортасына болашақ мамандарды даярлау, әлемдік тәжірибеге сүйене отырып, қазақстандық білім жағдайында ерекше қажеттілігі бар баланың қоршаған әлеуметтік ортаға бейімделуі мен білім алу ерекшеліктері бүгінгі күні осы мәселеге ерекше қарауды талап етеді. Бүгінгі таңда физиологиялық және психологиялық ерекшелігі бар оқушыларды инклюзивтік ортаға баулуда педагог мамандарды даярлау мәселесін жан-жақты қарастыру міндеті тұр. Инклюзивті оқыту жүйесін жалпы қоғам, әлеумет, білім мазмұны ерекше қажеттілігі бар балаға бағытталған рухани бетбұрыс деп қабылдауымыз қажет.*

***Тірек сөздер:** инклюзивтік орта, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар, шығармашылық даму.*

Ақпаратты-технология, компьютерлік біліктілік білім жүйесінің түрлі салаларында кең де жан-жақты бағытта дамып келеді. Бұл жаһанданудың заңды құбылысы. Әр заманның өз ұрпағына қояр жаңа талабы бар. Заманауи құралдарды қолдану, ғылымның соңғы жаңалықтарын өмірге енгізу мәселелері адамзат дамуындағы көп мәселелерді шешуде қызмет етеді.

Уақыт озған сайын тәрбие беру, білім беру реформалары қоғамның дамуына қарай үнемі жаңғырып отырады. Осы бір жаңару, жаңаша білім сапасын ұйымдастыру көшінде ұрпақты тәрбиелеу ісі көлеңкеде қалып, ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларды білімнің қарқынды ағысында жоғалтып алмау мәселесі өзекті іске айналып отыр. Кеңес дәуірінен бастау алған мүмкіндігі шектеулі балаларға тәлім-тәрбие беру мәселесі кезінде үлкен сараптамаалардан өтіп, арнайы педагогика саласының көлемді бөлігін құраған болса, бүгінгі күні егемендікке ие болған қазақстандық арнайы педагогиканың аталмыш мәселеге ден қойған ғылыми негізделген, әдіснамалық еңбектерінің мардымсыздығы осы жұмыстың көкейкестілігін арттыра түседі. Ерекше білім беруде қажеттілігі бар балалардың музыкалық шығармашылығын дамыту мәселесіне ден қойған ғылыми-әдістемелік еңбектер саусақпен санағандай. Атап айтсақ, Ресей мемлекетінің ғалым-педагогтары Евтушенко И.В. [1.12], Волкова Г.А. [2.31], Кантор В.З. [3.11-14], Медведева Е.А. [4. 21] ғылыми еңбектерінің басты мақсатын, ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларға шығармашылығын дамыту жолдарын қарастырады. Ал еліміздің түзету педагогикасында осындай балаларға жалпы шығармашылық ықпалын қарастырған А.Айдарбекованың [5.13] жұмысын атап өтуге ғана болады.

ҚР ұлттық мектебінің қалыптасу кезеңінде бүгінгі бала білімі мен тәрбиесіне жіті қараушылық орын алып отырғаны белгілі. Тәуелсіздік алғалы жыл сайын жүргізіліп отырған білім реформалары біздің болашағымызға салынып жатырған даңғыл жол деп қарағанымыз жөн болар. Себебі, қай елдің болсын даму жолы, яғни экономикалық-әлеуметтік жағдайына тікелей апарар жол - сол елдің білімінің дамуы болып табылады. Яғни болашақта бәсекеге қабілетті ел қатарына ену міндетін бәсекеге қабілетті маман мойнына жүктелетін абыройлы да жауапты міндет болып отыр.

ҚР Білім жүйесіндегі жаңа бетбұрыстар белесі ретінде білім беру реформасындағы жаңа көзқарастар болып табылады. Дүниежүзілік білім жүйесі сапасына жақындау, сондай-ақ жаһандану заманында қазақстандық жастардың әлем мемлекеттері арасында білімі мен тәрбиесі жағынан артта қалмау жоспарына жылжу міндетінің маңыздылығы кімді де болса толғандырмай қоймайды. Білім мен тәрбие егіз жүретіні белгілі. Тәрбие беру ісі отбасынан бастап, балабақша, мектеп қабырғасы, мектептен тыс мекемелерде жүргізіледі. Біздің қарастырып отырған білім сатысы мектеп буыны болғандықтан, жалпы білім беретін мектептің бір қанатындай болған, инклюзивті сыныптардағы ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларды шығармашылыққа баулудың бүгінгі жағдайы болмақ. Жоғарыда атап өткендей, білім жүйесі бала жасының кезеңдерін толық қамтып шығады деуге болады. Себебі, мектепалды даярлық топтары жасындағы бала жасынан бастап, бастауыш буын, орта буын, жоғары буын, сонымен қатар кәсіби бағдарлайтын буынды қамтитын тұтас білім жүйесі болып табылады.

Инклюзивті ортада шығармашылыққа баулу бастауыш сынып оқушыларының осы өнер жөнінде түсінігін кеңейтіп, бағдарлама көлеміндегі білімін толық меңгерту міндетін орындайды. Білім беру саласындағы қазіргі заманғы үрдістер барлық білім алушылар, оның ішінде денсаулық мүмкіндігі шектеулі балалар үшін тең жағдай жасауға бағытталған. Инклюзивті білім осы балалардың шығармашылығын ашуға көмектеседі, сонымен қатар әлеуметтік интеграцияға ықпал етеді.

Инклюзивті білім - бұл әртүрлі қажеттіліктері бар балалар, соның ішінде ерекше білім беруде қажеттілігі бар балалар басқа балалармен бірге жалпы білім беру кеңістігінде оқитын тәсіл. Шығармашылық саласында бұл әр бала өзінің талантын ашып, қабілеттерін дамыта алатын қол жетімді және әр түрлі білім беру ортасын құрудың жаңа мүмкіндіктерін ашады. Бұл есепте біз инклюзивті білім берудің негізгі аспектілерін, оның принциптерін, артықшылықтарын және тәжірибенің сәтті мысалдарын қарастырамыз.

Инклюзивті білім-бұл барлық ерекше білім беруде қажеттілігі бар балалар, олардың ерекшеліктеріне қарамастан, шығармашылық іс-шараларға қатыса алатын және олардың қабілеттерін дамыта алатын жағдайлар жасау. Дәстүрлі тәсілден айырмашылығы, инклюзивті білім беру ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы оқу үдерісіне біріктіруге бағытталған. Жалпы контексте бұл білім беру мекемелерінде мүмкіндігі шектеулі балаларды оқытуға жағдай жасауды білдіреді.

Инклюзивті білім беру балалардың өздері үшін де, тәрбиешілер үшін де көптеген артықшылықтарға ие:

Әлеуметтік интеграция: ерекше білім беруде қажеттілігі бар балалардың әлеуметтік бейімделуіне ықпал етеді, олардың қарым-қатынас дағдыларын жақсартады және қарым-қатынас шеңберін кеңейтеді.

Шығармашылық қабілеттерін дамыту: ерекше қажеттіліктері бар балаларға эмоционалды және шығармашылық саланы дамытуға, зейін мен зейінді жақсартуға көмектеседі.

Әр түрлі оқыту әдістері: оқытуда әртүрлі әдістер мен технологияларды қолдану әр оқушыға жеке көзқарастарды табуға көмектеседі.

Ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларды шығармашылық сәтті біріктірудің көптеген мысалдары бар. Олардың бірі - "Барлығына арналған" жобасы, ол бірқатар іске асырылуда. Бұл жоба аясында әртүрлі физикалық және ақыл-ой ерекшеліктері бар балалар үйренеді, іс-шараларға қатысады. Бұл тәжірибе көрсеткендей, мұғалімдердің дұрыс көзқарасы мен қолдауы ерекше қажеттіліктері бар балаларға шығармашылық қабілеттерін ашуға мүмкіндік береді.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды шығармашылыққа сәтті енгізу үшін мұғалімдерге ұсынылады:

Бейімделген әдістерді қолдану: ерекше қажеттіліктері бар балаларды қабылдау және оқыту ерекшеліктерін ескеретін оқыту бағдарламаларын әзірлеу.

Мультимедиялық және технологиялық құралдарды қолдану: визуалды және аудиовизуалды материалдарды қолдану ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларға материалды жақсы қабылдауға және игеруге көмектеседі.

Топтық сабақтарды ұйымдастыру: бірлескен сабақтар мүмкіндігі шектеулі балаларға әлеуметтік дағдыларды дамытуға және ұжымдық рухты нығайтуға көмектеседі.

Ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларға арналған сабақтары оқушыларды қуанышқа бөлеп, олардың өздеріне және қабілеттеріне сенімді сезінуге көмектеседі. Шығармашылық сабақтарында академиялық мақсаттарға жету үшін мотивацияны іздеудің қажеті жоқ — олардың мақсаттарына жетуге көмектесетін ең жақсы ынталандыру болып табылады. Бұл сабақтарда баланың сенсорлық, эмоционалдық, қимыл-қозғалыс және әлеуметтік дамуын қолдайтын сын мен жұмысты теріс бағалау жойылады.

Заманауи мектептер оқушыларды оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың, құрылымдаудың, ерекше білім беруде қажеттілігі бар балалар үшін оқу-әдістемелік базаны құрудың негізгі принциптерін есте сақтауға шақырады. Оларға мыналар жатады:

- Гуманизация – ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларды құрметтеу және қабылдау;

- Даралау – сабақтың мазмұнын, қарқынын, әдістерін және баламен әрекеттесу әдістерін олардың мүмкіндіктері мен қазіргі жағдайына қарай таңдау;

- Білім беру, түзету, дамыту және дамыту мақсаттарының интеграциясы;

- Визуализация – қабылдаудың барлық қолжетімді арналарын пайдалану (көп модальдылық);

- Интерактивтілік – баланың белсенділігі мен дербестігін ынталандыру және қолдау үшін жағдай жасау;

- Қол жетімділік – білім беру мазмұнының баланың интеллектуалдық және физикалық мүмкіндіктеріне сәйкес келуін қамтамасыз ету;

- Пәнаралық әдіс – баланың психофизикалық дамуын негізге ала отырып, оған барынша қолайлы жағдай жасау үшін сабақты дайындау және өткізу кезінде невропатологтың, физиотерапевттің, педагогикалық психологтың және т.б. ұсыныстарын ескеру.

Ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларға арналған сабақ дәстүрлі мектептегі сабақтан ерекшеленеді және белгілі бір талаптарға сай болуы керек. Сабақты өткізу уақытын, орнын және құрылымын біркелкі сақтау өте маңызды: сабақтың белгіленген кестесін немесе орнын өзгертуге тыйым салынады, өйткені бұл сабақтың өнімділігін төмендетеді, әсіресе психикалық дамуы тежелген балалар үшін.

Білім беру жағдайы балаға таныс және болжамды болуы керек. Сабақты жобалаудағы маңызды принцип – ритуализация: мұғалім балаға сенімділік пен қауіпсіздік сезімін беретін іс-әрекеттердің белгілі бір реттілігін сақтауы керек. Негізгі рәсімдер сабақтың басы мен аяқталуымен байланысты және сәлемдесу, қоштасу әндерін қамтиды.

Заманауи сабаққа қойылатын ең маңызды талаптардың бірі – денсаулықты нығайту әдістерін қолдану: белсенді және босаңсыту әрекеттерін алмастыру, психодинамикалық релаксация, шаршаудың алдын алу. Шығармашылық сабағының өзі денсаулықты жақсартатын әдіс. Шығармашылықты қолдану толқуды тұрақтандыруы немесе депрессияға ұшырағандарды жандандыруы мүмкін.

Қалыпты дамып келе жатқан балалар сияқты мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған білім беру бағдарламасы келесі негізгі әрекеттерден тұрады: тыңдау, орындау, ритмикалық қозғалыстар.

Тыңдау бірнеше формада болуы мүмкін:

- Пассивті – релаксацияға арналған шығармашылық терапия әдістерінің бірі, сонымен қатар денсаулықты сақтау технологиясының әдісі. Пассивті тыңдауды белсенді әрекеттер арасындағы сабақта динамикалық үзіліс ретінде пайдалануға болады;

- Біріктірілген (мультисенсорлық) – басқа сенсорлық арналарды қамтитын. Оларға табиғаттың көрікті жерлері мен дыбыстары (құстардың әні, судың дыбысы, жапырақтардың

сыбдыры) музыкамен немесе түсті және жарық терапиясының әдістерімен сүйемелденетін музыкалық терапиялық фильмдер болуы мүмкін. Тыңдаудың бұл түрі көбінесе далалық мінез-құлықтағы балаларға көмектеседі.

Шығармашылық инклюзивті білім беру ерекше білім беруде қажеттілігі бар балаларға қабілеттерін дамытуға және қоғамға енуге мүмкіндік беру арқылы барлық білім алушылар үшін жаңа көкжиектер ашады. Шығармашылық сабақтарында инклюзивті білім беру - бұл әр бала, даму ерекшеліктеріне қарамастан, сабақтарға толықтай қатыса алатын жағдайларды жасау үдерісі. Инклюзия үшін үлкен әлеуетке ие, өйткені жан-жақты, әлеуметтік, эмоционалды және танымдық дағдыларды дамытады, сонымен қатар балаларға қарым-қатынас кедергілерін жеңуге көмектеседі.

Соңғы әлемдік педагогикалық зерттеулерді саралау, оларды мектеп тәжірибесінде ұтымды қолдану, ұлттық жүйенің ерекшелігін ескере отыра жаңа педагогикалық технологиялар мен инновациялық бағыттарды жұмыс формаларында орынды пайдалану тәрізді мазмұнды жұмыстар түзілуде. Дүние жүзінде жүріп жатқан ғаламдану саясаты, еліміздің тәуелсіздік алғаннан бергі бірнеше жылдар ішіндегі саяси, әлеуметтік-экономикалық даму қарқыны мемлекеттің маңызды бағыттарының бірі – білім беру саласын жетілдіруге бағытталды. Осы жолда іргелі зерттеулер, ізденістер жүргізілуде. Тарихи тәжірибелерге сүйене отырып, өзінің қалыптасқан мәдени-білімдік дәстүрлері мен ұстанымдары бар елдің даму қадамы тәрбие мен білімнің қажеттілігін заманымыз зерделеп берді.

ӘДЕБИЕТ

1. Волкова И.П. Приобщение школьников к творчеству. Москва. Просвещение. 1982. – 136.
2. Кантор В.З. Социально-реабилитационное сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов как тренд развития профессионального образования // Здоровьесберегающее образование. -2013.-№1(29).- С.11-14, 0,3 п.л.(в соав.)
3. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, Л.Н.Комиссарова, Г. Р. Шашкина, О. Л. Сергеева; Под ред. Е. А. Медведевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.
4. Формирование позитивного психологического климата в инклюзивном классе общеобразовательной школы: метод.рекомендации/сост. Айдарбекова А.А., Ермекбаева Л.Х., Дербисалова Г.С., Самигулина З.Р. –Алматы, ННПЦ КП, 2014.-116с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526039>
УДК 78.01

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ДОМБЫРА ҮЙРЕТУДЕ ТИІМДІ ПАЙДАЛАНУ

КУНТУГАНОВА САРБИНАС МУХАМЕДЬЯРОВНА

Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің оқытушы-дәріскері

Аннотация

Зерттеу өзектілігі: Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінің жаңару үдерісі ұлттық мәдениетті сақтай отырып, оны заманауи педагогикалық талаптармен үйлестіру қажеттілігін алға тартады. Домбыра үйрету тек музыкалық орындаушылық дағды қалыптастырумен шектелмей, білім алушылардың рухани-мәдени дүниетанымын дамытуға бағытталған кешенді педагогикалық үдеріс ретінде қарастырылады. Дәстүрлі оқыту тәсілдері белгілі бір нәтижелер бергенімен, бүгінгі білім алушылардың танымдық ерекшеліктері, ақпараттық кеңістікте еркін бағдарлануы және шығармашылық еркіндікке ұмтылысы жаңа педагогикалық технологияларды енгізуді қажет етеді. Сондықтан педагогикалық технологияларды домбыра үйрету үдерісінде тиімді пайдалану мәселесі өзекті ғылыми-педагогикалық проблема болып табылады.

Зерттеу мақсаты: Домбыра үйрету үдерісінде педагогикалық технологияларды тиімді қолданудың теориялық негіздерін анықтау және олардың оқу үдерісінің сапасын арттырудағы практикалық мүмкіндіктерін зерделеу.

Зерттеу міндеттері:

- домбыра үйрету үдерісіндегі дәстүрлі және инновациялық педагогикалық технологиялардың ерекшеліктерін талдау;
- интерактивті, ақпараттық-коммуникациялық және тұлғалық-бағдарлы технологиялардың домбыра үйретудегі рөлін көрсету;
- педагогикалық технологияларды қолданудың студенттердің орындаушылық дағдыларына, музыкалық есту қабілетіне және ұлттық мәдени құндылықтарға қызығушылығына әсерін бағалау.

Жаңалығы: Зерттеу инновациялық педагогикалық технологияларды домбыра үйрету үдерісіне жүйелі түрде енгізудің студенттердің шығармашылық белсенділігі мен музыкалық дағдыларын дамытуға тиімділігін дәлелдеді. Сонымен қатар, ұлттық мәдени мұраны меңгертудегі инновациялық тәсілдердің оқу үдерісінің сапасын арттырудағы рөлін ғылыми тұрғыдан негіздеді.

Нәтижелері: Зерттеу көрсеткендей, педагогикалық технологияларды мақсатты және жүйелі қолдану студенттердің орындаушылық дағдыларын, музыкалық есту қабілетін және ұлттық мәдени құндылықтарға қызығушылығын арттырады, бұл заманауи музыкалық білім беру үдерісінде тиімділікті қамтамасыз етудің маңызды факторы болып табылады.

Кілт сөздер: домбыра үйрету, педагогикалық технологиялар, ұлттық музыка, инновациялық әдістер, музыкалық білім беру.

Кіріспе

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесінің жаңару үдерісі ұлттық мәдени мұраны сақтай отырып, оны заманауи педагогикалық талаптармен үйлестіру қажеттілігін айқындайды. Бұл үдеріс әсіресе өнер саласындағы білім беру мазмұнын жаңғыртуда ерекше маңызға ие, себебі ұлттық өнер тұлғаның рухани дамуының, мәдени сәйкестігінің және эстетикалық талғамының негізі болып табылады. Осы тұрғыда домбыра үйрету тек музыкалық орындаушылық дағды қалыптастырумен шектелмей, білім алушылардың рухани-мәдени дүниетанымын дамытуға, ұлттық құндылықтарды саналы түрде меңгертуге және олардың эстетикалық талғамын қалыптастыруға бағытталған кешенді педагогикалық үдеріс ретінде қарастырылады. Домбыра

– қазақ халқының тарихи-мәдени жадын, дүниетанымын және эстетикалық мұрасын бойына сіңірген бірегей музыкалық аспап.

Домбыра үйрету үдерісі арқылы студенттер күй өнері арқылы ұлттық тарихты, халықтың өмір салтын, философиялық ой-толғамдарын және эмоциялық көңіл-күйлерін сезініп, терең түсіне алады. Бұл әдіс білім алушылардың тек техникалық дағдыларын жетілдірумен шектелмей, олардың тұлғалық, рухани-адамгершілік қасиеттерін, шығармашылық ойлау қабілетін, музыкалық эстетикалық талғамын және ұлттық мәдениетке деген құрметін қалыптастыруға бағытталған. Осы тұрғыда домбыра сабағы білім алушылардың музыкалық, мәдени және интеллектуалдық дамуын кешенді қамтамасыз ететін құрал ретінде қарастырылады.

Дәстүрлі оқыту әдістері домбыра үйретуде белгілі бір нәтижелер бергенімен, қазіргі білім алушылардың танымдық ерекшеліктері, ақпараттық кеңістікте еркін бағдарлануы, цифрлық технологияларды белсенді қолдануы және шығармашылық еркіндікке ұмтылысы жаңа педагогикалық көзқарасты қажет етеді [1]. Қазіргі студент пассивті тыңдаушы ретінде емес, оқу үдерісінің белсенді субъектісі ретінде көрінеді, сондықтан домбыра сабағында оқытудың интерактивті, тұлғаға бағдарланған, жобалық және шығармашылыққа негізделген әдістерін қолдану өзекті болып отыр. Бұл мәселе қазіргі музыка педагогикасында ғылыми тұрғыдан зерттеуді қажет ететін маңызды бағыттардың бірі болып саналады.

Заманауи педагогикалық технологиялар, соның ішінде модульдік оқыту, жобалық әдіс, интерактивті оқыту, мультимедиялық және цифрлық ресурстарды қолдану, студенттердің оқу мотивациясын арттыруға, музыкалық материалды терең және саналы меңгеруіне мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл технологиялар домбыра үйретуде студенттердің жеке ерекшеліктерін ескеруге, олардың шығармашылық белсенділігін дамытуға, ұлттық музыкалық мұраны жаңаша қырынан танытуға және мәдени құзыреттілігін арттыруға жағдай жасайды.

Зерттеудің жаңалығы педагогикалық технологияларды домбыра үйрету үдерісінде жүйелі әрі мақсатты қолданудың оқу тиімділігін арттыруға және ұлттық музыкалық мұраны сақтаумен қатар, оны қазіргі білім беру кеңістігіне бейімдеудің ғылыми тұрғыдан негізделген тетіктерін көрсетуінде. Бұл тәсіл оқу үдерісін интерактивті, оқушыға бағытталған және шығармашылыққа ынталандыратын сипатқа келтіру арқылы студенттердің орындаушылық, мәдени-танымдық және тұлғалық дамуына әсер етеді. Сонымен қатар, зерттеу домбыра үйретудің педагогикалық теориясы мен тәжірибесінде инновациялық әдістерді енгізудің мүмкіндіктерін көрсетіп, ұлттық өнерді заманауи білім беру контекстінде жаңаша интерпретациялаудың ғылыми негізін қалыптастырады.

Педагогикалық технологияларды домбыра үйретуде тиімді пайдалану қазіргі музыкалық білім берудің өзекті мәселелерін шешуге, ұлттық мәдени мұраны сақтауға, студенттердің шығармашылық әлеуетін дамытуға және олардың музыкалық-мәдени құзыреттілігін арттыруға бағытталған кешенді тәсіл ретінде ғылыми және практикалық мәнге ие болып отыр.

Зерттеу әдістері

Зерттеу барысында теориялық және эмпирикалық әдістер кешені қолданылды. Теориялық әдістер аясында музыкалық-педагогикалық әдебиеттерге жан-жақты талдау жүргізіліп, домбыра үйрету үдерісінде қолданылатын педагогикалық технологиялардың теориялық негіздері мен классификациясы зерттелді. Бұл талдау музыкалық білім берудің дәстүрлі және инновациялық бағыттарын салыстыруға, әртүрлі педагогикалық тәсілдердің тиімділігін бағалауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, теориялық зерттеу әдістері домбыра үйрету процесінде инновациялық педагогикалық технологияларды енгізудің ғылыми негіздерін анықтауға және олардың оқу үдерісіндегі рөлін жүйелі түрде көрсетуге жағдай жасады.

Эмпирикалық әдістер қатарында педагогикалық бақылау, салыстырмалы талдау және тәжірибелік сабақтар нәтижелерін интерпретациялау әдістері кеңінен қолданылды. Педагогикалық бақылау арқылы студенттердің сабаққа қатысу белсенділігі, орындаушылық

дағдылар мен шығармашылық белсенділігі бағаланды. Салыстырмалы талдау дәстүрлі оқыту әдістері мен инновациялық педагогикалық технологиялардың нәтижелілігін салыстыруға мүмкіндік берді, бұл әрбір әдістің оқу процесінде қалай қолданылатынын және оның тиімділігін анықтауға көмектесті.

Тәжірибелік сабақтарда интерактивті оқыту, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, жобалық оқыту және тұлғалық-бағдарлы оқыту технологияларының домбыра үйретудегі тиімділігі зерделенді. Интерактивті әдістер студенттердің топтық және жұптық жұмыстарға белсенді қатысуын арттыруға, музыкалық шығармаларды интерпретациялау кезінде өз ойын еркін білдіруіне мүмкіндік берді. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (бейне-сабақтар, аудиожазбалар, цифрлық ноталар) орындаушылық дағдыларды қалыптастыру үдерісін жеделдетіп, студенттердің өзіндік жұмыс көлемін арттырды. Жобалық және тұлғалық-бағдарлы оқыту студенттердің жеке қабілеттерін, шығармашылық әлеуетін және музыкалық дарындылығын ескеріп, әрбір оқушының дамуына жағдай жасады.

Сонымен қатар, зерттеу әдістері кешені студенттердің музыкалық есту қабілетін, орындаушылық техникасын, шығармашылық белсенділігін және ұлттық музыкалық мәдениетке қызығушылығын жан-жақты бағалауға мүмкіндік берді. Теориялық және эмпирикалық әдістерді үйлестіру арқылы домбыра үйретудегі педагогикалық технологиялардың тиімділігін дәлелдейтін сенімді ғылыми деректер алынды, бұл өз кезегінде инновациялық тәсілдерді практикаға енгізу мүмкіндігін негіздеді.

Нәтижелер

Зерттеу нәтижелері педагогикалық технологияларды домбыра үйрету үдерісінде жүйелі әрі мақсатты қолданудың оқу тиімділігін айтарлықтай арттыратынын көрсетті. Интерактивті әдістерді сабаққа енгізу студенттердің белсенді қатысуын қамтамасыз етіп қана қоймай, олардың музыкалық материалды саналы меңгеруіне және музыкалық шығармаларды орындауда өзіндік шешім қабылдау қабілеттерін дамытуына ықпал етті. Мысалы, топтық және жұптық жұмыстар, интерактивті ойындар мен виртуалды жаттығулар студенттердің ынтасын арттырып, оқу үдерісінде олардың эмоциялық және когнитивтік белсенділігін күшейтті. Бұл әдістер оқушылардың музыкалық тапсырмаларды тек техникалық жағынан емес, шығармашылық тұрғыдан да орындауға мүмкіндік берді, сол арқылы олардың жеке музыкалық стилі мен орындаушылық ерекшеліктері қалыптасты.

Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды, атап айтқанда бейне-сабақтарды, аудиожазбаларды, цифрлық ноталарды және виртуалды симуляциялар жүйесін қолдану студенттердің орындаушылық дағдыларын қалыптастыруды едәуір жеделдетеді [2]. Бұл технологиялар оқушыларға өзіндік жұмыс көлемін арттыруға, жеке ритмде оқу мүмкіндігін пайдалануға және музыкалық материалды қайталау арқылы терең меңгеруге жағдай жасады. Сонымен қатар, цифрлық ресурстар студенттердің музыкалық есту қабілетін дамытуға, жаңа шығармаларды талдауға және олардың музыкалық түсінігін кеңейтуге ықпал етті.

Тұлғалық-бағдарлы оқыту технологиясы әрбір студенттің музыкалық қабілетін, орындаушылық деңгейін және шығармашылық әлеуетін ескеруге мүмкіндік берді [3]. Мұндай жеке тәсіл студенттердің өз дағдыларын бағалауы мен дамытуына, өздік рефлексия жасауына және шығармашылық шешімдерді еркін енгізуіне жағдай туғызды. Әрбір студенттің оқу үдерісінде өзіндік үлесі мен ролі анық көрініс тауып, олардың домбыра тарту техникасы, музыкалық интерпретация қабілеті және ұлттық музыкаға деген қызығушылығы артты.

Нәтижесінде, педагогикалық технологияларды үйлестіріп қолдану студенттердің орындаушылық дағдыларын ғана емес, сонымен қатар олардың шығармашылық ойлауын, музыкалық талғамын және мәдени-танымдық құзыреттілігін дамытты. Зерттеу көрсеткендей, жүйелі және мақсатты енгізілген педагогикалық технологиялар оқу процесін тиімді, динамикалық және оқушыға бағытталған сипатқа келтіріп, студенттердің ұлттық музыкалық мұраны меңгеруіне және шығармашылық белсенділігін арттыруға айтарлықтай ықпал етеді. Бұл әдістемелік тәсілдер заманауи музыкалық білім берудің сапасын жоғарылатуға, ұлттық

мәдени құндылықтарды сақтауға және студенттердің кәсіби музыкалық даярлығын кешенді түрде дамытуға мүмкіндік береді.

Талқылау

Алынған нәтижелер педагогикалық технологияларды домбыра үйрету үдерісінде жүйелі қолдану дәстүрлі оқыту әдістерін толықтырып қана қоймай, музыкалық білім берудің мазмұнын сапалық жаңа деңгейге көтеретінін айқын көрсетеді. Зерттеу барысында қолданылған интерактивті, ақпараттық-коммуникациялық және тұлғалық-бағдарлы технологиялар студенттердің оқу әрекетіне белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, олардың шығармашылық дербестігін, өзіндік талдау мен рефлексия жасау қабілетін дамытуға ықпал ететіні анықталды. Бұл өз кезегінде білім алушылардың домбыра үйрену үдерісіндегі танымдық қызығушылығының артуына және музыкалық материалды саналы түрде меңгеруіне жағдай жасайды.

Интерактивті әдістерді қолдану домбыра сабағында студент пен оқытушы арасындағы өзара әрекеттестікті күшейтіп, оқу үдерісін диалогтік сипатқа көшіреді [4]. Мұндай тәсілдер студенттердің музыкалық тапсырмаларды орындау барысында өз ойын еркін білдіруіне, шығарманы орындау тәсілін таңдауда дербес шешім қабылдауына мүмкіндік береді. Нәтижесінде студенттер орындаушылық әрекетке тек техникалық тұрғыдан емес, шығармашылық және эмоционалдық тұрғыдан да қатысады. Бұл жағдай олардың музыкалық ойлауын, интонациялық сезімталдығын және көркемдік интерпретация жасау қабілетін дамытатыны байқалды.

Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды домбыра үйрету үдерісіне енгізу студенттердің оқу мүмкіндіктерін кеңейтіп, музыкалық білімді меңгерудің қолжетімділігін арттырады [5]. Бейне-сабақтар, аудиожазбалар, цифрлық ноталық материалдар студенттердің өзіндік жұмысын тиімді ұйымдастыруға, орындаушылық қателерді өз бетінше талдауға және түзетуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, цифрлық ресурстарды пайдалану студенттердің есту қабілетін дамытуға, күй құрылымын терең түсінуге және музыкалық шығарманың көркемдік мазмұнын жан-жақты ашуға ықпал етеді.

Зерттеу нәтижелері домбыра үйрету үдерісінде инновациялық технологияларды қолдану тек орындаушылық шеберлікті қалыптастырумен шектелмейтінін, сонымен қатар студенттердің мәдени-танымдық құзыреттілігін дамытуда маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Ұлттық аспаптың тарихи-мәдени контекстін зерделеу, күй өнерінің философиялық мазмұнын түсіну және ұлттық музыкалық дәстүрлерді игеру студенттердің ұлттық мәдениетке деген қызығушылығын арттырып, олардың мәдени сәйкестілігін нығайтады [6]. Бұл тұрғыда педагогикалық технологиялар ұлттық музыка мұрасын заманауи білім беру талаптарымен үйлестіруге мүмкіндік беретін тиімді құрал ретінде көрінеді. Осылайша, зерттеу нәтижелері педагогикалық технологияларды домбыра үйретуде қолданудың әдістемелік әлеуетін дәлелдей отырып, музыкалық білім берудің тұлғаға бағытталған, дифференциаланған және шығармашылыққа негізделген моделін қалыптастыруға ықпал ететінін айқындайды. Бұл тұжырымдар заманауи музыкалық педагогикадағы ғылыми еңбектермен үйлесіп, ұлттық аспаптарды оқыту әдістемесін жетілдірудің өзекті бағыты ретінде қарастырылады. Бірқатар зерттеушілер өнер тақырыбында еңбектер жазып, аталған ұлттық аспапты үйретудің тиімді тәсілдерін қарастырды [7], [8], [9], [10].

Қорытынды

Қорытындылай келе, педагогикалық технологияларды домбыра үйрету үдерісінде тиімді әрі мақсатты пайдалану музыкалық білім берудің сапасын арттырудың маңызды шарты болып табылады. Зерттеу нәтижелері интерактивті, ақпараттық-коммуникациялық және тұлғалық-бағдарлы технологияларды жүйелі қолдану студенттердің музыкалық-орындаушылық дағдыларын кешенді дамытуға, олардың шығармашылық әлеуетін ашуға және ұлттық мәдени мұраға деген қызығушылығын арттыруға мүмкіндік беретінін дәлелдейді. Бұл тәсілдер оқу үдерісін белсенді, мазмұнды және студенттің жеке ерекшеліктерін ескеретін сипатқа келтіреді.

Интерактивті оқыту әдістері студенттердің сабаққа белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, музыкалық материалды саналы түрде меңгеруіне, орындаушылық әрекетке шығармашылық көзқараспен қарауына жағдай жасайды. Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану орындаушылық дағдылардың қалыптасу үдерісін жеделдетіп, студенттердің өзіндік жұмыс көлемін арттырады және оқу нәтижелерінің тұрақтылығын қамтамасыз етеді. Ал тұлғалық-бағдарлы оқыту технологиясы әр студенттің музыкалық қабілеті мен жеке даму траекториясын ескеруге мүмкіндік беріп, олардың өзіндік рефлексиясын, интерпретациялық ойлауын және эстетикалық талғамын жетілдіреді.

Зерттеу барысында алынған нәтижелер педагогикалық технологияларды домбыра үйретуде қолдану оқу үдерісін тиімді басқаруға, ұлттық музыкалық мәдениетті сақтауға және дамытуға, сондай-ақ студенттердің кәсіби және тұлғалық дамуын қамтамасыз етуге ықпал ететінін ғылыми тұрғыдан негіздейді. Бұл тәсілдер ұлттық музыка мұрасын заманауи білім беру талаптарына сәйкестендіре отырып, болашақта музыкалық білім беру бағдарламаларын жаңғыртудың және инновациялық әдістемелерді енгізудің перспективалы бағыты ретінде қарастырылады. Сонымен қатар, педагогикалық технологияларды қолдану инклюзивті және оқушыға бағытталған оқу ортасын қалыптастыруға мүмкіндік беріп, әртүрлі деңгейдегі студенттердің музыкалық дамуына тең жағдай жасайды. Жалпы алғанда, домбыра үйрету үдерісіне педагогикалық технологияларды тиімді енгізу музыкалық білім берудің сапасын арттырумен қатар, ұлттық мәдени құндылықтарды сақтау мен жаңғыртуға, студенттердің шығармашылық белсенділігін, эстетикалық сезімін және мәдени-танымдық құзыреттерін дамытуға елеулі үлес қосады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Kalkanoglu, B. (2024). The effect of using technology in music education and training on academic achievement: A meta-analysis study. *Education and Science*, 50(221), 213–236.
2. Yang, X., & Li, Y. (2025). Long-term intervention through online courses in music education: Impact on assessment, performance, creativity, and musical culture. *Acta Psychologica*, 246, 104230.
3. Shcholokova, O., Skopych, A., Zhurska, N., Khomenko, L., & Rastruba, T. (2025). Music education and digital culture: Interaction of integrative thinking and creative technologies. *Music Education and Digital Culture*, 4(1), 15–28.
4. Wan, W. (2022). Digital technologies in music education: The case of Chinese students. *Revista Música Hodie*, 22, e70752.
5. Integrating digital technology systems into multisensory music education. (2025). *Journal of Audio Engineering and Music Technology*, 8(5), 125.
6. Жұмабаева, М., & Тұралыққызы, Н. (2025). ЖОО-да білім беру үдерісін қалыптастыруда инновациялық технологияларды пайдалану – заман талабы. *Жетісу университетінің ғылыми журналы*, 2(115), 45–52.
7. Қалиева, Г. (2024). Музыкалық білім беру жүйесінде ақпараттық технологияларды қолданудың педагогикалық мүмкіндіктері. *Қазақ ұлттық өнер университетінің хабаршысы*, 3, 67–73.
8. Алтмышева, М. (2025). Музыкалық білім беруде заманауи педагогикалық технологияларды қолдану. *International Journal of Artificial Intelligence*, 1(5), 1007–1009.
9. Расулова, С. (2025). Музыка пәнін оқытуда инновациялық педагогикалық технологиялардың тиімділігі. *International Journal of Artificial Intelligence*, 1(5), 150–153.
10. Нұрғалиева, А. (2023). Ұлттық аспаптарды оқытуда инновациялық әдістерді қолданудың әдістемелік негіздері. *Қазақ білім академиясының баяндамалары*, 4, 89–95.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526106>
УДК 78.01

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАР СТУДЕНТТЕРІНІҢ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ КУРСТАСТАРЫНА ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫН ДАМЫТУ

ЫРЫМТАЙ АЛИШЕР ЖАЙДАРҰЛЫ

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің докторанты
Алматы, Қазақстан

АУТАЕВА АКБОТА НУРСУЛТАНОВНА

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор
Алматы, Қазақстан

***Аннотация.** Мақалада педагогикалық мамандықтар студенттерінің мүмкіндігі шектеулі курстастарына деген толеранттылығын дамыту мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі инклюзивті білім беру жағдайында болашақ педагогтердің тұлғалық-құндылықтық бағдарларын қалыптастыру қажеттілігімен негізделеді. Зерттеу барысында студенттердің толеранттылық деңгейін анықтауға бағытталған бастапқы диагностика жүргізіліп, толеранттылықтың декларативті және практикалық көріністері айқындалды. Қалыптастырушы эксперимент аясында интерактивті, рефлексивті және бірлескен оқу әрекетіне негізделген педагогикалық әдістер қолданылды.*

Эксперимент нәтижелері студенттердің толеранттылық деңгейлерінде елеулі оң өзгерістердің орын алғанын көрсетті. Атап айтқанда, когнитивтік, эмоциялық-құндылықтық және мінез-құлықтық компоненттер бойынша даму динамикасы анықталды. Сандық деректер толеранттылықтың жоғары деңгейіне өткен студенттер үлесінің артқанын дәлелдесе, сапалық талдау нәтижелері студенттердің рефлексивті ойлау қабілетінің дамығанын және инклюзивті ортадағы тең құқықты серіктестік ұстанымын саналы түрде қабылдай бастағанын көрсетті.

Зерттеу нәтижелері болашақ педагогтердің кәсіби даярлығында толеранттылықты мақсатты түрде қалыптастырудың маңызын дәлелдеп, педагогикалық жоғары оқу орындарында инклюзивті мәдениетті дамытуға бағытталған арнайы бағдарламаларды енгізудің ғылыми-тәжірибелік негізін ұсынады.

***Кілт сөздер:** толеранттылық, инклюзивті білім беру, педагогикалық мамандықтар студенттері, мүмкіндігі шектеулі тұлғалар, кәсіби даярлық, рефлексия.*

Кіріспе

Қазіргі жаһандану жағдайында білім беру жүйесінің басты стратегиялық бағыттарының бірі – инклюзивті білім беруді дамыту. Инклюзия тек білімге қолжетімділікті қамтамасыз етумен шектелмей, білім беру үдерісіне қатысушылардың әлеуметтік, психологиялық және адамгершілік өзара әрекеттестігін қамтитын күрделі феномен ретінде қарастырылады. Осы тұрғыда білім алушылардың бір-біріне деген толерантты көзқарасы инклюзивті ортаның сапалық көрсеткіші болып табылады.

Толеранттылық ұғымы педагогикалық ғылымда тұлғаның әлеуметтік әртүрлілікті қабылдай алу қабілеті, өзге адамның ерекшелігін мойындау және сыйлау ретінде түсіндіріледі. Болашақ педагогтер үшін бұл қасиет кәсіби маңызды сапалардың қатарына жатады, себебі олардың болашақ қызметі тікелей әртүрлі психофизиологиялық, әлеуметтік және мәдени ерекшеліктері бар білім алушылармен жұмыс істеуге бағытталған.

Педагогикалық мамандықтарда оқитын студенттер инклюзивті білім беру идеясын тек теориялық деңгейде меңгеріп қана қоймай, оны күнделікті оқу тәжірибесінде жүзеге асыруы

тиіс. Алайда тәжірибе көрсеткендей, мүмкіндігі шектеулі студенттермен бір оқу тобында білім алатын курстастар арасында формалды төзімділік жиі кездеседі, ал шынайы серіктестік, эмпатия және қолдау көрсету дағдылары жеткілікті деңгейде қалыптаса бермейді. Осыған байланысты педагогикалық мамандықтар студенттерінің мүмкіндігі шектеулі курстастарына толеранттылығын дамыту мәселесі кәсіби-педагогикалық даярлықтың құрамдас бөлігі ретінде арнайы ғылыми зерттеуді қажет етеді.

Зерттеудің мақсаты – педагогикалық мамандықтар студенттерінің мүмкіндігі шектеулі курстастарына толеранттылығын дамытудың теориялық негіздерін айқындау және тәжірибелік тұрғыда оның тиімді педагогикалық жолдарын анықтау.

Әдістер

Зерттеу әдіснамалық тұрғыда гуманистік педагогика, инклюзивті білім беру теориясы және әлеуметтік өзара әрекеттестік концепциясына негізделді. Бұл теориялық тұғырлар тұлғаның әлеуметтік ортада қалыптасуын, өзгеге деген қарым-қатынастың тәрбиелік маңызын және білім беру үдерісінің әлеуметтік-мәдени шарттылығын түсіндіруге мүмкіндік береді.

Зерттеуде теориялық және эмпирикалық әдістер кешені қолданылды. Теориялық деңгейде инклюзивті педагогика, толеранттылықты қалыптастыру, әлеуметтік эмпатия мәселелеріне арналған отандық және шетелдік ғылыми еңбектерге салыстырмалы талдау жүргізілді. Бұл талдау зерттеудің ұғымдық аппаратын нақтылауға және толеранттылықты дамытудың құрылымдық компоненттерін (когнитивтік, эмоционалдық, мінез-құлықтық) айқындауға негіз болды.

Эмпирикалық зерттеу педагогикалық мамандықтарда білім алатын студенттер арасында ұйымдастырылды. Диагностикалық кезеңде сауалнама, ситуациялық тапсырмалар, өзін-өзі бағалау шкалалары және педагогикалық бақылау әдістері қолданылды. Бұл әдістер студенттердің мүмкіндігі шектеулі курстастарына деген көзқарасын, қарым-қатынас стилін және бірлескен әрекетке дайындығын кешенді түрде анықтауға мүмкіндік берді. Қалыптастыру кезеңінде толеранттылықты дамытуға бағытталған педагогикалық ықпал ету бағдарламасы жүзеге асырылды. Бағдарлама мазмұны инклюзивті білім беру идеяларын меңгертуге арналған дәрістерді, әлеуметтік-психологиялық тренингтерді, рөлдік ойындар мен рефлексивті тапсырмаларды қамтыды. Бұл әдістер студенттердің эмоционалдық сезімталдығын арттырып, әлеуметтік тәжірибесін кеңейтуге бағытталды.

Қалыптастырушы эксперимент барысында студенттердің атқаратын іс-әрекеттері

Қалыптастырушы эксперимент педагогикалық мамандықтар студенттерінің мүмкіндігі шектеулі курстастарына толеранттылығын дамытуға бағытталған арнайы ұйымдастырылған оқу-тәрбиелік іс-әрекеттер жүйесін қамтыды. Эксперимент барысында студенттер төмендегідей әрекеттерді орындады:

1. Когнитивтік бағыттағы іс-әрекеттер

Студенттер инклюзивті білім беру және толеранттылық мәселелеріне қатысты теориялық білімдерін тереңдетуге бағытталған тапсырмаларды орындады. Атап айтқанда, олар:

- мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың құқықтары, білім алудағы тең мүмкіндіктері туралы ақпаратпен танысты;
- инклюзивті білім берудің қағидаттары мен модельдерін талдады;
- толеранттылық ұғымының педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық мәнін анықтады;
- ғылыми мәтіндермен жұмыс жасап, негізгі ұғымдарды талқылады.

Бұл әрекеттер студенттердің инклюзивті білім беру мәселесіне қатысты саналы көзқарасын қалыптастыруға бағытталды.

2. Эмоционалдық-құндылықтық бағыттағы іс-әрекеттер

Эксперимент барысында студенттердің эмпатиялық қабілеттерін дамытуға ерекше мән берілді. Осы бағытта олар:

- мүмкіндігі шектеулі студенттердің оқу және әлеуметтік тәжірибесін сипаттайтын жағдаяттық тапсырмаларды талдады;

- бейнероликтер мен өмірлік оқиғалар негізінде пікір алмасуға қатысты;
- «өзін басқа адамның орнына қою» принципіне негізделген рефлексивті жаттығулар орындады;

- инклюзивті ортадағы адамгершілік құндылықтарды бағалауға бағытталған эссе жазды. Аталған әрекеттер студенттердің эмоциялық қабылдауын тереңдетіп, әлеуметтік сезімталдығын арттыруға ықпал етті.

3. Мінез-құлықтық (практикалық) бағыттағы іс-әрекеттер

Толеранттылықтың мінез-құлықтық компонентін дамыту мақсатында студенттер:

- мүмкіндігі шектеулі курстастарымен бірлескен топтық және жұптық тапсырмалар орындады;

- оқу жағдаяттарында өзара қолдау көрсету дағдыларын тәжірибеде қолданды;
- рөлдік ойындар арқылы инклюзивті сыныптағы педагогикалық жағдаяттарды модельдеді;

- коммуникациялық кедергілерді жеңуге бағытталған тренингтерге қатысты.

Бұл іс-әрекеттер студенттердің инклюзивті ортада нақты әлеуметтік әрекетке дайын болуын қамтамасыз етті.

4. Рефлексивті бағыттағы іс-әрекеттер

Қалыптастырушы эксперименттің маңызды құрамдас бөлігі ретінде рефлексия ұйымдастырылды. Осы кезеңде студенттер:

- өз көзқарастары мен мінез-құлықтарындағы өзгерістерді талдады;
- мүмкіндігі шектеулі курстастарымен қарым-қатынас тәжірибесін бағалады;
- жеке толеранттылық деңгейінің дамуын өзін-өзі бағалау арқылы анықтады;
- топтық талқылаулар барысында жеке пікірін ғылыми тұрғыда дәлелдеуге үйренді.

Рефлексивті әрекеттер студенттердің тұлғалық өсуіне және толеранттылықты саналы түрде қабылдауына ықпал етті.

Қорытынды тұжырым

Қалыптастырушы эксперимент барысында ұйымдастырылған когнитивтік, эмоционалдық-құндылықтық, мінез-құлықтық және рефлексивті іс-әрекеттер студенттердің мүмкіндігі шектеулі курстастарына толерантты көзқарасын жүйелі түрде дамытуға мүмкіндік берді. Бұл әрекеттердің кешенді жүзеге асырылуы толеранттылықты болашақ педагогтің кәсіби тұлғалық сапасы ретінде қалыптастырудың тиімділігін арттырды.

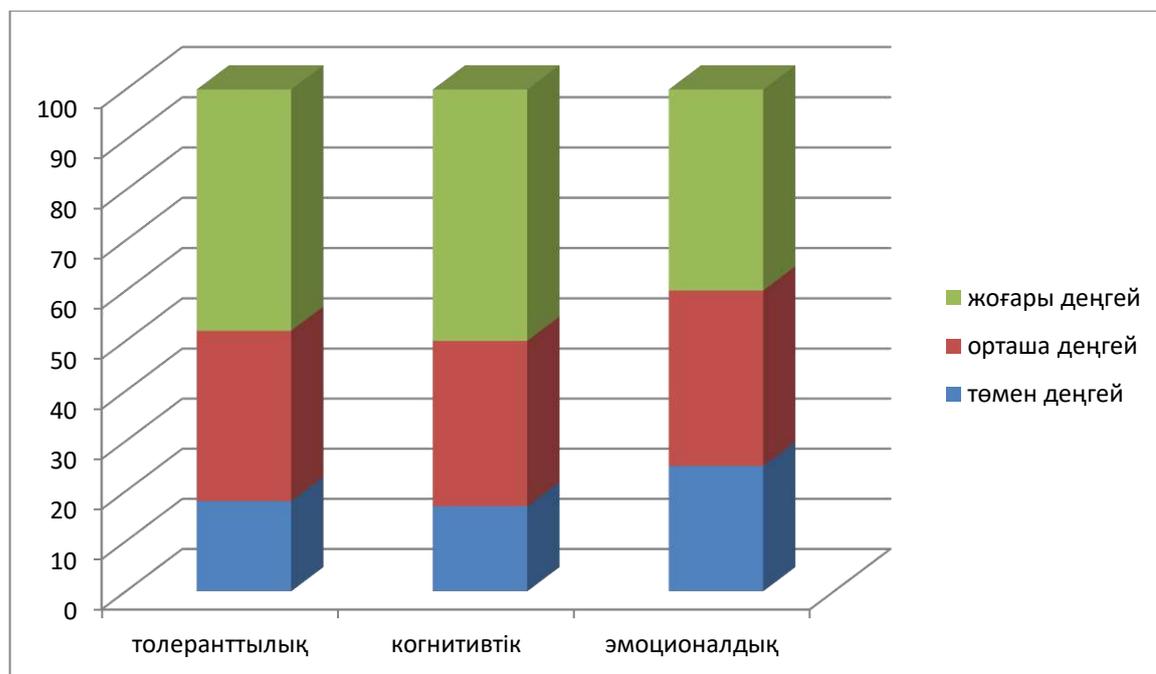
Нәтижелер

Зерттеудің бастапқы диагностикалық кезеңінде студенттердің толеранттылық деңгейі біркелкі емес екені анықталды. Респонденттердің едәуір бөлігі мүмкіндігі шектеулі курстастарына жалпы оң көзқарас білдіргенімен, нақты әлеуметтік жағдаяттарда қарым-қатынасқа түсу барысында сенімсіздік пен эмоционалдық қашықтық байқалды. Бұл толеранттылықтың декларативті сипатта екенін көрсетеді.

Қалыптастырушы эксперимент нәтижесінде студенттердің толеранттылық көрсеткіштерінде елеулі оң өзгерістер тіркелді. Атап айтқанда, мүмкіндігі шектеулі курстастарымен бірлескен оқу әрекетіне қатысуға дайындық, эмпатиялық түсінік және өзара қолдау көрсету деңгейі артты. Студенттер инклюзивті ортадағы тең құқықты серіктестік ұстанымын саналы түрде қабылдай бастағаны байқалды.

Сандық мәліметтер толеранттылықтың жоғары деңгейіне өткен студенттер үлесінің артқанын дәлелдеді. Сонымен қатар, сапалық талдау нәтижелері студенттердің рефлексивті ойлау қабілетінің дамығанын, өз көзқарастарын қайта қарауға бейімділіктің қалыптасқанын көрсетті.

Толеранттылық деңгейлерінің динамикасы



Диаграммада толеранттылықтың құрылымдық компоненттерінің даму динамикасы бейнеленген. Нәтижелер қалыптастырушы эксперименттен кейін барлық компоненттер бойынша оң өзгерістердің орын алғанын көрсетеді. Әсіресе эмоционалдық-құндылықтық компоненттің көрсеткіші айтарлықтай өсіп, студенттердің эмпатиялық түсінігі мен әлеуметтік серіктестікке дайындық деңгейінің артқанын дәлелдейді. Бұл толеранттылықтың тек танымдық емес, тұлғалық деңгейде де қалыптасқанын көрсетеді.

Жүргізілген сандық және сапалық талдау нәтижелері толеранттылықты мақсатты түрде қалыптастыру студенттердің инклюзивті ортада тиімді әлеуметтік өзара әрекет орнатуына және рефлексивті ойлау қабілетінің дамуына ықпал ететінін дәлелдейді.

Талқылау

Зерттеу нәтижелері педагогикалық мамандықтар студенттерінің толеранттылығын дамыту үдерісі тек мақсатты әрі жүйелі түрде ұйымдастырылған жағдайда ғана жоғары нәтижелерге қол жеткізетінін көрсетті. Алынған деректер толеранттылықты қалыптастыруды біржақты ақпараттық-түсіндіру жұмыстарымен шектеу жеткіліксіз екенін дәлелдейді. Керісінше, бұл үдеріс студенттердің жеке тәжірибесіне сүйеніп, олардың эмоциялық қабылдауын, құндылықтық бағдарларын және әлеуметтік өзара әрекеттесуін қамтитын кешенді педагогикалық ықпал арқылы жүзеге асуы тиіс.

Зерттеу барысында қолданылған интерактивті және рефлексивті әдістер студенттердің әлеуметтік сезімталдығын арттыруға, стереотиптік көзқарастарын қайта қарауына және мүмкіндігі шектеулі тұлғаларды «ерекше объект» ретінде емес, білім беру үдерісінің тең құқылы әрі толыққанды қатысушысы ретінде қабылдауына елеулі ықпал етті. Бұл нәтиже толеранттылықтың декларативті деңгейден саналы және мінез-құлықтық деңгейге өтуін сипаттайды. Мұндай өзгерістер студенттердің инклюзивті ортада серіктестікке негізделген өзара әрекет орнатуға дайындығының артқанын көрсетеді.

Алынған нәтижелер инклюзивті педагогика және тұлғаға бағдарланған білім беру теорияларында негізделген ғылыми тұжырымдармен өзара сабақтас келеді. Атап айтқанда, толеранттылықтың когнитивтік, эмоциялық-құндылықтық және мінез-құлықтық компоненттерінің бірлікте дамуы тұлғаның әлеуметтік жауапкершілігі мен кәсіби рефлексиясының қалыптасуымен тығыз байланысты екені анықталды. Бұл тұрғыда зерттеу нәтижелері болашақ педагогтердің кәсіби даярлығында толеранттылықты тек әлеуметтік дағды ретінде емес, тұлғалық-құндылықтық компонент ретінде қарастыру қажеттігін

негіздейді. Сонымен қатар зерттеу барысында студенттердің рефлексивті ойлау қабілетінің дамуы олардың өз ұстанымдарын сыни тұрғыда бағалауға, әлеуметтік әртүрлілікті қабылдауға және кәсіби қызметте инклюзивті ұстанымды саналы түрде ұстануға дайын екендігін көрсетті. Бұл болашақ педагогтің кәсіби қызметінде инклюзивті ортаны құрудың маңызды психологиялық-педагогикалық алғышарты болып табылады.

Қорытындылай келе, педагогикалық жоғары оқу орындарында толеранттылықты дамытуға бағытталған арнайы бағдарламаларды оқу үдерісіне жүйелі түрде енгізу болашақ педагогтердің кәсіби және адамгершілік даярлығын арттыруға, инклюзивті мәдениетті қалыптастыруға және инклюзивті білім беру сапасын қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде толеранттылықты қалыптастырудың мазмұны мен технологияларын жетілдіруге арналған ғылыми-әдістемелік негіз бола алады.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу педагогикалық мамандықтар студенттерінің мүмкіндігі шектеулі курстастарына толеранттылығын дамыту мәселесінің қазіргі білім беру жүйесі үшін өзекті әрі әлеуметтік маңызы жоғары екенін дәлелдеді. Инклюзивті білім беру жағдайында толеранттылық тұлғаның тек адамгершілік қасиеті ғана емес, болашақ педагогтің кәсіби құзыреттілігінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылуы тиіс екені анықталды.

Зерттеу барысында педагогикалық мамандықтар студенттерінің мүмкіндігі шектеулі курстастарына деген көзқарасы көбіне формалды сипатта болатыны, яғни жалпы оң ниет болғанымен, нақты әлеуметтік және оқу жағдаяттарында белсенді өзара әрекеттестік пен эмпатиялық қолдаудың жеткіліксіздігі байқалатыны айқындалды. Бұл жағдай толеранттылықтың өздігінен қалыптаспайтынын және оны мақсатты педагогикалық ықпал ету арқылы дамыту қажеттігін көрсетеді.

Эксперименттік жұмыс нәтижелері толеранттылықты дамытуға бағытталған арнайы ұйымдастырылған педагогикалық бағдарламаның тиімділігін дәлелдеді. Интерактивті әдістер, рефлексивті тапсырмалар және бірлескен әрекетке негізделген оқу формалары студенттердің әлеуметтік сезімталдығын арттырып, мүмкіндігі шектеулі курстастарымен тең құқықты серіктестік қарым-қатынас орнатуға дайындығын күшейтті. Нәтижесінде студенттердің толеранттылық деңгейі когнитивтік, эмоционалдық және мінез-құлықтық компоненттер бойынша елеулі түрде артқаны анықталды. Зерттеу нәтижелері педагогикалық жоғары оқу орындарында болашақ педагогтерді даярлау үдерісінде толеранттылықты қалыптастыру жүйелі, мақсатты және кешенді түрде жүзеге асырылуы тиіс екенін көрсетеді. Бұл үдеріс тек теориялық білім берумен шектелмей, студенттердің әлеуметтік тәжірибесін байытатын, рефлексияға жетелейтін және тұлғалық өзгеріске ықпал ететін педагогикалық жағдайларды қамтуы қажет. Сонымен қатар, зерттеу барысында алынған тұжырымдар инклюзивті білім беру саясатын жүзеге асыруда педагогикалық кадрларды даярлаудың мазмұнын қайта қарау қажеттігін негіздейді. Болашақ педагогтердің кәсіби даярлығында толеранттылықты тұлғалық-құндылықтық бағдар ретінде қалыптастыру инклюзивті білім беру ортасының сапасын арттырудың маңызды алғышарты болып табылады.

Қорытындылай келе, педагогикалық мамандықтар студенттерінің мүмкіндігі шектеулі курстастарына толеранттылығын дамытуға бағытталған педагогикалық бағдарламаларды жоғары оқу орындарының білім беру үдерісіне енгізу болашақ педагогтердің кәсіби және адамгершілік даярлығын қамтамасыз етуге, инклюзивті білім беру идеяларын тиімді жүзеге асыруға және қоғамда әлеуметтік теңдік пен өзара құрмет құндылықтарын орнықтыруға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері педагогика, инклюзивті білім беру және әлеуметтік тәрбиелеу салаларындағы болашақ ғылыми ізденістерге әдіснамалық негіз бола алады және жоғары оқу орындарының оқу-тәрбие жұмысында практикалық маңызға ие.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Costantini, A., et al. (2024). *Inclusive Education as a Pillar of Sustainability: An Experimental Study on Students' Attitudes Towards People with Disabilities*. **Education Sciences**, 15(11), 1522. Бұл зерттеу инклюзивтік көзқарастар мен толеранттылықтың әлеуметтік-эмоционалдық аспектілерін талдайды. ([MDPI](#))
2. Hayati, M., & Zahra, S. L. (2025). *Teachers' Strategies for Building Children's Attitude of Tolerance in Inclusive Schools*. **Journal of Early Childhood Education (JECE)**. Толеранттықты қалыптастырудың педагогикалық стратегиялары қарастырылған. ([Журнал УИИ Джакарта](#))
3. Hakim, A. R., Syafi'i, A., & Fauzia, E. (2025). *Building Bridges of Tolerance Through Multicultural Education in Junior High Schools*. **QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama**. Мультикультуралық білім беру арқылы толеранттылықты дамыту мәселелері. ([Omah Jurnal Sunan Giri](#))
4. García-Vita, M. del M., & Barreto, C. R. (2019). *Inclusive Education and Intercultural Competence in Higher Education*. **European Proceedings in Social and Behavioural Sciences**. Инклюзивті білім беру мен интеркультуралық құзыреттіліктің өзара байланысы зерттелген. ([European Proceedings](#))
5. Жубакова, С. & Тажина, Г. (2023). **Болашақ әлеуметтік педагогтың инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру**. *Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті хабаршысы: Педагогика. Психология. Социология*, 143(2), 87–97. Инклюзивті құзыреттілікті қалыптастыру бағдарламасы мен оның нәтижелері туралы. ([Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы](#))
6. Бегімова, М. & Шәріпова, Ә. (2025). **Инклюзивті білім беру, әлеуметтік толеранттылықты ақпараттандыру**. *Yessenov Science Journal*, 48(3). Инклюзивтілік пен толеранттылықты ақпараттық-тәжірибелік тұрғыдан талдау. ([Южно-Казахстанский Научный Журнал](#))
7. Сабирова, Ж. Н. (2022). **Инклюзивті топтағы балалармен қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру**. *Bulletin of Karaganda University: Pedagogy*, №1(105). Инклюзивті ортадағы қарым-қатынас мәдениеті. ([Репозиторий КГУ](#))
8. Ибрагим, К. А., Алкая, Е., Туякбаева, М. Ш. & Нуралиева, А. Ж. (2023). **Педагогика және психология: Инклюзивті білім және толеранттылық**. *Педагогика және психология (KazNPU)*, №1(54). Инклюзия және қабылдау мәселелері талқыланды. ([Журнал Педагогической Психологии](#))
9. Каженбаева, А. Е. (2022). **Инклюзивті білім беру: оқу құралы**. Атырау: [оқу құралы]. Инклюзивті білім берудің теориялық негіздері мен практикалық аспектілері. ([Атырау Университетская Библиотека](#))

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526130>
ЭОЖ 159.992.7

ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ САБАҚТАРЫНДА КОММУНИКАТИВТІК ӘДІСТЕРДІ ЖӘНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ТӘСІЛДЕРІН ІС ЖҮЗІНДЕ ҚОЛДАНУ

**ТУРСЫНБЕКОВ ДОСЖАН ДУЙСЕНБЕКОВИЧ
КАРАБЕКОВА АЗИНА ЖАНЫБЕККЫЗЫ**

М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті
Тараз қ., Қазақстан

Қазіргі білім беру жүйесінде мұғалім мен оқушының қарым-қатынасы сабақтың сәтті өтуінің негізгі факторларының бірі болып табылады. Дене шынықтыру сабақтарында бұл қарым-қатынастың ерекше маңызы бар, өйткені мұнда тек теориялық біліммен ғана шектеліп қана қоймай, оқушылардың физикалық белсенділігін үйлестіру, моториканы қалыптастыру және командалық рухты дамыту қажет. Осы тұрғыдан алғанда, қарым-қатынастың тиімділігін бағалау және оны жетілдіру жолдарын анықтау педагогикалық процестің сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Тиімді қарым-қатынас-бұл ақпаратты мұғалім мен оқушы дұрыс, түсінікті және мотивациялық түрде жеткізіп, қабылдаған кезде. Бұл процесс вербалды және вербалды емес құралдарды біріктіруді қажет етеді. Ауызша құралдар-түсіндіру, нұсқау беру, сұрақтар қою, ынталандыру және сөздер арқылы пікір алмасу. Екінші жағынан, вербалды емес құралдарға мимика, жест-ишара, дене қимылдары, көзқарас және эмоционалды қатынастар жатады. Қарым-қатынас тиімділігін талдау кезінде бірнеше негізгі көрсеткіштерді қарастыруға болады. Біріншіден, сабақ барысында оқушылардың белсенділігі мен қызығушылығы. Егер оқушылар тапсырмаларды орындауға ынталы болса, сұрақтарға жауап беруге дайын болса және өз ұсыныстарын ашық айтса, мұғалімнің қарым-қатынасы тиімді деп бағаланады. Екіншіден, оқу процесінде кері байланыстың болуы. Мұғалім оқушылардың қателіктерін түзетіп, олардың жетістіктерін бағалап, қажетті кеңестер беруі керек. Үшіншіден, сабақтағы атмосфераның жағымды болуы маңызды. Оқушылар өздерін сенімді және еркін сезінулері керек. Төртіншіден, тақырыпқа деген қызығушылықтың артуы қарым-қатынас сапасын көрсететін маңызды белгі болып табылады. Қарым-қатынасты талдаудың бірнеше әдісі бар. Біріншісі-бақылау. Мұғалім сабақ барысында өз әрекеттерін жазып, олардың оқушыларға әсерін бақылай алады. Бақылау арқылы сабақта коммуникациялық құралдардың тиімділігі мен кемшіліктері анықталады. Екіншісі-сауалнама және сауалнама. Сабақта қарым-қатынас туралы оқушылардың пікірлерін алу арқылы мұғалім өз стилін бағалай алады. Үшіншісі-сабақтарды бейне немесе аудио жазбалар арқылы қайта қарау. Бұл әдіс мұғалімге өз әрекеттерін бөгде көзбен бағалауға мүмкіндік береді. Төртінші-әріптестер тарапынан кәсіби бақылау. Педагогикалық кеңестің немесе әдістемелік бірлестіктің мүшелері сабаққа қатысып, кәсіби пікір береді.

Қарым-қатынасты жақсартудың бірнеше жолы бар. Біріншіден, мұғалімнің кәсібилігін арттыру маңызды. Бұл ауызша және вербалды емес қарым-қатынас дағдыларын меңгеруді, мотивациялық әдістерді үйренуді қамтиды. Оған әртүрлі тренингтер, семинарлар, курстар арқылы қол жеткізуге болады. Екіншіден, эмоционалды интеллектті дамыту қажет. Егер мұғалім оқушылардың эмоцияларын түсініп, олардың көңіл-күйін ескерсе, қарым-қатынас тиімдірек болады. Эмоционалды сезімталдық тәрбиеші мен оқушы арасындағы сенім мен құрметті арттырады. Үшіншіден, оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеру маңызды. Әр оқушының өзіндік темпераменті, физикалық мүмкіндіктері және психологиялық ерекшеліктері бар. Мұғалім осы ерекшеліктерді біле отырып, әрқайсысына сәйкес қарым-қатынас әдісін қолдануы керек. Мысалы, кейбір оқушыларға қосымша нұсқаулар немесе мотивация қажет болса, басқаларға тек демонстрация жеткілікті болуы мүмкін. Төртіншіден, кері байланысты тиімді ұйымдастыру қажет. Оқушылардың сұрақтарына уақтылы жауап беру,

олардың жетістіктерін атап көрсету, қателіктерін түзету сабаққа деген сенімділікті арттырады. Кері байланыс тек тестілік емес, сонымен қатар оқушыларды қолдау, ынталандыру тәсілі ретінде қолданылуы керек. Бесіншіден, инновациялық әдістерді қолдану маңызды. Мысалы, ойын тапсырмалары, командалық жарыстар, интерактивті құралдар арқылы оқушылардың қызығушылығын арттыруға болады. Мұндай әдістер физикалық белсенділікті арттыра отырып, коммуникативті қабілеттерді дамытады.

Қарым-қатынас педагогикалық процестің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Тиімді қарым-қатынас оқушылардың физикалық және психологиялық дамуына оң әсер етеді, олардың сабаққа деген қызығушылығын арттырады, тәртіпті қалыптастырады. Қарым-қатынастың тиімділігін талдау және оны жетілдіру жолдарын жүйелі қолдану мұғалімге өзінің кәсіби дағдыларын арттыруға мүмкіндік береді.

Дене шынықтыру мұғалімінің оқушылармен тиімді қарым-қатынасы оң оқу ортасын қалыптастыруда және білім беру мақсаттарына жетуде шешуші рөл атқарады. Бұл тұрғыда қарым — қатынас әдістері тек жаттығулар туралы ақпарат немесе нұсқаулар берумен шектелмейді-олар сенімді қарым-қатынас орнатуға, оқушыларды ынталандыруға, өзін-өзі бақылау дағдыларын дамытуға және физикалық және психологиялық дайындықты нығайтуға бағытталған көптеген стратегияларды қамтиды. Педагогикалық практиканы талдау сәтті өзара әрекеттесу оқушылардың жеке ерекшеліктері мен топтың жас ерекшеліктерін ескеретін вербалды және вербалды емес коммуникация әдістерінің жиынтығына негізделгенін көрсетеді. Ауызша қарым-қатынас әдістеріне түсініктемелер, нұсқаулар, сұрақтар және кері байланыс кіреді. Дене шынықтыру мұғалімі жаттығуларды орындау ережелерін дұрыс жеткізу, қауіпсіздік техникасы мен спорттық ойын ережелерін түсіндіру үшін түсініктемелерді пайдаланады. Сұрақтар мен талқылаулар оқушылардың белсенді ойлауын ынталандыруға, олардың аналитикалық және коммуникативтік қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді. Кері байланыс-оқушылардың іс-әрекеттерін реттеуге, жетістіктерді ынталандыруға және қателіктерді сындарлы түрде көрсетуге мүмкіндік беретін ауызша қарым-қатынастың маңызды элементі. Бұл жағдайда қарым-қатынас үні сыни емес, қолдау көрсететіні өте маңызды, бұл балалардың өз қабілеттеріне деген сенімділігі мен іс-әрекетке деген оң көзқарасын қалыптастыруға ықпал етеді.

Вербалды емес қарым-қатынас әдістеріне жест-ишара, мимика, дауыс интонациясы, поза, көзбен байланыс және жаттығуларды көрсету жатады. Бұл әдістер әсіресе бастауыш сынып оқушыларымен немесе дене шынықтыру деңгейі төмен оқушылармен жұмыс істеуде маңызды рөл атқарады, мұнда ауызша нұсқаулар толық меңгерілмеген болуы мүмкін. Техниканы көрсету және визуалды модельдерді қолдану қозғалыстың дұрыс орындалуын көрнекі түрде көрсетуге және жарақат алу қаупін азайтуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ауызша емес түрде айтылған эмоционалды белгілер мотивацияны сақтауға, мұғалім мен оқушы арасындағы эмоционалды байланыс пен сенімділікті қалыптастыруға көмектеседі. Мұғалімнің оқушылармен тиімді қарым-қатынасы икемділікті, жеке айырмашылықтарды, психологиялық жағдайды және әр баланың мотивациясын ескере білуді қажет ететіндігін атап өткен жөн. Мұғалім әдістер арасында ауыса білуі керек, ауызша және вербалды емес әдістерді біріктіре білуі керек, сабақтың мақсаттарына, сынып ерекшеліктеріне және нақты жағдайларға байланысты тәсілді бейімдеуі керек.

ПАЙДАЛАНЫЛГАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. Москва: Физкультура и Спорт; СпортАкадемПресс, 2008. – 542 с. rusneb.ru
2. Словодчиков В.И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие. М., – 2014 – 458 с.
3. Грецов А.Г. Практическая психология. М., – 2016г. – 247с.
4. Детская психология: учебник / Е.О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. – 280 с. – Стр.151
5. Ильин, А. Б. Оценка личности и соревновательной готовности спортсменов разной специализации и квалификации (на примере циклических, игровых видов и спортивных единоборств): автореф. дис. канд. пед. наук / А.Б. Ильин. -М., 2002.-24 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526145>

ББК: 74.263.2

«ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЫ БУДУЩЕГО И НОВЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ»

АБДУРАХМАНОВА ЛОЛА МУХАМАДОВНА

учитель начальных классов, педагог-мастер

Коммунальное государственное учреждение «школа-гимназия №22 имени М.Ауезова

***Аңдатпа.** Мақалада білім берудегі жасанды интеллекттің (ЖИ) мектепті жаңғыртудағы рөлі қарастырылады. ЖИ оқытуды жекелендіру, оқу жетістігін деректер арқылы талдау, жедел кері байланыс беру, бағалаудың дәлдігін арттыру және жобалық-зерттеушілік жұмысты ұйымдастыру мүмкіндіктерін кеңейтеді. Сонымен бірге академиялық адалдық, дербес деректер қауіпсіздігі, тең қолжетімділік, мұғалімнің кәсіби жүктемесі және оқушының дербестігі сияқты тәуекелдер талданады. Автор ЖИ-ді «мұғалімді алмастыратын» құрал емес, педагогтің жұмысын күшейтедін, оқушының сыни ойлауын және функционалдық сауаттылығын дамытатын экожүйе ретінде енгізу қажеттігін негіздейді.*

***Түйін сөздер:** жасанды интеллект; жекелендірілген оқыту; мектептің цифрлық трансформациясы; академиялық адалдық; деректер қауіпсіздігі.*

***Abstract.** The article examines how artificial intelligence (AI) is reshaping education by enabling personalized learning, data-driven progress tracking, rapid formative feedback, and more authentic assessment, while also supporting project- and inquiry-based learning. Alongside opportunities, it highlights critical risks: academic integrity, student data privacy, unequal access, teacher workload, and potential overreliance that may weaken learner autonomy. The article argues that AI should not be viewed as a replacement for teachers, but as an empowering infrastructure that helps educators design adaptive learning pathways and cultivate students' critical thinking and functional literacy. A balanced, ethical, and pedagogically grounded implementation is proposed.*

***Keywords:** artificial intelligence; personalized learning; future school model; academic integrity; data privacy.*

Искусственный интеллект в образовании сегодня обсуждают так, будто это либо волшебная палочка, которая мгновенно решит все проблемы школы, либо угроза, способная разрушить привычный учебный процесс и «заменить учителя». Реальность, как обычно, сложнее и интереснее: ИИ — это мощный инструмент, который меняет не только технологии, но и саму логику обучения, роль учителя, способы оценивания, требования к честности, а также ожидания общества от школы. Если раньше школа была главным источником знаний и навыков, то теперь знания доступны в один клик, а главная задача образования смещается в сторону развития мышления, ответственности, функциональной грамотности, умения учиться и умения работать с информацией. Именно в этой точке ИИ может сыграть ключевую роль: не как «машина, которая учит», а как инфраструктура, которая помогает сделать обучение точнее, гибче, справедливее и ближе к реальной жизни, сохраняя при этом воспитательную миссию школы и живое человеческое взаимодействие.

Причины, по которым ИИ начал активно проникать в образовательную среду именно сейчас, связаны сразу с несколькими факторами. Во-первых, выросли вычислительные возможности и качество алгоритмов: системы распознают речь, анализируют тексты, переводят, создают изображения и видео, помогают подбирать рекомендации, быстро формируют учебные материалы и варианты заданий. Во-вторых, усилилась потребность в персонализации: в одном классе могут учиться дети с разным темпом усвоения, уровнем подготовки, интересами и особенностями восприятия, а традиционная модель «один урок —

один темп — одно задание» неизбежно оставляет часть учеников в зоне перегрузки или недогрузки. В-третьих, школа сталкивается с перегруженностью учителей — не только уроками, но и отчётностью, подготовкой материалов, проверкой большого количества работ. В-четвёртых, общество требует от выпускников навыков XXI века: критического мышления, коммуникации, сотрудничества, креативности, цифровой грамотности, умения анализировать данные и принимать решения. ИИ может помочь развивать эти навыки, но лишь при условии, что он встроен в педагогически осмысленную модель обучения, а не используется хаотично и фрагментарно.

Школа будущего в контексте ИИ — это не обязательно школа, где «всё цифровое» и дети сидят перед экранами. Скорее, это школа, где технология работает на человеческие цели: помогает учителю лучше понимать потребности каждого ученика, организовывать учебный процесс на основе данных, давать более качественную обратную связь, создавать задания, которые развивают мышление, и строить образовательную среду, где ребёнок не пассивно «потребляет знания», а действует, пробует, ошибается, исправляет ошибки, объясняет, доказывает, создаёт продукт, защищает результат и осознаёт ответственность за свои решения. В такой школе сохраняется коллективное обсуждение, культура диалога, совместные проекты, воспитательная работа и уважение к личности. ИИ здесь не центр, а «двигатель за кулисами», который снижает рутинную нагрузку и усиливает качество педагогических решений.

Одно из наиболее заметных изменений, которое приносит ИИ, — возможность действительно работающей персонализации. В традиционной системе персонализация часто сводилась к дополнительным заданиям «сильным» и «слабым», но это лишь частичный подход. ИИ позволяет строить более точную картину: какие темы освоены, где пробелы, какие типичные ошибки повторяются, какие задания вызывают затруднения, какой формат объяснения помогает конкретному ученику — визуальный, текстовый, пошаговый, через аналогии или через практику. На основе таких данных можно выстраивать индивидуальные траектории, при этом не разрушая класс как сообщество: общий урок, общая цель и коллективная работа остаются, а индивидуальные пути к этой цели становятся более гибкими. Персонализация в школе будущего — это не «каждый сам по себе», а «каждый имеет шанс дойти до результата своим темпом и способом, при поддержке учителя и класса».

Важное направление — новая культура обратной связи. Обычная проверка работ часто ограничивается оценкой и кратким замечанием, а у учителя просто не хватает времени на подробный разбор ошибок каждого ученика. ИИ-инструменты способны дать более оперативную обратную связь по типовым заданиям, подсказать, где ошибка, предложить дополнительную тренировку, сформировать похожие задания для закрепления, объяснить правило другими словами. Это особенно полезно в математике, физике, языках, программировании — там, где важна регулярная практика. Однако ключевой момент в том, что обратная связь должна быть педагогически корректной: она должна поддерживать мыслительный процесс ученика, а не превращать обучение в угадывание ответа. Поэтому роль учителя здесь не уменьшается, а становится более тонкой: учитель определяет, какие виды подсказок допустимы, какие задания формируют самостоятельность, как организовать обсуждение ошибок, как научить ученика анализировать собственный путь решения.

ИИ также ускоряет распространение моделей обучения, которые раньше было сложно реализовать системно. Например, перевёрнутый класс: ученик знакомится с теорией заранее, а в классе выполняет практику и обсуждает сложные вопросы. ИИ помогает ученику дома — отвечает на уточняющие вопросы, предлагает примеры, проверяет понимание мини-тестами, помогает повторить базовые понятия. Тогда урок в классе становится не лекцией, а мастерской: решаются задачи, проводятся эксперименты, обсуждаются кейсы, выполняются мини-проекты. Это не просто смена формата, а смена смысла: школа переходит от передачи информации к развитию компетенций и навыков действия. Особенно перспективным выглядит использование ИИ в проектно-исследовательской деятельности, которая всё чаще рассматривается как «сердце» школы будущего. Проекты и исследования формируют

функциональную грамотность: умение ставить проблему, выдвигать гипотезу, искать источники, собирать данные, анализировать, делать выводы, оформлять результаты и защищать их. На практике же проектная деятельность часто буксует из-за нехватки времени и методических ресурсов, а также из-за трудности организации. ИИ может помочь на разных этапах: предложить структуру проекта, помочь сформулировать исследовательский вопрос, подсказать способы измерений или сбора данных, помочь в обработке результатов, визуализировать данные, подготовить черновик презентации или отчёта. Но школа должна чётко удерживать границу: ИИ может помогать, но мыслить и отвечать за выводы должен ученик. Поэтому в школе будущего важно развивать культуру прозрачности: если ИИ использовался при подготовке, это фиксируется, а ученик способен объяснить, что именно он сделал сам, какие решения принял и почему. Это не формальность, а часть воспитания ответственности и честности.

Меняется и оценивание. Традиционная система часто фиксирует результат в момент времени, например по контрольной или тесту, и не всегда отражает реальный прогресс и усилия. В школе будущего оценивание смещается к доказательствам: портфолио работ, динамика роста, качество аргументации, умение исправлять ошибки, самостоятельность, вклад в проект, способность сотрудничать. ИИ помогает собирать и анализировать эти доказательства: фиксировать траектории, выявлять зоны риска, показывать учителю и ученику, что именно улучшилось и что требует внимания. При этом важно не превращать школу в «паноптикум», где ученик постоянно под наблюдением алгоритма. Оценивание должно быть поддерживающим, развивающим, а данные — защищёнными и используемыми только в образовательных целях. Отдельного внимания заслуживает инклюзивность. ИИ способен расширить доступность образования для детей с особыми образовательными потребностями: преобразование речи в текст и текста в речь, субтитры, адаптация материалов, индивидуальный темп, интерфейсы для разных возможностей восприятия. Для многих семей это может стать реальным шансом на качественное образование, которое учитывает особенности ребёнка. Но инклюзивность — это не только технологии, а культура принятия, поддержка, педагогическая компетентность и сотрудничество школы с родителями и специалистами. ИИ должен быть встроен в эту систему, а не заменять её. Когда говорят о будущем школы, один из самых частых вопросов звучит так: «Если ИИ может объяснять, проверять и подбирать задания, зачем нужен учитель?» Ответ на самом деле простой: учитель нужен не меньше, а больше. Потому что учитель — это не просто источник информации. Учитель создаёт образовательную среду, формирует культуру класса, поддерживает мотивацию, учит общению, учит уважению, учит ответственности, замечает эмоциональное состояние ребёнка, помогает преодолеть страх ошибки, организует сотрудничество и дискуссию, учит рассуждать, доказывать, видеть связи и смысл. ИИ не обладает человеческой эмпатией и моральной ответственностью в педагогическом смысле. Он может выдавать ответы, но не может заменить человеческое доверие и воспитательное влияние личности педагога. Более того, роль учителя меняется в сторону более высокой профессиональной сложности. Учитель в школе будущего становится дизайнером обучения: он проектирует уроки и траектории, выбирает инструменты, формулирует задания, настраивает баланс между самостоятельностью и поддержкой, выстраивает диалог и обратную связь. Он становится наставником и коучем: помогает ученику ставить цели, планировать работу, анализировать ошибки, развивать метапознание — умение понимать, как ты учишься. Он становится модератором: организует обсуждения, дебаты, командную работу, распределение ролей в проекте. И он становится гарантом этики и безопасности: формирует цифровую грамотность, объясняет правила работы с источниками, учит уважать авторское право, противостоять манипуляциям и проверять факты. Такая роль требует методической поддержки и повышения квалификации, иначе учитель рискует быть перегруженным и демотивированным. Вместе с возможностями ИИ приносит и риски, которые нельзя игнорировать. Один из главных — конфиденциальность данных. Образовательные данные чувствительны: оценки, особенности

обучения, поведение, индивидуальные трудности. Если школа использует внешние платформы и сервисы, нужны ясные правила хранения, доступа и защиты данных, а также информирование родителей и учеников. Второй риск — академическая нечестность. Генеративные модели способны писать тексты и решать задания, и если школа сохраняет старые форматы контроля, списывание станет проще. Поэтому важно менять задания и оценивание: больше устных защит, больше проектов с уникальными данными, больше задач на объяснение хода мысли, больше рефлексии процесса. Третий риск — достоверность: ИИ может ошибаться и при этом звучать уверенно. Поэтому школа должна развивать фактчекинг и критическое мышление, а также объяснять, что ИИ — помощник, а не источник истины. Четвёртый риск — усиление неравенства доступа: если одни дети имеют устройства и быстрый интернет, а другие нет, образовательный разрыв увеличится. Это требует школьной инфраструктуры и социальных решений. Пятый риск — снижение самостоятельности: если ученик привыкает к готовым ответам, мыслительный навык деградирует. Значит, нужно формировать культуру использования ИИ как инструмента для уточнения, тренировки, поиска примеров и альтернативных объяснений, но не как замену размышления.

Чтобы ИИ действительно помогал формировать школу будущего, внедрение должно быть системным. Недостаточно купить платформу или «разрешить пользоваться чат-ботом». Школе нужна ясная педагогическая цель: чего мы хотим добиться — улучшить обратную связь, поддержать проектную деятельность, повысить доступность, снизить рутину учителя, развить цифровую грамотность? Далее нужен регламент использования: что допустимо в домашних заданиях, что допустимо в контрольных, как фиксировать участие ИИ в работе, как учить детей честности и авторству. Затем нужна подготовка учителей — не только техническая, но методическая: как строить задания, которые развивают мышление, как оценивать процесс, как организовать обучение, где ИИ — помощник, а решение — за учеником. Полезен пилотный этап: начать с нескольких классов или предметов, собрать обратную связь, оценить результаты, скорректировать подход, а затем расширять практику. Важно включать родителей: объяснять цели, правила, риски и преимущества, чтобы снизить тревожность и создать партнёрство.

Отдельная тема — формирование новых образовательных моделей. Школа будущего всё больше будет похожа на образовательную экосистему, где сочетаются уроки, практикумы, лаборатории, проекты, исследовательские работы, социальные инициативы и профориентационные траектории. ИИ станет частью этой экосистемы: поможет управлять индивидуальными маршрутами, поддерживать учеников на разных уровнях, ускорять подготовку материалов, анализировать прогресс. Но при этом в центре останутся человек и ценности. Школа будет успешной не тогда, когда она внедрит больше технологий, а тогда, когда она научит детей мыслить, действовать, быть честными, уважать других, отвечать за решения, учиться и работать вместе.

Если говорить о выпускнике школы будущего, то это не «человек, который умеет пользоваться ИИ», а человек, который умеет ставить цели, выбирать инструменты и сохранять ответственность. Он умеет критически оценивать информацию, понимает ограничения алгоритмов, умеет проверять факты, умеет создавать и защищать проекты, умеет сотрудничать, умеет учиться всю жизнь. Он знает, что ИИ может ускорять работу и расширять возможности, но не освобождает от необходимости думать. Он понимает важность авторства и этики, уважает труд других, способен вести диалог и принимать решения в неопределённости. Именно такой выпускник нужен обществу, где изменения происходят быстро, а способность адаптироваться и сохранять человеческие ориентиры становится главным капиталом. Таким образом, искусственный интеллект в образовании — это не просто очередная цифровая новинка, а реальный фактор трансформации школы. Он открывает возможности персонализации, качественной обратной связи, развития проектно-исследовательской деятельности, более справедливого и доказательного оценивания, повышения доступности обучения. Но вместе с этим он требует зрелых решений: защиты

данных, новых подходов к честности, формирования критического мышления, предотвращения неравенства доступа, методической поддержки учителей и ясной воспитательной рамки. Школа будущего не должна превращаться в пространство, где «всё решает алгоритм». Напротив, она должна стать местом, где технологии помогают человеку стать сильнее — умнее, ответственнее, самостоятельнее и человечнее. Именно в этом и заключается смысл новых моделей обучения: не заменить человека машиной, а расширить человеческие возможности, сохранив доверие, уважение и ценности как фундамент образования.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. ЮНЕСКО. Искусственный интеллект и образование: руководство для лиц, принимающих решения. Париж: UNESCO, 2021. [45 с.]
2. Pedró, F.; Subosa, M.; Rivas, A.; Valverde, P. Искусственный интеллект в образовании: вызовы и возможности для устойчивого развития (Working Papers on Education Policy, №07). Париж: UNESCO, 2019. [46 с.]
3. Vincent-Lancrin, S.; van der Vlies, R. Надёжный (trustworthy) ИИ в образовании: перспективы и вызовы (OECD Education Working Papers, No. 218). Париж: OECD Publishing, 2020. [17 с.]
4. Holmes, W.; Bialik, M.; Fadel, C. Искусственный интеллект в образовании: обещания и последствия для преподавания и обучения. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. [228 с.]
5. Всемирный банк. Доклад о мировом развитии 2018: обучение для реализации обещаний образования. Washington, DC: World Bank, 2018. [216 с.]

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526165>

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАЗАХСКИХ КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ С МАЛОЙ ПРОЗОЙ А. П. ЧЕХОВА

МАКУЛБАЕВА А.А., КЕНЖЕТАЕВА З.А.

преподаватели кафедры языковых дисциплин
Высший колледж ЕНУ им. Л. Н. Гумилёва, г. Астана

***Аннотация.** В статье представлен практико-ориентированный опыт применения методических приёмов формирования читательской компетенции студентов колледжа с казахским языком обучения в процессе работы с художественным текстом. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методических решений, направленных на повышение интереса обучающихся к чтению и развитие навыков осмысленной интерпретации художественного произведения [2].*

***Ключевые слова:** читательская компетенция; методические приёмы; смысловое чтение; студенты колледжа; казахские классы; малая проза; речевое поведение; социальная рефлексия; А. П. Чехов.*

На материале рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий» рассматриваются приёмы организации читательской деятельности, ориентированные на развитие смыслового чтения, а также речевой и социальной рефлексии студентов. Особое внимание уделяется таким методическим приёмам, как ролевая интерпретация текста, анализ речевой деформации персонажей, интерпретационное свертывание текста, рефлексивный читательский комментарий и современная проекция художественного произведения [4].

Практическая значимость статьи заключается в возможности адаптации представленных приёмов для работы с другими произведениями малой прозы в системе среднего профессионального образования и в условиях билингвального обучения.

В современном образовательном процессе формирование читательской компетенции студентов колледжа приобретает особую значимость. Несмотря на широкое внедрение цифровых технологий, наблюдается снижение интереса обучающихся к чтению художественной литературы, что негативно отражается на уровне их речевого и аналитического развития [5].

Проблема особенно актуальна в группах колледжей с казахским языком обучения, где русский язык и литература выполняют не только учебную, но и культурно-коммуникативную функцию. Нередко студенты воспринимают художественный текст как формальное учебное задание, что ограничивает его личностный и воспитательный потенциал.

В этой связи возникает необходимость внедрения методических приёмов, позволяющих превратить чтение в осмысленный процесс, способствующий развитию аналитического мышления, интерпретационных умений и социальной рефлексии обучающихся [3].

Целью статьи является описание, апробация и методическое обоснование приёмов формирования читательской компетенции студентов колледжа с казахским языком обучения в процессе работы с малой прозой.

Задачи исследования:

1. Определить возможности малой прозы А. П. Чехова для развития читательской компетенции студентов.

2. Описать методические приёмы работы с художественным текстом, стимулирующие смысловое чтение и интерпретацию.

3. Показать влияние данных приёмов на личностное осмысление текста и речевое поведение студентов.

Объект исследования: студенты колледжей с казахским языком обучения.

Предмет исследования: чтение и интерпретация малой прозы в учебном процессе как средство формирования читательской компетенции.

Выбор и характеристика художественного материала

В качестве основного материала исследования выбран рассказ А. П. Чехова «Толстый и тонкий». Небольшой объём произведения обеспечивает доступность восприятия, а ярко выраженная социально-психологическая проблематика создаёт широкие возможности для интерпретации и анализа речевого поведения персонажей [1].

Дидактическая ценность рассказа проявляется в возможности:

- * организовывать ролевое чтение, способствующее пониманию коммуникативных ролей персонажей;

- * анализировать речевую деформацию как показатель изменения социальной позиции героя;

- * обсуждать моральные и социальные аспекты, актуальные для современного общества.

Описываемые методические приёмы основаны на практическом опыте преподавания дисциплины «Русский язык и литература» в колледже и ориентированы на переход от формального анализа текста к его личностному и социальному осмыслению.

Методический аспект и приёмы

1. Ролевая интерпретация текста

Ролевая интерпретация предполагает чтение диалогов персонажей с фиксацией изменений их речевого поведения. Студенты прослеживают, как трансформируется речь Тонкого в зависимости от осознания социального статуса Толстого, анализируют причины этих изменений и дают им социально-нравственную оценку. Данный приём способствует переходу от пересказа к аналитическому чтению.

2. Речевая деформация как маркер социальной позиции

Приём направлен на осмысление зависимости речи персонажа от его социальной самоидентификации. Сопоставление реплик героя до и после изменения коммуникативной ситуации позволяет формировать умение воспринимать язык как социально и психологически значимый сигнал [4].

3. Интерпретационное свертывание текста

Студентам предлагается представить содержание рассказа в трёх уровнях:

- * одно предложение, отражающее основной смысл;

- * ключевое словосочетание;

- * слово-символ, выражающее авторскую идею.

Приём развивает навыки смыслового отбора и интерпретации, заменяя традиционный пересказ более глубоким осмыслением текста.

4. Рефлексивный читательский комментарий

Вместо традиционного мини-эссе используется рефлексивный комментарий, предполагающий завершение фразы:

«После прочтения рассказа я иначе посмотрел(а) на...»

Оценивание осуществляется по глубине личностного осмысления, что снижает страх ошибки и повышает мотивацию к чтению.

5. Современная проекция текста

Студенты моделируют встречу героев в современных условиях (колледж, рабочая среда, социальные сети), сохраняя коммуникативные роли персонажей. Приём способствует переносу художественных смыслов в актуальный социокультурный контекст.

Результаты и выводы

Анализ применения представленных методических приёмов показал их эффективность в формировании читательской компетенции студентов колледжа с казахским языком обучения.

Отмечается:

- * устойчивый рост интереса к чтению за счёт личностной значимости текста;

- * переход от формального пересказа к осмысленной интерпретации;
- * развитие умения анализировать речевое поведение персонажей;
- * формирование навыка соотнесения художественных образов с реальными коммуникативными ситуациями.

Педагогические наблюдения подтверждают, что студенты начинают воспринимать художественный текст как средство личностного и социального осмысления, что является важным показателем сформированности читательской компетенции.

Представленный методический опыт демонстрирует, что малая проза А. П. Чехова при целенаправленной организации читательской деятельности может эффективно использоваться для развития интерпретационных умений и социальной рефлексии студентов казахских классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чехов А. П. Толстый и тонкий. — М.: Художественная литература, 2005.
2. Иванова Н. В. Формирование читательской компетенции студентов колледжа. — СПб.: Педагогика, 2019.
3. Петрова С. А. Методика преподавания русской литературы в колледже. — Алматы: РИПК, 2021.
4. Смирнов В. И. Речевая рефлексия и интерпретация текста. — М.: Просвещение, 2018.
5. Тищенко Л. М. Современные подходы к чтению и литературному воспитанию. — Екатеринбург: УрФУ, 2020.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526248>

SHORT INTERACTIVE MOBILE LESSONS AS AN INNOVATIVE APPROACH TO LEARNING ENGLISH

Scientific Advisor: **KISMETOVA GALIYA NAGIBUDAEYVNA**
Ph.D. , Associate Professor at M. Utemisov West Kazakhstan University

BALMURZINA ARUZHAN ISKAKKYZY
Master's student, M. Utemisov West Kazakhstan University
Uralsk, Kazakhstan

Abstract: *This study investigates the pedagogical value of short interactive mobile lessons as a technology-enhanced approach to English language learning in secondary education. The research is grounded in the concepts of mobile learning and microlearning, which emphasize flexibility, learner autonomy, and the use of concise, goal-oriented instructional units. The study was conducted with 24 eighth-grade students (A2 level) and employed an experimental design involving a control and an experimental group. The experimental group received short interactive mobile lessons integrated into classroom instruction, while the control group followed a traditional teaching approach. Data were collected through author-designed pre- and post-tests assessing vocabulary, grammar, reading, and listening skills, as well as a learner motivation questionnaire. The results demonstrated that students exposed to short interactive mobile lessons showed measurable gains in language proficiency and higher levels of learner engagement compared to those in the control group. The findings confirm that short interactive mobile lessons represent a pedagogically valuable tool for supporting continuous English language learning and enhancing motivation in secondary school contexts.*

Keywords: *mobile learning; microlearning; short interactive mobile lessons; English language teaching; learner motivation; secondary education*

Introduction

In the context of the rapid development of digital technologies and the active digitalization of the education system in the Republic of Kazakhstan, traditional approaches to foreign language teaching are gradually being restructured, giving way to more flexible and innovative methods. In modern educational settings, the study of the English language has gained particular importance as a means of international communication, professional mobility, and integration into the global educational space. At the same time, increasing demands are placed on the organization of the learning process, which should ensure continuity of learning, individualization, and consideration of the characteristics of the digital generation.

One of the most rapidly developing areas in foreign language teaching methodology is mobile learning, which involves the use of mobile devices and digital platforms to organize educational activities. Within this approach, special attention is paid to the concept of microlearning, which is based on the use of short, logically structured, and goal-oriented learning units. Short interactive mobile lessons make it possible to integrate English language learning into learners' daily activities, providing access to educational content anytime and anywhere.

An analysis of contemporary Kazakhstani research indicates that the use of mobile applications and digital tools in English language teaching leads to increased learner motivation, engagement, and learning outcomes. The works of national scholars focus on the potential of mobile applications, online platforms, and digital educational resources in language education. However, despite the growing academic interest in mobile learning, the issue of the systematic implementation of short interactive mobile lessons as an independent instructional format in the context of English language learning in Kazakhstan remains insufficiently explored.

In this regard, there is a clear need for theoretical reflection and experimental investigation into the pedagogical value of short interactive mobile lessons in English language education. The limited methodological framework and the lack of empirical studies conducted within the Kazakhstani educational context highlight the relevance of the chosen research topic.

The aim of this study is to determine the pedagogical effectiveness of short interactive mobile lessons as an alternative approach to learning English. To achieve this aim, the study involves an analysis of Kazakhstani academic publications on mobile and digital learning, the design and implementation of a pedagogical experiment, and an analysis of the obtained results.

The objectives of the present study are as follows:

1. To analyze Kazakhstani scholarly publications on mobile and digital approaches to English language teaching;
2. To examine the nature and key characteristics of short interactive mobile lessons in the context of language learning;
3. To design and conduct a pedagogical experiment aimed at implementing short interactive mobile lessons in English language instruction;
4. To analyze and interpret the results of the conducted experiment.

The object of the research is the process of teaching and learning the English language.

The subject of the research is short interactive mobile lessons as a tool for English language learning.

To achieve the stated objectives, the following research methods were employed:

1. Analysis of scientific and methodological literature on mobile learning and digital technologies in language education;
2. A pedagogical experiment conducted to assess the effectiveness of short interactive mobile lessons;
3. Learner questionnaires and language testing to collect empirical data;
4. Quantitative and qualitative data analysis for the interpretation of the research results.

The Concept of Mobile Learning

Mobile learning (m-learning) is a contemporary educational approach that involves the use of mobile digital devices to support teaching and learning processes. In contemporary pedagogy, m-learning is viewed not only as a technological innovation but also as a learner-centered instructional model that emphasizes flexibility, accessibility, and personalization of education. Unlike traditional classroom-based instruction, mobile learning allows learners to access educational content independently of time and place, which significantly expands learning opportunities.

In the field of foreign language education, mobile learning plays a particularly important role due to the communicative and practice-oriented nature of language acquisition. Mobile technologies allow learners to engage in frequent and short learning interactions, which is essential for developing vocabulary, grammar, listening, and speaking skills. Moreover, m-learning supports informal and self-directed learning, encouraging learners to take responsibility for their own progress. This aspect is especially relevant for continuous English language learning in contexts where classroom instruction time is limited.

From a pedagogical perspective, mobile learning aligns with constructivist and connectivist learning theories, as it promotes active knowledge construction, interaction, and access to diverse learning resources. In the Kazakhstani educational context, mobile learning is increasingly regarded as a promising solution for modernizing language education and addressing the needs of digitally oriented learners.

The Concept of Microlearning

Microlearning is an instructional approach based on the delivery of educational content in small, focused, and clearly defined learning units. These units are designed to achieve specific learning objectives within a short period of time, typically ranging from a few minutes to no more than ten minutes. The main pedagogical advantage of microlearning lies in its ability to reduce cognitive overload and facilitate better retention of information. In language learning, microlearning is

particularly beneficial because language acquisition requires regular repetition, gradual progression, and continuous exposure to the target language. Microlearning enables learners to focus on individual linguistic elements, such as specific lexical items, grammatical structures, or communicative patterns, without overwhelming them with excessive information. As a result, learners can achieve steady progress through systematic and frequent engagement with learning content.

Furthermore, microlearning supports spaced learning and just-in-time learning principles, allowing learners to access relevant material precisely when it is needed. This approach is especially instructionally valuable in mobile learning environments, where learners often interact with educational content in short time intervals during daily activities. Thus, microlearning serves as a methodological foundation for the development of short interactive mobile lessons in English language education.

The Role of Mobile Devices in Continuous Learning

Mobile devices play a crucial role in ensuring continuity of learning, particularly in the domain of foreign language education. Their portability, constant availability, and multifunctionality allow learners to integrate learning activities into their everyday lives. As a result, learning becomes a continuous process rather than an activity limited to the classroom setting. In English language learning, mobile devices allow learners to practice language skills regularly through brief sessions, which aligns with the principles of microlearning. Learners can revise vocabulary, complete grammar exercises, listen to audio materials, or engage in interactive tasks at any convenient moment. This frequent exposure to the target language supports long-term retention and skill development.

Moreover, mobile learning environments foster learner autonomy and self-regulation by allowing individuals to choose the pace, sequence, and frequency of their learning activities. This autonomy is essential for lifelong learning and continuous professional development. In the Kazakhstani educational context, mobile devices are increasingly recognized as beneficial tools for supporting continuous English language learning and enhancing the overall quality of language education.

Review of Kazakhstani and International Studies on Mobile Learning and Microlearning in English Language Education

Recent Kazakhstani research demonstrates a growing academic interest in the integration of mobile and digital technologies into English language teaching. Scholars emphasize the potential of mobile learning because it supports learner engagement, motivation, and overall learning effectiveness, particularly in higher and secondary education contexts.

Mametkarim, Dosmukhamedov, and Nurzhanova investigate the efficiency of mobile applications in teaching and learning English among university students in Kazakhstan. Their study is based on student surveys and focuses on learners' perceptions of mobile-assisted language learning. The findings indicate that the majority of students positively evaluate the use of mobile devices and applications for English language learning, highlighting increased motivation, convenience, and opportunities for independent practice [1]. The authors conclude that mobile applications contribute to improved learner autonomy and support continuous language learning beyond the classroom. However, the study primarily addresses general mobile application use and does not explore structured short interactive lesson formats.

Parmankulova and Kulayeva examine the use of mobile applications as a tool for learning English and discuss the broader pedagogical potential of mobile learning in the educational process. Their research highlights the flexibility and accessibility of mobile technologies, emphasizing their role in supporting individualized and learner-centered instruction [2]. The authors note that mobile learning environments enable frequent interaction with learning content, which is particularly beneficial for language acquisition. At the same time, they point out the need for methodological frameworks that would regulate the design and implementation of mobile-based instructional materials.

The role of mobile applications in creating and maintaining an interactive educational environment is analyzed in the study by Omarova and Nursultanova. The authors focus on English

language lessons and argue that mobile applications enhance classroom interaction, facilitate feedback, and promote active learner participation. Their findings suggest that mobile tools can effectively support communicative language teaching by increasing learner involvement and improving the overall quality of the educational environment [3]. Nevertheless, the authors do not specifically address the use of microlearning principles or short lesson formats.

Talapova and Seitkazy investigate the impact of digital learning tools such as Zoom, Quizlet, Duolingo, and other online platforms on English language teaching in Kazakhstan. Their research demonstrates that digital tools positively influence students' motivation, engagement, and language skill development [4]. The authors emphasize that interactive digital resources support blended and distance learning models, which have become especially relevant in recent years. However, the study focuses on a wide range of tools and does not differentiate between long-form instruction and short interactive mobile lessons.

Similarly, Rizakhodjayeva and Tashpulatova analyze the role of digital tools, with particular attention to the Duolingo application, in English language learning. Their findings confirm that mobile applications facilitate vocabulary acquisition, grammar practice, and learner engagement through gamified elements and instant feedback [5]. The authors conclude that mobile applications are effective supplementary tools in language education, though their research does not examine the systematic integration of short instructional modules.

Brakhmetova explores the use of innovative technologies in teaching English as a foreign language in Kazakhstani schools. The study highlights the benefits of integrating digital and mobile technologies into traditional instruction, including increased learner motivation and improved learning outcomes [6]. The author emphasizes the importance of adapting teaching methods to the needs of modern learners but does not provide an in-depth analysis of mobile microlearning formats.

Jamalova also addresses the integration of modern technologies in English language teaching, focusing on instructional innovations and their outcomes. The study confirms that digital tools contribute to teaching potency and learner engagement. However, similar to other studies, the emphasis is placed on general technological integration rather than on the pedagogical design of brief interactive mobile lessons [7].

A broader perspective is provided by Kaldygozova, who conducts a scoping review of publications on the use of mobile technologies in distance learning within higher education in Kazakhstan. The review identifies key trends, challenges, and opportunities associated with mobile learning implementation [8]. The author notes that mobile technologies support flexible and continuous learning but emphasizes the need for further empirical research focused on specific instructional models, such as microlearning-based approaches.

Finally, the study on digital transformation in foreign language learning explores the perspectives of pre-service teachers in Kazakhstan regarding the use of digital and mobile tools. The findings reveal generally useful attitudes toward mobile resources and innovational technologies, while also indicating a lack of methodological preparedness for their successful pedagogical application. This highlights the importance of developing structured instructional models for mobile-assisted language learning [9].

Overall, Kazakhstani studies demonstrate several important strengths. First, they provide valuable empirical evidence confirming the positive influence of mobile and digital technologies on learner motivation, engagement, and attitudes toward English language learning. Second, these studies are context-sensitive, reflecting the realities of secondary and higher education in Kazakhstan and highlighting practical challenges of implementation.

At the same time, the reviewed research exhibits notable limitations. Most studies are predominantly descriptive and rely on questionnaires or learner perceptions, with limited use of controlled experimental designs. Furthermore, mobile learning is often treated as a general phenomenon, without clear differentiation between lesson formats, duration, task types, or assessment criteria. As a result, the pedagogical mechanisms underlying learning improvement remain insufficiently explained. The reviewed Kazakhstani research confirms the relevance of mobile

learning for increasing learner motivation and supporting continuous English language learning. For the present study, these findings provide a contextual foundation and justify the use of mobile technologies in secondary education. At the same time, the lack of systematic instructional models and experimental validation indicates unresolved issues that require further investigation.

Numerous international and Russian studies confirm the pedagogical potential of mobile technologies in English language learning, particularly in terms of learner motivation, engagement, and autonomy.

One of the foundational contributions to the theory of mobile-assisted language learning is provided by Miangah and Nezarat, who define MALL as an extension of e-learning that enables language learning beyond the classroom through mobile devices [10]. The authors emphasize that mobile learning facilitates frequent exposure to language input, supports informal learning, and enhances learners' opportunities for practice. Similar conclusions are drawn in later studies focusing on learners' perceptions of mobile-assisted language learning. For example, Habib reports that students generally perceive mobile learning as useful and motivating, highlighting its accessibility, convenience, and positive impact on learning outcomes [11].

A growing body of international research has also explored the integration of microlearning principles into mobile language education. Studies examining the influence of microlearning-based mobile instruction demonstrate that short, focused learning units contribute to improved retention and sustained learner engagement. Herlangga and Sukarno show that combining microlearning with mobile-assisted language learning leads to measurable improvements in English proficiency, as learners benefit from frequent interaction with concise and goal-oriented instructional content [12]. These findings support the idea that short interactive mobile lessons can serve as an effective instructional format for language learning.

The role of mobile technologies in fostering learner autonomy and self-regulation has been examined by Viberg and Kukulska-Hulme, who argue that mobile learning environments encourage learners to take greater responsibility for their learning process. According to the authors, mobile-based instruction enables learners to control the pace, time, and place of learning, which is essential for continuous language development [13]. This perspective is particularly relevant to short interactive mobile lessons, as such lessons are designed to fit into learners' daily routines and support ongoing practice.

Innovative mobile applications and interactive technologies have also been the subject of recent experimental research. Cerezo, Calderón, and Romero demonstrate that interactive mobile applications with advanced technological features can significantly enhance learner motivation and pronunciation skills in English. Their findings highlight the importance of interactivity and immediate feedback, which are key characteristics of short mobile lessons based on microlearning principles [14].

Russian researchers have similarly emphasized the educational value of mobile technologies in foreign language teaching. Vikulina and colleagues analyze the use of mobile technologies in teaching foreign languages and conclude that mobile applications are effective tools for developing vocabulary, grammar, and communicative skills, especially at the initial stages of learning [15]. Smirnova provides an overview of mobile applications used in English language education and notes that their effectiveness largely depends on pedagogical design rather than technology alone [16].

Several Russian studies focus on mobile learning as a component of higher education. Bisimbayeva and Ilyushkina discuss mobile applications as part of university-level foreign language instruction and emphasize their role in supporting independent learning and learner autonomy [17]. These studies highlight the effectiveness of short, repetitive learning activities delivered through mobile devices, although they do not explicitly conceptualize them as microlearning lessons.

Other researchers, such as Nikolaeva and Kotlyarenko, analyze the prospects and challenges of implementing mobile technologies in foreign language education. They point out that while mobile learning enhances motivation and accessibility, its pedagogical effectiveness depends on systematic integration into the curriculum [18]. Smolina further emphasizes the role of mobile applications in

organizing independent student work, noting that short tasks and interactive exercises are particularly effective in sustaining learners' interest and promoting regular practice [19].

International and Russian studies are characterized by a stronger theoretical and methodological foundation. Their key strength lies in the conceptualization of mobile-assisted language learning and microlearning as structured pedagogical approaches grounded in learning theories such as constructivism, self-regulated learning, and spaced repetition. Many of these studies employ experimental or quasi-experimental designs, providing empirical evidence of improved retention, learner autonomy, and language proficiency.

However, despite their theoretical depth, these studies also reveal certain weaknesses. While microlearning principles are frequently mentioned, practical descriptions of short mobile lessons often remain fragmented. In particular, aspects such as lesson structure, optimal duration, learner age, proficiency level, and standardized measurement tools are not always systematically addressed. This limits the transferability of research findings to specific educational contexts. International and Russian research contributes theoretical frameworks and empirical evidence supporting microlearning and mobile-assisted language learning. These studies inform the methodological design of the present research, particularly regarding short lesson formats and learner autonomy. Nevertheless, inconsistencies in lesson design parameters and assessment metrics indicate the need for a more structured and context-specific experimental model.

Despite extensive research on mobile learning and digital technologies, a clearly defined research gap remains. Existing studies rarely specify the structure of short interactive mobile lessons, including their internal sequence, duration, and types of tasks used. In addition, limited attention is paid to learners' age and proficiency level when designing mobile microlearning activities. Assessment practices also vary considerably, with insufficient focus on transparent metrics for measuring language development and learner motivation. Consequently, there is a lack of experimentally validated models of short interactive mobile lessons adapted to secondary school English language education, which the present study seeks to address.

Comparative Analysis of Kazakhstani and International Research

The comparative analysis of Kazakhstani and international studies on mobile learning and digital technologies in English language education reveals both common trends and notable differences in research focus and methodological approaches. In general, scholars across contexts acknowledge the growing importance of mobile technologies as effective tools for enhancing learner motivation, engagement, and accessibility in language learning.

Kazakhstani researchers primarily emphasize the practical implementation of mobile applications and digital tools within existing educational frameworks. Their studies focus on learners' perceptions, motivation, and the supportive role of mobile technologies in creating an interactive educational environment. Research conducted in Kazakhstan highlights the effectiveness of mobile applications as supplementary tools that facilitate independent learning, support blended and distance education, and improve students' attitudes toward English language learning. However, most Kazakhstani studies tend to examine mobile learning at a general level, without a detailed exploration of pedagogical design principles or structured instructional models such as microlearning.

In contrast, international research demonstrates a more pronounced theoretical and methodological orientation. Foreign scholars place greater emphasis on conceptual frameworks, including mobile-assisted language learning (MALL), microlearning, learner autonomy, and self-regulation. Many international studies provide empirical evidence supporting the effectiveness of short, focused, and interactive learning units in improving language proficiency and knowledge retention. Additionally, international research often explores innovative instructional designs, advanced interactive technologies, and experimental validation of mobile-based learning models. Despite these differences, both Kazakhstani and international studies converge on several key findings. Researchers consistently report that mobile learning enhances learner motivation, increases engagement, and supports continuous learning beyond the classroom. Mobile technologies are widely

recognized as effective tools for facilitating frequent language practice and promoting learner autonomy.

At the same time, the comparative analysis reveals a shared research gap related to the systematic development and experimental evaluation of short interactive mobile lessons as an independent instructional format. While international studies more explicitly address microlearning principles, and Kazakhstani research highlights contextual implementation and learner perceptions, there remains a lack of integrated models that combine theoretical rigor with empirical validation in specific educational contexts. This gap underscores the relevance of the present study, which seeks to bridge theoretical insights from international research with the practical experience documented in Kazakhstani studies. By focusing on short interactive mobile lessons as an innovative and structured approach to learning English, the current research contributes to the advancement of mobile language education and responds to the evolving demands of contemporary learners.

Experimental Part

The experimental study was conducted at Secondary School No. 32 and involved 24 eighth-grade students aged 13–14. All participants demonstrated a pre-intermediate level of English language proficiency corresponding to level A2 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The selection criteria included enrollment in the eighth grade, a comparable level of English language proficiency, regular attendance of English classes, and the absence of prior systematic experience with short interactive mobile lessons.

The participants were assigned to the experimental and control groups through random distribution. Both groups were equivalent in terms of age and initial English language proficiency, as confirmed by the pre-test results. This approach ensured the comparability of the groups and increased the reliability and internal validity of the experimental findings.

Both groups studied English according to the school curriculum; however, the instructional approaches differed. The experimental group was taught using short interactive mobile lessons integrated into the learning process, while the control group followed a traditional instructional approach without systematic use of mobile microlearning activities.

The duration of the experiment was one and a half months, which allowed for the observation of changes in learners' language skills, motivation, and engagement over a sustained period.

During the experiment, the experimental group was regularly provided with short interactive mobile tasks designed according to microlearning principles. Each task lasted between 5 and 10 minutes and was focused on developing specific language skills. The tasks were integrated into lessons or assigned as short independent activities.

The short interactive mobile lessons were implemented in a classroom-based format and integrated into regular English lessons. Each lesson lasted between 5 and 10 minutes and focused on a single learning objective. Mobile activities were conducted three to four times per week as part of in-class practice.

For example, a vocabulary-focused lesson included a short matching task and a multiple-choice quiz based on a thematic set of words, completed via a mobile application. A grammar-focused lesson involved sentence transformation exercises with immediate automated feedback, allowing learners to identify and correct errors independently.

The teacher played a facilitative role in the process by selecting appropriate digital tools, explaining task instructions, monitoring learners' performance, and providing additional feedback when necessary. Mobile lessons were not used as a replacement for traditional instruction but as a complementary microlearning component designed to reinforce previously introduced material.

The mobile lessons targeted the following language skills:

- vocabulary development through short lexical exercises and matching tasks;
- grammar practice through interactive quizzes and sentence transformation activities;
- listening skills through short audio recordings followed by comprehension questions;
- reading skills through brief texts with multiple-choice or true/false tasks;

- speaking and pronunciation skills through short oral tasks and audio-based repetition exercises.

The control group studied the same topics but relied on traditional textbook-based exercises, teacher explanations, and written tasks without the use of mobile microlearning formats.

During the experiment, the experimental group used mobile devices such as smartphones and tablets to complete learning tasks. Various digital tools and platforms were employed, including mobile applications for vocabulary and grammar practice, such as Quizlet and Duolingo, interactive quizzes and tasks created using online platforms like Google Forms, as well as short audio and video materials designed to develop listening and pronunciation skills. Students engaged in individual work with mobile tasks, participated in short in-class mobile activities, and completed independent practice outside the classroom, receiving immediate feedback through the digital tools.

In contrast, the control group worked primarily using traditional printed materials and teacher-led instruction, both individually and collectively. To assess the effectiveness of the experimental approach, several criteria were considered, including the level of vocabulary acquisition, grammatical accuracy, reading and listening comprehension, as well as learner motivation and engagement.

Data were collected through pre-test and post-test assessments, learner questionnaires, and classroom observation. The language tests were author-designed and aligned with the school curriculum and the A2 proficiency level. Each test consisted of 30 tasks, including multiple-choice questions, matching exercises, and short-answer items assessing vocabulary, grammar, reading, and listening skills. Each correct response was awarded one point, and the total score was calculated as a percentage. The same test format and assessment criteria were applied in both the pre-test and post-test to ensure consistency and comparability of results.

Learner motivation was assessed using a questionnaire consisting of 12 items designed to measure students' attitudes toward English learning and the use of short interactive mobile lessons. The questionnaire was based on a five-point Likert scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree." Sample items included statements such as "Short mobile activities help me stay focused during English lessons" and "Using mobile tasks makes learning English more interesting."

The content validity of the questionnaire was reviewed by English language teachers to ensure the relevance, clarity, and alignment of the items with the research objectives.

Results of the Experiment

The results of the pre-tests indicated that both the experimental and control groups had comparable initial levels of proficiency across vocabulary, grammar, reading, and listening skills, with average scores ranging from 54% to 60%.

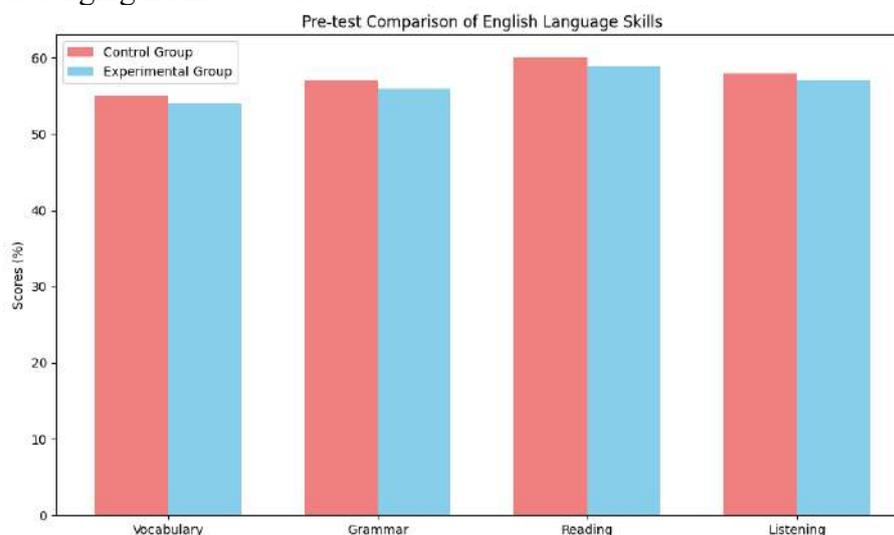


Diagram 1. Pre-test Comparison of English Language Skills in Control and Experimental Groups

After the one-and-a-half-month experimental period, the post-test results revealed significant differences between the two groups. The control group demonstrated moderate improvement, with average scores increasing by 7–10% across the assessed skills. In contrast, the experimental group, which received short interactive mobile lessons, showed a much greater improvement, with scores increasing by 25–30% in vocabulary, grammar, reading, and listening. The comparison clearly illustrates that the experimental group benefited more from the integration of short interactive mobile lessons into their learning process.

The diagram below visualizes the pre-test and post-test scores for both groups, highlighting the dynamics of achievement and the effectiveness of mobile microlearning activities. The experimental group demonstrates a steep improvement curve, indicating that the short, focused lessons contributed significantly to learners’ performance in all language domains.

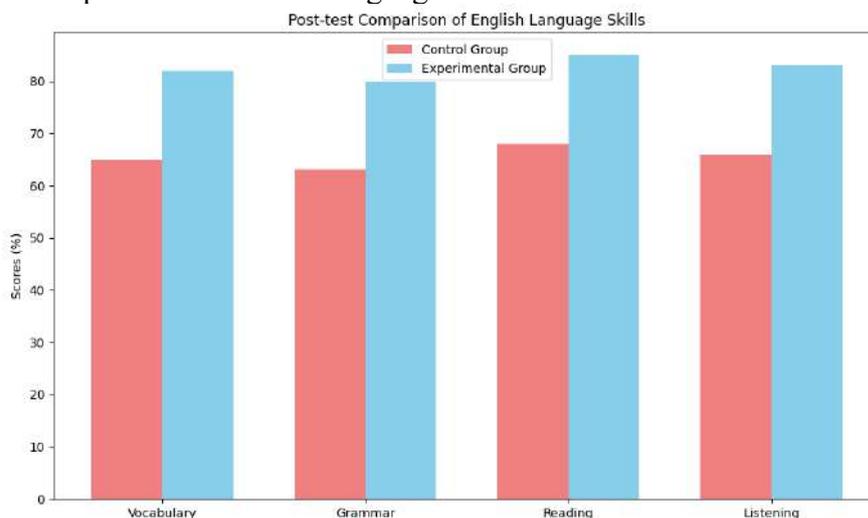


Diagram 2. Post-test Comparison of English Language Skills in Control and Experimental Groups

Alongside quantitative gains, qualitative data collected through questionnaires and observations indicated notable improvements in learner motivation and engagement in the experimental group. Students expressed a positive attitude toward the mobile learning format, emphasizing its convenience, accessibility, and interactive nature. They reported enjoying the short duration of tasks (5–10 minutes), which allowed them to practice English consistently without feeling overwhelmed. In contrast, learners in the control group maintained a stable, but less enthusiastic approach to the lessons, with fewer reports of increased motivation or engagement.

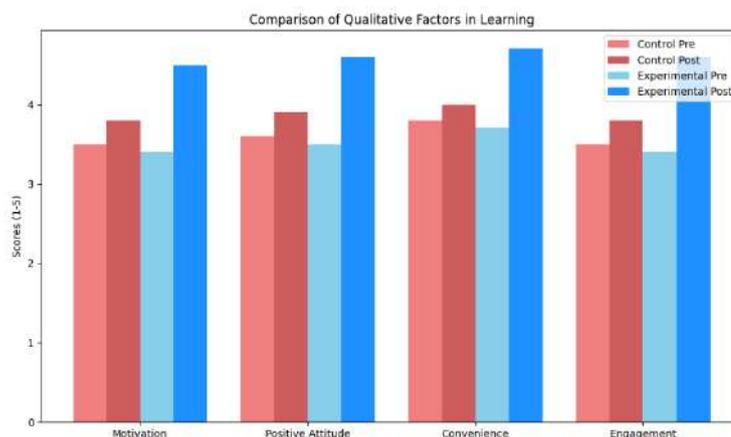


Diagram 3. Comparison of Qualitative Learning Factors Between Control and Experimental Groups

The findings of this experiment confirm and extend conclusions from prior Kazakhstani research. Previous studies highlighted the benefits of mobile applications for supporting English

learning in Kazakhstan, particularly regarding student motivation and engagement. This study expands these results by demonstrating that short interactive mobile lessons, designed according to microlearning principles, significantly enhance both skill acquisition and learner motivation, providing empirical evidence for their effectiveness in secondary education. The integration of microlearning into mobile-based instruction appears to maximize the benefits observed in earlier research, bridging the gap between general mobile learning practices and structured, goal-oriented instructional design.

Conclusion

The present study investigated the effectiveness of short interactive mobile lessons in the process of learning English among eighth-grade students. The results of the research demonstrated that the use of concise, focused mobile tasks significantly improved learners' performance in vocabulary, grammar, reading, and listening skills compared to traditional teaching methods. Both quantitative and qualitative analyses confirmed the positive impact of these lessons on academic achievement, motivation, engagement, and learners' attitudes toward mobile-assisted learning.

The study clearly confirms the effectiveness of short interactive mobile lessons as an innovative approach to English language instruction. By integrating microlearning principles and interactive digital tools, these lessons enable students to engage in continuous, autonomous, and flexible learning, which supports long-term retention of language knowledge and skills.

This research has both theoretical and practical significance. Theoretically, it contributes to the understanding of mobile-assisted language learning and microlearning, highlighting the benefits of short, structured lessons for secondary school students. Practically, it provides educators with evidence-based strategies for implementing mobile microlearning activities to enhance language proficiency, learner motivation, and engagement in the classroom.

Future research may expand upon this study by developing full-scale mobile English courses and applying short interactive lessons across larger and more diverse student populations. Further investigations could also explore the integration of adaptive technologies, gamification, and collaborative mobile tasks to maximize the pedagogical potential of mobile microlearning in different educational contexts.

REFERENCES

1. Teaching and learning English through mobile applications [Electronic resource]. – Vestnik KGU, 2023. – URL: <https://vestnik.kgu.kz/index.php/kufil/article/view/195> (accessed: 14.01.2026).
2. Mobile apps for learning English [Electronic resource]. – ERUS Journal, 2023. – URL: <https://erus.uz/index.php/er/article/view/3933> (accessed: 14.01.2026).
3. Mobile applications as a means of supporting the educational environment in English lessons [Electronic resource]. – KSPI DSpace, 2025. – URL: <https://dspace.kspi.kz/handle/123456789/8719> (accessed: 14.01.2026).
4. The impact of digital learning tools on English language teaching in Kazakhstan [Electronic resource]. – ERM Journal, 2025. – URL: <https://ojs.publisher.agency/index.php/ERM/article/view/7053> (accessed: 14.01.2026).
5. The role of digital tools in learning English [Electronic resource]. – ERM Journal, 2023. – URL: <https://ojs.publisher.agency/index.php/ERM/article/view/2390> (accessed: 14.01.2026).
6. Advancing English as a foreign language instruction through innovative technologies [Electronic resource]. – Eurasia Science Journal, 2024. – URL: <https://eurasia-science.org/index.php/pub/article/view/49> (accessed: 14.01.2026).
7. Integrating modern technology in English language teaching: Innovations and outcomes [Electronic resource]. – Eurasia Science Journal, 2024. – URL: <https://www.eurasia-science.org/index.php/pub/article/view/48> (accessed: 14.01.2026).

8. Using mobile technologies in distance learning: A scoping review [Electronic resource]. – EL Journal, 2024. – URL: <https://www.el-journal.org/index.php/journal/article/view/11> (accessed: 14.01.2026).
9. Digital transformation in foreign language learning: Perspectives of pre-service teachers in Kazakhstan [Electronic resource]. – International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 2025. – URL: <https://ijirss.com/index.php/ijirss/article/view/4936> (accessed: 14.01.2026).
10. Miangah T.M., Nezarat A. Mobile-assisted language learning [Electronic resource]. – 2012. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/271600581> (accessed: 14.01.2026).
11. Habib M. Mobile assisted language learning: Evaluation of learners' perceptions [Electronic resource]. – Electronics, 2022. – URL: <https://www.mdpi.com/2079-9292/11/7/1113> (accessed: 14.01.2026).
12. Exploring the influence of microlearning and MALL on English proficiency [Electronic resource]. – Formosa Journal of Scientific Research, 2024. – URL: <https://journal.formosapublisher.org/index.php/fjsr/article/view/12651> (accessed: 14.01.2026).
13. Fostering learners' self-regulation and collaboration skills for mobile language learning [Electronic resource]. – arXiv, 2021. – URL: <https://arxiv.org/abs/2104.12486> (accessed: 14.01.2026).
14. A holographic mobile-based application for practicing English [Electronic resource]. – arXiv, 2024. – URL: <https://arxiv.org/abs/2402.07897> (accessed: 14.01.2026).
15. Foreign language teaching using mobile technologies [Electronic resource]. – Language and Culture, 2024. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannym-yazykam-s-ispolzovaniem-mobilnyh-tehnologiy> (accessed: 14.01.2026).
16. Use of mobile applications in foreign language teaching [Electronic resource]. – eLibrary, 2022. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48962157> (accessed: 14.01.2026).
17. Mobile applications in foreign language teaching as a component of higher education [Electronic resource]. – ST-HUM, 2020. – URL: <https://st-hum.ru/content/bisimbaeva-pm-ilyushkina-myu-mobilnye-prilozheniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-kak> (accessed: 14.01.2026).
18. Features and prospects of mobile technologies in foreign language teaching [Electronic resource]. – Semantic Scholar, 2023. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/2137/cdec4933df941480421697ba0b77c50b6957.pdf> (accessed: 14.01.2026).
19. Mobile applications for learning English as a means of organizing independent work [Electronic resource]. – CSPU Uzbekistan, 2019. – URL: <https://yangi.cspu.uz/books/10285/download/13680> (accessed: 14.01.2026).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526414>

УДК

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ МЕТОДИКУ ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ

БОЧКАРЬ ВИТАЛИНА СЕРГЕЕВНА

Преподаватель кафедры математики и прикладной информатики
Рубцовского института (филиала) Алтайского государственного университета
Рубцовск, Россия

ПАЛКИНА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

Преподаватель кафедры математики и прикладной информатики
Рубцовского института (филиала) Алтайского государственного университета
Рубцовск, Россия

Аннотация: В статье рассматривается применение экологического просвещения в рамках реализации уникальной образовательной методики обучения служением. Авторы рассматривают применение экологического просвещения в теории и на практике, анализируют особенности внедрения экологического просвещения в образовательный процесс, выделяют его преимущества для формирования у студентов практических компетенций, гражданской ответственности и генерацию социально ответственных профессионалов, способных к решению комплексных задач современности.

Ключевые слова: обучение служением, экологическое просвещение, экологическая культура, экология, экоурок, эколекция.

Программа обучения служением – это педагогическая стратегия, объединяющая учебный процесс с выполнением конкретных общественно полезных задач, направленных на развитие у студентов гражданской ответственности, социального сознания и практических навыков. Этот метод способствует не только приобретению знаний, но и формированию ценностных ориентиров и профессиональных компетенций через активное участие студентов в жизни сообщества [1].

Программа «Обучение служением» это не только возможность обучить проектной работе. Это про гражданственность, работу в команде, про работу на благо своего Вуза; места, где мы живем; региона и страны в целом. Одним из направлений данной программы является экологическое просвещение [2].

Экологическое просвещение населения является важным аспектом в формировании экологической культуры и сознания людей. Оно способствует пониманию важности экологических проблем и их влияния на качество жизни, а также помогает людям осознать свою роль в решении этих проблем [3].

Экологическое просвещение осуществляется в целях формирования экологической культуры в обществе, воспитания бережного отношения к природе, рационального использования природных ресурсов.

Экологическое просвещение помогает студентам:

1. Понять, что такое экология и как она связана с их жизнью.
2. Узнать о проблемах окружающей среды и причинах их возникновения.
3. Разработать стратегии для улучшения своего образа жизни и окружающей среды.
4. Быть более активными в решении экологических проблем, участвуя в мероприятиях и акциях.
5. Формировать экологическую культуру и сознание.

Экологическое мышление – один из навыков будущего. Согласно «Атласу новых профессий», экологическое мышление относится к надпрофессиональным навыкам, которые

«позволяют работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дают возможность переходить между отраслями, сохраняя свою востребованность».

Различают несколько уровней экологической подготовки обучаемых:

1. Информационно-познавательный уровень – уровень просветительства и получение определенных знаний.

2. Операционно-деятельностный уровень – формирует экологически целесообразные умения.

3. Практико-ориентированный уровень – обеспечивает готовность обучаемых к экологической деятельности [4].

С 2017 года Рубцовский институт (филиал АлтГУ) присоединился к программе «Зеленые вузы России».

Цель программы «Зеленые вузы России» — формирование экологической культуры и внедрение «зеленого» администрирования и экологических практик в вузовском сообществе.

Программа «Зеленые вузы России» включает в себя:

1. Просветительскую часть. Данная часть необходима для формирования экологической культуры и навыков экологичной жизни у студентов и сотрудников вуза.

2. Практические действия. Действия по внедрению конкретных «зеленых практик» в вузах: ответственное обращение с отходами, меры по водосбережению, меры по энергоэффективности, экопросвещение.

В Рубцовском институте (филиале АлтГУ) на кафедре математики и прикладной информатики действует студенческий экологический отряд «Команда МиПИ».

Одним из ключевых аспектов экологического просвещения является экологическое обучение, которое помогает людям понять, что такое экология, как она влияет на нашу жизнь и какие проблемы возникают из-за нашей деятельности. Образование также помогает людям научиться решать эти проблемы и создавать более устойчивые сообщества [5].

В нашей стране необходимость экологического образования и воспитания экологической культуры закреплена в Конституции Российской Федерации, в Стратегии национальной безопасности, в Федеральном законе «Об охране окружающей среды» и других значимых государственных документах.

Экологическое образование – это всесторонний процесс, который продолжается в течение всей жизни и учитывает перемены в быстро меняющемся мире. Оно требует системного подхода и широкой междисциплинарной основы, чтобы дать общее представление о природных законах и процессах и показать глубокую взаимозависимость между естественной средой и средой, созданной человеком [6].

В рамках педагогической деятельности для экологического образования студентов используются:

1. «Зеленая» поисковая система с обучающим функционалом Ecowiki.ru. Ecowiki (Эковики) постоянно пополняется инструкциями и алгоритмами действий, прикладной информацией, а также успешным опытом в области экологической тематики. Их цель – помочь любому человеку легко и быстро начать вести экологичный образ жизни и вовлекать в него окружающих, объединяться с единомышленниками для коллективных действий по сохранению природы и улучшению качества окружающей среды. Все материалы Ecowiki просты, понятны и красочно оформлены.

2. Онлайн-университет социальных наук на платформе добро.рф. Курсы для волонтеров и организаторов волонтерства, которые основаны на реальных кейсах и вдохновляющих историях.

3. Обучающие треки на платформе «Зеленые вузы России». На данной платформе к обучению предлагаются методические пособия по разделному сбору мусора, экологическому просвещению, водосбережению, охране лесов и т.д.

Еще одним важным аспектом экологического просвещения является информирование населения о состоянии окружающей среды. Это помогает людям понять, какие проблемы существуют и как они могут повлиять на их жизнь. Информирование также помогает людям принимать решения, которые помогут улучшить состояние окружающей среды.

Можно выделить следующие тематические блоки экологической информации:

1. экология как раздел биологии, рассматривающий основные закономерности функционирования природных систем различного ранга (от биосферы до элементарных экосистем и популяций);
2. социальная экология, рассматривающая взаимоотношения общества и природы;
3. прикладная экология, рассматривающая вопросы природоохранной деятельности, рационального природопользования, экологической безопасности;
4. экологическое право, рассматривающее законодательство по вопросам экологии и охраны окружающей среды (международное, федеральное и региональное).

В рамках данного направления студенты участвуют в:

1. Проведение экоуроков. Каждый экоурок направлен на формирование экологического мышления у подрастающего поколения и поддержку инициатив, направленных на бережное отношение к природному наследию Алтайского края. Экоуроки развивают у детей полезные экологические привычки, формируют осознанное и бережное отношение к миру вокруг.

2. Проведение эколекций. Эколекции направлены на повышение уровня экологической культуры у студентов средних специальных и высших учебных заведений.

3. Проведение открытых лекториев. Эколектории помогает слушателям осознать, как их действия влияют на окружающую среду, и воспитывает бережное отношение к природе.

4. Проведение дармарок и дней шеринга в Рубцовском институте (филиале АлтГУ). Дармарки и шеринг – это идеи совместного потребления, которые выгодны как для природы, так и для каждого человека, в частности. Любая из этих идей направлена на то, чтобы минимизировать вред, который люди наносят природе. Экономия сырья – осознанное потребление, которое постепенно укореняется в умах современных людей.

5. Проведение циклов эколого-просветительских мероприятий на тему природных пожаров. Основная проблема природных пожаров связана с их влиянием на глобальный климат нашей планеты! Поврежденный многократными пожарами лес слабеет, медленнее восстанавливается, меньше поглощает углекислого газа и выделяет кислород.

В рамках данной кампании были проведены следующие мероприятия:

- Разработка, изготовление и распространение листовок о профилактике лесных пожаров.

- Организация среди студентов 1 курса правоохранительной деятельности конкурса рисунков на тему губительности лесных пожаров.

- Проведение экоурока для студентов института по профилактике лесных пожаров.

Экологическое просвещение также включает в себя вовлечение населения в решение экологических проблем. Это может включать участие в акциях, проектах и мероприятиях, направленных на сохранение окружающей среды. Вовлечение населения помогает создать чувство ответственности за состояние окружающей среды и способствует устойчивому развитию.

В рамках данного направления студенты активно сотрудничают с Лебяженским лесничеством: убирают мусор в лесном массиве, занимаются посадкой саженцев сосны.

Именно уровень экологической культуры людей определит, будет ли человечество жить или выживать. Поэтому нам необходимо приложить все усилия, чтобы с помощью глубокого и всестороннего экологического образования осуществить перемены в сознании и мировоззрении, поняв и приняв новые ценности и установки в отношениях между человеком и окружающей средой, и вместо человека-потребителя создать новый образ человека гуманного, ответственного, который заботится о других людях и о природе.

Методика «Обучение служением» позволяет студентам развить навыки практической работы, включая умение работать в коллективе, вести переговоры, управлять проектами, а также активно участвовать в жизни общества и вносить вклад в его развитие.

Этот проект – доказательство того, что академическая работа и общественная польза могут идти рука об руку. Мы не просто готовим конкурентоспособных специалистов, а формируем новую генерацию социально ответственных профессионалов, способных к решению комплексных задач современности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гончаров В. В., Иванова Н. А. Обучение служением как инновационная педагогическая технология // Вестник педагогической науки. — 2018. — № 3. — С. 45–52.
2. Михайлова Ю. А., Петрова И. В. Метод служебного обучения в высшем образовании: современные подходы и практика // Вестник высшей школы. — 2020. — № 5. — С. 112–119.
3. Лукьянова Е. В., Смирнова Т. Ю. Решение экологических задач через практическую деятельность студентов // Журнал экологического образования. — 2019. — № 2. — С. 74–80.
4. Кузнецова Н. А., Федорова М. В. Использование проектов и служебного обучения для формирования экологической ответственности студентов // Образовательные технологии и инновации. — 2022. — № 1. — С. 51–58.
5. Баранова А. В. Педагогические основы решения экологических задач в практике обучения // Теория и практика педагогики. — 2016. — № 2. — С. 62–69.
6. Ангеловская, С. К. О применении проектного подхода в системе экологического воспитания обучающихся профессиональной образовательной организации / С. К. Ангеловская // Инновационное развитие профессионального образования. - 2020. - №: 2. - С. 96-101.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18526460>
ӘОЖ 372.851

НЕГІЗГІ МЕКТЕПТЕ МӘТІНДІ ЕСЕПТЕРДІ ШЫҒАРУДАҒЫ КЕДЕРГІЛЕР ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕЛІК ШЕШІМДЕР

ЖУБАТҚАНОВА НАДИРА МАЖИТҚЫЗЫ

1 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Алматы қаласы, Қазақстан

Ғылыми жетекші: PhD, аға оқытушы **ЖАНСЕИТОВА ЛЯЗЗАТ ЖЕКСЕНБЕКОВНА**

***Аңдатпа.** Мақалада негізгі мектептің (7–9 сыныптар) алгебра курсына мәтінді есептерді теңдеулер және теңсіздіктер жүйесі арқылы шығаруда кездесетін негізгі кедергілер қарастырылған. Зерттеу жұмысында оқушылардың «арифметикалық ойлаудан» «алгебралық модельдеуге» өту процесіндегі психологиялық, лингвистикалық және когнитивті қиындықтары талданды. Халықаралық және отандық ғалымдардың (Прус, Бора, Ахмед, Тасболатова) еңбектеріне сүйене отырып, оқушылардың модельдеу циклінің «математикаландыру» кезеңінде жиі қателесетіні, әсіресе теңсіздіктерді құруда «шынайылық принципін» бұзатыны анықталды. Зерттеу нәтижесінде осы кедергілерді жоюдың тиімді әдістемелік жолдары: модельдеуді оқыту құралы ретінде қолдану, GeoGebra ортасында визуализациялау және жасанды интеллект элементтерін енгізу ұсынылады.*

***Кілт сөздер:** математикалық модельдеу, мәтінді есептер, теңдеулер мен теңсіздіктер, негізгі мектеп, функционалдық сауаттылық, оқыту әдістемесі, визуализация.*

Кіріспе

Қазақстан Республикасындағы орта білім беру мазмұнын жаңарту аясында математиканы оқытудың басым бағыты – оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыруға ойысты. Бұл дегеніміз – оқушының академиялық білімін өмірлік жағдаяттарда, атап айтқанда, қолданбалы мәтінді есептерді шешуде пайдалана алуы. Әдіскер-ғалым Л.М. Фридман [1] атап көрсеткендей, мәтінді есеп – бұл жай ғана жаттығу емес, ол нақты өмір мен математикалық абстракция арасындағы байланыстырушы буын. Әсіресе, негізгі мектептің 7–9 сыныптарында оқушылар қарапайым арифметикадан күрделі алгебралық модельдеуге өтеді. Бұл кезеңде олар теңдеулер жүйесі мен теңсіздіктерді құру арқылы қозғалыс, жұмыс және нарықтық қатынастарға қатысты күрделі процестерді сипаттауды меңгеруі тиіс.

Өзектілігі

Дегенмен, менің Алматы қаласындағы №59 мектеп-гимназиясындағы педагогикалық тәжірибем және PISA зерттеулерінің нәтижелері көрсеткендей, оқушылардың басым бөлігі «рутиналық» (дайын формуламен шығатын) есептерді жақсы орындағанымен, мәтінді есепті дербес модельдеуде дәрменсіздік танытады. Бұл мәселенің түп-төркінін А.В. Шевкин [2] өзінің зерттеулерінде терең талдаған. Оның пікірінше, мектепте мәтінді есептерді шығарудың «арифметикалық тәсілі» (бастауышта қалыптасқан) мен «алгебралық тәсілі» (негізгі мектептегі) арасындағы сабақтастық дұрыс жүргізілмейді. Оқушылар белгісіз шамаларды (x , y) енгізіп, олардың арасындағы байланысты (әсіресе сызықтық емес байланысты) теңдеу түрінде жазудан қорқады. Сонымен қатар, Қасқатаева Б.Р. және әріптестері [3] оқулықтардағы есептердің қолданбалы сипатының төмендігін басты кедергі ретінде көрсетеді.

Зерттеу мақсаты.

Осы олқылықтарды ескере отырып, менің зерттеуімнің мақсаты – негізгі мектеп оқушыларының (нақты 9-сынып мысалында) мәтінді есептерді теңдеулер жүйесі және теңсіздіктер арқылы модельдеу барысындағы кедергілерін анықтау және оларды еңсерудің тиімді әдістемелік жолдарын ұсыну.

Зерттеу міндеттері:

1. Оқушылардың мәтінді есептерді шығарудағы типтік қателіктерін Дж. Пойаның эвристикалық әдісі мен заманауи модельдеу циклдері тұрғысынан жіктеу.
2. Мәтіндік ақпаратты математикалық символдарға аударудағы лингвистикалық және мағыналық кедергілерді (әсіресе теңсіздіктерде) талдау.
3. Күрделі (сызықтық емес) теңдеулер жүйесін құру дағдысын дамыту үшін эвристикалық және цифрлық тәсілдерді кіріктіретін әдістемелік ұсынымдар әзірлеу.

Ғылыми жаңалығы.

Зерттеудің жаңалығы – классикалық Дж. Пойаның «есеп шығару кезеңдері» мен заманауи А. Прустың «модельдеу циклінің» синтезі негізінде 9-сынып оқушыларының теңдеу мен теңсіздік құру дағдыларын дамытудың жаңа әдістемелік моделінің ұсынылуында. Мұнда «арифметикалық ойлаудан» «алгебралық модельдеуге» өту процесі В.А. Далингер [4] ұсынған жүйелі-іс-әрекеттік тәсіл арқылы жүзеге асырылады.

Зерттеу әдістері.

Мақсатқа жету үшін мен теориялық талдау, педагогикалық бақылау, оқушы жұмыстарын критериалды талдау (Дж.Пойа және А.Бора принциптері бойынша) және эксперименттік оқыту әдістерін қолдандым.

Күтілетін нәтиже.

Зерттеу қорытындысында мен мұғалімдерге мәтінді есептерді оқытудың тиімді алгоритмдерін ұсынамын. Бұл оқушылардың математикалық сауаттылығын арттырып, олардың күрделі өмірлік есептерді теңдеу және теңсіздік арқылы дербес шығаруына мүмкіндік береді.

Зерттеу материалдары және әдістері

Зерттеу жұмысым Алматы қаласындағы №59 мектеп-гимназиясының 9-сынып оқушылары арасында жүргізілді. Зерттеу нысаны ретінде 9-сынып Алгебра курсының ең күрделі тақырыптарының бірі – «Екі айнымалысы бар сызықтық емес теңдеулер жүйесі арқылы мәтінді есептерді шығару» тақырыбын таңдадым. Бұл тақырыптың таңдалу себебі: мұнда айнымалылар арасындағы байланыс күрделі, ал оны мәтіннен ажыратып алу оқушылардан жоғары деңгейлі сыни ойлауды талап етеді.

Зерттеу әдістемесі: Дж.Пойа және А.Прус синтезі бойынша оқушылардың модельдеу дағдысын диагностикалау үшін мен классикалық және заманауи әдістемелерді кіріктірдім. Атап айтқанда, белгілі математик Джордж Пойаның есеп шығарудың эвристикалық әдісі (Түсіну, Жоспарлау, Орындау, Тексеру) мен заманауи зерттеуші А.Прустың [5] «Модельдеу циклі» біріктіріліп қолданылды. Тәжірибелік жұмыс барысында «Қозғалысқа берілген есептер» (екі дененің қарама-қарсы немесе бір бағыттағы қозғалысы) бойынша оқушылардың іс-әрекетін мен келесі 4 кезең бойынша талдадым: Есептің қойылуын түсіну (Understanding): Пойа әдісі бойынша мен оқушыларға «Не белгісіз?», «Не берілген?», «Шарттар жеткілікті ме?» деген сұрақтар қойдым. Мен оқушылардың есеп шартының қысқаша жазбасын (Short record) және қозғалыс сызбасын (Drawing) салу дағдысын тексердім. Математикаландыру және Жоспар құру (Mathematising): Бұл – менің зерттеуімнің негізгі фокусы. Оқушылар нақты жағдайды математикалық тілге аударып, теңдеу немесе теңсіздік құруы тиіс. Мен оқушылардың сызықтық емес байланыстарды (мысалы, уақыт айырмашылығын бөлшек-рационал теңдеу түрінде жазу кезіндегі қателіктерін тіркедім. Жоспарды орындау (Working Mathematically): Құрылған жүйені алгебралық тәсілдермен (алмастыру, қосу тәсілі) шешу сауаттылығын бағаладым. Шешімді тексеру (Looking Back): Бора мен Ахмедтің [6] «Шынайылық принципіне» (Reality Principle) және Дж.Пойаның «Кері қарау» кезеңіне сүйене отырып, мен оқушылардың шыққан түбірлерді өмірлік мағынасына қарай сұрыптау қабілетін (мысалы, жылдамдықтың теріс болмауы, бөлшек адам санының болмауы) сараптадым.

Лингвистикалық талдау. Теңсіздіктерді модельдеудегі қиындықтарды анықтау үшін мен Алибекованың [7] әдістемесін қолдандым. Оқушылардың «кем емес», «артық емес», «ең азы» сөздерін математикалық символдарға (>, <) аудару дәлдігіне мониторинг жүргіздім.

Зерттеу жұмысы негізгі мектептің (7–9 сыныптар) білім мазмұнын қамтығанымен, эмпирикалық талдау нысаны ретінде 9-сынып таңдалып алынды. Бұл таңдау 9-сыныптың негізгі орта білім беру деңгейінің қорытынды кезеңі болуымен және оқушылардың математикалық модельдеу құзыреттілігінің қалыптасу деңгейі дәл осы сыныпта толыққанды көрініс табуымен негізделеді.

3.Зерттеу нәтижелері

Дж.Пойа кезеңдері бойынша диагностика нәтижесі Алматы қаласы №59 мектеп-гимназиясының 9-сынып оқушыларының (n=50) «Екі айнымалысы бар сызықтық емес теңдеулер жүйесін құру» тақырыбы бойынша орындаған жұмыстарын мен Дж. Пойаның 4 кезеңдік әдістемесі бойынша талдадым. Алынған нәтижелер оқушылардың модельдеу дағдысында айтарлықтай олқылықтар бар екенін көрсетті:

I кезең: Есепті түсіну (56% – Орта деңгей). Зерттеу барысында күтпеген нәтиже тіркелді. Оқушылардың жартысына жуығы есеп мәтінін оқығанымен, ондағы негізгі шарттарды толық ажырата алмады. Олар «қысқаша жазба» (Short record) жасауда және қозғалыс сызбасын салуда қиындықтарға тап болды. Бұл оқушылардың «Жағдаяттық модельді» (Situation Model) құру қабілетінің әлі де жетілдіруді қажет ететінін байқатты.

II кезең: Жоспар құру / Математикаландыру (32% – Төмен деңгей). Егер оқушы бірінші кезеңде есепті толық түсінбесе, екінші кезеңдегі көрсеткіш заңды түрде төмендейді. Оқушылар нақты ситуацияны алгебралық тілге аударуда, яғни теңдеулер жүйесін құруда қатты қиналды. Ең жиі кездескен қателік – Шевкин [13] айтқандай, «арифметикалық тәсілге» ұмтылу. Оқушылар белгісіздерді (x, y) енгізудің орнына, сандармен амал орындауға тырысты.

III кезең: Жоспарды орындау (60% – Ортадан жоғары). Қызығы, егер теңдеу дұрыс құрылса (немесе мұғалім көмектесе), оқушылардың көпшілігі оны алгоритм бойынша шеше алады. Бұл олардың есептеу техникасының жаман емес екенін білдіреді.

IV кезең: Тексеру (20% – Төмен деңгей). Оқушылардың бестен бірі ғана шыққан жауапты (түбірлерді) есеп шартымен салыстырды. Көбісі теріс түбірді немесе бөлшек адам санын жауапқа жазып, А.Бораның «Шынайылық принципін» бұзды.

PISA сынақ нәтижелерімен сәйкестік. Менің зерттеуімдегі бұл көрсеткіштер PISA халықаралық зерттеуінің нәтижелерімен (Қосымша А) корреляцияланады. Оқушылардың «Тұжырымдау» (Formulating) дағдысының төмен болуы, ең алдымен, мәтінді оқу және түсіну сауаттылығының (Reading Literacy) жеткіліксіздігінен бастау алатыны дәлелденді.

Алынған нәтижелерді Фридман [1] мен Пойаның теориялары аясында талдай отырып, мен оқушылардың негізгі кедергілерін жоюдың келесідей әдістемелік шешімдерін ұсынамын.

«Түсіну кедергісін» жеңу: Визуализацияның рөлі

Зерттеу нәтижесіндегі I-кезеңнің «орташа деңгейде» (56%) қалуы дабыл қағатын жағдай. Бұл оқушылардың мәтінмен жұмыс істей алмайтынын көрсетеді. Мысалы, пойыздар туралы есепте оқушылар «бір уақытта шықты» және «5 сағаттан кейін» деген сөздерді оқыса да, оны сызда көрсете алмады. Менің ұсынысым: Дж. Пойаның «Сызба салу» (Drawing) әдісін күшейту керек. Мұғалім оқушыдан есептің мәтінін оқып беруді емес, оны «суреттеп беруді» талап етуі тиіс. Сызба дұрыс салынбайынша, теңдеу құруға рұқсат бермеу – оқушыны мәтінді мұқият оқуға мәжбүрлейді.

«Арифметикалық кедергіні» жеңу: Дж.Пойаның сұрақтары

32%-дық төмен нәтиже көрсеткен «Математикаландыру» кезеңінде оқушыларға Пойаның эвристикалық сұрақтары көмекке келеді: «Не белгісіз?», «Оны x деп белгілесек, басқа шамалар қалай өрнектеледі?». Оқушылар $920-70=850$ деп бірден арифметикаға жүгіргенде, мен оларға: «Бұл 850 км нені білдіреді? Оны белгісіз жылдамдықтар арқылы қалай жазуға болады?» деген жетекші сұрақтар қою арқылы оларды $5x + 5y = 850$ теңдеуіне алып келдім.

Теңсіздіктерді модельдеу: Семантикалық талдау

Алибекованың [7] әдістемесіне сүйене отырып, мен «кем емес», «артық емес» сөздерін талдауды енгіздім. Тәжірибе көрсеткендей, оқушылар есептің шартын дұрыс түсінбегендіктен

(1-кезеңдегі олқылық), теңсіздік белгісін де қате қояды. Сондықтан, «Аударма кестесін» қолдану – оқушының мәтінді түсіну деңгейін арттыруға септігін тигізеді.

Абстракцияны нақтылау: GeoGebra

Сызықтық емес теңдеулер жүйесін ($x^2 + y^2 = R^2$ түсіндіруде мен Е.Сака мен Д.Челиктің [14] ұсынысымен GeoGebra бағдарламасын қолдандым. Бұл әсіресе есепті түсіну деңгейі орташа оқушылар үшін тиімді болды, себебі олар мәтіннен гөрі визуалды образдарды (графиктерді) жақсы қабылдайды.

Қорытынды

Осы зерттеу жұмысының нәтижесінде мен мынадай тұжырымдарға келдім: Негізгі тұжырым: №59 мектеп-гимназиясының 9-сынып оқушыларындағы (n=50) басты проблема – тек теңдеу құра алмау ғана емес, есептің шартын түсіну деңгейінің орташа болуында. Мәтінді дұрыс түсінбеу – тізбекті реакция ретінде модельдеудің барлық кезеңіне кері әсерін тигізіп отыр.

Ұсыныс: Математика мұғалімдеріне «Екі айнымалысы бар теңдеулер» тақырыбын өткенде, оқушылардың оқу сауаттылығын (Reading Literacy) дамытуға баса назар аударуды ұсынамын. Бұл зерттеу жұмысы менің болашақ магистрлік диссертациямның негізін қалады және ұсынылған әдістемелік жүйе тәжірибеде өз тиімділігін көрсетті.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
2. Шевкин А.В. Текстовые задачи в школьном курсе математики. – М.: Русское слово, 2003.
3. Қасқатаева Б.Р., Кокажаева А.Б., Қазыбек Ж. Математикалық модельдеу оқушылардың математикалық сауаттылығын арттыру құралы ретінде // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. – 2021. – № 1(85). – Б. 58–66. <https://doi.org/10.52512/2306-5079-2021-85-1-58-66>
4. Далингер В.А. Системно-деятельностный подход к обучению математике // Научный вестник. – 2013.
5. Прус А. Математичне моделювання як лінза реального світу // Scientific Journal of Zhytomyr Ivan Franko State University. – 2023. – 38(1). – Р. 56–61.
6. Adizova Z.M., Narzullayeva F.S. Sun'iy intellekt texnologiyalaridan foydalangan holda matematik modellash tirish o'qitish metodikasini takomillashtirish // Journal of IQRO. – 2025. – Vol. 14, Issue 02. – Р. 762–764.
7. Алибекова Ж.Д., Аширбаев Н.К., Мейрбекова Г. Орта мектепте оқушыларды қолданбалы есептерді шығаруға үйретуде математикалық модельдеу әдісін қолдану арқылы оқушылардың математикалық ойлау қабілетін қалыптастыру // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2023. – №4 (130). – Б. 329–343. <https://doi.org/10.47526/2023-4/2664-0686.27>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530294>

О СОЧЕТАНИИ СЮЖЕТОВ В СКАЗКАХ

ДЖАФАРОВА НАБАТ БЕЙДУЛЛА КЫЗЫ
Профессор Азербайджанского Государственного
Педагогического Университета

***Аннотация.** Сказки-очень древний и широко распространенный вид устной народной литературы. Первые образцы сказок, возникшие в далеком прошлом, обогатились, передаваясь из поколения в поколение, и дошли до наших дней. Азербайджанские сказки — очень древний и широко распространенный вид устной народной литературы, отражающий мировоззрение азербайджанского народа, его отношение к жизни, его борьбу против угнетения, его мечты и веру в будущее.*

Роль сказок как одного из главных средств развития мышления неопределима. Правильная организация работы со сказками открывает широкие возможности для развития мышления. Человек, чье мышление не развито должным образом, не может проявлять творчество и новаторство ни в одной сфере жизни.

В современную эпоху активность, самостоятельность, инициативность, креативность входят в число приоритетных вопросов, определяющих уровень развития личности.

Сказки — богатые примеры народного творчества — предоставляют богатый материал для изучения первоначальных идей, верований, обычаев и традиций. Исследователи, стремящиеся отличить сказку от других эпических жанров, пытались определить основные черты жанра. Одна из исследовательниц сказок, Е.В. Померанцева, считает, что, в отличие от других жанров фольклора, сказка — это сконструированная выдумка, и её следует рассматривать именно так.

Одной из главных проблем, с которыми мы сталкиваемся при систематизации азербайджанских сказок, является о сочетании сюжетов. Система Аарне-Томпсона и составленные на её основе показатели не дают никаких принципов для определения о сочетании сюжетов.

***Ключевые слова:** сказка, народное творчество, мышление, загрязнение, жанр*

Введение.

Nağıllar şifahi xalq ədəbiyyatının çox qədim və geniş yayılmış bir formasıdır. Uzaq keçmişdən qaynaqlanan nağılların ilk nümunələri nəsildən-nəslə ötürülərək zənginləşmiş və bu günə qədər gəlib çatmışdır. Azərbaycan nağılları Azərbaycan xalqının dünyagörüşünü, həyata münasibətini, zülmə qarşı mübarizəsini, arzularını və gələcəyə inamını əks etdirən qədim və geniş yayılmış şifahi xalq ədəbiyyatı formasıdır. Azərbaycan folklorunun epik janrları içərisində nağıllar mühüm yer tutur. Milli ruhun və fikrin daşıyıcısı olan nağıllar daxili düşüncənin xarici bədii ifadəsinə çevrilir.

Xalq yaradıcılığının zəngin laylarından olan nağıllar uşaqların daxili aləminin zənginləşməsində, həyata baxışının formalaşmasında, təfəkkür və təxəyyülünün inkişafında mühüm rol oynayır. Təfəkkürün inkişaf etdirilməsində nağılların rolu əvəzsizdir. Nağıllarla işin düzgün təşkili təfəkkürün inkişafı üçün geniş imkanlar açır. Nağıllar uşaqların sirli-sehrlı qəlbinə yol tapa bilən yaxın dostu, onların fantaziyasının sevinc mənbəyidir [5, s.312].

Nağıllarda xalqın həyatı və inancları, məişəti, arzuları, xəyalları və dünyagörüşü əks olunur. Nağıllardan istifadə nitqi, təfəkkürü, yaradıcı fantaziyanı inkişaf etdirir, yaddaşı, təxəyyülü, hissləri gücləndirir. Qeyd edək ki, təfəkkürün inkişafı müxtəlif fəaliyyət sahələri ilə bağlıdır, ancaq nağılların rolunu xüsusi vurğulamaq lazımdır. Nağıllar təfəkkürün inkişafında fundamental rol oynayır, çünki onlar uşaqlarda təxəyyülü, mühakimə qabiliyyətini və əxlaqi dəyərləri formalaşdırır, onları həyatda qarşılaşa biləcəkləri problemlərə hazırlayır, yaxşı və pis haqqında ilk anlayışları yaradır, nitq bacarıqlarını zənginləşdirir, eyni zamanda psixoloji cəhətdən komplekslərdən azad edərək emosional

inkışafa kömək edir. Nağıllardan istifadə məntiqi təfəkkürlə yanaşı, yaradıcı təfəkkürü də inkışaf etdirir.

Təfəkkürünün inkışaf etdirilməsi xalq yaradıcılığının zəngin laylarından olan nağılların uşaqların daxili aləminin zənginləşməsində, həyata baxışının formalaşmasında, təfəkkür və təxəyyülünün inkışafında mühüm rol oynayır. Uşaqlar ilk zamanlar hər hansı bir materialı proses, hadisə kimi qavrayırsa, artıq sonralar diqqətlərini onlarda təbliğ və təlqin olunan fikirlərə yönəldirlər.

Nağıllardakı obrazlar xalq yumorunu, qeyri-adi macərələri, sehirlə dolu hadisələri özündə əks etdirir. Nağılın əvvəlində “Biri vardı, biri yox”, sonunda isə “Göydən üç alma düşdü: biri mənim, biri özümün, biri də nağıl deyəninin” sözləri işlənir. Başlanğıcda və sonluqda verilən həmin epik formullarla yanaşı qəhrəmanlarla, hadisələrlə bağlı formullardan da istifadə olunur. Məsələn, “Qız nə qız, görün bunun camalına heyrandı, qaş qara, gözlər sürməyi, boyu sərv...”, “dərələrdən sel kimi, təpələrdən yel kimi, badi-sərsər kimi”, “Dağların dabanıynan, yolların qırağıynan, ayaq üzəngidə, diz qabırğada...” və s. Nağıllar mövzu və məzmunca dörd növə bölünür: sehrli nağıllar, məişət nağılları, heyvanlar haqqında nağıllar, tarixi nağıllar, lakin bəzən sehrli və heyvanlar haqqındakı nağılları əfsanəvi nağıl altında birləşdirirlər[9, s.18].

Nağıllarda süjetlərin birləşməsi hadisəsi dilin ən maraqlı aspektlərindən biridir. Nağıllarda süjetlərin birləşməsi hadisəsi dedikdə, iki və daha artıq süjetin eyni nağıl daxilində birləşməsi nəzərdə tutulur. Süjetlərin birləşməsi hadisəsi uzun müddət öyrənilməmiş problemlərdən biri olmuşdur. XX əsrin 60-70-ci illərində N.M.Vedernikovanın, daha sonralar isə T.Q. İvanovanın bu problemə həsr olunmuş əsərləri nəşr olundu. N.M.Vedernikova nağıllarda süjetlərin birləşməsinin gerçəkləşdirdiyi yaradıcılıq hadisəsi kimi dəyərləndirir. Belə ki, nağıl danışanlar dinləyicilərdə maraq yaratmaq üçün nağıla aid süjetlərə yeni elementlər və motivlər daxil etməklə tanış nağılı bir qədər dəyişilmiş şəkildə təqdim etməyə, bu yolla da dinləyicilərdə maraq oyatmağa çalışırlar.

Xalq sənətinin zəngin nümunələri olan nağıllar orijinal ideyaların, inancların, adət-ənənələrin öyrənilməsi üçün zəngin material təqdim edir. Nağılı digər epik janrlardan fərqləndirməyə çalışan tədqiqatçılar janrın əsas xüsusiyyətlərini müəyyən etməyə çalışmışlar. Nağıl tədqiqatçılarından biri olan E.V. Pomerantseva hesab edir ki, digər folklor janrlarından fərqli olaraq, nağıl qurulmuş bir uydurmadır və ona belə baxılmalıdır. Nağılların tarixi insanlığın yazı mədəniyyəti yaranmamış dövrlərinə qədər gedib çıxır. O zamanlar insanlar ətrafdakı dünyanı izah etmək, qorxularını və arzularını ifadə etmək üçün hekayələr danışdılar. Beləliklə, nağıllar, miflər və əfsanələr formalaşdı. “İnsanın kamalı, ağılı və dərrakəsi, yenilməzliyi və qorxmazlığı onun əlindən tutub irəliyə, məqsədə qovuşmağa doğru aparır. Lakin burada sehrkar qüvvələr qarşısında, əslində, aciz qalan insana kömək edən də yenə insan əqli, onun qüdrətli fantaziyası, biliyin və kamalın qüdrətindən törəyən insan əməlidir”[6, s. 3].

“Nağıllardakı müəyyən gedişlər nağılın məzmununu ilə bağlı olmur, “Hamam hamam içində, xəlbir saman içində, dəvə dəlləklik eylər köhnə hamam içində, hamamçının taşı yox, baltaçının baltası yox, orda bir tazı gördüm, onun da xaltası yox. Nağıl-mağılı bilmərəm, bilsəm də söyləməyəm, xandan gəlmiş nökrəm, dinmə böyrünü sökrəm”[2, s.86].

Azərbaycan nağıllarını sistemləşdirərkən qarşılaşdığımız əsas problemlərdən biri süjetlərin kombinasiyasıdır. Nağıllar-xalqın yüzillər boyu yaratdığı, nəsil-dən-nəslə ötürdüyü şifahi ədəbiyyat nümunələridir. Onların əsas xüsusiyyəti həyatın əsas həqiqətlərini, insan münasibətlərini, xeyir və şərin mübarizəsini sadə, başa düşülən, maraqlı və təsirli dildə təqdim etməsidir. Nağıllarda uşaqlar yaxşılıq və pislik, dostluq və xəyanət, səbir və cəsarət, çalışqanlıq və tənbellik, sevgi və mərhəmət kimi dəyərləri öyrənirlər. Nağıl, əslində, uşağın ilk psixoloqu, ilk dostu və ilk müəllimidir.

Dünya folklorunda uşaq nağıllarının ilk yazılı nümunələri qədim Şərq (Misir, Hindistan, Çin, İran) və Qərb (Avropa, Yunanıstan, Roma) mədəniyyətlərində rast gəlinir. Avropada Şarl Perro, Qrimm qardaşları, Hans Xristian Andersen kimi klassik nağıl müəllifləri bu ənənəni daha da zənginləşdirdilər. Azərbaycan xalqı da bu zəngin ənənəyə böyük töhfə verib. Min illər ərzində Azərbaycan nağılları xalqın məişətini, adət-ənənələrini, dünyagörüşünü, arzu və ümidlərini əks etdirərək nəsil-dən-nəslə ötürülüb. Hər bir bölgənin, hətta kəndin özünəməxsus nağıl motivləri və

qəhrəmanları yaranıb. Hər bir nağılda da surətlərin birləşməsi hadisəsi çox və ya az dərəcədə özünü göstərir.

Azərbaycan nağılları poetik xüsusiyyətləri, qəhrəman tipi nəzərə alınmaqla yeddi qrupa ayrılır: Heyvanlar haqqında nağıllar, sehrli nağıllar, dini nağıllar, novellistik (məişət) nağıllar, qaravəllilər, kumilyativ nağıllar, bahadırlıq nağılları. Heyvanlar haqqında nağıllar, sehrli nağıllar və novellistik nağıllar Azərbaycan folklorşünaslığında hələ Sovet dövründən müstəqil qrup kimi qəbul olunmuşdur, digər qruplardan isə yalnız son illər aparılan araşdırmalarda müstəqil qrup kimi danışılır. Dini nağılların əsas iştirakçıları peyğəmbərlər və dini şəxsiyyətlərdir və belə nağıllar daha çox İslam dinindən gələn fikirlərin xalq içində, kütlə arasında təbliğinə xidmət edir. Kumilyativ nağıllar sabit strukturu ilə seçilir və eyni fəaliyyətin təkrarı üzərində qurulur. Bahadırlıq nağılları isə qəhrəmanın doğuluşunun epik genişlik qazanması, adla obraz arasında bağlılığın olması, qəhrəmanın qarşıya qoyulan məqsədə fiziki gücü hesabına çatması və s. bu kimi xüsusiyyətlərə görə digər qruplardan fərqlənir[10].

Azərbaycan uşaq nağılları öz mövzu və quruluşuna görə bir neçə növə bölünür. Hər nağıl növü uşağın fərqli hiss və düşüncələrinə təsir edir, müxtəlif dəyərlər aşılır. Nağıllar uşağın fantaziya və təfəkkürünün inkişafı, emosional sabitliyi, əxlaqi dəyərləri aşılamaq üçün ən təsirli vasitədir. Nağıl uşağa həm təsəlli, həm motivasiya verir, ona çətinliklərə qarşı necə davranmaq lazım olduğunu öyrədir.

Nağılın növü	Əsas mövzusu və xüsusiyyətləri
Sehrlı nağıllar	Möcüzə, sehr, cadugərlik, qeyri-adi varlıqlar və hadisələr
Heyvan nağılları	Heyvanlar insani xüsusiyyətlərə malikdir, ağıllı və hiyləgər obrazlar olur
Məişət nağılları	Adi insanların gündəlik həyatı, ailə və məişət münasibətləri
Gülməli nağıllar	Yumor, zarafat, ağıllı oyunbazlıq əsas rol oynayır
Məcəzi nağıllar	Simvolik mənalar, dərin fəlsəfi və etik mesajlar verilir

Bu müxtəlif janrlar uşağın həm xəyal gücünü, həm də dünyanı dərk etmək bacarığını inkişaf etdirir. Uşaq hər nağılda öz həyatına, ailəsinə, dostluğa və ədalətə dair mesajlar tapır. Nağılların təsir gücü əsasən onların simvol və motivlərində gizlənib. Hər nağıl obrazı, hər hadisə, hər bir əşya müəyyən dəyəri, bir mesajı ötürür. Məsələn, “sehrlı xalça” – azadlıq, arzular və sürətli dəyişiklikləri simvolizə edir, “ağıllı tülkü” – hiyləgərlik və çevik düşüncənin rəmzidir, “div” – qorxular və çətinliklər, “qızıl balıq” – arzuların gerçəkləşməsi və s. Bütün bu motiv və simvollar uşaq şüurunda unudulmaz iz buraxır. Uşaq nağıllarda pislik edənlərin sonda cəzalanması, yaxşı və doğru insanların isə mükafatlandırılması ilə həyat üçün əhəmiyyətli dərslər alır.

Nağıl danışmaq – uşağın ailəsi ilə emosional bağ qurmasının ən gözəl yoludur. Valideyn və ya nənə-baba uşaq üçün nağıl danışanda, sadəcə bir hekayə bölüşür, həm də öz sevgisini, diqqətini, təcrübəsini ötürür. Bu zaman uşaq yalnız dinləyici deyil, bəzən nağıl qəhrəmanının yerində hiss edir, bəzən hadisələrin nəticəsini özü proqnozlaşdırır və dərs çıxarır.

Nağıl danışmaq uşağın dil və danışmaq bacarığını, xəyal gücünü, məntiqi və diqqətini inkişaf etdirir. Nağıl dinləyən və danışan uşaqlar həyatın çətinliklərinə qarşı daha dözümlü və nikbin olur. Nağıllara süjetlərin kombinasiyası diqqəti çəkən məqamlardır. Nağıllardakı süjetlər, emosiyaları başa düşmək, qorxu və narahatlıqları hiss etmək, özünəinam hissini gücləndirmək üçün yardım edir. Müasir psixologiyada “nağıl terapiyası” geniş tətbiq olunur. Bu metodla uşaqlar öz problemlərini, qorxularını, arzularını nağıl qəhrəmanlarının dilindən asanlıqla ifadə edə bilirlər.

Məsələn, utancaq və qorxaq uşaq üçün, qəhrəman balaca, amma ağıllı Cırdan böyük motivasiya və cəsarət nümunəsi ola bilər. “Qorxma, sən də çətinliklərin öhdəsindən gələ bilərsən!” - bu, nağılın verdiyi ən vacib mesajlardan biridir.

Son illərdə qeydə alınmış nağıllarda sujetlərin birləşməsi hadisəsinə çox az təsadüf olunur. Sujetlərin birləşməsi hadisəsinin bu qədər zəifləməsinin əsas səbəbi nağıl məclislərinin tədricən məişətdən çıxması, radio, televiziya və s. bu kimi əyləncə vasitələrinin məişətə daxil olması nəticəsində nağıletmə, ifaçılıq prosesinin zəifləməsidir. Artıq keçmişdəki kimi uzun nağıl gecələri

olmadığından nağıl süjetlərini birləşdirməklə nağılın həcmi genişləndirməyə ehtiyac hiss etmir.

N.M. Vedernikova nağıllarda iki cür-mexaniki və yaradıcı süjetlərin birləşməsinin olduğunu qeyd edir. Mexaniki süjetlərin birləşməsi zamanı süjetlərin birləşməsi mexaniki xarakter daşıyır və bir süjetdən digər süjetə keçid əsaslandırılmır. Süjetlərin birləşməsi zamanı nağıl söyləyən nəinki bu keçidləri əsaslandırır, hətta ona müəyyən məna da inandırıcı edir. Yaradıcı süjetlərin birləşməsinin kontaminasiyalar çox vaxt tərəflərdən birinin zərərə məruz qalması hesabına baş verir.

Nağıl süjetlərinin sistemləşdirilməsi sahəsində araşdırmaları ilə tanınan A.V.Rafayeva da müasir dövrdə yazıya alınmış sehrlı nağılların V.Y.Proppun sehrlı nağıllar üçün müəyyənləşdirdiyi ənənəvi strukturdan uzaqlaşdığını, özününkü-yad qütbləməsinin zəiflədiyini, sehrlı nağıllar üçün xarakterik formullardan az istifadə olunduğunu qeyd etmiş və bunu sehrlı nağılların aktiv yaşamdən passiv yaşama keçməsi ilə əlaqələndirmişdi(Rafayeva)[8, s.24].

Azərbaycan nağıllarında kontaminasiyanın müxtəlif forma və üsullarına təsadüf olunur. Bunlara aşağıdakıları misal göstərmək olar:

- Əsas süjetdə ata və ananın, növbəti süjetdə isə uşaqların başına gələn hadisələrdən bəhs olunması;

- Padşahı hansısa bir hərəkətdən çəkəndirmək məqsədi ilə ibrətamiz məzmunlu hekayələrin danışılması;

- Qəhrəmanın hansısa bir sirri və ya kiminsə əhvalatını öyrənməyə göndərilməsi;

- Bir neçə adamın bir araya toplaşib başlarına gələn hadisəni nağıl etməsi;

- Kontaminasiyalar çox vaxt eyni qrup daxilindəki süjetlər arasında baş verir.

Süjetlərin birləşməsi fərdi yaradıcılıq hadisəsi olduğu üçün çox vaxt bu və ya digər xalqın şifahi yaradıcılığı ilə bağlı olur. Bununla belə, Azərbaycan nağıllarında beynəlxalq süjetlərin birləşməsi hadisəsinə təsadüf etmək mümkündür. “Oğurlanmış üç şahzadə qız” və “Suyun qabağını kəsmiş əjdaha” kimi süjet birləşmələrinə dünyanın müxtəlif xalqlarında təsadüf olunur. Bəzi süjetlərin birləşməsi bizdə daha geniş yayıldığı halda, başqa xalqlarda onlara az-az təsadüf olunur. Azərbaycan nağıllarında “Min bir gecə” mənşəli süjetlərin birləşməsi hadisəsinə rast gəlirik.

Şifahi nağıllarda əsasən xeyir və şərin, yaxşı və pisin mübarizəsi əks olunur. Müəlliflə birgə oxucuların sevimli qəhrəmanı və bu qəhrəmana zidd zalımın (əsasən mifik obraz) mövcudluğu uşaqları xəyal dünyasına aparır. Bu dünyada öz qəhrəmanları ilə çiyin-çiyinə əzmlə döyüşür, mübarizə aparır və yaxud məhz özlərini qəhrəmanın yerinə qoyurlar. Müəllifli nağıllarda isə bu hal mütləq deyil. Müəllifli nağılların obrazları psixologizmlə, daxili təlatümlərlə daha zəngindir. Bu səbəblə də fərqli rəng, çalar qazana bilirlər. Nəql olunan bu müəllif nağıllarının əsasən sosial və ümumbəşəri mövzulardan bəhrələndiklərini görürük[4, s.35].

Nağıllar mövzu genişliyi ilə seçilir. Düzdür, bu gün dünyada belə konkret bir tipologiya verilmir. Çünki bu janr hələ də inkişaf yolundadır və əlavələri də çoxdur. Lakin biz hal-hazırda Azərbaycanda mövcud yazılı nağılların əsasında tipologiya qurmağa çalışacağıq[4, s. 37].

Arne-Tompson sistemi və onun əsasında tərtib olunmuş kataloqlarda kontaminasiyaları müəyyənləşdirmək üçün heç bir prinsip verilmədiyinə görə kontaminasiya əsasında təşkil olunmuş bir çox nağıllar müstəqil süjet kimi göstərilir. Süjet göstəricilərinin tərtibində dəqiqliyə nail olmaq üçün müxtəlif tədqiqatçılar tərəfindən zaman-zaman müəyyən prinsiplər irəli sürülür. Belə tədqiqatçılardan biri də V.Y.Proppdur. O, kontaminasiyaları süjeti təşkil edən gedışlərə görə fərqləndirməyə çalışmışdır. Lakin V.Y.Propp yalnız sehrlı nağıllardan çıxış etdiyindən onun təklif etdiyi prinsiplər nağıllarda qarşıya çıxan bütün kontaminasiyaları müəyyənləşdirməyə imkan verir.

N.M.Vedernikovaya görə, süjetlər müxtəlif səviyyəli motivlərin kombinasiyasından təşkil olunur. Süjet daxilində oynadığı roldan asılı olaraq onlar mərkəzi və yardımçı motivlərə ayrılır. Mərkəzi motivlər ziddiyyətli və mürəkkəb mövzulu olur, süjetdəki ən dramatik və gərgin anları təsvir edir. Yardımçı motivlər isə, mərkəzi motiv üçün zəmin hazırlayır, onda təsvir olunan hadisəni aydınlaşdırmağa xidmət edir. Mərkəzi motivlər bir süjetə məxsus olduğu halda, yardımçı motivlər başqa süjetlərdə iştirak edə və ekvivalentləri ilə əvəzlənə bilər. N.M.Vedernikova kontaminasiyaları mərkəzi motivə görə fərqləndirməyi təklif edir. O, nağılda iki və daha artıq mərkəzi motivin olmasını kontaminasiyanın əlaməti sayır. Kontaminasiyaları müəyyənləşdirərkən bu prinsiplərdən yararlanmaq

lazımdır.

Nağıl yolu ilə, süjetlərin əlaqələndirilməsi yolu ilə uşaqda yalnız mənfi emosiyalara səbəb olan darıxdırıcı təlimatlar olmadan, etibarlı bir münasibət qurmaq üçün əla bir fürsətdir. Nağıl mənəvi-əxlaqi dəyərlərin əyləncəli təsiridir.

Выводы. Müasir dövrdə fəaliyyət, müstəqillik, təşəbbüskarlıq və yaradıcılıq şəxsi inkişaf səviyyəsini müəyyən edən prioritetlər arasındadır.

Texnologiyanın inkişafı ilə nağıl danışmaq ənənəsi dəyişib, lakin əhəmiyyətini itirməyib. Nağıllar yalnız ana və nənənin dilindən deyil, həm də cizgi filmləri, elektron kitablar, interaktiv tətbiqlər vasitəsilə dinləyirlər. Azərbaycanda da uşaq ədəbiyyatı və nağıl janrı daim yeilənir, yeni motivlər, müasir qəhrəmanlar, aktual mövzular (dostluq, təbiət, elm və s.) ortaya çıxır.

Nağıllara başlarkən deyilən və "Biri varmış Biri yoxmuş" deyərə başlanılan cümlələrin məqsədi də uşaqlara bu mesajı verməkdir. Bununla yanaşı nağılı izah edən adamın da uşağa zaman-zaman fəvqəladə hadisələrin yalnız nağıllarda olacağını söyləmələrində fayda vardır. "Biri vardı, biri yoxdu" möcüzəsi əsrlərdən-əslərə, nəsillərdən-nəsillərə keçmiş, dildən- dilə, yaddaşdan-yaddaşa köçə-köçə milyon-milyon insan ömrünü yaşayaraq bu günümüzədək gəlib çatmışdır. Əbədi gözəlliyə qovuşmaq istəyindən doğulan, şirin-şəkər dillərdə yaşaya-yaşaya şirinləşən, yüz illəri adladıqca daha da cilalanan söz-fikir incilərimiz - nağıllar yenə də insanları öz işığına toplayır. Nağılların başladığı "Biri vardı, biri yoxdu" kəlamı ilə süjetlərin əlaqələndirilməsi bütün zamanlara aid hadisələr arasındakı uyğunluğun, vəhdətin ifadəsidir.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Azərbaycan nağılları 5 cildə, I cild. –Bakı: - "Şərq-Qərb", -2005. -360 s.
2. Azərbaycan nağılları 5 cildə, IV cild. . –Bakı: - "Şərq-Qərb", -2005. -361 s.
3. Azərbaycan xalq ədəbiyyatından seçmələr. –Bakı: -Şərq-Qərb, -2005. -312 s.
4. Babayeva A. Yazılı ədəbiyyatda uşaq nağılları. –SDU: – "ELMİ XƏBƏRLƏR"– Sosial və humanitar elmlər bölməsi, -2019. -Cild 15, -№ 3, -s.35-40
5. Cəfərova N. İbtidai siniflərdə Azərbaycan dilinin tədrisi metodikası. I hissə. –Bakı: -ADPU, -2020. -404 s. Əfəndiyev P. "Azərbaycan şifahi xalq ədəbiyyatı". –Bakı: -2008. -535 s.
6. Nəbiyev A.M. Azərbaycan xalq ədəbiyyatı. II hissə. -Bakı: -Elm, -2006. -648 s.
7. Rüstəməzadə İ. Azərbaycan nağıllarının süjet göstəricisi. –Bakı: -Elm və təhsil, -2013, - 368 s.
8. Səfərova D. Azərbaycan nağıllarında süjet kontaminasiyalarının müasir durumu.Baku: JOURNAL OF BAKU ENGINEERING UNIVERSITY- PHILOLOGY AND PEDAGOGY, -2018. - №1, -s. 23-32
9. Təhmasib M. Seçilmiş əsərləri. 2 cildə. I cild. –Bakı: -Mütərcim, -2010. -474 s.
10. Yusifoğlu R. Dəniz səviyyəsi. Nağıllar,hekayələr, povestlər. –Bakı: -Şirvanəşr, -2005. -268 s.
11. Zeynallı H. Azərbaycan nağılları. –Bakı, -Şərq-Qərb. -2005, -360 s.
12. https://az.wikipedia.org/wiki/Az%C9%99rbaycan_na%C4%9F%C4%B1llar%C4%B1
13. http://www.nagillar.az/info/azerbaycan_nagillari_haqqinda.html
14. <http://meneviservetimiz.az/az/>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530340>

UDC 82-4: -028.42(045)

THE ROLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS COMMUNICATIVE SKILLS BUILDING AMONG NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS

РУСТЕМОВА САУЛЕ КУКЕНОВНА, БАЙГОШКАРОВА МАГРИШАТ
ИМАНГАЛИЕВНА, АЛИМЖАНОВА БАЛДЫРГАН ЕСЕНТАЕВНА

Старшие преподаватели КАТИУ им. С. Сейфуллина,
Астана, Казахстан

***Аннотация:** В данной статье рассматриваются основные характеристики зарубежных профессионально-ориентированных текстов в неязыковых высших учебных заведениях. Авторы приводят реальные примеры упражнений для преодоления трудностей в процессе чтения таких текстов. Также указываются некоторые рекомендации по эффективной стратегии работы над текстами.*

***Ключевые слова:** professionally oriented texts, skills, foreign language, professional education, exercises, and step-by-step work.*

Reading is one of the main ways to get information regardless of the person's age or education in the modern world. The ability to obtain knowledge from various sources becomes an important criterion for the successful professional activity of specialists working in the context of globalization of the world community. In this regard, the ability to read and understand foreign texts is one of the main requirements for the level of training of specialists presented in the programs in foreign languages of all higher professional educational institutions.

A foreign language is an integral component of the professional training of modern specialist of any profile and language education plays a leading role in the process of personality development and it is a tool for creating and interpreting the "image of the world" penetrating into the world culture and realizing one's national and cultural identity, instrument of social interaction, the formation and socialization of personality. The most important goal of teaching at a non-linguistic university is to prepare a specialist for mastering reading as a way to obtain professionally relevant information.

Texts with professionally relevant information in English, if they are correctly selected, can help to succeed in learning the language. Incorrectly and ineptly selected texts in the specialty in English can discourage the desire to learn language. It is important not only to choose the right text, but also to work with these texts correctly.

The main principle of working with texts in English is to read them. Nevertheless, reading texts can be different, both in their goals and in the ways in which these goals are achieved. The most common goals that the reader of texts in English wants to achieve are: replenishment of the General or thematic vocabulary, teaching and training in the pronunciation of English words and expressions, fixing the rules of English grammar by analyzing typical examples found in the text and repeating them repeatedly for the purpose of memorization, etc. It is obvious that in order to achieve these goals it is necessary to select texts in English that correspond to these goals.

Texts on the specialty should differ in a large variety of grammatical forms and lexical material. The teacher can more accurately determine the level of knowledge of the students' language and select the appropriate texts. The source of texts on the specialty in English can be original texts from specialized journals and newspapers. They are good because the material in them is carefully dosed, and at the end of the text, tasks and exercises on the given text are usually given. They help you learn new vocabulary better.

However, it should be noted that such texts differ in specificity, they have many abbreviations and in general, they are intended for a brief presentation of information to the reader, covering certain facts and events with a minimum of digressions.

The reading of the thematic text is carried out in step-by-step work. The number of steps depends on the complexity of the text. The methodological content of the stages is determined by the complexity of the material contained in the text, the presence of active lexical material, the complexity of the problem addressed in the text, the use of the content of the given text for teaching of other types of speech activity (speaking, oral and written speech).

For example when working with the thematic text "Trees around the world" intended for students of the specialty "Forestry" we highlight the following stages of the lesson:

The text-based thematic dictionary that includes all words found in the text.

For example, we offer the following active vocabulary for the given topic:

Forest, region, frost, ice, rainfall, palm, survive, desert, broadleaf, warm, moist, needle leaf, trees, birch, willow, cool, various, pine, fairly, especially, wet, dry, tropic, cycad, thrive, areas, different, kind, soil, poor, sandy, soil, fertile, moisture, scarce, river-bank, current, root, shorelines, place, park, gardens.

Thematic vocabulary of the text and work with these words is one of the types of pre-text exercises that allow students to understand the final goal, prerequisites for understanding and primary assimilation of the material. The lexical minimum offered in the thematic dictionary allows you to speak on the proposed topic ensuring the exact expression of thoughts and the use of words in their exact lexical meaning.

The lexical minimum can be offered before reading the thematic text in the form of a thematic dictionary with fixing in phrases: in some parts of the world, thick forests, in other regions a period of more than two months, full tree size, only a few trees, such as a palm, survive in deserts, broadleaf trees, three or four months of the year, needle leaf trees, such as birches and willows, in cool climates, various types of pines, fairly warm climates, warm areas, throughout the world, etc... The task can be formulated as follows: Find the sentences with the specified words in the text and translate them into your language (Kazakh or Russian). When learning new words, it is important to remember the following three rules: find out the meaning of unfamiliar words, write these values immediately, repeat and remember them. You do not need to spend too much time on the first step (figuring out the meaning of words). There are three main ways to do this try to understand a word from the context, find it in a bilingual dictionary, and look it up in a monolingual dictionary (provided that you already have a sufficient vocabulary). As a rule, it is necessary to accept that if students take up reading the text in a foreign language, then you need to read it carefully, figuring out the meaning of almost every incomprehensible word. After that, you can open the dictionary only on keywords, that is, on those without which you will not understand what you are talking about at all. It is useful to write down the meaning of words in the margins of the book, preferably in pencil. Then, each time students repeat the recorded word, they will refresh their memory and the context in which they met it. To fix the active vocabulary of the lesson, it is advisable to fix it in sentences, paying attention to their use. For example:

Most broadleaf trees grow best in regions that are warm and moist at least three or four months of the year. Some needle leaf trees including various types of pines need fairly warm climates. Palm trees grow in warm areas throughout the world, especially the wet and dry tropics.

Thematic descriptive text.

After removing the language difficulties, students start reading the thematic text. Working with such texts aims to develop reading, pronunciation, and translation skills.

In some parts of the world, trees grow in thick forests. In other regions, they do not grow at all. To grow, trees need a period of more than two months without frost each year. The few trees that grow in the Arctic never reach full tree size. No trees can grow in the ice and bitter cold of Antarctica. Most trees also need at least 15 to 20 inches (38 to 51 centimeters) of rainfall a year. Only a few trees, such as a palm can survive in deserts.

Most broadleaf trees grow best in regions that are warm and moist at least three or four months of the year. Colder, dry climates are better suited to most needle leaf trees. However, some broadleaf

trees, such as birches and willows, grow well in cool climates. Some needle leaf trees, including bald cypresses and various types of pines, need warm climates, etc.

A thematic text can be offered to students with this task:

Read and complete the text with the words and word combinations given below.

Palm trees grow in warm areas throughout the world, especially the wet and the tropics. Pandanus trees, cycads, and tree ferns grow mainly in the ... and other warm, moist regions. Lily trees also thrive in warm areas, but they do not need so much moisture as do pandanus trees, cycads, and tree ferns. Different kinds of trees also require different soils. Many...grow well in poor, sandy soil. Nevertheless, most broadleaf trees need more soil. Some trees grow alone or in small groups. Where moisture is...trees may grow only along riverbanks, tree seeds carried by ocean currents may take root... People plant individual trees in such places as...and gardens. However, most trees grow in forests. The world's forest regions consist chiefly of ... and needless trees.

After reading the text, lexical exercises are performed to consolidate and control the understanding of the text content. A special place is occupied by lexical exercises that allow you to develop the ability to determine the meaning of a word in a specific context, to determine the place of a word in the lexical system of the language and the ability to analyze the meaning of a keyword in a specific context, in short, careful work must be done with the word and on the word.

The exercises recommended after reading the text are focused on the students' ability to use the studied words for retelling the text and for use in written and oral contexts.

Training exercise to fix the lexical minimum of the lesson, which provides for the translation of a phrase from English to Kazakh or Russian.

This type of work helps to compare lexical units of different languages and reveals their meaning.

Put special questions to the following sentences:

1. In some parts of the world, trees grow in thick forests. 2. Most broadleaf trees grow best in regions that are warm and moist at least three or four months of the year. 3. Palm trees grow in warm areas throughout the world, especially the wet and the dry tropics. 4. The world's forest regions consist chiefly of broadleaf and needle leaf trees. 5. Many needle leaf trees grow well in poor, sandy soil. However, most broadleaf trees need more soil that is fertile.

Give the definitions.

Broadleaf trees, needle leaf trees, desert, fertile soil.

All the above types of tasks are controlling, allow you to check the results of students' work on an adequate understanding of the vocabulary, the semantic side of the text, contribute to the active mastering of lexical material. Task verification can be performed both orally and in writing and takes little time, which makes it possible for the teacher to use effectively the study time allocated for working with the thematic text.

It should be noted that at this stage, the stage of working with the text of the student's specialty, he is able to build a related statement on the material of an integral test, perform speech actions. Tasks of this level can contain information search by question-and-answer work and by argumentation of your own opinion. Such a communicative control method as answering questions not only controls the detailed understanding of the text, but also allows you to perform speech actions on a specific topic in a specific context.

Answering the questions students learn to choose from the text and associate the learned vocabulary with the situation in which it can be used; to transform the language material, to use lexical units in various forms. Argumentation of their own opinion-the possibility of including students of different levels of irradiation in their speech activity. This is an open type of task, i.e. tasks that do not have a single correct solution and allow students to cope with them at any level of language proficiency.

Tasks can be formulated like this: Skim the text quickly and write down what you can remember. Compare your notes with your partner. Alternatively: Can you add some more of your own to the information of the text?

This type of task allows each trainee to give an answer of the volume and level of complexity that is assigned to him or her. Even the least prepared student, performing such tasks, can express their opinion. Students' statements will differ in volume and quality. However, the ability of the task increases the motivation of each student to participate in foreign language speech, develops language skills and students' ability in specialized training.

At the last stage of working with the text, you can ask students to find additional information about current sources or discuss with fellow students the information obtained from the text.

At the last stage of working with the text, you can ask students to find additional information about current sources or discuss with fellow students the information obtained from the text.

The system of the above-mentioned training exercises serves as the main basis for the development of skills in speaking (Dialogic and monological speech), which leads to the next stage of working with the text, which involves processing the information of the text in order to create a statement. The text situation is used as a language, speech, and content support for the development of skills in oral and written speech. Creating statements based on the text requires students to formulate the main idea of the text, determine the logic of transmitting the main facts of the text content, and select the appropriate lexical material from the text.

Lexical exercises based on the thematic texts are aimed, as we can see, at the development of lexical and speech competence, which allows you to form correctly the image of a foreign word, consciously operate with the structure of meanings of foreign words, combine words with each other in accordance with lexical and grammatical rules, form and express a thought in a foreign language variably using different words, understand the thoughts expressed by other students.

REFERENCES:

1. Lee, P. Y. (2010). The content-based reading approaches (COBRA) model in the ELL classroom.
2. Oxford, R. L. (1989). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston, MA: Newbury House.
3. Preszler, J. (2015). On target: Reading strategies to guide learning. San Diego, CA: Black Hills Special Services Cooperative.
4. Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2022). Reading for understanding: How Reading Apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms. San Francisco
5. Goldman, S. R. (2022). Adolescent literacy: Learning and understanding content. *Future of Children*, 22(2).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530362>
УДК 372.853

VI SİNİF ŞAĞIRDLƏRİNİN “TƏBİƏT” FƏNNİNİN “MADDƏNİN XASSƏLƏRİ” BÖLMƏSİNİN TƏDRİSİ ZAMANI EKOLOJİ MAARİFLƏNDİRİLMƏSİ

ƏLİYEV AĞAXƏLİL ƏLƏSGƏR OĞLU

Fizika üzrə fəlsəfə doktoru, ADPU, Bakı, Azərbaycan

***Annotasiya.** Məqalədə VI sinif şagirdlərinin “Təbiət” fənninin “Maddənin xassələri” bölməsinin tədrisi zamanı ekoloji maarifləndirilməsi məsələləri nəzərdən keçirilir. Əvvəlcə mövzunun müasir dövr üçün aktual xarakter daşması qeyd olunur. Daha sonra bölməyə aid mövzuların tədrisi prosesində şagirdlərə mühüm ekoloji bilik və məlumatlar çatdırılır. Onların möhkəmləndirilməsi məqsədilə ekoloji sual, sual-cavablardan istifadə üzrə nümunələr verilir. Yekunda şagirdlərin qiymətləndirilməsi aparılır.*

***Açar sözlər.** Diffuziya hadisəsi, qazlarda diffuziya, mayelərdə diffuziya, ekoloji çirklənmə, ekoloji sual, ekoloji sual-cavab, “Milli Proqram”*

Müasir dövrdə cəmiyyətin tələbatlarına uyğun iri sənaye müəssisələri və heyvandarlıq komplekslərinin sayı sürətlə artmaqdadır. Bunlar isə ətraf təbiət mühitinin dözülməz ekoloji çirklənməsini şərtləndirir. Bəşəriyyət ekoloji böhran həddinə xeyli dərəcədə yaxınlaşmışdır. İndiki və yaxın gələcək nəsillərin yaşayış və əmək fəaliyyəti şəraiti sanitar-gigiyenik normalar həddini çox ərazilərdə aşmışdır. Əlbəttə, mütərəqqi və inkişaf etmiş dünya dövlətləri ciddi narahatlıq hissləri keçirir, ətraf təbiət mühitinin mühafizəsi və ondan səmərəli istifadəyə həsr olunan Konvensiyalara qoşulur, əməli tədbirlərdə yaxından iştirak edirlər. Lakin praktiki həyat təcrübəsi göstərir ki, bütün bunlar kifayətdə deyildir və əhalinin geniş təbəqələrinin ekoloji maarifləndirilməsi də zəruridir. Bu baxımdan, Azərbaycan Respublikası Prezidentinin 2003-cü ildə imzaladığı “Azərbaycan Respublikasında dayanıqlı Ekoloji Cəhətdən sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Proqram” böyük əhəmiyyət kəsb etməkdədir. Belə ki, “Milli Proqram”ın “Elm, Təhsil və Mədəniyyət” bölməsində müvafiq praktiki istiqamətlər öz əksini tapmışdır. Konkret olaraq ümumtəhsil məktəblərinin üzərinə mürəkkəb və məsuliyyətli işlərin yerinə yetirilməsi düşmüşdür.

Ekologiya təbiət elmlərilə sıx bağlı olduğundan, VI sinif şagirdlərinin “Təbiət” fənninin “Maddənin xassələri” bölməsinin tədrisi zamanı ekoloji maarifləndirilməsi məsələlərinə toxunulmuşdur. Bölmədəki mövzular üzrə ekoloji bilik və məlumatlar aşağıdakı kimi müəyyənləşdirilmişdir.

5.1 Maddənin fiziki xassələri- Ekologiya haqqında ümumi məlumat

5.2 Maddənin sıxlığı-Əsas ekoloji qanunlar

5.3 Maddəni təşkil edən zərrəciklər-Ətraf mühitin əsas çirklənmə növləri

5.4 Su molekulu-Qlobal ekoloji Problemlər

5.5 Diffuziya-Atmosferin və su mühitinin ekoloji çirklənməsi.

Şagirdlərə mühüm ekoloji bilik və məlumatlar öyrədildikdən sonra onların möhkəmləndirilməsi məqsədilə aşağıda verilən ekoloji sual və ekoloji sual-cavab nümunələrindən istifadə edilməsi məqsəduyğundur:

Qazlarda və mayelərdə diffuziya hadisəsi üzrə ekoloji suallar

1. İçərisində su olan stəkana manqan dənəciyini daxil edərək müşahidənin sonunda hansı hadisənin baş verdiyini əsaslandırın. Ekoloji çirklənmə oldumu?

2. Hər ikisi su ilə doldurulmuş fincana eyni miqdarda limon turşusu dənəciklərini daxil etdikdən sonra, birini stolun üstünə, digərinin isə soyuducuya qoyun. Bir müddət sonra baş vermiş dəyişiklik hansı hadisənin nəticəsi olmuşdur?

3. Duzlanmış balığı 20 dəq. otaq temperaturunda suda saxlayın. O, daha az duzlu olacaqdır. Səbəbini izah edin. Ekoloji çirklənmə baş verdi mi?

4. Çörək zavodunun yanında çörəyin iyi aşkar hiss edilir. Bu hadisə ekoloji çirklənmə səbəbindəndirmi? Əsaslandırın.

5. Qənnadi fabrikinin ətrafı adətən vanil və ya şokoladla xoş iyə səbəb olur. Bu hadisə ekoloji çirklənməyə nümunə ola bilərmi?

6. Eyni temperaturda diffuziya hadisəsi mayelərdə qazlara nisbətən yavaş baş verir. Nə üçün?

7. Diffuziya hadisəsi atmosferin, eləcə də maye mühitlərinin ekoloji çirklənməsini törədirmi?

8. Hansı hallarda diffuziya hadisəsi faydalı, digər hallarda isə zərərli? Nümunələr göstərin.

Qazlarda diffuziya səbəbindən atmosferin çirklənməsi üzrə ekoloji sual-cavablar:

1. Atmosferdə aerosol çirklənmələr özünü nədə göstərir?

-Aerosol çirklənmələr özünü atmosferdə tüstü və duman şəklində göstərir.

2. Təbii aerosollar haqqında nə demək olar?

-Təbii aerosollar vulkan püskürmələri, meteoritlərin yanması, torpaq və dağ süxurlarının zərrəciklərini yer səthindən qaldıran toz bunulğanlarının meydana gəlməsində, həmçinin meşə və çöl yangınları nəticəsində yaranır və troposferə, nadir hallarda isə stratosferə nüfuz edir.

3. Süni aerosol çirklənmələrinin əsas mənbələri hansılardır?

- Bu mənbələr yüksək zərrəcli kömür işlədən istilik elektrik stansiyaları, zənginləşdirici fabriklər, metallurjiya, sement, maqnezit və qurum zavodlarından ibarətdir.

4. Süni aerosol çirklənmələrinin əsas mənbələrində yaranan aerosol zərrəciklərinin kimyəvi tərkibi necədir?

- Aerosol zərrəciklərinin kimyəvi tərkibini çox vaxt silisium, kalsium və karbon (yaranmamış kömür, qurum, qatvan) birləşmələri, nadir hallarda isə metal oksidləri, habelə asbest təşkil edir.

5. Üzvi tozlara hansı müxtəliflik xasdır?

- Onların tərkibinə alifatik və aromatik karbohidrogenlər, turşuların duzları daxildir. Neftəməli və digər oxşar müəssisələrdə qalıq neft məhsullarının yanması nəticəsində yaranırlar.

6. Aerosolun mənşəyindən və əmələ gəlmə şəraitindən asılı olmayaraq tüstü və duman necə adlanır?

- Bərk zərrəciyinin ölçüsü 5 mkm-dən az olan aerosol tüstü, çox kiçik maye zərrəciklərinə malik olan isə duman adlanır.

7. Atmosferə diffuz edən bərk zərrəciklər təbii mənbələrdən, yoxsa süni mənbələrdən daha çoxdur?

- Bərk zərrəciklər təbii mənbələrdən ildə 768-1900 milyon ton, süni mənbələrdən isə 185-415 milyon ton təşkil edir.

8. Atmosfer tozu və aerosollar günəş şüalanmasına necə təsir edir?

- Onlar şüa enerjisinin səpilmə, qayıtma və udulması nəticəsində günəş şüalanmasını zəiflədir.

9. Atmosferin intensiv çirklənməsinin uzun müddət saxlanması nəyə səbəb olur?

- Bu vəziyyət temperaturun aşağı düşməsinə və iqlim şəraitinin lokal dəyişməsinə səbəb olur.

Belə hal iri şəhər və sənaye mərkəzlərində qeydə alınır.

10. Atmosferin toz və aerosol çirklənmələri insanın sağlamlığına, flora və faunanın vəziyyətinə necə təsir edir?

- Onlar insanın sağlamlığına, flora və faunanın vəziyyətinə mənfi təsir edir.

11. İnsanın fəaliyyəti nəticəsində atmosferə hansı kimyəvi maddələr daxil olur?

- Bununla əlaqədar atmosferə karbon qazı, dəm qazı, kükürd 4-oksidi, metan, azot oksidləri və s. birləşmələr nüfuz edir.

12. Bütün texnogen mənbələrlə Yer atmosferinə atılan kütləvi çirkləndiricilər hansılardır?

- Bunlar tüstünün bərk zərrəcikləri və sənaye tozu, karbon oksidləri, uçucu karbohidrogenlər, kükürd və azot oksidləri, fosfor birləşmələri, hidrogen sulfid, ammoniyak, xlor və hidrogen flüoriddir.

13. Atmosferdə kükürd 4-oksidi orta hesabla neçə gün təşkil edir və bu nəyə səbəb olur?

- Bu müddət orta hesabla 15 gün təşkil edir və atmosferdə kimyəvi çevrilmələrə-oksidləşmə və sulfat turşusunun əmələ gəlməsinə səbəb olur. Onlar da turşu yağışları şəklində yerə düşür.

14. Şəhərlərin havasında kanserogen aktivliyə malik hansı maddələr olur?

- Bunlar benzapiren və digər aromatik karbohidrogenlərdir. Onlar sənaye müəssisələrinin qazanxanalarından və avtonəqliyyatın işlənmiş qazlarından daxil olur.

15. İstixana effektini hansı qazlar şərtləndirir?

- İstixana effektini qeyri-simmetik molekullu iki, üç və üçdən böyük atoma malik olan qazlar törədir.

16. İstixana effektinin mahiyyəti nədən ibarətdir?

- Təmiz atmosfer İQ-şüalanma üçün şəffafdır. İstixana qazlarının buxarlarına malik atmosfer isə infraqırmızı şüaları udur, nəticədə onun qızması baş verir.

17. Hansı antropogen mənbələrdən atmosfərə daha çox karbon 4-oksidi daxil olur?

- Energetika və metallurgiya müəssisələri, habelə daxili yanma mühərriklərindən istifadə edən nəqliyyat atmosfərə daha çox karbon 4-oksidi verir.

18. Müasir səviyyə ilə müqayisədə atmosferdə karbon qazının miqdarının 60% artması nəyə səbəb olacaqdır?

- Bu hal Yer səthinin temperaturunun 1,2-2⁰ C yüksəlməsinə gətirib çıxaracaqdır.

19. Atmosferdə hansı qazların üstün miqdarı artır?

- Bu qazlar metan və ammoniyakdan ibarətdir.

20. İqlimşünasların fikrincə, Yerdə istiləşmə necə qiymətləndirilir?

- Onlara görə, Yerdə istiləşmə temperaturun 0,1⁰ C artmasında əhəmiyyətli, temperaturun 3,5⁰ C qədər artması isə böhran halı kimi qiymətləndirilir.

21. Antropogen mənşəli əsas azot oksidləri mənbələri hansılardır?

- Bu mənbələr yanacaq yandırılan daxiliyanma mühərrikləri, yüksək temperaturlu energetik qurğular, raketlər və ifratsəs təyyarələrindən ibarətdir.

Mayələrdə diffuziya səbəbindən su mühitlərinin çirklənməsi üzrə ekoloji sual-cavablar:

1. Suyun kimyəvi çirkləndiriciləri arasında ən böyük təhlükəni hansı maddələr yaradır?

- Belə bir təhlükəni fenollar, neft, neft məhsulları, ağır metallar, pestisidlər törədir.

2. Dünya okeanının çirklənməsi nə ilə bağlıdır?

- Bu onun akvatoriyasına böyük miqdarda zərərli antropogen maddələrinin daxil olması ilə əlaqədardır.

3. Hal hazırda su mühitlərinə hər il hansı miqdarda və nə qədər kimyəvi birləşmə daxil olur?

- Su mühitlərinə hər il 1,2 milyard tona qədər və 30 mindən artıq müxtəlif birləşmələr daxil olur.

4. Çirkləndirici kimyəvi maddələrin dənizə düşməsinin əsas yolları hansılardır?

- Bunlar birbaşa dənizə atılmalar, birbaşa çaylara axarlarla dənizə olan atılmalar, atmosfərə atılmalar yağıntılarla dənizədir.

5. Su mühitlərinə çirkləndirilmiş nələr daxil olur və nəticəsi?

- Onlara çirkləndirilmiş məişət, sənaye mənşəli çirkab suları, güclü sellər zamanı tarlalardan yuyulan zəhərli maddələr və gübrələr, çirkləndirilmiş atmosfer yağıntıları daxil olur. Çay axıntıları ilə bu cür çirklənmələr yüzlərlə və hətta minlərlə kilometr məsafələrə aparılır.

6. Sənayedə sudan hansı məqsədlər üçün istifadə olunur?

- Sənayedə sudan məhlulların hazırlanması, qızdırılma və soyudulmanın müxtəlif reaksiyaları, xammalın daşınması, məmulatların yuyulması və digər məqsədlər üçün istifadə olunur.

7. Su işlədikdən sonra necə olur?

- İşlədilmiş suyun bir hissəsi kimyəvi və fiziki olaraq əlaqələndirilir, bir hissəsi də kimyəvi qarışıqlarla çirklənmiş halda su mühitlərinə qayıdır.

8. Çirkab suları və ya süxurdan filtrasiya vasitəsilə su obyektlərinə nələr daxil olur?

- Bura insanın həyat fəaliyyəti məhsulları və bir sıra istehsalatların tullantıları aiddir.

9. Su mühitlərinə daxil olmuş insanın həyat fəaliyyəti məhsulları və istehsalat tullantıları necə parçalanır?

- Su mühitlərində onlar aerob mikroorqanizmlərin fəaliyyəti nəticəsində parçalanır.

10. Çirklənmiş su obyektlərində oksigen çatışmamazlığı nəyə səbəb olur?

- Oksigen çatışmamazlığı aerob orqanizmlərin kütləvi məhvini və qıvcırma ilə biokütləni dağıdan anaerob mikroorqanizmlərin çoxalmasını törədir.

11. Yarışqanların, plastmasların və koksun istehsalı üzrə müəssisələrin çirkab suları ilə su obyektlərinə hansı çirkləndiricilər daxil olur?

- Bu məhsulları istehsal edən müəssisələrin çirkab suları ilə su obyektlərinə fenollar, onların halogenli birləşmələri daxil olur.

12. Hansı hallarda neft və neft məhsulları su obyektlərinə düşür?

- Onlar quyuların qazılması, daşımalarda itkilər, tankerlərin qəzaları və tutumların yuyulması nəticəsində axıntılar zaman su mühitlərinə düşür.

13. Neft məhsulları hidrobiosenozlara necə təsir edir?

- Mənfi təsir edir. Belə dəniz məhsullarının istifadəsi adamların sağlamlığına təhlükə yaradır.

14. Sintetik səth-aktiv maddələr su tutarlarına nələrə daxil olur?

- Onlar su mühitlərinə məişət, sənaye və kənd təsərrüfatının çirkab suları ilə daxil olur.

15. Səth-aktiv maddələr ekoloji hansı maddələrə aiddirlər?

- Onlar ekoloji sərt maddələrə aiddirlər və su tutarlarının vəziyyətinə son dərəcə mənfi təsir edirlər.

“Təbiət” fənninin “Maddənin xassələri” bölməsinin hər bir mövzusunun tədrisi zamanı ekoloji maarifləndirmə işinə 15-20 dəq. vaxt ayrılması məsləhətdir. Bu müddətdə şagirdlər ekoloji maarifləndirilir, onların həm fiziki və həm də ekolojiya üzrə bilikləri ümumiləşdirilərək vahid qiymət yazılır.

Qeyd edək ki, ekoloji maarifləndirmə işində fənn müəllimi müvafiq dərsliklərdən, əyani vasitələrdən və internet resurlarından istifadə etməlidir.

ƏDƏBİYYAT

1. Azərbaycan Respublikasında ekoloji cəhətdən dayanıqlı sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Proqram. Bakı-2003
2. Əliyev A.Ə. Respublika elmi konfransın materialları. Lənkəran, 2023, s. 26-27
3. Экология. Под.ред. Тягунова Г.В. и Ярошенко Ю.Г. М., -2014
4. Y.İslamzadə və b. Təbiət 6-cı sinif. 1-ci hissə. Bakı – 2024.
5. Перышкин А.В. Сборник задач по физике 7-9 кл. М.-2017.
6. Перышкин А.В. Физика 7 кл. М.-2013.
7. Перышкин И.М., Иванов А.И. Физика 7 кл. М.-2024

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530402>

УДК

THE USE OF POEMS AND SONGS AT THE ENGLISH LESSON

МУСАБЕК НУРАЙ МАРАТБЕКҚЫЗЫ

Студент 4 курса специальности “Подготовка учителей иностранного языка” Таразского университета имени М.Х. Дулати.

Научный руководитель- ҚУДАБАЕВА ПЕРИЗАТ АСАНБАЙҚЫЗЫ

Тараз, Казахстан

Аннотация: *Это исследование рассматривает эффективность использования стихотворений и песен на уроках английского языка и их влияние на мотивацию учащихся, развитие языковых навыков и вовлечённость в учебный процесс. Был проведён опрос среди учителей английского языка и учащихся с целью изучить их восприятие того, как музыкальные и поэтические материалы способствуют изучению языка. Результаты показывают, что большинство респондентов считают стихотворения и песни высокоэффективными средствами для расширения словарного запаса, улучшения произношения и развития навыков аудирования.*

Ключевые слова : *poems; songs; English language teaching; motivation; pronunciation; intonation; vocabulary development; listening comprehension; communicative competence; learner engagement; rhythm and rhyme; classroom interaction; creative activities; language acquisition;*

In the ever-evolving landscape of education, the integration of innovative methodologies remains a cornerstone for fostering effective teaching and meaningful learning. The incorporation of poems and songs into English language instruction offers a compelling pedagogical approach that transcends traditional methods. These artistic mediums not only cultivate linguistic proficiency but also serve as vehicles for cultural exploration and emotional engagement, thereby enriching the educational experience. This study explores the transformative potential of using poems and songs in English lessons, addressing their unique role in enhancing students' communicative competence and fostering motivation.

The role of poems and songs in language acquisition cannot be overstated, as these artistic mediums provide a dynamic and multifaceted approach to the development of linguistic and cultural competence. Language learning is not solely a cognitive process but also an emotional, auditory, and social one. Poems and songs engage these dimensions simultaneously, creating a rich and immersive experience for learners. Their rhythmic structure, melodic nature, and cultural resonance make them invaluable tools in the language classroom, offering unique opportunities to enhance vocabulary acquisition, improve pronunciation, foster listening comprehension, and develop a deeper understanding of the target language's cultural nuances.

Poems, as condensed and stylistically rich forms of language, provide learners with exposure to a wide range of vocabulary and grammatical structures. Their artistic nature often allows for exploration of metaphors, similes, and other figures of speech, which are crucial for advanced language proficiency. For instance, the poem *"The Road Not Taken"* by Robert Frost introduces learners to complex sentence structures and symbolic language. Phrases such as *"Two roads diverged in a wood, and I— / I took the one less traveled by"* allow students to discuss themes of choice and consequence while learning the use of past tense, descriptive imagery, and modal verbs. Moreover, the rhythm and rhyme of poetry aid in retention and memorization, enabling learners to internalize new language patterns more effectively. Poems serve not only as a linguistic tool but also as a cultural artifact, offering insights into the historical and emotional contexts of the language.

Songs, on the other hand, add an auditory and musical dimension to language acquisition, making the process engaging and memorable. Music, by its very nature, has the power to evoke

emotions and create lasting associations with words and phrases. Learners often recall lyrics more easily than prose because melodies enhance memory retention through repetition and rhythm. Consider the song *“Imagine”* by John Lennon, which contains simple yet profound phrases like *“Imagine there's no heaven / It's easy if you try”*. This song introduces conditional forms, simple present tense, and modal verbs in a context that is both meaningful and universally relatable. The emotional impact of such lyrics fosters a deeper connection to the language, encouraging learners to explore its use in expressing abstract ideas and values.

A significant advantage of using poems and songs in language teaching is their ability to improve pronunciation and intonation. English, being a stress-timed language, requires learners to grasp the natural rhythm and intonation patterns of speech. Poems with a strong metrical structure, such as Shakespeare's sonnets or nursery rhymes, provide an excellent foundation for practicing these features. For instance, the opening lines of Sonnet 18—*“Shall I compare thee to a summer's day? / Thou art more lovely and more temperate”*—offer an opportunity to emphasize stressed and unstressed syllables, thus familiarizing students with iambic pentameter. Similarly, songs with clear and repetitive choruses, such as *“We Will Rock You”* by Queen, help learners master the rhythm of English while simultaneously building confidence in their pronunciation.

Listening comprehension, a cornerstone of language acquisition, is also significantly enhanced through poems and songs. By exposing learners to authentic language in varied contexts, these mediums help develop their ability to discern meaning, identify key words, and understand nuances. Songs often introduce colloquial expressions and idiomatic phrases that are rarely found in textbooks. For example, the song *“Shake It Off”* by Taylor Swift includes phrases like *“haters gonna hate”* and *“shake it off,”* which reflect informal speech patterns and modern slang. By analyzing such lyrics, learners gain a practical understanding of how language is used in everyday communication, bridging the gap between academic study and real-world application.

The integration of poems and songs into the teaching of English as a foreign language represents a dynamic and multifaceted pedagogical approach, uniquely suited to fostering linguistic, cultural, and emotional engagement. Poems and songs, as artistic expressions, hold immense potential to enliven the learning process and address various aspects of language acquisition. Their rhythmic and melodic nature, combined with their ability to convey profound cultural meanings, makes them powerful tools for educators seeking to create an immersive and effective classroom environment. However, their successful implementation requires a clear understanding of pedagogical strategies that align with educational goals, linguistic proficiency levels, and the diverse needs of learners.

The selection of poems and songs is critical to their pedagogical success. For beginners, simple, repetitive, and easily comprehensible materials work best. Nursery rhymes like *“Twinkle, Twinkle, Little Star”* or children's songs such as *“The Wheels on the Bus”* provide opportunities to introduce foundational vocabulary and sentence structures in a playful and engaging way. For intermediate learners, songs like *“Somewhere Over the Rainbow”* by Israel Kamakawiwo'ole or poems such as Langston Hughes's *“Dreams”* (*“Hold fast to dreams / For if dreams die / Life is a broken-winged bird / That cannot fly”*) offer accessible yet meaningful content for practicing reading comprehension, vocabulary, and figurative language. Advanced learners can benefit from the analysis of more complex and abstract texts, such as Dylan Thomas's *“Do Not Go Gentle into That Good Night,”* which challenges them to interpret themes, identify sophisticated poetic devices, and expand their lexicon with advanced vocabulary.

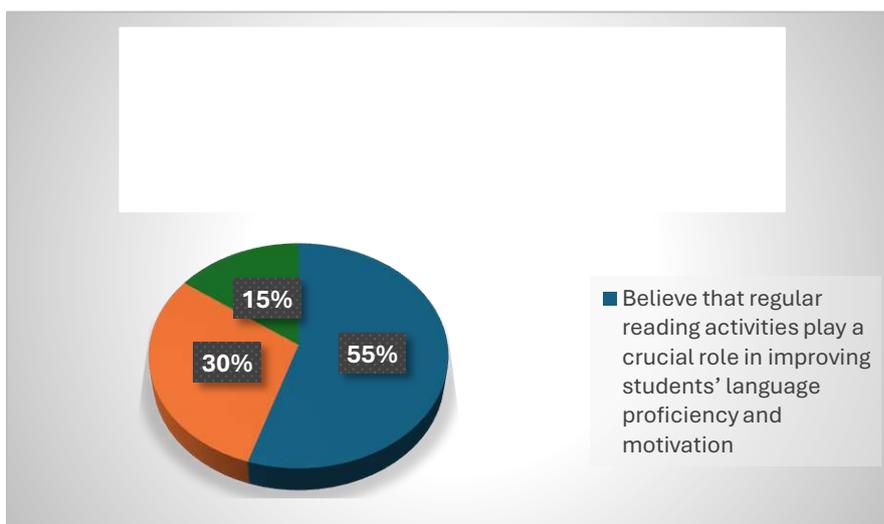
Interactive activities play a vital role in maximizing the effectiveness of poems and songs in the classroom. Teachers can design tasks that encourage students to engage actively with the text, such as gap-filling exercises, lyric rewriting, or collaborative performances. For instance, students might be asked to fill in missing words while listening to *“Someone Like You”* by Adele, reinforcing their listening and spelling skills. Alternatively, they could work in groups to create a modern adaptation of a classic poem, allowing them to practice creative writing and teamwork. Karaoke sessions, where students sing along to popular songs, combine language practice with fun and camaraderie, reducing anxiety and building confidence.

Moreover, poems and songs can be used as springboards for integrated skill development. For example, a lesson centered around a poem like “*The Road Not Taken*” by Robert Frost can include reading, discussion, and writing activities. Students might first read and interpret the poem, discussing its themes of choice and consequence. Then, they could write a reflective essay about a personal decision, drawing inspiration from the poem’s narrative.

Finally, assessment and reflection are essential components of a pedagogical approach to using poems and songs. Teachers should evaluate not only linguistic outcomes, such as vocabulary acquisition and pronunciation improvement, but also affective outcomes, such as increased motivation and confidence. Formative assessments can include class discussions, creative projects, or peer reviews, while summative assessments might involve presentations or written analyses. For instance, students could present a poem or song that resonates with them, explaining its linguistic and cultural significance. Such activities encourage learners to take ownership of their language learning, making it a deeply personal and meaningful experience.

In conclusion, the pedagogical approaches to using poems and songs in English language teaching are as diverse and impactful as the texts themselves. By carefully selecting materials, designing interactive activities, and aligning them with linguistic and cultural objectives, teachers can harness the full potential of these artistic mediums. Poems and songs not only enrich the learning experience but also inspire students to connect with the language on a profound level, making them invaluable tools in the modern classroom. Their ability to engage learners emotionally, cognitively, and socially ensures that they remain a cornerstone of innovative and effective language education.

To investigate the effectiveness of using poems and songs in English language lessons, a survey was conducted at Secondary School No. 47 in Taraz during pedagogical practice. The questionnaire was completed by 140 respondents, including English teachers and students from different grade levels. The purpose of the survey was to identify their perceptions of how poetic and musical materials influence students’ motivation, pronunciation, emotional engagement, and overall language proficiency. The results are presented in Diagram 1.



According to the findings, *60% of respondents* stated that incorporating poems and songs significantly enhances learners’ motivation and interest in English. They emphasized that rhythm, melody, and rhyme make language structures easier to memorize and help improve pronunciation and intonation. Many teachers noted that songs and poems create a positive atmosphere in the classroom, reduce anxiety, and increase students’ willingness to participate in activities.

Meanwhile, *25% of participants* expressed a neutral opinion, mentioning that poems and songs are useful but should be integrated systematically and supported with additional exercises. They argued that while musical and poetic materials can support listening and speaking skills, they should

be balanced with grammar, reading, and writing tasks to ensure comprehensive language development.

Finally, *15% of respondents* reported negative or skeptical attitudes toward the frequent use of poems and songs. Some teachers explained that these materials may be time-consuming and not always aligned with curriculum objectives. A number of students also commented that certain poems or songs can be difficult to understand due to complex vocabulary or fast tempo, which may reduce their effectiveness if not carefully selected.

Overall, the survey results indicate that the majority of teachers and students recognize poems and songs as valuable tools in English language teaching. When applied thoughtfully, they improve pronunciation, reinforce vocabulary, develop listening comprehension, and create an emotionally engaging learning environment.

The survey additionally explored how often teachers use musical or poetic materials, what genres they prefer, and how students react to different activities. Most teachers reported that they incorporate songs or short poems at least once a week, choosing modern songs, nursery rhymes, and short thematic poems. Students mentioned that they especially enjoy activities supported by visuals, group singing, rhythmical chanting, and vocabulary tasks based on lyrics, as these help them better understand and memorize new language items.

Finally, it is essential to recognize that the outcomes of lessons involving poems and songs extend beyond linguistic skills to include affective and cultural dimensions. These artistic mediums have the power to inspire students, foster emotional connections, and deepen their appreciation for the target language and its cultural heritage. Therefore, assessments should not only evaluate technical proficiency but also consider students' emotional engagement and personal growth. For instance, after studying "*Somewhere Over the Rainbow*," students might reflect on how the song's themes of hope and aspiration resonated with their own dreams. Such reflections highlight the transformative potential of poems and songs as tools for holistic education.

LITERATURE

1. Frost R. *The Road Not Taken // Mountain Interval*. – New York: Henry Holt and Company, 1916.
2. Hughes L. *Dreams // The Weary Blues*. – New York: Alfred A. Knopf, 1926.
3. Angelou M. *Still I Rise // And Still I Rise*. – New York: Random House, 1978.
4. Wordsworth W. *I Wandered Lonely as a Cloud // Poems in Two Volumes*. – London: Longman, Hurst, Rees, and Orme, 1807.
5. Thomas D. *Do Not Go Gentle into That Good Night // Collected Poems 1934–1952*. – New York: New Directions, 1952.
6. Kipling R. *If— // Rewards and Fairies*. – London: Macmillan and Co., Limited, 1910.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530430>
UDC 373.5:811.111:004

“DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING THROUGH THE USE OF ONLINE REFLECTIVE LEARNING MODULES”

ISKALIEVA ELIZAVETA MARATOVNA

Master's student, EP: “Foreign Languages: two foreign languages”, WKU named after M. Utemisov

Scientific supervisor – **G. N. KISMETOVA**

Uralsk, Kazakhstan

Abstract: *This study explores the effectiveness of online reflective learning modules in developing critical thinking skills among high school students in English language learning. Critical thinking is considered a key meta-subject competence in modern education; however, traditional English teaching methods often provide limited opportunities for reflection and metacognitive development.*

The research combines theoretical analysis with an empirical study conducted among ninth-grade students. Online reflective learning modules were integrated into English lessons and structured around self-reflection, group discussion, and individual adjustment of learning strategies. Quantitative and qualitative methods, including diagnostic tasks, questionnaires, observation, and content analysis of reflective writing, were used to assess the outcomes.

The findings indicate positive dynamics in students' critical thinking development, particularly in text analysis, argumentation, and metacognitive awareness. The study confirms that systematic use of online reflective learning modules enhances learners' academic independence and improves the effectiveness of English language instruction.

Key words: *critical thinking; reflective learning; online learning modules; English language teaching; metacognitive skills; high school students; digital pedagogy.*

INTRODUCTION

In the era of globalization and intensive intercultural interaction, critical thinking is transforming from a desirable skill into a mandatory meta-subject competence enshrined in modern educational standards. This ability is particularly important in the context of learning English, which serves not only as a tool for communication, but also as a means of understanding cultural codes and worldview paradigms. Developing high school students' ability to analyze, interpret, and contextualize linguistic information is becoming a strategic task for modern teaching. This competence allows students to adapt to the rapidly changing conditions of multicultural dialogue. State educational standards emphasize the need to develop students' ability to independently critically comprehend information, which is especially relevant when working with foreign-language texts and media resources. In the process of learning English, high school students are faced with the need to deconstruct complex semantic structures that require going beyond superficial understanding. However, existing methodological approaches do not always ensure the systematic formation of these skills, which creates a gap between regulatory requirements and actual educational practice.

The traditional system of teaching English in upper grades demonstrates limited effectiveness in developing critical thinking, focusing primarily on the reproductive assimilation of lexical and grammatical structures. The learning process often boils down to the mechanical memorization of rules and template phrases without in-depth analysis of their pragmatic meaning and cultural context. This approach fosters a superficial attitude among students toward language as a set of formal rules rather than a living tool for knowledge and communication. As a result, high school students have difficulty interpreting semantic nuances and solving non-standard communication tasks. The lack of

systematic work on the development of reflective skills means that students rarely analyze their own mistakes, alternative interpretations of texts, or cultural features of speech behavior. This not only reduces motivation to learn the language, but also limits the ability of high school students to apply the knowledge they have acquired in real situations of intercultural communication. The result is a formal assimilation of educational material without the formation of the metacognitive skills necessary for autonomous language development.

The integration of online reflective learning modules offers an innovative solution to the problems identified, combining structured stages of self-analysis with digital opportunities for personalizing the educational process. These modules provide a sequential progression through stages of individual reflection, group discussion, and adjustment of learning strategies, which promotes a conscious approach to the language acquisition process. The digital format ensures the flexibility and accessibility of reflective practices, allowing students to return to the materials and track their own progress. A key advantage of online modules is their ability to create a safe environment for critical reflection on language phenomena through repeated exposure to learning materials and varied forms of feedback. Technological solutions make it possible to visualize students' thought processes, record changes in their approaches to solving communication tasks, and adapt content to individual educational trajectories. This creates conditions for the formation of sustainable critical thinking skills that go beyond the scope of a specific subject.

The aim of our research is to develop and empirically verify a model of online reflective learning modules aimed at qualitatively improving the level of critical thinking among high school students in the context of English lessons. The scientific novelty of the work lies in the synthesis of the principles of reflective didactics with the capabilities of digital educational technologies, which allows us to create a tool that meets the challenges of the modern hybrid educational environment. The practical significance of the research is determined by the possibility of introducing the developed modules into mass school practice to bridge the gap between regulatory requirements and actual educational outcomes. The empirical part of the research includes a comparative analysis of data obtained before and after the introduction of online modules, using methods of quantitative and qualitative assessment of the level of critical thinking development. The results of the testing will not only confirm the effectiveness of the proposed model, but also identify the optimal pedagogical conditions for its implementation. This work contributes to the development of digital didactics and creates a basis for further research in the field of meta-subject competence formation using modern educational technologies.

Main body

Contemporary Kazakhstani and foreign researchers agree on the basic components of critical thinking as an integrative educational competence. An analysis of the works of J. Paul [1], R. Ennis [2], and D. Halpern [3] allows us to identify the universal core of critical thinking, which includes the ability to analyze information, construct logically sound judgments, and evaluate arguments from the standpoint of evidence and objectivity. In the works of Kazakhstani scholars, in particular S. S. Kunanbayeva [4], A. K. Tleuberdina [5], and G. K. Smagulova [6], this competency is complemented by a strong emphasis on reflective and metacognitive components that ensure awareness of learning activities and student independence. This understanding emphasizes the universal nature of critical thinking while taking into account national pedagogical traditions.

Despite conceptual unity, there are differences in emphasis in the interpretation of critical thinking in different educational systems. International studies often emphasize its socio-communicative aspect, associated with the ability to engage in reasoned dialogue, cooperation, and collective decision-making. The Kazakhstani pedagogical school, in turn, focuses on the personality-developing and value-oriented nature of critical thinking, viewing it as the basis for the formation of an autonomous, responsible, and reflective learner. These characteristics must be taken into account when designing educational programs for high school students.

In the state compulsory education standards of the Republic of Kazakhstan, critical thinking is established as one of the key meta-subject learning outcomes, requiring an interdisciplinary and

activity-based approach to its formation [7]. Similar provisions are presented in the OECD's international competency frameworks and PISA studies, where critical thinking is considered a basic skill for the 21st century [8]. This necessitates the systematic integration of analytical and reflective tasks into curricula for all subjects, including foreign languages.

The effective development of critical thinking in high school students requires the targeted organization of educational activities based on subject content. In the process of teaching English, this competency is developed through the analysis of authentic texts, the comparison of cultural and communicative contexts, and the reasoned expression of one's own position. The use of digital and online technologies is particularly important, as they allow students' thought processes to be recorded, understood, and analyzed, which creates a basis for the development of reflection and independent learning.

Reflective learning is based on three interrelated principles that form a cyclical process of cognition. The principle of awareness involves learners' purposeful understanding of their own learning activities and their semantic foundations. The principle of self-analysis requires systematic assessment of achievements and difficulties by comparing interim results with target benchmarks. The principle of correction provides for timely adaptation of the educational trajectory based on patterns identified during reflection.

Reflection acts as a catalyst for the development of critical thinking through the systematic analysis of students' own cognitive processes. This mechanism involves conscious monitoring of the thinking strategies used in solving learning tasks. In the course of reflective activity, high school students identify the strengths and weaknesses of their approach to information processing. Such self-assessment creates the basis for the targeted improvement of thinking operations. Cognitive strategies are adjusted through reflective evaluation of the effectiveness of the chosen approaches to learning. Students compare the results obtained with the expected ones, identifying the reasons for possible discrepancies. This process develops metacognitive skills, allowing for the optimization of further actions. The gradual improvement of thinking algorithms contributes to the formation of sustainable critical analysis skills.

The integration of reflective and critical-analytical practices in English language lessons facilitates the transfer of language skills to real-life communicative situations. Analyzing one's own speech strategies in combination with a critical assessment of the context of language use increases communication awareness. Students learn to adapt language tools to different sociocultural conditions, taking into account the pragmatic aspects of communication. This develops the ability to flexibly apply language knowledge outside the educational environment.

The first section examined the theoretical foundations of reflection and critical thinking in the context of modern school education. An analysis of domestic and foreign studies has shown that critical thinking is viewed as an integrative meta-subject competence that includes analytical, evaluative, and argumentative skills, as well as the ability to make conscious decisions. It has been established that the works of Kazakhstani and foreign scholars show conceptual unity in understanding the essence of critical thinking, despite differences in emphasis due to national pedagogical traditions.

It has been found that in the Kazakhstani educational paradigm, critical thinking is closely linked to the development of reflection, academic independence, and personal responsibility among students. This is reflected in the compulsory state educational standards of the Republic of Kazakhstan, where critical thinking is enshrined as a key meta-subject learning outcome, as well as in international educational frameworks focused on the development of 21st century skills. Thus, the development of critical thinking requires a systematic and interdisciplinary approach, including in the process of foreign language teaching.

An analysis of the essence of reflective learning has made it possible to identify its basic principles — awareness, self-analysis, and correction of learning activities — as well as to reveal its pedagogical potential in the formation of students' subjective positions. It has been established that the systematic use of reflective practices contributes to the development of metacognitive skills,

cognitive autonomy, and self-regulation skills, ensuring the transition from passive knowledge acquisition to its conscious construction.

An examination of the relationship between reflection and critical thinking has shown that these processes reinforce each other. Reflection acts as a mechanism for awareness and correction of thinking strategies, while critical thinking activates reflective analysis of learning activities. Their integration into the educational process, particularly in English lessons, creates conditions for the formation of flexible analytical and communicative skills, as well as for the transfer of language knowledge to real communicative situations.

Thus, theoretical analysis confirms the advisability of using reflective technologies as a means of developing critical thinking in high school students. The conclusions obtained served as the theoretical basis for the development and testing of online modules for reflective learning, the description and analysis of the effectiveness of which are presented in the following section of the study.

Methods and Materials

The key criteria for evaluating online platforms are their ability to support reflective activity through specialized functions. The most important characteristics are the availability of tools for recording thought processes, analyzing learning experiences, and formulating conclusions. An equally important parameter is the flexibility of interface configuration for specific pedagogical tasks and the age characteristics of high school students. Integration capabilities with core English language education programs determine the practical value of platforms for everyday use. Among the most common solutions are LMS systems such as Moodle and specialized services such as Flipgrid, which offer basic tools for reflection. Their functionality often includes reflection journals, annotated portfolios, and asynchronous discussion forums. However, the degree to which these tools are adapted to the specifics of critical thinking development requires detailed study. Particular attention is paid to compatibility with the communicative tasks of English lessons and support for multi-stage reflective cycles.

The analysis revealed significant limitations of most platforms in providing personalized educational trajectories. Standardized task templates do not take into account individual cognitive styles and the level of language proficiency of students. The lack of algorithms for dynamically adjusting the complexity of reflective tasks based on previous results is particularly problematic. This factor reduces the potential of platforms for a differentiated approach to the development of critical thinking. The second significant drawback is the insufficient development of mechanisms for group reflection in the digital environment. Existing synchronous discussion tools often lack structured formats for peer assessment and metacognitive analysis of collective work. The absence of built-in rubrics for tracking critical thinking progress makes it difficult to objectively assess group dynamics. These limitations are particularly critical when developing discussion skills in a foreign language.

The self-reflection stage in online modules is implemented through specialized templates aimed at analyzing language errors and personal learning strategies. Structured forms include questions to identify the causes of errors and evaluate the effectiveness of the methods used to learn English. This approach allows high school students to become aware of their own cognitive processes and develop metacognitive skills. The systematization of reflective activity contributes to the targeted development of critical thinking through the analysis of learning activities.

Group discussions are organized on asynchronous forums moderated by the instructor, which ensures flexibility in participant interaction. Students present the results of their self-analysis, discuss alternative approaches to solving language problems, and argue their position. The teacher guides the discussion by asking clarifying questions and focusing attention on the logical connections between ideas. This format creates conditions for the development of communication skills and critical thinking about different points of view. The asynchronous nature of the discussion allows participants to analyze their colleagues' statements in depth and formulate well-considered counterarguments. Collective reflection encourages the revision of initial judgments under the influence of rational arguments. The discussion process develops skills for constructive dialogue and evaluation of

evidence. Joint analysis of learning strategies contributes to the development of more effective approaches to language acquisition.

Individual adjustment involves the development of personalized checklists based on conclusions drawn from self-reflection and group discussion. Students systematize recommendations for preventing typical mistakes and optimizing learning strategies. Dynamic checklists are regularly updated in line with progress in language acquisition. This tool serves as a practical guide for independent monitoring and correction of cognitive activity.

The effectiveness of online reflection modules directly depends on their systematic integration into the learning process. The modules should be synchronized with the thematic blocks of the English language program, ensuring substantive continuity. Such integration allows students to consistently develop reflective skills in the context of the language material being studied. The optimal solution is to link the modules to the completion of each thematic section. Synchronization with language competencies involves adapting reflective tasks to specific aspects of English language proficiency. For example, modules for developing writing skills may include analysis of one's own texts, and for listening comprehension — reflection on comprehension strategies. This focus contributes to the simultaneous improvement of both subject-specific and meta-subject skills. A systematic approach ensures that reflective tasks gradually become more complex in line with the students' level.

A key condition is special training for teachers in working with digital reflective tools. Teachers need to master the skills of facilitating online discussions and methods of interpreting data generated by the platform. This includes the ability to analyze students' thinking patterns based on their digital footprints and adjust the learning process accordingly. Without appropriate training, teachers will not be able to fully utilize the diagnostic potential of the modules.

Operational feedback through built-in commenting tools significantly increases the effectiveness of reflective practices. The teacher's instant reactions to students' reflections stimulate a deeper analysis of their own learning activities. The system's automated prompts guide the self-assessment process, helping to identify cognitive biases. This two-way communication fosters a conscious attitude toward the process of foreign language acquisition.

An analysis of existing online platforms has shown that, while they provide basic tools for reflective activities, most digital solutions are limited in their ability to personalize, differentiate tasks, and organize structured group reflection. The identified limitations confirmed the need to create specialized online modules focused on the step-by-step development of reflective and critical-analytical skills.

Key pedagogical conditions for the effective use of online reflection modules have been identified: their systematic integration into English language lessons, teachers' methodological readiness to facilitate reflective activities, and the provision of prompt feedback. Compliance with these conditions allows the potential of online modules to be realized as a tool for developing critical thinking and academic independence in high school students. The conclusions obtained served as the basis for organizing experimental work, the results of which are presented in the next section of the study.

Experimental part

The online modules for reflective learning were tested in the 9th grade at the Gymnasium of Aesthetic Direction. A subgroup of 12 students enrolled in the English language program participated in the study. This age group was chosen because it is a transitional stage of cognitive development characterized by the active formation of analytical and reflective skills, as well as an increasing role of independence in learning activities.

The testing was carried out in three consecutive stages. At the first, diagnostic stage, an initial assessment of the level of critical thinking skills among students was conducted. The assessment included tasks involving text analysis, identification of logical connections, formulation of a reasoned position, and brief written reflective responses. The data obtained allowed us to record the initial level

of students' cognitive and metacognitive skills and served as a starting point for subsequent analysis of the dynamics.

In the second, formative stage, a series of English lessons was implemented with the integration of online reflective learning modules. The modules were used both during class activities and in the format of independent work by students. Each lesson included tasks for comprehending the content of the learning material, self-assessment of how to complete the tasks, analysis of difficulties encountered, and discussion of alternative solutions. Particular attention was paid to the development of argumentation skills and conscious choice of learning strategies.

The final stage of testing involved conducting a final assessment using tasks similar to those used in the initial assessment. This made it possible to compare the initial and final indicators and identify qualitative changes in the level of development of critical thinking and reflective skills among students.

Results of experiment

Figure 1. Dynamics of Critical Thinking Development Before and After the Implementation of Online Reflective Learning Modules

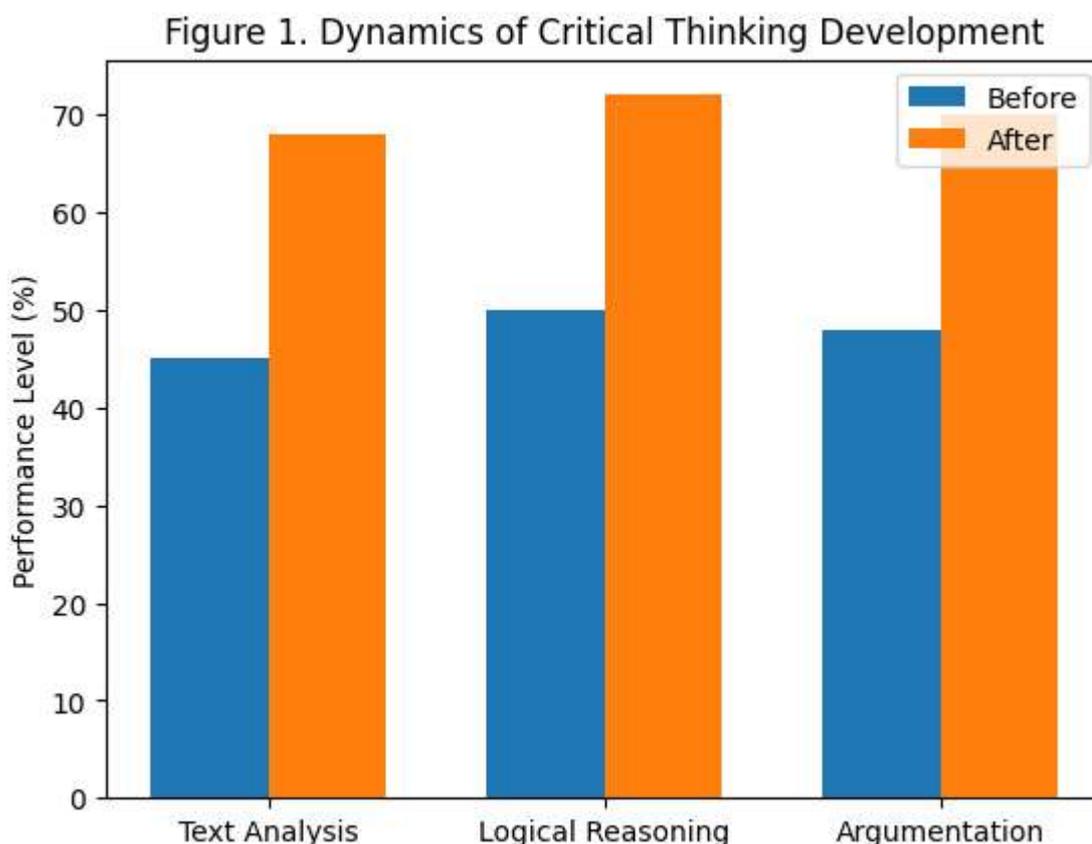


Figure 1 illustrates the comparative results of the initial and final diagnostics, reflecting changes in key components of critical thinking among 9th grade students. The data demonstrate a positive trend in students' ability to analyze texts, identify logical connections, and formulate reasoned positions after the implementation of online reflective learning modules.

A combination of quantitative and qualitative research methods was used to obtain comprehensive data on the results of the testing. One of the tools used was a student questionnaire aimed at identifying their subjective perception of the online modules. The questionnaire included statements rated on a Likert scale concerning the clarity of the tasks, the convenience of the digital format, and the usefulness of the reflective exercises. The anonymous nature of the survey contributed to the reliability of the responses.

The method of pedagogical observation was used to record manifestations of critical thinking in the process of working with the modules. The observation was carried out using pre-developed checklists that included indicators such as active participation in discussions, the ability to ask

clarifying questions, the reasonableness of statements, and the willingness to reconsider one's own point of view. Both verbal and behavioral manifestations of students' cognitive activity were recorded.

An additional method of data collection was content analysis of students' reflective written work. The analysis was conducted according to two main criteria: the level of metacognitive awareness and the logical organization of argumentation. The use of cause-and-effect relationships, the expression of doubt and alternative positions, as well as the ability to self-assess learning activities were evaluated. The data obtained revealed qualitative changes in the structure of students' thinking.

A preliminary analysis of the reflective writing assignments showed positive dynamics in the development of students' awareness of their learning activities. Compared to the diagnostic stage, there was an increase in the proportion of detailed reflective statements in which students analyzed not only the result but also the process of completing the tasks. There was a shift from formal answers to more reasoned judgments with elements of self-assessment and error analysis.

Observation of the students' work revealed an increase in activity in discussing problematic issues and an increase in the number of clarifying and analytical questions. Students began to refer more often to the text as a source of arguments and to demonstrate a willingness to revise their initial answers. These changes indicate the gradual formation of elements of critical thinking.

At the same time, testing revealed a number of organizational difficulties. Some students had difficulty balancing their time between online assignments and classroom work. There were also some technical limitations related to access to digital resources. These observations indicate the need to adapt the online modules to the conditions of a specific educational institution.

The third section presents the testing of the developed online modules of reflective learning based on the 9th grade of the Gymnasium of Aesthetic Direction with the participation of 12 high school students. The experimental activities carried out showed that the integration of modules into the educational process contributes to the formation of elements of critical thinking and reflection skills.

Analysis of the results of diagnostics, observations, and written assignments confirmed the positive dynamics: students began to use reasoned judgments more often, consciously evaluate their own actions, revise initial decisions, and consider alternative points of view. Signs of the formation of metacognitive skills and an increase in the level of independence in educational activities appeared.

Data collection methods—questionnaires, observation, and content analysis of reflective works—made it possible to comprehensively assess the effectiveness of the modules as a tool for developing critical thinking. Observations showed an increase in activity in discussions and an improvement in the quality of argumentation in group work.

At the same time, organizational and technical limitations were identified: some students had difficulties balancing their time between online assignments and classroom work, and there were also problems with access to digital resources. These circumstances highlight the need to adapt online modules to the conditions of a particular school and to adjust the assignment completion schedule.

Thus, the testing confirmed the pedagogical effectiveness of online reflective learning modules, demonstrated their potential for developing critical thinking, and prepared the basis for analyzing the dynamics of cognitive changes, which is presented in the fourth section.

A comparative analysis of the results of the initial and final diagnostics demonstrated positive dynamics in the development of individual components of critical thinking in 9th grade students. Based on the results of the testing, most participants showed improvement in completing tasks involving text analysis, identifying logical connections, and formulating a reasoned position. The average scores for these criteria increased, indicating the positive impact of the reflective online modules.

Figure 2. Changes in the Structure of Students' Reflective Responses.

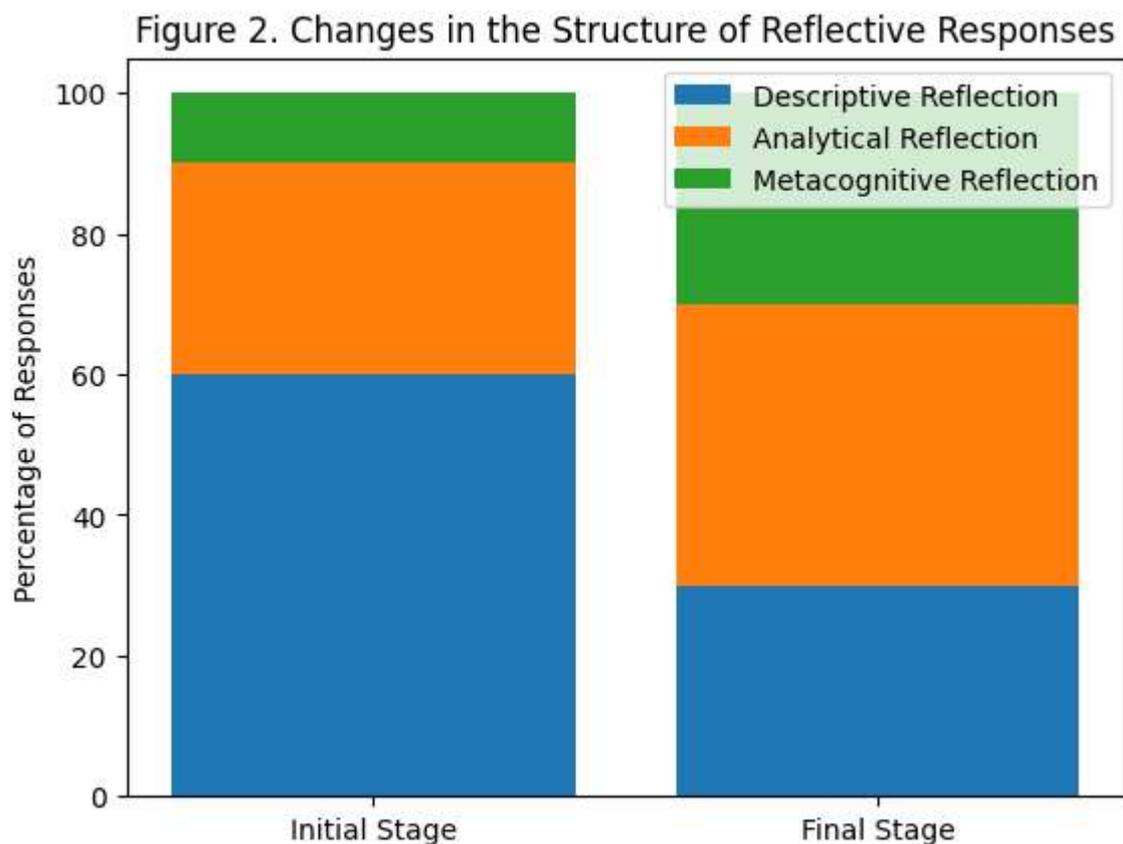


Figure 2 presents changes in the structure of students' reflective responses at the initial and final stages of the experiment. At the initial stage, descriptive reflection predominated, indicating that students mainly focused on recounting learning activities without deeper analysis. By the final stage, a significant shift toward analytical and metacognitive reflection can be observed. This change reflects students' increased ability to evaluate their own learning processes, identify difficulties, and formulate strategies for improvement. The rise in metacognitive reflection demonstrates the development of self-regulation and conscious learning, which are essential components of critical thinking.

The most pronounced changes were recorded in the ability to ask questions about the text and argue one's own opinion. Students began to approach the interpretation of information more consciously, paying attention to the context and the author's position. The improvements were consistent and manifested themselves in different types of tasks, which confirms the systemic effect of the methodology used.

Given the small sample size, the quantitative data was supplemented with a qualitative analysis, which made it possible to identify trends in the development of students' thinking. The results obtained suggest the formation of an initial level of critical understanding of information, corresponding to the age characteristics of the students.

A qualitative analysis of reflective essays showed an increase in the complexity of the cognitive operations used by students. Elements of comparison, justification, and the establishment of cause-and-effect relationships began to appear more frequently in the essays. Students began to consider educational tasks not only from the perspective of the result, but also from the perspective of how to complete them.

An analysis of the dynamics of reflective work revealed a transition from a descriptive level to elements of analytical and evaluative understanding. While brief and superficial comments prevailed at the initial stage, at the final stage, students demonstrated an ability to interpret their learning experience and formulate conclusions.

Particular attention was drawn to the increase in metacognitive comments, in which students recorded their own difficulties, evaluated the effectiveness of the chosen strategies, and outlined ways

to correct them. This indicates the formation of self-regulation skills and conscious management of cognitive activity.

The results of the testing confirm the pedagogical feasibility of using online reflective learning modules in the process of teaching English in the 9th grade. The data obtained indicate the positive impact of the modules on the development of critical thinking skills, including information analysis, argumentation, and reflective understanding of learning activities.

The effectiveness of the methodology was most evident when reflective tasks were used regularly and logically linked to the lesson content. The gradual increase in the complexity of the tasks contributed to the development of analytical skills and increased student independence in learning.

The testing allowed us to identify the key conditions for the successful integration of online modules: a measured level of task complexity, systematic feedback from the teacher, and the use of authentic materials in English. Compliance with these conditions creates a favorable educational environment for the development of critical thinking and reflective skills in high school students.

A comparative analysis of the results of the initial and final diagnostics demonstrated positive dynamics in the development of key components of critical thinking in 9th grade students. As a result of the testing, most participants showed improvement in performing tasks related to text analysis, identifying logical connections, and formulating a reasoned position. The most pronounced changes were recorded in the ability to ask questions about the text and argue one's own opinion. Students began to approach the interpretation of information more consciously, taking into account the context and the author's position. Improvements were evident in different types of tasks, confirming the systemic effect of the methodology used.

A qualitative analysis of reflective essays revealed a complication of cognitive operations: students more actively used comparison, justification, and cause-and-effect relationships. At the final stage, there was a transition from a descriptive level to an analytical and evaluative understanding of the educational material. There was an increase in the number of metacognitive comments, where students recorded their own difficulties, evaluated the effectiveness of strategies, and planned their adjustment. These changes indicate the formation of self-regulation skills and conscious management of cognitive activity.

The effectiveness of the online modules was determined by the regularity of the assignments, their logical connection to the lesson content, and the gradual increase in the complexity of the assignments. The key conditions for successful integration were identified: a measured level of difficulty in the exercises, systematic feedback from the teacher, and the use of authentic materials in English. Compliance with these conditions creates a favorable educational environment for the development of critical thinking and reflective skills, increasing the academic independence of high school students.

Conclusion

The study empirically confirmed the effectiveness of online reflective learning modules in developing critical thinking skills in high school students. A comparative analysis of diagnostic data before and after the introduction of the modules revealed statistically significant progress in three key areas: depth of analysis of English-language texts, conscious self-correction of language errors, and construction of reasoned statements. These results demonstrate that structured reflection facilitates the transition from mechanical reproduction to meaningful interaction with language material.

The work makes a significant contribution to pedagogical theory by integrating the concepts of reflective learning with digital educational technologies. The developed model of online modules provides educators with a practical tool that meets the requirements of the Federal State Educational Standards for meta-subject outcomes and the post-pandemic realities of hybrid learning. The structure of the modules, which includes stages of self-analysis, group discussion, and individual correction, creates conditions for the formation of critical thinking as a universal learning competence.

The implementation of research tasks—from theoretical analysis to pedagogical testing—made it possible to overcome the identified problem of mechanical language acquisition. The modules we

put in place encourage high schoolers to consciously work on their language mistakes, analyze communication situations in context, and interpret cultural concepts in English-speaking environments. This is confirmed by qualitative changes in students' reflective work, where an increase in metacognitive activity and analytical depth can be traced.

A promising direction for further research is the adaptation of the proposed model of online modules for other subjects in the humanities. Of particular scientific interest is the development of artificial intelligence-based tools for the automated analysis of students' reflective journals, which will allow for the personalization of educational trajectories and the optimization of pedagogical support.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Paul R., Elder L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. — Pearson Education, 2014. — 528 p.
2. Ennis R. H. *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision* // *Топол*. — 2018. — Vol. 37, No. 1. — P. 165–184.
3. Halpern D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. — New York: Psychology Press, 2014. — 720 p.
4. Кунанбаева С. С. *Теория и практика современного иноязычного образования*. — Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2010. — 356 с.
5. Тлеубердина А. К. Развитие критического мышления обучающихся в условиях обновленного содержания образования // *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки*. — 2020. — № 3. — С. 45–52.
6. Смагулова Г. К. Формирование учебной самостоятельности и рефлексивных умений учащихся в процессе обучения иностранному языку // *Вестник Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева*. — 2019. — № 4. — С. 78–85.
7. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования Республики Казахстан. Утверждён приказом Министра просвещения Республики Казахстан № 348 от 03.08.2022 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 2025 г.). — Астана, 2022. URL: <https://www.refworld.org/legal/decrees/natlegbod/2022/ru/1507418>.
8. OECD. *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools* [Электронный ресурс]. — Paris: OECD Publishing, 2024. — 301 с. — DOI 10.1787/765ee8c2-en. — Режим доступа: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iii_765ee8c2-en.html
9. Бекеш, Ақниет & Нуртазаевна, Балжан. Рефлексивное обучение как педагогический инструмент в условиях многоязычного образования казахстана // *вестник казпну имени абая. Серия: полиязычное образование и иностранная филология*. — 2025. — №51. — С. 2.
10. Бобрышов С. В., Суменко Л. В., Таран О. А. Формирование у будущих педагогов культуры профессиональной рефлексии в процессе производственной (педагогической) практики // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. — 2021. — №4. — С. 665–672.
11. Власова А.К., Игнатович С.С. Особенности формирования критического мышления у подростков в образовательном процессе сельской школы // *Педагогика: история, перспективы*. — 2022. — №3. — С. 39–63.
12. Гордиенко О.В. *Современные средства оценивания результатов обучения*. — Москва: Юрайт, 2017. — 240 с.
13. Дрейцер С.И. Оценка эффективности подготовки студентов педагогических специальностей к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности // *Современные наукоемкие технологии*. — 2024. — №9. — С. 91–95.

14. Иванченко А.И. Практическая методика обучения иностранным языкам. — Санкт-Петербург: КАРО, 2016. — 255 с.
15. Исаханова М.Э. Психологические основы формирования критического мышления // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. — 2014. — №2. — С. 1–5.
16. Корнеев А.Н., Костев К.О. Системы дистанционного обучения: теория и практика эффективного применения в корпоративном образовании // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». — 2017. — №5. — С. 1–15.
17. Лукина М.В., Егорова О.Б., Бойцев А.А. и др. Технологические особенности создания курсов для онлайн-обучения // Управление образованием: теория и практика. — 2021. — №3. — С. 78–82.
18. Рожкова А.В. Обзор научных теорий формирования критического мышления в исследованиях российских и западных учёных // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — №5. — С. 1–10.
19. Севенюк С.А., Шамина Н.П. Формирование педагогической рефлексии в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности // Самарский научный вестник. — 2017. — №2. — С. 241–244.
20. Соловова Н.В., Дмитриев Д.С., Суханкина Н.В. и др. Цифровая педагогика: технологии и методы. — Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (Самарский университет), 2020. — 128 с.
21. Усманова М.М. Содержание совершенствования методики обучения будущих учителей русского языка на основе рефлексивных инновационных технологий и ее научно-теоретические педагогические основы // European Journal of Interdisciplinary Research and Development. — 2025. — №35. — С. 92–96.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530476>

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУДАҒЫ «АЯҚТАЛМАҒАН ТАПСЫРМА» (ЗЕЙГАРНИК ЭФФЕКТІСІ) ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ

САТЫБАЛДЫ АСЕМ ЕРАЛЫҚЫЗЫ

«Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті» КеАҚ
4 курс студенті

Жетекшісі: п.ғ.м., оқытушы **НАРБЕКОВА МАРЖАН ЕРҒАБЫЛҚЫЗЫ**
Алматы қ, Қазақстан

Аннотация: Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының оқу мотивациясын арттыруда Зейгарник эффектісіне негізделген «аяқталмаған тапсырма» әдісінің педагогикалық әлеуеті қарастырылады. Мотивация мен зейіннің өзара байланысы теориялық тұрғыда сипатталып, тәжірибелік тапсырма үлгілері ұсынылады. 3 апта бойы жүргізілген бақылау нәтижесінде оқушылардың оқу деңгейінің айтарлықтай өскені анықталды. Әдіс оқушылардың танымдық белсенділігін, шығармашылық қабілетін және оқу әрекетіне деген ішкі қызығушылығын күшейтуге ықпал етті.

Кілт сөздер: Зейгарник эффектісі, аяқталмаған тапсырма, оқу мотивациясы, зейін, бастауыш сынып, когнитивтік кернеу, шығармашылық тапсырма, психологиялық-педагогикалық әдіс, тәжірибелік модель.

Қазіргі бастауыш білім беру жүйесінде оқушының оқу әрекетіне белсенді қатысуын қамтамасыз ету басты педагогикалық міндеттердің біріне айналып отыр. Өсіресе бастауыш сынып кезеңі – баланың оқу іс-әрекетіне қатынасы, білім алуға деген ішкі ынтасы мен қызығушылығы қалыптасатын шешуші кезең. Осы тұрғыдан алғанда, оқу мотивациясы мен зейіннің өзара байланысы бастауыш сынып оқушысының оқу жетістігін айқындайтын негізгі психологиялық-педагогикалық факторлар ретінде қарастырылады. Бастауыш сынып оқушыларының жас ерекшеліктеріне тән басты сипаттардың бірі – зейіннің тұрақсыздығы мен эмоциялық әсерге тәуелділігі. Бұл кезеңде баланың зейіні ұзақ уақыт бойы бір әрекетке шоғырлана бермейді, ол көбіне мазмұнның жаңалығына, тапсырманың қызықтылығына және аяқталу логикасына байланысты өзгеріп отырады (Hidi, S., & Renninger, K. A. 2017). Сондықтан оқу мотивациясы төмен жағдайда зейін де әлсіреп, оқу әрекеті формалды сипат ала бастайды. Керісінше, оқушының ішкі қызығушылығы оянған сәтте зейіннің шоғырлануы күшейіп, танымдық белсенділік артады.

Психологиялық зерттеулерде оқу мотивациясы мен зейін бір-бірін өзара толықтыратын динамикалық жүйе ретінде қарастырылады. Мотивация оқу әрекетіне бағыт берсе, зейін сол әрекетті жүзеге асырудың негізгі тетігі болып табылады. Яғни зейінсіз мотивация тұрақты нәтиже бермейді, ал мотивациясыз зейін ұзақ сақталмайды. Бұл заңдылық бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс барысында ерекше айқын көрінеді, себебі олардың оқу әрекеті көбіне сыртқы стимулдарға емес, ішкі қызығушылық пен эмоциялық әсерге сүйенеді. Осы тұрғыдан алғанда, оқу процесінде оқушының қызығушылығын үздіксіз қолдап отыратын, зейінін табиғи түрде белсендіретін әдістерді қолдану өзекті болып табылады. Солардың бірі – психологияда кеңінен белгілі Зейгарник эффектісіне негізделген «аяқталмаған тапсырма» әдісі (Zeigarnik, B. 1927). Аталған эффект аяқталмаған әрекеттің адам санасында ұзақ сақталып, оны аяқтауға деген ішкі ұмтылысты тудыратынын дәлелдейді. Бастауыш сыныпта бұл құбылысты педагогикалық тұрғыда мақсатты пайдалану оқушының зейінін тұрақтандырып қана қоймай, оқу мотивациясын арттыруға мүмкіндік береді. Осылайша, оқу мотивациясы мен зейіннің өзара байланысын Зейгарник эффектісі тұрғысынан қарастыру бастауыш сыныптағы оқу

үдерісін ұйымдастырудың жаңа мүмкіндіктерін айқындауға негіз болады. (Leontiev, V. G. 2024).

Зейгарник эффектісі – гештальт психологиясы аясында Б. В. Зейгарник негіздеген, аяқталмаған әрекеттің аяқталған әрекетке қарағанда есте ұзақ сақталатынын дәлелдейтін теория. Бұл құбылыс әрекет барысында қалыптасатын мақсаттық бағыт пен оның аяқталмауынан туындайтын ішкі психологиялық жағдаймен түсіндіріледі. Теория адамның санасы тұтас құрылымды аяқтауға ұмтылатынын көрсетеді. Аяқталмаған тапсырма оқушы санасында белгілі бір деңгейде психологиялық кернеу тудырады, өйткені әрекеттің логикалық аяқталмауы танымдық дискомфорт қалыптастырады. Бұл кернеу жағымсыз күй емес, керісінше, баланы тапсырманы жалғастыруға, жауап табуға және әрекетті аяқтауға итермелейтін ішкі түрткі ретінде көрінеді. Бастауыш сынып оқушылары үшін мұндай кернеу зейіннің сақталуына, оқу материалына қайта оралуына және оқу мотивациясының күшеюіне жағдай жасайды. (The Behavioral Scientist 2025)

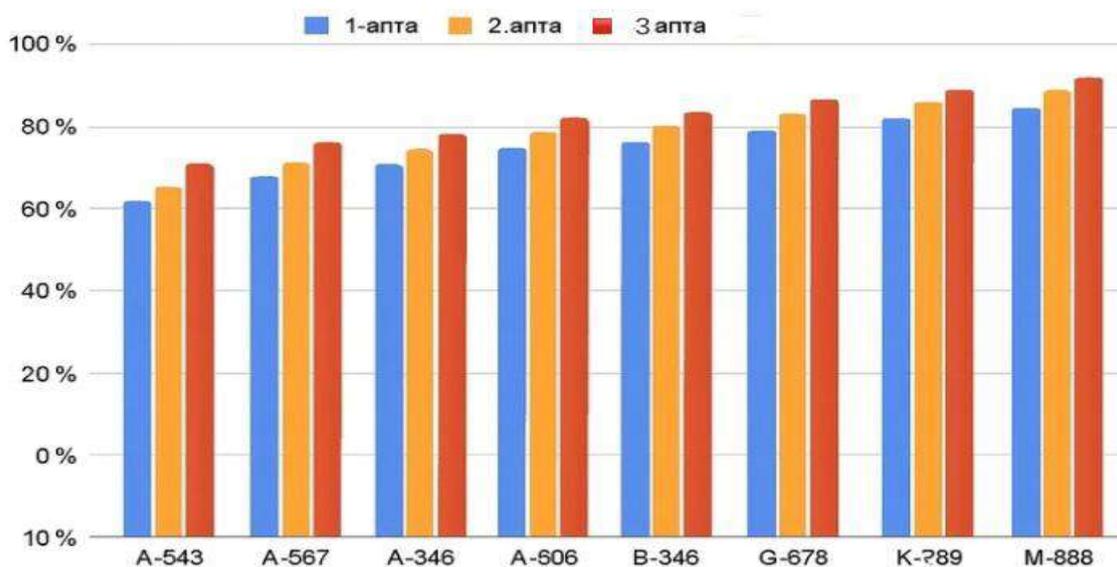
Мысал ретінде мен Бердалы Рысбековтың 4 сынып 1 бөлімдегі «Әдебиеттік оқу» пәніндегі (З.Мүфтибекова, Ә.Рысқұлбекова, 2023) «Ақдауыл хан» мәтінінен «аяқталмаған тапсырма» жасадым. Кітапта мәтін 2 бөлікке бөлініп берілгендіктен «аяқталмаған тапсырманы» қолдану сабақ мақсатына тура келеді.

Кезең	Мұғалім әрекеті	Оқушы әрекеті	Психологиялық әсері
1. Қызығушылықты ояту	Сұрақ қояды: «Адам қатты ауырып тұрған сәтте нені көргісі келуі мүмкін?»	Сұраққа жауап береді. Қысқаша ой айтады.	Эмоционалдық болжам қалыптасады.
2. Мәтінді қызық жерінен тоқтату	Мәтінді мына жолға дейін оқиды: «Ақдауыл хан:- Менің туған жерім бе? Сонау Тозғантау маңындағы тар қуыстағы ескі жұрт па?»	Тындайды	Танымдық кернеу пайда болады
3. Болжау (жеке жұмыс)	Сұрақ қояды: «Сенің ойыңша, Ақдауыл хан туған жеріне барады ма және туған жеріне бару не үшін маңызды? »	Өз ойын 1-2 сөйлеммен жазады.	Логикалық бос орын ойлауды белсендіреді
4. Таңдау (топтық жұмыс)	Мұғалім 3 нұсқа ұсынады. Ақдсуыл хан туған жеріне барғанда не сезінді: 1. Туған жері өзіне ұнамады. 2. Туған жері оны емдемейді, бірақ ойландырады.	Нұсқаны таңдап, себебін түсіндіреді.	Ойлау дағдысы машықтанады.

	3.Туған жердің ауасы ханға бірден шипа болады.		
5. Мәтінді өздігінше аяқтау	«Егер Ақдауыл хан туған жеріне бармаса, онда...»	Сөйлемді аяқтайды	Зейін мәтінге қайта оралады
6. Мәтінді қызық жерінен әрі қарай жалғастыру	Мәтінді толық оқып береді	Өз болжамын салыстырады	Болжам мен мәтін соңын оқиды.
7. Рефлексия	Сұрақ қояды: «Неліктен туған жер Ақдауыл ханды емдеді деп ойлайсың?»	Ауызша жауап береді	Оқуға ынтасы нығайып, ішкі қызығушылық артады.

Кесте 1. «Ақдауыл хан» мәтіні бойынша аяқталмаған тапсырма

Мәтіннің кульминациялық тұсында оқиғаны әдейі аяқтамай ұсыну оқушыларда танымдық кернеу тудырып, зейіннің сақталуына, болжам жасау әрекетінің күшеюіне және мәтін мазмұнын терең түсінуге деген ішкі мотивацияның артуына ықпал етті. Осы секілді «Зейгарник эффектін» қолдану арқылы 4 сынып оқушыларына 3 апта бойы бақылау жүргізілді. Келесі диаграммадан 3 апта бойынша оқушылардың оқу деңгейінің өсімі байқалады.



Сурет 1. Оқушылардың оқу деңгейінің өсуі

Бұл суретте әр оқушының (кодталған аттармен: А-543, А-567, А-346, А-606, В-346, G-678, К-789, М-888) оқу деңгейінің 4 аптадағы өсімі көрсетілген. Әр апта түрлі түспен белгіленген:

- 1 апта-көк;
- 2 апта- сары;
- 3 апта-қызыл.

Жалпы көрініс барлық оқушылардың бастапқы көрсеткіші 60-70% аралығында болса, соңғы аптада 80–90% деңгейіне жеткен. Бұл әдістің тиімділігін көрнекі түрде дәлелдейді.

Қортындылай келе, бастауыш сынып оқушыларының оқу мотивациясын арттыруда Зейгарник эффектiсiне негiзделген «аяқталмаған тапсырма» әдiсiнiң педагогикалық әлеуетi жоғары екенi тәжiрибе жүзiнде дәлелдендi. Бұл әдiс оқушының зейiнiн белсендi ұстап тұруға, танымдық қызығушылығын оятуға және оқу әрекетiне iшкi ынтасын күшейтуге ықпал етедi. Жүйелi түрде ұсынылған көпқабатты тапсырмалар арқылы оқушыларда когнитивтiк

кернеу қалыптасып, оқу материалына қайта оралу, болжау жасау және шығармашылықпен жалғастыру әрекеттері белсенді жүргізілді. Әр кезеңде оқушының эмоциялық, логикалық және шығармашылық қабілеттері қатар іске қосылып, оқу процесі мағыналы әрі тартымды сипат алды. 3 апта бойы жүргізілген бақылау нәтижесінде оқушылардың оқу деңгейі орта есеппен 15-20% аралығында өскені байқалды. [1 сурет] Бұл көрсеткіш Зейгарник эффектісіне негізделген тапсырмалардың оқу мотивациясын тұрақтандыруға және зейінді шоғырландыруға нақты әсер еткенін көрсетеді. Осылайша, «аяқталмаған тапсырма» әдісін бастауыш білім беру жүйесінде мақсатты түрде қолдану – оқушының оқу әрекетін белсендірудің тиімді жолы ретінде қарастырылуы тиіс. Бұл тәсіл тек мотивациялық құрал ғана емес, сонымен қатар оқушының ішкі танымдық механизмдерін іске қосатын психологиялық-педагогикалық тетік ретінде де маңызды.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Hidi, S., & Renninger, K. A. (2017). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*.
2. Leontiev, V. G. (2024). Psychological mechanisms of motivation of teaching activity.
3. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal* (2024). Formation of learning motivation in primary school students.
4. *The Behavioral Scientist* (2025). Zeigarnik Effect: Definition and Educational Applications.
5. Zeigarnik, B. (1927), On finished and unfinished tasks. *Psychologische Forschung*, 9, 1-85
6. З. Мүфтибекова, Ә. Рысқұлбекова (2023) Әдебиеттік оқу. 4 сынып 1 бөлім

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530511>

ENHANCING INTERCULTURAL COMMUNICATION THROUGH STORYTELLING IN EFL CLASSROOMS

SEIDIKENOVA ALMASH

Scientific supervisor, Candidate of philological sciences, professor, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

***MURZAGALIYEVA SAMAL**

Master's Degree student, Khalel Dosmukhamedov Atyrau University. Atyrau, Kazakhstan

Abstract. *In contemporary foreign language education, the cultivation of intercultural communicative competence has emerged as a central objective alongside linguistic proficiency. This study examines the impact of storytelling on the development of intercultural communicative competence among English as a Foreign Language (EFL) learners, drawing on Byram's (1997) model as a theoretical framework. Utilizing a qualitative research design, the investigation was conducted with university-level EFL learners over a six-week pedagogical intervention in which storytelling tasks were systematically incorporated into classroom activities. Data were collected through classroom observations, reflective journals, and semi-structured interviews, and analyzed thematically according to Byram's five dimensions of intercultural communicative competence. The findings demonstrate that storytelling positively influenced learners' intercultural attitudes, cultural knowledge, interpretive and relational skills, discovery and interaction abilities, and critical cultural awareness. Storytelling activities created meaningful opportunities for intercultural reflection and empathy, thereby facilitating engagement in intercultural dialogue. The results indicate that, when pedagogically structured and theoretically grounded, storytelling serves as an effective approach for integrating intercultural communicative competence into EFL instruction, with practical implications for foreign language teaching.*

Keywords: *intercultural communicative competence, storytelling, EFL learners, foreign language education, Byram's ICC model, intercultural communication.*

Introduction

In the context of intensified globalization and increased cross-cultural interaction, effective intercultural communication has become a primary objective in foreign language education. English as a Foreign Language (EFL) classrooms are now expected to foster not only linguistic competence but also intercultural communication competence. Traditional language-teaching practices frequently marginalize cultural exploration, which restricts students' opportunities to engage with diverse perspectives.

Storytelling, as a pedagogical method grounded in narrative, experience, and cultural expression, offers a comprehensive approach to addressing this limitation. By facilitating the sharing, interpretation, and reflection on culturally embedded stories, storytelling creates authentic contexts for intercultural dialogue and understanding.

Accordingly, this study investigates the potential of storytelling to enhance intercultural communication in EFL classrooms. The central research question guiding this inquiry is:

How does storytelling contribute to the development of intercultural communication competence among EFL learners?

The study aims to assess the impact of storytelling activities on students' cultural awareness, empathy, and communicative engagement, as well as to examine learners' perceptions of storytelling as a tool for intercultural learning.

Recent research increasingly recognizes storytelling as an effective pedagogical approach for fostering intercultural communicative competence (ICC) among English as a Foreign Language

(EFL) learners, as it integrates linguistic practice with cultural meaning-making and personal engagement.

Empirical studies in diverse EFL contexts demonstrate that storytelling, particularly in digital and collaborative formats, enhances learners' cultural awareness, empathy, and ability to interpret perspectives different from their own (Ribeiro, 2016; Harizaj & Hajrulla, 2017; Kahanurak & Dibyamandala, 2023).

For example, research employing Byram's ICC framework shows that storytelling activities support the development of intercultural attitudes and interpretative skills by encouraging learners to reflect on the cultural values embedded in narratives and to compare them with their own cultural experiences (Gómez Rodríguez, 2014; Rezaei & Naghibian, 2018). However, several studies caution that the effectiveness of storytelling for ICC development depends significantly on pedagogical design and learner readiness. Without guided reflection or adequate cultural scaffolding, storytelling may result in superficial cultural exposure rather than fostering critical intercultural understanding (Monika & Martin, 2022; Heggernes, 2021).

Collectively, these findings suggest that storytelling contributes meaningfully to the development of intercultural communicative competence in EFL learners when purposefully integrated into instruction, combining narrative engagement with critical reflection and interaction. This positions storytelling as a structured intercultural learning strategy rather than a simple communicative activity.

Methodology

This study utilized a qualitative research design informed by Byram's (1997) model of ICC, which conceptualizes intercultural communicative competence as comprising *savoir être* (attitudes), *savoirs* (knowledge), skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*), skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*), and critical cultural awareness (*savoir s'engager*). A qualitative approach was selected due to its alignment with the model's emphasis on student perceptions, reflective processes, and personal meaning-making through interpretive methods. The research was conducted in a university-level EFL class over one academic semester with undergraduate students at intermediate to upper-intermediate proficiency levels.

The pedagogical intervention comprised narrative activities specifically designed to operationalize the components of Byram's ICC model. Intercultural attitudes were cultivated through personal and culture-specific storytelling activities that encouraged openness, curiosity, and engagement with cultural differences. The selection and elicitation of stories exposed learners to social practices and values beyond their own cultural backgrounds, as well as those associated with the target language culture. During shared narrative and post-storytelling activities, students were guided to interpret cultural meanings within stories and relate them to their own cultural contexts, utilizing interpretive and relational practices. Furthermore, tasks involving questioning, negotiating meaning, and comparing cultural experiences were implemented to develop skills in discovery and interaction. Reflective discussions following storytelling enabled learners to critically analyze cultural assumptions, stereotypes, and power relations, thereby addressing the critical dimension of cultural awareness.

To ensure alignment between the intervention and the theoretical framework, storytelling tasks were systematically constructed in accordance with Byram's (1997) model of communicative competences. All activities targeted one or more components of ICC (attitudes, knowledge, interpreting/relating skills, discovery/interaction skills, and critical cultural awareness). Table 1 details the storytelling tasks used in the study and their connection to the five components of Byram's model.

Table 1. Mapping storytelling activities to Byram's ICC components

Storytelling Activity	ICC Component (Byram)	Description of Alignment
-----------------------	-----------------------	--------------------------

Personal cultural storytelling	Attitudes	Encourages openness, curiosity, and respect toward cultural difference by allowing learners to share personal cultural experiences and listen to others' narratives.
Culturally themed stories (target and home cultures)	Knowledge	Develops knowledge of social practices, traditions, and values in both the learners' own culture and the target-language culture.
Guided discussion of story meanings	Skills of interpreting and relating	Enables learners to interpret cultural meanings in stories and relate them to their own cultural contexts through comparison and reflection.
Collaborative storytelling tasks	Skills of discovery and interaction	Promotes the ability to ask questions, negotiate meaning, and interact appropriately in intercultural communication during joint narrative construction.
Reflective journals and post-story discussions	Critical cultural awareness (savoir s'engager)	Encourages critical evaluation of cultural assumptions, stereotypes, and perspectives presented in stories.

Data collection methods were structured to document progress across the five components of ICC. Classroom observations focused on students' interactional behaviors, expressions of openness and acceptance, and intercultural engagement during storytelling activities. Learners' developing cultural awareness and attitudes were assessed through reflective journals and critical reflections, which provided evidence of the internalization of intercultural learning. Open-ended questions in post-intervention semi-structured interviews enabled participants to articulate how storytelling influenced their understanding of culture and communication, as well as their comfort in interacting with culturally diverse individuals.

Data analysis employed an inductive and thematic approach, guided by Byram's ICC framework. Initial coding identified typologies of attitudes, knowledge, interpretative abilities, interactional strategies, and critical cultural awareness. These codes were then organized into the five ICC categories to examine the relationship between storytelling and each component. Triangulation of data from observations, journals, and interviews enhanced the credibility of the findings, and the theoretical framework provided a foundation for understanding the connection between storytelling practices and the development of intercultural communicative competence.

Results and Discussion

The following points were discussed in accordance with Byram's ICC (Table 1). Embedding Culture: The curriculum placed strong emphasis on embedding an understanding of culture, equipping students to interact, communicate, and collaborate with individuals from diverse cultural backgrounds.

The results indicate that all five dimensions of intercultural communicative competence, as described by Byram (1997), were developed through storytelling tasks. Regarding intercultural attitudes, participants demonstrated increased openness to global perspectives and a stronger belief in the value of cultural diversity. Observations and reflections revealed that students became more attentive listeners and more respectful of differing views, particularly during personal and culturally diverse storytelling activities. Students also reported greater interest in different cultures and reduced anxiety about discussing unfamiliar cultural topics.

With respect to intercultural learning, the findings suggest that storytelling enabled learners to gain deeper insights into the cultural practices, values, and social norms of both their native cultures and the foreign language culture. In their journals, students frequently referenced newly acquired cultural insights, indicating that narrative exposure facilitated a depth of cultural learning beyond factual knowledge. Discussing stories encouraged learners to connect cultural facts and events to their lived experiences, thereby enriching their understanding.

The study also identified significant progress in students' ability to understand and relate to others. In guided conversations, students increasingly demonstrated the capacity to interpret implicit meanings in stories and connect these cultural meanings with their own experiences. Instances of comparative reasoning and perspective-taking were evident in classroom interactions and interview responses, suggesting that storytelling substantially aided students in making sense of cultural similarities and differences.

Regarding discovery and interaction skills, collaborative storytelling activities played a central role. Learners actively requested information, clarified meaning, and negotiated interpretation with peers from diverse cultural backgrounds. Observational evidence indicated increased participation and greater intercultural communicative exchange during storytelling compared to traditional language activities, highlighting the potential of storytelling to enhance learners' interactive intercultural capabilities.

Finally, critical cultural awareness was evident in reflective journals and post-story discussions. Learners began challenging cultural stereotypes and providing more complex ratings of depictions of culture in narratives. Some participants also critically analysed their dominant cultural beliefs, suggesting a new capability to analyse cultural practices from various points of view. Taken together, these findings indicate that storytelling—when incorporated systematically in EFL classes may contribute to the holistic development of ICC following Byram's framework.

Conclusion

The aim of this research was to explore the role of storytelling in promoting ICC by drawing on Byram's (1997) theoretical framework, at a time when learners are learning English as a Foreign Language. Result: The research results reveal that, when systematically integrated into EFL teaching, storytelling can facilitate the holistic development of intercultural competence across all five well-recognized components of Byram. Learners not only deepened their linguistic and communicative involvement but also discovered deeper levels of openness, cultural understanding, interpretive skills (e.g., those related to culture), interactional skills, and critical awareness of what is culturally appropriate. Footnote 30 The findings indicated that, in personal, collaborative, and culturally relevant activities, learners were initially addressed at a linguistic–communicative level.

The findings provide evidence that storytelling creates a substantive environment in which learners can make culture-based comparisons, engage in intercultural interpretation, and examine personal assumptions. By responding to narratives reflecting different cultures, students were able to move beyond superficial cultural knowledge and cultivate a deeper understanding, characterized by greater cultural sensitivity and empathy. The integration of storytelling tasks within Byram's ICC conceptualization was particularly effective in countering the potential randomness of intercultural learning, ensuring that it was pedagogically motivated and reflective.

REFERENCES

1. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
2. Gómez Rodríguez, L. F. (2014). Relational teaching: A way to foster EFL learners' intercultural communicative competence through literary short stories. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 135–150. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a02>
3. Harizaj, M., & Hajrulla, V. (2017). Enhancing intercultural communication through storytelling in EFL. *Annals of Philosophy, Social and Human Sciences*, 1, 30–36. <http://www.apshus.usv.ro/arhiva/2017I.pdf>
4. Heggernes, S. L. (2021). A critical review of the role of texts in fostering intercultural communicative competence in the English language classroom. *Educational Research Review*, 33, 100390. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390>
5. Kahanurak, S., & Dibyamandala, J. (2023). Digital storytelling and intercultural communicative competence through English as a foreign language for multilingual learners. *Journal of Curriculum Studies Research*, 5(1), 45–63. <https://www.academia.edu/103182691>
6. Monika, H., & Martin, Š. (2022). Challenging intercultural discomforts: Intercultural communicative competence through digital storytelling. *Training, Language and Culture*, 6(3), 8–22. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2022-6-3-8-22>
7. Rezaei, S., & Naghibian, M. (2018). Developing intercultural communicative competence through short stories: A qualitative inquiry. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(2), 77–96. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183791>
8. Ribeiro, S. P. M. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530566>
ЭОЖ 811.111

МЕКТЕПТЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН МЕҢГЕРТУДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ НЕГІЗІНДЕГІ ЖЕКЕЛЕНДІРІЛГЕН ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

БЕКЖАН БАЛНҰР АЛМАЗҚЫЗЫ

Махамбет Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университетінің Филология
факультетінің студенті

Ғылыми жетекші – **Б.Б.УТЕГАЛИЕВА**, аға оқытушы, магистр
Орал, Қазақстан

Аннотация. Мақалада жасанды интеллект (ЖИ) негізіндегі жекелендірілген оқытудың ағылшын тілін меңгерудегі тиімділігі талданады. *Lingvist*, *WordDive*, *Xeropan*, *Praktika.ai* және *AqylShyn* платформаларының әдістері мен олардың тілдік дағдыларды дамытудағы рөлі сипатталады. Сонымен қатар адаптивті тапсырмалар, деректерге негізделген кері байланыс, мультиманалды және модульдік оқыту сияқты ЖИ қолданудың негізгі тәсілдері қарастырылады.

Кілт сөздер: жекелендірілген оқыту, жасанды интеллект, ағылшын тілі, білім беру технологиялары, платформалар, оқу стратегиялары.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Б.Б.УТЕГАЛИЕВА
Б.А.БЕКЖАН

Аннотация. В статье анализируется эффективность персонализированного обучения на основе искусственного интеллекта (ИИ) при освоении английского языка. Описаны методы платформ *Lingvist*, *WordDive*, *Xeropan*, *Praktika.ai* и *AqylShyn* и их роль в развитии языковых навыков. Также рассматриваются основные способы применения ИИ — адаптивные задания, обратная связь на основе данных, мультимодальное и модульное обучение.

Ключевые слова: персонализированное обучение, искусственный интеллект, английский язык, образовательные технологии, платформы, учебные стратегии.

THE EFFECTIVENESS OF AI-BASED PERSONALIZED LEARNING IN TEACHING ENGLISH AT SCHOOL

B.B.UTEGALIYEVA
B.A.BEKZHAN

Abstract. The article analyzes the effectiveness of AI-based personalized learning in mastering the English language. The methods of platforms such as *Lingvist*, *WordDive*, *Xeropan*, *Praktika.ai*, and *AqylShyn* and their role in developing language skills are described. The main approaches to using AI—adaptive tasks, data-driven feedback, multimodal and modular learning—are also examined.

Keywords: personalized learning, artificial intelligence, English language, educational technologies, platforms, learning strategies.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың әртүрлі оқу қабілеті мен мотивациялық ерекшеліктерін ескере отырып, оқу процесін бейімдеу маңызды. Жекелендірілген оқыту бұл талаптарды жүзеге асыруға мүмкіндік беретін педагогикалық тәсіл болып табылады. Сонымен қатар, жасанды интеллект технологиялары оқу материалын нақты уақыт режимінде бейімдеуге, кері байланыс беруге және оқу үрдісін тиімді ұйымдастыруға қабілетті. Ағылшын тілін меңгерту барысында ЖИ негізіндегі платформаларды қолдану оқушылардың грамматика, лексика, мәтінді түсіну, жазылым және сөйлеу дағдыларын кешенді түрде дамытуға ықпал етеді.

Жекелендірілген оқытудың теориялық негіздері және жасанды интеллекттің рөлі

Жекелендірілген оқыту (Personalized Learning) - бұл әрбір оқушының жеке білім алу траекториясын құруға бағытталған, оқу мақсаттары, оқу қарқыны, оқу мазмұны және оқыту әдістерін оқушының жеке ерекшеліктеріне, білім деңгейіне, когнитивтік стиліне, қызығушылығына және қажеттіліктеріне сәйкес бейімдейтін педагогикалық модель. Бұл тәсілде оқу үдерісі бірдей тапсырмаларға емес, нақты оқушының даму динамикасына сүйенеді, ал оқу материалдары үздіксіз жаңартылып, оқушының жетістіктеріне қарай реттеліп отырады.

Зерттеулерге сәйкес, оқушының когнитивтік деңгейі мен оқу мотивациясына сәйкес ұйымдастырылған сабақтар білімді меңгеру тиімділігін 20-40% арттырады (Pane et al., 2015) [5]. Выготскийдің «жақын даму аймағы» теориясы оқу тапсырмаларын оқушының ағымдағы даму деңгейіне сәйкестендіруге бағытталса, Брунердің интерактивті оқыту тұжырымы когнитивтік құрылымдарды кезең-кезеңімен қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Модернді зерттеулер мультисенсорлық оқытудың тиімділігін растайды. Визуалды, аудио және интерактивті элементтерді үйлестіру арқылы оқушылар әртүрлі қабылдау стиліне сәйкес білім алады. Жасанды интеллект бұл принципті практикада жүзеге асырып, алгоритмдер арқылы оқушының жауаптары, қателері, әрекет уақытын және когнитивтік үлгілерін талдайды. Нәтижесінде оқу материалы нақты уақыт режимінде бейімделеді, грамматикалық құрылымдар, лексика және мәтін түсіну дағдылары кезең-кезеңімен дамытылады.

Сонымен қатар, ЖИ мотивациялық аспектіні жүзеге асырады: бейімделген тапсырмалар оқушыға жетістікті сезіндіреді, бұл оқу белсенділігін арттырады. Теориялық тұрғыда бұл әдіс Bloom таксономиясының жоғары деңгейлі дағдыларын дамытуға бағытталған, соның ішінде талдау, бағалау және шығармашылық ойлау. Жекелендірілген оқыту осы ерекшеліктері арқылы оқушының жеке оқу траекториясын ғылыми негізде құруға және тілдік дағдыларды түгелдей жүйелі дамытуға мүмкіндік береді.

Жасанды интеллект платформалары мен қолданылатын әдістер

Жасанды интеллект платформалары ағылшын тілін оқытуда оқушының жеке деңгейін, білімін және дағдыларын ескере отырып, оқу процесін бейімдеуге мүмкіндік береді. Әр платформа оқушының жеке траекториясын құруға арналған әдістерді қолданады, бұл оқу тиімділігін арттырады.

Lingvist платформасы оқушының сөздік қорын деңгейіне сәйкес автоматты түрде реттейді. Жүйе жиі қолданылатын сөздер мен фразаларды бөлек белгілеп, оқушының жауап динамикасына негізделген қайталау кестесін ұсынады. Осы әдіс арқылы әр оқушы өз деңгейіне сай жаңа сөздерді меңгереді және қайталау арқылы есте сақтау қабілеті жетілдіріледі.

WordDive мультимодальды оқыту принципін қолданады, яғни аудио, визуалды және мәтіндік материалдарды біріктіріп, әр оқушының қабылдау ерекшеліктеріне сәйкес бейімделген тапсырмалар ұсынады. Бастауыш деңгейдегі оқушы үшін визуалды элементтер басым болса, ал жоғары деңгейлі оқушыға күрделірек мәтіндер мен аудио жаттығулар беріледі. Бұл тәсіл әр оқушының есте сақтау және түсіну қабілетін максималды дамытуға бағытталған.

Херопан платформасы ойын элементтері мен қысқа күнделікті жаттығулар арқылы оқушының оқу мотивациясын арттырады. Платформа әр оқушыға жеке тапсырмалар ұсына отырып, оқу белсенділігін сақтайды. Мысалы, бір оқушы үшін сөздік жаттығулар ойын форматында ұсынылса, басқа оқушыға мәтінді түсіну жаттығулары бейімделген түрде берілуі мүмкін.

Praktika.ai сөйлесу тәжірибесіне бағытталған. AI-аватарлар оқушының сөйлеу дағдыларына сәйкес рөлдік диалогтар ұйымдастырады. Қате жауаптарды талдап, әр оқушыға жеке түзету және қайта жаттығу мүмкіндігін береді. Бұл тәсіл сөйлеу мен интонацияны жетілдіруді нақты адаммен сөйлесу мүмкіндігі жоқ жағдайда да жүзеге асырады.

AqylShyn платформасы Қазақстан контекстіне бейімделген. Ол оқушының деңгейін анықтайтын тест арқылы бейімделген оқу жоспарын құрады және диалогтық жаттығулар ұсынады. Платформа жергілікті мәдениет пен тілдік ортаға үйлесімді тапсырмаларды дербес ұсынып, әр оқушының оқу траекториясына сәйкес материалдарды береді. Осы платформаларды жекелендіріп үйлестіріп қолдану оқушының әртүрлі дағдыларын кешенді түрде дамытуға мүмкіндік береді

Жекелендірілген оқыту негізінде ЖИ тиімді қолдану стратегиялары

ЖИ технологияларын жекелендірілген оқытуда тиімді қолдану үшін оқу процесін оқушының деңгейіне, қажеттілігіне және оқу мақсаттарына сәйкес бейімдейтін нақты педагогикалық стратегиялар қажет.

Бірінші маңызды стратегия - адаптивті тапсырмалар жүйесін қалыптастыру. ЖИ оқушының жетістіктерін үздіксіз талдап, тапсырмалардың күрделілік деңгейін автоматты түрде реттей алады. Бұл әдіс оқушыға шамадан тыс қиын немесе тым жеңіл емес, нақты қажеттілігіне сәйкес келетін материал ұсынуға мүмкіндік береді. Нәтижесінде әр оқушы өз деңгейіне сай қарқынмен ілгерілейді.

Екінші стратегия - жедел және дәл кері байланыс беру. ЖИ оқушының қателерін бірден анықтап, нақты түсіндірулер мен түзету жолдарын ұсынады. Мұндай кері байланыс оқушының жазылым, сөйлеу немесе грамматикалық дағдыларын тез жақсартуға ықпал етеді, себебі түзету оқыту процесінің дәл сол сәтінде беріледі.

Үшінші стратегия - оқуды модульдерге бөлу және дағдыларды дербес дамыту. Жекелендірілген оқытуда сөйлеу, тыңдалым, лексика, грамматика және жазылым дағдылары біріктірілмей, әрқайсысы жеке траектория бойынша дамытылады. ЖИ әр дағды бойынша прогресті бөлек талдап, қай компонентте қосымша жаттығу қажет екенін дәл анықтай алады.

Төртінші стратегия - бейімделген қайталау принципін қолдану. ЖИ оқушы жиі қателесетін сөздер мен құрылымдарды анықтап, оларды уақыт аралығын ұлғайту әдісі арқылы қайта ұсыну мүмкіндігін береді. Бұл ұзақ мерзімді есте сақтауды күшейтуге және тілдік материалдың тұрақты меңгерілуіне жағдай жасайды.

Бесінші стратегия - интерактивті симуляциялар арқылы сөйлеуді дамыту. ЖИ негізіндегі сөйлесу үлгілері мен рөлдік жағдаяттар оқушыны шынайы қарым-қатынасқа жақын ортада жаттықтыруға мүмкіндік береді. Бұл әдіс оқушының тілдік сенімділігін арттырады, коммуникативтік дағдыларын жедел дамытады және тілдік кедергіні төмендетеді.

Осы стратегиялардың үйлесімді қолданылуы жекелендірілген оқытудың негізгі қағидаларын жүзеге асырып, оқушылардың ағылшын тілін меңгеруін жүйелі, дәл және нәтижелі етеді. ЖИ оқу траекториясын автоматты түрде реттеп, оқушының жеке ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді, ал мұғалім осы мүмкіндіктерді педагогикалық тұрғыдан дұрыс бағытта қолдану арқылы оқу сапасын арттыра алады.

Қорытынды

Жекелендірілген оқыту теориялық тұрғыда оқушының когнитивтік, эмоционалдық және мотивациялық ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру процесін бейімдеуге мүмкіндік береді. Мақалада көрсетілген ЖИ қолдану стратегиялары - адаптивті тапсырмалар, үздіксіз кері байланыс, модульдік оқыту, қайталауды бейімдеу, интерактивті симуляциялар мен

мультимедийды оқыту, оқу деректерін талдау - оқу процесін жүйелі ұйымдастыруға және оқушылардың ағылшын тілін меңгеру тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, жасанды интеллект платформаларын сабақта дұрыс үйлестіріп қолдану болашақ мұғалімдерге жеке ерекшеліктерді ескере отырып, оқушылардың дағдыларын кешенді және тиімді түрде дамытуға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл тек білім сапасын арттырып қана қоймай, оқушылардың оқу мотивациясын сақтау және тілдік дағдыларын ұзақ мерзімге меңгеруіне жағдай жасайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Tomlinson, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria: ASCD, 2001. - 312 б.
2. Keller, F. S. *Personalized System of Instruction (PSI)*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968. - 256 б.
3. Tomayko, J., & Barnes, S. *E-Learning Systems: Intelligent Techniques for Personalization*. Springer, 2017. - 295 б.
4. Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., Hamilton, L. S. *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. RAND Corporation, 2015. – 136 б.
5. Выготский, Л. С. *Развитие высших психических функций*. М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Bruner, J. S. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960. – 220 б.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530612>

САУАТ АШУ ҮДЕРІСІНДЕ ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ЖҮЙЕЛІ ҚОЛДАНУДЫҢ ОҚУ НӘТИЖЕСІНЕ ЫҚПАЛЫ

ҚУАНТАЙ ГҮЛДАНА БОЛАТҚЫЗЫ

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті КеАҚ
4 курс студенті

Жетекшісі: п. ф. м., оқытушы **НАРБЕКОВА МАРЖАН ЕРҒАБЫЛҚЫЗЫ**
Алматы қ, Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада сауат ашу үдерісінде ойын технологияларын жүйелі қолданудың оқу нәтижесіне ықпалы психологиялық-педагогикалық тұрғыда жан-жақты қарастырылады. Бастауыш білім беру кезеңіндегі оқушының оқу әрекетінің қалыптасу ерекшеліктері ескеріле отырып, ойынның мотивациялық, дамытушылық және оқыту қызметтері ғылыми тұрғыда негізделді. Сауат ашу сабақтарында ойын технологияларын мақсатты әрі жүйелі енгізудің оқу дағдыларын қалыптастыруға, танымдық белсенділікті арттыруға және білімді саналы меңгертуге әсері талданады. Ғылыми әдебиеттерге сүйене отырып, дәстүрлі және цифрлық ойын технологияларының әдістемелік мүмкіндіктері ашылады. Зерттеу нәтижелері ойын технологиялары сауат ашу үдерісінің тиімділігін арттырып, оқу жетістіктерінің тұрақтылығын қамтамасыз ететінін дәлелдейді.

Кілт сөздер: сауат ашу, ойын технологиялары, оқу әрекеті, бастауыш сынып, оқу нәтижесі, танымдық белсенділік

Сауат ашу үдерісі бастауыш білім берудің іргетасы болып саналады, себебі дәл осы кезеңде оқушының оқу әрекетіне деген көзқарасы, білімді қабылдау тәсілі және танымдық қызығушылығы қалыптасады. Бұл кезеңде оқу материалының күрделілігімен қатар баланың психологиялық дайындығы да ерекше назарды талап етеді. Сондықтан сауат ашу сабақтарын ұйымдастыруда оқушының жас ерекшелігіне сәйкес келетін, оны оқу әрекетіне еркін әрі белсенді тартатын педагогикалық құралдарды қолдану қажеттілігі туындайды. Осы тұрғыдан алғанда ойын технологиялары оқу мазмұнын баланың табиғи қажеттілігімен ұштастыратын тиімді тәсіл ретінде қарастырылады.

Психологиялық-педагогикалық еңбектерде мектепалды және бастауыш кезеңдегі оқу әрекетінің қалыптасу заңдылықтары терең талданады. Ғылыми тұжырымдарда баланың жетекші әрекеті ретінде ойынның оқу әрекетіне біртіндеп ұласатыны көрсетіледі. Бұл байланыс сауат ашу кезеңінде ерекше маңызға ие, өйткені ойын арқылы ұйымдастырылған оқу тапсырмалары баланың ішкі уәжін қолдап, оқу әрекетіне жағымды қатынас қалыптастырады. Осыған байланысты зерттеулерде «ойын оқу әрекетінің табиғи алғышарты болып табылады және ол баланың оқу тапсырмаларын қабылдауын жеңілдетеді» деген тұжырым негізделді [1, 170]. Бұл көзқарас сауат ашу сабақтарында ойын технологияларын қолданудың теориялық тірегін құрайды.

Оқу үдерісін тиімді ұйымдастыру мәселесі педагогикалық технологиялармен тығыз байланысты. Қазіргі білім беру кеңістігінде оқыту мазмұнын жүйелеу және оқушының белсенді әрекетін қамтамасыз ету негізгі талаптардың бірі болып отыр. Ғылыми еңбектерде оқыту үдерісін технологияландыру арқылы білім алушының жеке ерекшеліктерін ескеруге және оқу нәтижесін басқаруға мүмкіндік туатыны көрсетіледі. Оқытуда қолданылатын әдістемелік жүйелер оқу тапсырмаларын күрделендіруді кезең-кезеңімен жүзеге асыруға бағытталады. Осы тұрғыда «оқытудың технологиялық жүйесі білім алушының оқу әрекетін басқарудың тиімді құралы ретінде қарастырылады» деген пікір айтылады [2, 5]. Бұл тұжырым сауат ашу үдерісінде ойын технологияларын жүйелі қолданудың маңызын дәлелдейді.

Ойын технологияларының тиімді жүзеге асуы заманауи бағдарламалық жасақтамамен де байланысты. Білім беру саласында қолданылатын бағдарламалық құралдар оқу тапсырмаларын ойын форматында ұсынуға мүмкіндік береді. Ғылыми зерттеулерде бағдарламалық жасақтаманы әзірлеу барысында интерактивтілік пен көрнекіліктің маңызы атап өтіледі. Мұндай құралдар баланың қабылдауын жеңілдетіп, оқу материалын есте сақтауға ықпал етеді. Осыған байланысты «интерактивті бағдарламалар білім алушының танымдық қызығушылығын арттырып, оқу әрекетінің белсенділігін күшейтеді» деген тұжырым келтіріледі [3, 42]. Бұл сауат ашу сабақтарында цифрлық ойын технологияларын қолданудың әдістемелік негізін көрсетеді.

Сауат ашу үдерісінде электронды оқулықтар мен мобильді қосымшалардың рөлі де артып келеді. Электронды ресурстар оқу тапсырмаларын ойын элементтерімен біріктіре отырып, оқушыға дербес жұмыс істеу мүмкіндігін береді. Зерттеулерде мобильді құрылғыларға арналған электронды оқулықтардың білім беру үдерісін икемді және қолжетімді ететіні атап өтіледі. Мұндай құралдар арқылы оқушы әріпті тану, дыбысты ажырату және сөз құрау әрекеттерін ойын түрінде орындайды. Ғылыми еңбектерде «электронды оқулықтар оқу мазмұнын визуализациялау арқылы меңгеруді жеңілдетеді» деген пікір айтылады [4, 39].

Ойын технологияларын қолдану тек сауат ашу кезеңімен шектелмей, оқушының логикалық ойлауын және алгоритмдік әрекетін дамытуға да әсер етеді. Бұл тұрғыда оқу үдерісінде қолданылатын технологиялық тәсілдер баланың ойлау қабілетін дамытуды көздейді. Ғылыми зерттеулерде білім беруде қолданылатын технологиялар оқушының танымдық дербестігін қалыптастыруға бағытталатыны көрсетіледі [5, 68]. Сауат ашу сабақтарында қолданылатын логикалық және рөлдік ойындар оқушының ойлау әрекетін белсенді етіп, оқу тапсырмаларын саналы орындауға ықпал етеді.

Әдебиеттерге жүргізілген талдау ойын технологияларын сауат ашу үдерісінде жүйелі қолданудың оқу нәтижесіне оң әсер ететінін көрсетеді. Ойын әрекеті арқылы ұйымдастырылған оқу тапсырмалары оқушының зейінін тұрақтандырып, оқу материалын қабылдауын жеңілдетеді. Сонымен қатар ойын технологиялары оқушының эмоциялық күйін реттеп, оқу үдерісіне жағымды атмосфера қалыптастырады.

Қорытындылай келе, сауат ашу үдерісінде ойын технологияларын жүйелі және мақсатты қолдану бастауыш сынып оқушыларының оқу әрекетін тиімді ұйымдастырудың маңызды педагогикалық тетігі болып табылады. Ойын элементтерін оқу мазмұнымен ұштастыру оқушының танымдық қызығушылығын арттырып, оқу мотивациясының тұрақты қалыптасуына ықпал етеді. Сонымен қатар ойын технологиялары оқу тапсырмаларын орындау барысында оқушылардың белсенділігін күшейтіп, білімді саналы, еркін әрі берік меңгеруіне жағдай жасайды.

Зерттеу барысында қарастырылған ғылыми-теориялық еңбектер мен практикалық тәжірибелер ойын технологияларының сауат ашу сабақтарындағы тиімділігін дәлелдейді. Атап айтқанда, ойын арқылы ұйымдастырылған оқу әрекеті оқушының психологиялық жайлылығын қамтамасыз етіп, жағымды эмоционалдық орта қалыптастырады, бұл өз кезегінде оқу материалын қабылдау мен түсінуді жеңілдетеді. Ойын технологияларын жүйелі қолдану оқу дағдыларының қалыптасуын жеделдетіп қана қоймай, оқу жетістіктерінің тұрақтылығын арттыруға мүмкіндік береді.

Осы тұрғыдан алғанда, сауат ашу сабақтарында дәстүрлі оқыту әдістерін ойын технологияларымен ұштастыра отырып қолдану бастауыш білім беру сапасын арттырудың тиімді жолы болып саналады. Сондықтан ойын технологияларын оқу үдерісіне ғылыми негізде енгізу және оны әдістемелік тұрғыдан жетілдіру қазіргі бастауыш білім беру жүйесінің өзекті бағыттарының бірі болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Леонтьев А.Н., Давыдов В.В., Эльконин Д.Б. Мектепалды даярлықтағы оқу әрекетінің психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері // Халел Досмұхамедов атындағы Атырау университетінің хабаршысы. – 2016. – №2. – Б. 169–174.
2. Қараев Ж.А., Қобдикова Ж.У. «Оқытудың үшөлшемді әдістемелік жүйесі» технологиясы // Оқу процесін технологияландырудың өзектілігі. – 2022. – Б. 3–9.
3. Сатыбалдиева Ф., Есенбекова Г. Әзірлеуге арналған бағдарламалық жасақтама әдістері мен тәсілдерін зерттеу // Academia.edu. – 2023. – Б. 39–46.
4. Елешова Ш.Д., Жанибек А.А. Мобильді құрылғыға арналған электронды оқулықтарды әзірлеу ортасын талдау // Қазақстан педагогикалық журналдары жинағы. – 2021. – Т. 2. – Б. 38–42.
5. Ермаганбетова М.А., Серік М. Орта мектепте программалауды оқытудың әдістемелік тәсілдері мен технологияларына шолу // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ педагогикалық ғылымдар журналы. – 2024. – №1. – Б. 66–71.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530730>
UDC 37.02;371

“THE ROLE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN MODERN EDUCATION”

ZHAKSYGALIEVA AKMARAL

Students of Foreign Language and Translation Studies,
West Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific adviser: M.Ped.Sc., Senior Lecture,
FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA

Abstract. *This paper explores the significant role of innovative teaching methods in modern education and examines how different pedagogical approaches influence the teaching and learning process. Drawing on contemporary educational research, the paper analyzes innovative teaching methods as key tools for improving student engagement, motivation, and learning outcomes in diverse educational contexts. The paper identifies several major categories of innovative teaching methods. The first category includes technology-based approaches, such as digital learning platforms, multimedia instruction, and online collaboration tools, which emphasize accessibility, flexibility, and learner autonomy. These methods focus on integrating information and communication technologies to enhance interaction and extend learning beyond the traditional classroom. The second category consists of student-centered and interactive approaches, including project-based learning, collaborative learning, and edutainment. These methods are grounded in active participation and experiential learning, encouraging students to develop critical thinking, creativity, and problem-solving skills through meaningful tasks and real-life contexts. The third category highlights reflective and adaptive teaching practices, where teachers act as facilitators and designers of learning experiences. In this approach, innovative teaching is viewed as a dynamic and context-sensitive process that requires continuous reflection, professional growth, and responsiveness to students' individual needs. The paper concludes that innovative teaching methods lead to different perspectives on the role of the teacher and the nature of effective learning. While technology-driven and structured methods provide efficiency and consistency, flexible and learner-centered approaches promote deeper understanding and personal development. Therefore, effective teacher preparation should integrate these approaches, enabling educators to move from structured instructional techniques toward more creative, reflective, and personalized teaching practices in modern education.*

Keywords: *innovative teaching methods, modern education, student-centered learning, educational technology, interactive learning, teacher's role, learning motivation, reflective teaching, professional development*

Аннотация. *В данной статье рассматривается значимая роль инновационных методов обучения в современном образовании и анализируется влияние различных педагогических подходов на процесс преподавания и обучения. Опираясь на современные педагогические исследования, в статье инновационные методы обучения рассматриваются как ключевые инструменты повышения вовлечённости обучающихся, их мотивации и образовательных результатов в различных образовательных контекстах. В статье выделяются несколько основных категорий инновационных методов обучения. Первая категория включает технологически ориентированные подходы, такие как цифровые образовательные платформы, мультимедийное обучение и онлайн-инструменты для совместной работы, которые подчёркивают доступность, гибкость и автономию обучающихся. Эти методы направлены на интеграцию информационно-коммуникационных технологий с целью усиления взаимодействия и расширения образовательного процесса за пределы традиционного класса. Вторая категория состоит из лично-ориентированных и интерактивных*

подходов, включая проектное обучение, совместное обучение и edutainment. Данные методы основаны на активном участии и обучении через опыт, способствуя развитию критического мышления, креативности и навыков решения проблем посредством значимых заданий и реальных жизненных ситуаций. Третья категория акцентирует внимание на рефлексивных и адаптивных педагогических практиках, в рамках которых преподаватель выступает в роли фасилитатора и конструктора образовательного опыта. В данном подходе инновационное обучение рассматривается как динамичный и контекстно-зависимый процесс, требующий постоянной рефлексии, профессионального роста и учёта индивидуальных потребностей обучающихся. В заключение отмечается, что инновационные методы обучения формируют различные взгляды на роль преподавателя и сущность эффективного обучения. В то время как технологически ориентированные и структурированные методы обеспечивают эффективность и последовательность, гибкие и ориентированные на обучающегося подходы способствуют более глубокому пониманию и личностному развитию. Таким образом, эффективная подготовка педагогов должна интегрировать данные подходы, позволяя учителям переходить от структурированных методов обучения к более творческим, рефлексивным и персонализированным практикам в современном образовании.

Аннотация. Бұл мақалада қазіргі білім беру жүйесіндегі инновациялық оқыту әдістерінің маңызы қарастырылып, әртүрлі педагогикалық тәсілдердің оқыту мен оқу үдерісіне ықпалы талданады. Заманауи педагогикалық зерттеулерге сүйене отырып, инновациялық оқыту әдістері әртүрлі білім беру контекстерінде білім алушылардың белсенділігін, оқу мотивациясын және оқу нәтижелерін арттырудың негізгі құралдары ретінде қарастырылады. Мақалада инновациялық оқыту әдістерінің бірнеше негізгі санаты айқындалады. Бірінші санатқа қолжетімділік, икемділік және білім алушылардың дербестігін қамтамасыз ететін цифрлық білім беру платформалары, мультимедиялық оқыту және онлайн бірлескен жұмыс құралдары сияқты технологияға негізделген тәсілдер жатады. Бұл әдістер өзара әрекеттестікті күшейту және оқу үдерісін дәстүрлі сынып шеңберінен тыс кеңейту мақсатында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды біріктіруге бағытталған. Екінші санатқа жобалық оқыту, бірлескен оқыту және edutainment сияқты тұлғаға бағдарланған және интерактивті тәсілдер кіреді. Аталған әдістер белсенді қатысу мен тәжірибе арқылы оқуға негізделіп, мәнді тапсырмалар мен өмірлік жағдаяттар арқылы білім алушылардың сыни ойлауын, шығармашылығын және мәселені шешу дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Үшінші санатта мұғалім оқу тәжірибесін ұйымдастырушы және бағыттаушы ретінде әрекет ететін рефлексивті және бейімделмелі педагогикалық практикаларға баса назар аударылады. Бұл тұрғыда инновациялық оқыту үздіксіз рефлексияны, кәсіби дамуды және білім алушылардың жеке қажеттіліктеріне жауап беруді талап ететін динамикалық әрі контекстке тәуелді үдеріс ретінде қарастырылады. Қорытындылай келе, инновациялық оқыту әдістері мұғалімнің рөлі мен тиімді оқытудың мәніне қатысты әртүрлі көзқарастарды қалыптастырады. Технологияға негізделген және құрылымдалған тәсілдер тиімділік пен жүйелілікті қамтамасыз етсе, икемді және білім алушыға бағдарланған тәсілдер терең түсінуге және тұлғалық дамуға ықпал етеді. Сондықтан қазіргі білім беру жағдайында педагогтарды даярлау үдерісі құрылымдалған оқыту әдістерінен шығармашылық, рефлексивті және жекелендірілген педагогикалық тәжірибелерге көшуге мүмкіндік беретін осы тәсілдерді біріктіруі тиіс.

The role of innovative teaching methods in modern education is largely defined by how innovation in teaching is conceptualized. These conceptions shape not only classroom practices but also teachers' professional skills and approaches to teacher education. Innovative teaching can be broadly understood through three main conceptual frameworks: Technology-Driven, Learner-Centered, and Reflective-Adaptive conceptions. The Technology-Driven Conception views innovative teaching as the effective integration of digital tools and educational technologies into the

learning process. This approach is grounded in research on digital literacy, cognitive load, and online interaction. It includes practices such as blended learning, virtual learning environments, multimedia instruction, and data-informed teaching. Within this conception, effective teaching is achieved by applying proven technological models that enhance access to information, learner autonomy, and instructional efficiency. Essential teaching skills in this framework include technological competence, instructional design, and the ability to monitor learning through digital assessment tools.

The Learner-Centered Conception defines innovative teaching as an approach that prioritizes students' active involvement in learning. This conception is supported by constructivist learning theory and experiential learning research. It includes methods such as project-based learning, collaborative learning, problem-based learning, and edutainment. Teaching is viewed as a process of creating meaningful learning experiences that promote critical thinking, creativity, and communication skills. Teachers operating within this framework must be able to design authentic tasks, facilitate interaction, and support learners' cognitive and emotional engagement.

The Reflective-Adaptive Conception conceptualizes innovative teaching as a flexible and context-sensitive practice shaped by continuous reflection and professional judgment. Rather than following fixed methods, teachers adapt their strategies based on classroom dynamics, learner needs, and institutional contexts. Innovation here emerges from reflective teaching, action research, and professional self-development. The essential skills include reflective thinking, decision-making, and the ability to integrate multiple approaches creatively.

Innovative teaching methods play a central role in shaping modern educational practices by redefining the roles of both teachers and learners. The Technology-Driven, Learner-Centered, and Reflective-Adaptive conceptions represent different yet interconnected ways of understanding innovation in teaching. Each conception emphasizes distinct priorities, ranging from technological efficiency and structured instructional design to learner engagement and contextual flexibility. While technology-driven approaches provide powerful tools for expanding access and enhancing instructional effectiveness, learner-centered methods foster deeper understanding through active participation and meaningful learning experiences. Reflective-adaptive teaching, in turn, allows educators to respond thoughtfully to the complexity and uniqueness of real classroom situations. Rather than competing models, these conceptions form a developmental continuum that supports teachers' professional growth.

Therefore, effective teacher education should not promote a single innovative method but instead prepare educators to integrate multiple approaches. By developing technological competence, pedagogical flexibility, and reflective decision-making skills, teachers can implement innovative teaching methods that are responsive to diverse learners and evolving educational contexts.

REFERENCES

1. Bates, T. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver, BC: Tony Bates Associates.
2. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: The George Washington University.
3. Dede, C. (2014). *The role of digital technologies in deeper learning*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
4. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
5. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
6. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
7. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530778>

IMPROVING TEACHING ENGLISH THROUGH THE USE OF GAMIFICATION

МАРАТОВА ДИНАРА САБИТОВНА

студентка Института Языка и Литературы НАО «СевероКазахстанский университет им. Манаша Козыбаева»

ИБРАЕВА НАЗГУЛЬ АИФОВНА

студентка Института Языка и Литературы НАО «СевероКазахстанский университет им. Манаша Козыбаева»

КАЗБЕКОВ БИРЖАН РУСЛАНОВИЧ

студент Института Языка и Литературы НАО «СевероКазахстанский университет им. Манаша Козыбаева»

САЛЕНКО ЛЮДМИЛА ЛЕОНИДОВНА

старший преподаватель кафедры «Германо-романская филология»
НАО «Северо-Казахстанский университет им. Манаша Козыбаева»
г.Петропавловск, Казахстан

Annotation: *Contemporary English language teaching places the increasing emphasis on learner centered instruction. Greater attention is also given to the intensification of learning and the development of practical language skills. In this context, gamification and the use of board games have attracted growing attention in classroom practice. These approaches combine engagement, interaction, and meaningful language use. This article examines gamification in English language teaching. It focuses on its historical development, pedagogical relevance, and connection to assessment practices. Drawing on research in language assessment, communicative language teaching, and game-based learning, the article explores how board games can contribute to improving learning English. Particular attention is given to their role in vocabulary, grammar, and speaking development, as well as to enhancing learners' motivation.*

Keywords: *gamification, English language teaching, board games, assessment, motivation, communicative competence*

Assessment has always shaped what happens in the English language classroom, as it determines not only how learners are evaluated, but also how they approach learning itself. In secondary school EFL contexts, assessment is commonly used to evaluate learners' achievement at the end of instructional units or academic terms. It also supports grading and certification decisions. From an institutional perspective, this form of assessment is unavoidable and necessary. In everyday classroom practice, however, assessment is becoming more and more important as it gives the possibility to assess what has been achieved and how to move further. The tasks are focused on the development of four main skills but not so much attention is paid to subskills which influence the results of students' work. As a result, learners are given limited opportunities to demonstrate their ability to check their grammar and vocabulary language in developed situations.

Moreover, though assessment has the tendency to form communicative competence and learners may achieve high scores, yet still experience difficulties when required to speak, interact, or negotiate meaning in English. This discrepancy raises questions about the validity of summative assessment results, particularly when the stated instructional goal is the development of communicative competence.

In addition, summative assessment often has a noticeable emotional impact on learners. Research indicates that high-stakes assessment situations may increase anxiety, stress, and fear of making mistakes, especially among adolescent learners. In school classrooms, this emotional pressure

frequently discourages students from taking communicative risks. Consequently, learners may become less willing to participate actively in speaking activities.

Ortega Grefa notes that modern assessment can strongly influence students' emotional state, especially when it is implemented as a high-stakes evaluative tool. According to the author, the core issue lies not in summative assessment itself. Rather, it is related to the way assessment is commonly applied in educational contexts, where emotional and psychological factors are often neglected [1]. Under such conditions, assessment results may reflect learners' test-taking strategies more than their actual language competence.

The relevance of this issue lies in the need to reduce the gap between communicative teaching approaches and traditional evaluation practices in secondary school EFL settings. Although summative assessment remains essential for institutional accountability and certification, conventional formats such as written tests often prioritise discrete linguistic knowledge. Communicative competence, by contrast, receives less attention. In addition, these formats frequently generate high levels of anxiety among adolescent learners, which can distort performance and affect assessment outcomes. Furthermore, although game-based learning is widely recognised for its potential to increase engagement and reduce affective barriers, its use has largely been limited to practice activities and the formative stages of instruction.

There is a significant lack of theoretical systematisation regarding how games can serve as reliable and valid summative tools within formal school systems. Consequently, exploring "summative games" is highly relevant, as they offer a performance-based alternative that aligns with communicative principles, enabling holistic assessment of vocabulary, grammar, and speaking skills in a structured yet low-anxiety environment.

At the same time, English language teaching has undergone substantial methodological changes over recent decades. Communicative and learner-centred approaches have gradually become central to modern pedagogy. As a result, the focus of instruction has shifted away from memorising isolated linguistic forms. Greater emphasis is now placed on meaningful interaction and functional language use.

Within communicative language teaching, the main instructional goal is the development of communicative competence. This competence includes grammatical, lexical, sociolinguistic, and pragmatic components. Learners are therefore expected not only to know the language, but also to use it appropriately in different communicative situations. Communicative language assessment was developed as a natural extension of these changes in teaching practice. Unlike traditional assessment formats that concentrate on isolated language elements, communicative assessment focuses on learners' ability to use language in context. Algazzaz notes that communicative language assessment is based on the idea that learners should be evaluated on their ability to communicate meaningfully in real or simulated situations rather than on their mastery of separate grammatical or lexical items [2]. This approach is particularly relevant for speaking assessment, where competence can only be demonstrated through performance and interaction.

Although communicative principles are widely recognised in education, their integration into summative assessment remains problematic. Even in classrooms where instruction is organised around communicative activities, teachers often rely on traditional formats. This tendency is largely explained by the requirements of formal school systems. Such systems prioritise standardised, measurable, and comparable assessment outcomes.

As a result, a gap emerges between instructional practices and evaluation procedures. Learners may actively participate in communicative tasks during lessons. Their final achievement, however, is typically measured through written examinations that do not reflect these activities. This misalignment can influence how students perceive classroom tasks. Communicative activities may come to be viewed as less important than test preparation, which can negatively affect learners' motivation.

In response to these challenges, gamification has attracted increasing attention in English language teaching. This interest did not emerge suddenly. The use of game elements in educational

contexts can be traced back to early pedagogical practices, long before the development of digital technologies. Some scientists point out that references to game methods in the educational process can be found in historical contexts, where play was used to model real-life situations and develop practical skills. The authors emphasise that the use of game methods in education dates back to ancient times, demonstrating that games have always been closely connected with learning and cognitive development [3].

In the context of foreign language teaching, game-based activities were used in different educational traditions, although their status and functions varied over time. For a long time, especially in twentieth-century formal schooling, games were often perceived as secondary activities associated mainly with entertainment rather than serious learning. Teachers tended to prioritise textbook-based instruction and formal exercises, while games were used occasionally as a reward or a way to fill in time. However, this perception began to change with the development of different the digital technologies and the increasing presence of various digital media devices in learners' everyday lives and its constant use. The historical roots of gamification in education demonstrate that the use of game elements in learning is not a recent phenomenon. It is noted that references to educational games can be traced back to ancient times, when play was used as a means of modelling real-life situations and developing practical skills. In the Russian educational tradition some of the earliest proponents of educational games were noticed and described, they were used as training games. Game-based methods were actively applied in education until 1938, after which they were largely prohibited along with several other pedagogical approaches. Interest in educational games began to revive in the late 1990s. At the same time, the widespread digitalisation of education in the twenty-first century led to the advent of the concept of gamification as a distinct pedagogical phenomenon. According to the history of the ussue the term "gamification" was introduced in 2002 by programmer Nick Pelling and it was initially used in marketing and entertainment, and later adopted in education. This historical excursus proves the fact that that gamification in foreign language teaching represents not a radical innovation, but can be regarded as continuation of lengthy ongoing pedagogical practices which were adapted to existing educational conditions.

It is a well-known fact that education has become extensively influenced by digitalisation, the necessity to adapt teaching approaches to students' habits and expectations is more evident. Modern learners are accustomed to interactive, visually rich environments and immediate feedback, which affects how they engage with learning tasks. Gamification has become particularly important in the context of educational digitalisation, as it enables teachers to create a learning environment that is familiar, engaging, and meaningful for contemporary learners. In this context, gamification began to be viewed not as entertainment but as a pedagogically grounded approach.

Gamification as a pedagogical concept developed at the intersection of education, psychology, and digital culture. Unlike traditional games, gamification does not function as an independent activity. Instead, it involves the integration of selected game elements such as goals, rules, challenges, competition, and feedback into non-game learning contexts. In English language teaching, these elements may be used at different stages of instruction, for example, in vocabulary acquisition, grammar practice, or speaking development. In practice, gamification is often employed to make routine classroom tasks more engaging for learners.

In secondary school classrooms, gamification is of particular relevance. Many learners experience fatigue, reduced interest in learning activities, and anxiety related to assessment. This is especially noticeable in exam-oriented contexts. Gamified tasks can increase active language use during a lesson and help maintain learners' involvement when instructional time is limited.

When students are engaged in game-like activities, they are more willing to participate, repeat language forms, and interact with peers. This repeated use of language in meaningful contexts contributes to skill development and retention without creating the feeling of mechanical repetition.

Within gamification in English teaching, board games occupy a special place. Unlike many digital tools, board games are accessible, flexible, and easily adaptable to different classroom conditions. They do not require complex technical equipment and can be used in a variety of learning

environments. Most importantly, board games promote face-to-face interaction, collaboration, and negotiation of meaning, which are essential for the development of communicative competence.

Empirical studies suggest that board games can support language learning, but their effectiveness varies across contexts. In his systematic review, F.J.Poole reports that board games have been used to support vocabulary learning, grammar practice and communicative competence; however, learning outcomes differ depending on how games are implemented in classroom instruction [4]. The review demonstrates that different factors, namely task design, learner proficiency and instructional context can be of vital importance in determining whether board games contribute meaningfully to foreign language development. In several studies, positive outcomes were observed when gameplay was embedded within a structured instructional cycle and aligned with specific learning objectives. In contrast, unstructured use of games did not consistently lead to measurable gains.

Findings from classroom-based empirical research further illustrate this point. In a quasi-experimental study with low-proficiency ESL learners, Fung and Yeo examined the use of a speaking-focused board game and found improvements in students' speaking performance following the intervention. The results of the study also indicated a reduction in speaking-related anxiety among students who were initially reluctant to participate in any kinds of oral tasks. Observations in the classroom demonstrated that students started speaking more willingly and became more confident in expressing their opinions during game. It allows to conclude that board games may create conditions that improve oral participation when integrated into instruction in a controlled and purposeful manner [5]. These findings are particularly relevant for secondary school contexts, where fear of making mistakes often prevents learners from actively using the language.

Board games also intensify learning by creating conditions for repeated and meaningful use of language. In the process of the gameplay, learners have to try to understand instructions, ask questions, explain ideas, and respond to their peers. Vocabulary and grammar structures are used repeatedly, but in varied contexts, which can support deeper processing and retention. At the same time, the game format shifts learners' focus from evaluation to task completion and interaction, which reduces anxiety and increases intrinsic motivation.

From the perspective of language assessment theory, assessment should reflect the nature of language use and instructional goals. L.F.Bachman defines language assessment as the process of collecting information for making decisions about learners and educational programmes [6]. This definition emphasises that assessment tasks should be aligned with intended language use. When instruction is communicative and gamified, assessment formats based solely on decontextualised testing may fail to provide valid and meaningful information.

This idea is further supported by performance-based approaches to language assessment, which emphasise the evaluation of learners' ability to use language in action rather than their ability to complete isolated test items. J.C. Alderson argues that assessment tasks should reflect real language use, as performance-oriented formats provide more valid evidence of learners' actual proficiency [7].

Although board games are most commonly used for practice or formative assessment, their potential role in preparation for summative assessment deserves special attention. When carefully designed, board games can function as structured summative assessment tasks. During the gameplay, students show vocabulary knowledge, grammar accuracy, fluency, and interactional skills simultaneously. This enables to implement a holistic assessment of language competence, which is difficult to achieve through traditional tasks.

Gamified preparation for summative assessment does not eliminate the evaluative function of assessment. Instead, it helps to improve the format while maintaining clear objectives and assessment criteria. When board games are used as summative tasks for preparation, teachers can observe learners' performance, apply predefined assessment criteria, and make informed evaluative decisions. The reduced anxiety associated with game-based tasks allows learners to demonstrate their language competence more accurately.

Gamification and board games are obviously connected with students' motivation. We prove that motivation has a special role in language learning, as it affects both students' engagement and their achievements. When learners realise that the tasks given are meaningful and even enjoyable, their intrinsic motivation, which is of great importance, increases. Board games create a learning environment where students actively participate not only for grades, but also for their personal interest and involvement in every activity. This motivational effect is especially important in secondary school classrooms, where learners often experience decreased interest in traditional instructional formats.

The emotional aspect of learning and assessment cannot be ignored. Traditional assessment is frequently linked to anxiety and fear of failure, which can affect learner performance and limit willingness to try during the assessment. By comparison, gamified tasks, including board games, used in preparatory purposes on a regular basis tend to reduce emotional pressure by shifting learners' focus from evaluation to interaction and task completion. In such conditions, students usually feel more comfortable using the language and are more willing to take learning risks.

At the same time, the discussion of gamification in English language teaching inevitably raises the issue of a better level of preparation for assessment, particularly summative assessment, which remains a compulsory element of formal school education. While communicative and game-based approaches are increasingly incorporated into classroom instruction, assessment practices often continue to rely on traditional attitude. This discrepancy creates a methodological tension: learners develop language skills through interaction and collaboration, but are evaluated through decontextualised tasks. As a result, assessment outcomes do not always fully reflect the learning process or learners' actual language use.

Against this background, the integration of gamified elements into the preparation for summative assessment appears methodologically justified. Furthermore, from the perspective of language assessment theory, assessment tasks should correspond to instructional goals and the types of language use promoted during instruction. When communicative competence is a central objective, assessment formats that involve performance and interaction provide more appropriate evidence of learners' abilities than tasks focused on isolated language elements. Board games, when carefully designed, can function as such performance-based assessment tools.

The use of board games in preparation for summative assessment challenges traditional views of evaluation, as games are often associated with informal learning and entertainment. However, this perception changes when games are viewed as structured tasks with clear objectives, rules, and evaluation criteria. In a summative context, board games are not used for free play, but as controlled assessment situations in which learners are required to use language to achieve specific communicative goals. Vocabulary and grammar are assessed implicitly through language use, while speaking becomes the primary mode of demonstrating competence. One of the practical advantages of using board games for preparation for summative assessment is their effect on learners' emotional state. Traditional assessment formats are often linked to anxiety and fear of making mistakes, which may influence how students perform during assessment. In a board game format, attention is directed less towards evaluation itself and more towards completing the task through interaction. As a result, learners tend to participate more actively, take linguistic risks, and engage in communication, giving teachers a clearer picture of how language is used in practice.

At the same time, the use of board games in this context does not eliminate the need for structure. For assessment to remain valid, game-based tasks must be carefully designed and accompanied by clear assessment criteria. Teachers need to specify which aspects of language competence are being assessed and how student performance is interpreted within the task. When these conditions are met, board games can provide reliable assessment data while maintaining a learner-friendly environment.

Another aspect of summative game-based technology concerns its role in sustaining learner involvement. Summative assessment typically takes place at the end of a course. With game-based tasks, students remain engaged in language use rather than focusing solely on test completion.

Interaction and meaning negotiation become part of the assessment process. This approach supports the idea that assessment can be an integral part of the learning process rather than a separate and stressful event.

Learners' motivation is closely related to how assessment is perceived. When assessment is associated mainly with grading and comparison, it often leads to negative attitudes among students. In contrast, gamified assessment formats, including board games, present assessment as an activity embedded in classroom interaction rather than as a purely evaluative procedure. As a result, learners demonstrate eagerness to participate in the work, which can influence both their engagement during the class and their general attitude towards language learning.

At the same time, summative game-based technology has several limitations. Board games cannot be applied with the same effectiveness in all educational settings and are not appropriate for assessing all language skills. Their use requires careful task design and is influenced by learners' proficiency levels, classroom organisation, and the teacher's ability to manage the activity effectively. In addition, the use of summative game-based technology on a larger scale remains problematic, especially in formal education systems where assessment procedures are expected to be standardised.

Nevertheless, board games may be used as a useful contribution for part summarizing students' knowledge before standard assessment. In class, this format allows teachers to see how students use language during interaction, not only in traditional testing situations. As a result, it focuses not only on formal outcomes but also on how learners apply language skills during interaction. Most importantly, it creates conditions in which learners can demonstrate their language competence in a less stressful and more authentic way.

Building on these theoretical foundations, we have developed a specialised summative board game and its corresponding electronic version, both specifically aligned with the English Plus Grade 9 curriculum. The game is meticulously structured to reflect the syllabus requirements, and incorporates three distinct types of task cards: vocabulary, grammar, and speaking. These components ensure that learners are assessed not on isolated facts, but on their ability to integrate language knowledge in a communicative context.

The implementation model follows a systematic approach in which the game is conducted at the end of each instructional unit as a gamified preparation for summative assessment. At the end of the school year, the "Grand Game" is implemented as the final instructional activity and is designed to review previously studied material. Within the framework of this study, the use of a game-based format is intended to sustain learners' engagement and support motivation throughout the learning process. Replacing traditional high-stakes formative tests with an interactive, game-based format before the assessment stage may reduce students' anxiety and create conditions for a more natural demonstration of students' knowledge in a classroom setting.

In conclusion, gamification in English language teaching, and especially the use of board games, offers significant pedagogical potential. Board games contribute to the intensification of learning, improvement of vocabulary, grammar, and speaking skills, and enhancement of learner motivation. In a summative assessment context, game-based activities can support a more integrated evaluation of language competence and contribute to lower levels of learners' anxiety. Although traditional summative assessment play a central role in formal education, its conventional formats may be supported through the use of gamified approaches. The use of board games provides a viable contribution that aligns assessment with communicative teaching principles and supports more effective and meaningful language learning outcomes.

REFERENCES

1. Yong M., Min Y. Effects of board games on speaking ability of low-proficiency ESL learners // *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. – 2016. – Vol. 5, № 3. – P. 261–271. – DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.261.
2. Ortega Grefa J. A. Summative assessment in English teaching and its implications for students' emotional state *IMP Riobamba : Universidad Nacional de Chimborazo*, 2025. – 42 p.
3. Algazzaz W. A. Communicative-language assessment approach and the effect of technology in designing speaking rubrics // *English Language Teaching*. – 2023. – Vol. 16, № 8. – P. 112–122.
4. Уфельманн В. Д., Кохова И. В., Белогруд И. Н. Исторические аспекты развития геймификации // *Современная научная мысль*. – 2020. – № 2. – С. 125–128.
5. Poole F. J. A systematic review of board games used in language learning contexts // *Ludic Language Pedagogy*. – 2025. – Vol. 7. – P. 53–65.
6. Bachman L. F. *Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world*. – Oxford ; New York : Oxford University Press, 2010. – 510 p.
7. Alderson J. C. *Diagnosing foreign language proficiency: the interface between learning and assessment*. – London : A&C Black, 2005. – 312 p.
8. Wetz B., Pye D. *English Plus: Grade 9 (Kazakhstan Edition)*. – Oxford : Oxford University Press, 2015. – 131 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530821>

ЭТНОМАДАНИЙ БАГЫТТАГЫ ТАПШЫРМАЛАР АРКЫЛУУ СТУДЕНТТЕРДИН ТИЛДИК ЖАНА МАДАНИЙ АҢ-СЕЗИМ ӨНҮКТҮРҮҮ

АБДИЕВА ДИЛФУЗА КАНАТБЕКОВНА
Мугалим ЖАМУ

Аннотация: Макалада Кыргызстандын көп маданияттуу билим берүү мейкиндигинин шартында этномәдени багытталган тапшырмалардын жардамы менен окуучулардын тил жана маданий аң-сезимин калыптандыруу көйгөйү каралат. Билим берүү процессине этномаданий компонентти интеграциялоонун теориялык негиздери талданат, этномаданий багыттагы тапшырмалардын типологиясы берилет, алардын окутуунун ар кандай этаптарында колдонуунун өзгөчөлүктөрү ачылат. Кыргыз Республикасында окуучулардын эки тилдүү жана көп маданияттуу аң-сезимин өнүктүрүүгө өбөлгө түзүүчү этномаданий тапшырмаларды иштеп чыгуунун жана киргизүүнүн методикалык аспектилерине өзгөчө көңүл бурулат.

Негизги сөздөр: тилдик аң-сезим, маданий аң-сезим, этномаданий багыт, көп маданияттуу билим берүү, кош тилдүүлүк, этнопедагогика, маданий мамиле, улуттук-маданий специфика.

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО И КУЛЬТУРНОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ЗАДАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

АБДИЕВА ДИЛФУЗА КАНАТБЕКОВНА
Преподаватель ЖАГУ

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования языкового и культурного сознания учащихся средствами этнокультурно ориентированных заданий в условиях поликультурного образовательного пространства Кыргызстана. Анализируются теоретические основы интеграции этнокультурного компонента в образовательный процесс, представлена типология заданий этнокультурной направленности, раскрываются особенности их применения на различных этапах обучения. Особое внимание уделяется методическим аспектам разработки и внедрения этнокультурных заданий, способствующих развитию билингвального и поликультурного сознания учащихся в Кыргызской Республике.

Ключевые слова: языковое сознание, культурное сознание, этнокультурная направленность, поликультурное образование, билингвизм, этнопедагогика, культурологический подход, национально-культурная специфика

DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS THROUGH ETHNOCULTURAL TASKS

ABDIEVA DILFUZA KANATBEKOVNA
Lecturer at JSU

Abstract: The article examines the problem of the formation of linguistic and cultural consciousness of students by means of ethnocultural-oriented tasks in the multicultural educational space of Kyrgyzstan. The theoretical foundations of the integration of the ethnocultural component into the educational process are analyzed, the typology of ethnocultural tasks is presented, and the specifics of their application at various stages of learning are revealed. Special attention is paid to the methodological aspects of the development and implementation of ethnocultural tasks that

contribute to the development of bilingual and multicultural consciousness of students in the Kyrgyz Republic.

Keywords: *linguistic consciousness, cultural consciousness, ethnocultural orientation, multicultural education, bilingualism, ethnopedagogy, cultural approach, national cultural specifics.*

Киришүү

Көп улуттуулук жана көп тилдүүлүк менен мүнөздөлгөн азыркы Кыргызстанда окуучулардын тил жана маданий аң-сезимин калыптандыруу маселелери өзгөчө актуалдуу болуп саналат. Кыргыз Республикасынын Улуттук статистикалык комитетинин маалыматтарына ылайык, өлкөдө 80ден ашык улуттун өкүлдөрү жашайт, бул этнокультуралык көп түрдүүлүктү эске алуу менен билим берүү процессин куруу зарылдыгын аныктайт.

Тил аңгемеси – тил каражаттарынын жардамы менен калыптанган жана реалдуу болгон аңгемелердин жыйындысы. Маданий аңгеме, өз кезегинде, белгилүү бир маданий жамаатка мүнөздүү билимдердин, идеялардын, баалуулуктардын багыттарынын, жүрүм-турум нормаларынын системасын камтыйт. Бул эки компоненттин интеграцияланышы көп маданияттуу чөйрөдө окуучунун инсандыгын гармониялуу өнүктүрүүгө негиз түзөт.

"Билим берүү жөнүндө" Кыргыз Республикасынын Мыйзамында жана мамлекеттик билим берүү стандартында бекитилген билим берүүнүн этномаданий багыты окутуунун мазмунуна улуттук-маданий компоненттин органикалык түрдө киргизилишин болжолдойт. Этномаданий багыттын милдеттери тилди өздөштүрүүгө гана эмес, маданий каада-салттарга аралашууга, этномаданий бирдейликти калыптандырууга жана башка маданияттардын өкүлдөрүнө толеранттуу мамиле кылууга көмөк көрсөтүү менен бул принципти ишке ашыруунун натыйжалуу инструменти болуп саналат.

Тилдик жана маданий аң-сезимди өнүктүрүүнүн теориялык негиздери

Тилдин аң-сезимин калыптандыруунун концептуалдык ыкмалары

Илимий категория катары тилдик сезим ата мекендик жана чет өлкөлүк окумуштуулардын эмгектеринде иштелип чыккан. А. А. Леонтьев тилдик аң-сезимди адамдын психикасында анын социомаданий чөйрөсүн тил призмасы аркылуу чагылдыруу катары аныктаган. Н. В. Уфимцева тилдик аң-сезим тилдик белгилердин маанилеринин негизинде курулуучу образдардын системасы экенин баса белгилейт.

Кыргыз билим берүү контекстинде көпчүлүк Окуучулардын тилдик аң-сезиминин кош тилдүү мүнөзүн эске алуу маанилүү. Кыргыз окумуштууларынын (К.К. Сартбаев, Э. М. Ахметова) изилдөөлөрү көрсөткөндөй, эки тилдик системанын – кыргыз жана орус тилдеринин өз ара аракеттенүүсүнө, ошондой эле этностук азчылыктардын өкүлдөрүнүн эне тилинин таасирине байланыштуу тилдик аң-сезимдин калыптанышы өзгөчө өзгөчөлүктөргө ээ.

Пассов тарабынан иштелип чыккан жана Г.А.Воробьев тарабынан Кыргызстандын шарттарына ылайык өнүктүрүлгөн тилди окутууга маданияттык мамиле тилди маданияттын алып жүрүүчүсү, аны сактоо жана өткөрүү каражаты катары карайт. Бул ыкма тилди маданият аркылуу жана маданиятты тил аркылуу үйрөнүүнү камтыйт, бул өзгөчө көп маданияттуу коом үчүн актуалдуу.

Билим берүү процессиндеги этномаданий компонент

Билим берүүнүн этномаданий компоненти элдин маданияты, тарыхы, каада-салттары, үрп-адаттары, ошондой эле ошол этномаданий жамаатка мүнөздүү иш-аракеттердин ыкмалары жөнүндө билимдердин жыйындысын камтыйт. Кыргызстанда бул компонент бир нече деңгээлде ишке ашырылат: республикалык (жалпы мамлекеттик), региондук жана мектептик.

Г. Н.Волков негиздеген жана Кыргыз изилдөөчүлөрү (А. Алимбеков, К. Бекбоев) иштеп чыккан этнопедагогиканын теориялык негиздери элдик педагогикага, тарбиялоонун жана окутуунун салттуу формаларына таянуунун зарылдыгын негиздейт. "Насыйкат" (насаат), "санжыра" (санжыра), "эпос" ("Манас" баатырдык эпосу) сыяктуу элементтерди камтыган

Кыргыз этнопедагогикалык салты этномаданий багыттагы тапшырмаларды иштеп чыгууга бай материал берет.

Маданий аң-сезим белгилүү бир жамаатка мүнөздүү маданий коддорду, символдорду, ырым-жырымдарды өздөштүрүү аркылуу калыптанат.

Кыргызстандын шартында улуттук инсандыкты калыптандыруу менен көп маданияттуу компетенттүүлүктү, маданияттар аралык диалогго жөндөмдүүлүктү өнүктүрүүнүн ортосундагы тең салмактуулукту камсыз кылуу маанилүү.

Этномаданий багыттагы тапш

Мазмундуу критерий боюнча классификация

Этномәдени багыттагы тапшырмаларды ар кандай негиздер боюнча классификациялоого болот. Мазмундуу критерий боюнча бөлүнөт:

Фольклорго багытталган тапшырмалар оозеки элдик чыгармачылыктын материалына негизделген. Бул макал-лакаптарды («Ашаганың тамы татуу, айтканың ою түшүнүктүү болсун» – «Тамак даамдуу, сөз түшүнүктүү болушу керек»), табышмактарды, жомокторду, уламыштарды, эпикалык чыгармаларды талдоо боюнча тапшырмалар болушу мүмкүн. Кыргыз элинин маданий өзөгү болгон «Манас» эпосу лингвокультурологиялык талдоо үчүн түгөнгүс материалды берет.

Этнографиялык-багытталган тапшырмалар салттуу турмуш-тиричиликке, үрп-адаттарга, ырым-жырымдарга байланыштуу. Мисалы, улуттук турак жайды (боз үйдү), салттуу майрамдарды (Нооруз, Орозо айт), Турмуштук ырым – жырымдарды (тушоо кесүү-баланын алгачкы кадамдарынын жөрөлгөсү, үйлөнүү үлпөтү) сүрөттөө тапшырмалары. Мындай тапшырмалар этномаданий компетенттүүлүктүн калыптанышына жана окуучулардын сөз байлыгынын кеңейишине өбөлгө түзөт.

Тарыхый-маданий тапшырмалар тарыхый окуяларды, көрүнүктүү инсандарды, Кыргызстандын маданият эстеликтерин изилдөөгө багытталган. Тапшырмалар тарыхый инсандар (Курманжан датка, Токтогул Сатылганов), архитектуралык эстеликтер (Буран мунарасы, Манас күмбөзү), маданий мурастар жөнүндөгү тексттер менен иштөөнү камтышы мүмкүн.

Лингвокультурологиялык тапшырмалар тил бирдиктеринин улуттук-маданий өзгөчөлүгүнө багытталат: эквивалентсиз лексика (аксакал, курултай, ашар), фразеологиялык бирдиктер, этикеттик формулалар, метафора жана дүйнөнүн кыргызча тил сүрөтүнө мүнөздүү образдар.

Дидактикалык максаты боюнча классификация

Дидактикалык максаты боюнча этномаданий багыттагы тапшырмалар төмөнкүдөй бөлүнөт:

Когнитивдик тапшырмалар маданият, салттар, тарых жөнүндө жаңы билимдерди алууга багытталган. Мисалдар: текстке маданияттык комментарий түзүү, каада-салт, салттар тууралуу изилдөө долбоорлору, Кыргызстандын тарыхый жерлерине виртуалдык экскурсиялар.

Коммуникативдик тапшырмалар этномаданий материалда сүйлөө көндүмдөрүн өнүктүрөт: баарлашуунун салттуу жагдайларын тууроочу Ролдук оюндар, Улуттук этикетти колдонуу менен диалог түзүү, уламыштарды жана жомокторду айтып берүү, улуттук майрамдарды сүрөттөө.

Аналитикалык тапшырмалар сынчыл ой жүгүртүүнү жана салыштырма талдоого жөндөмдүүлүктү калыптандырат: Кыргызстанда жашаган ар түрдүү элдердин маданий салттарын салыштыруу, маданий универсалдарды жана өзгөчөлүктөрдү талдоо, тилдик бирдиктердин улуттук-маданий семантикасын табуу.

Чыгармачыл тапшырмалар чыгармачылыкты жана өзүн-өзү билдирүүнү стимулдайт: оозеки элдик чыгармачылык жанрында өз тексттерин түзүү, фольклордук чыгармаларды иллюстрациялоо сценарийлерин иштеп чыгуу, маданий мурастар жөнүндө мультимедиялык презентацияларды түзүү.

Этномаданий тапшырмаларды иштеп чыгуу жана колдонуу методикасы

Тапшырмаларды куруунун принциптери

Этномаданий багыттагы тапшырмаларды иштеп чыгууда бир катар принциптерди жетекчиликке алуу керек:

Аныктык принциби маданияттын нукура материалдарын – фольклордук тексттерди, маданий объекттердин фотосүрөттөрүн, салттуу музыканын аудиожазууларын, элдик ырым-жырымдар жөнүндө видеоматериалдарды колдонууну болжолдойт. Бул студенттердин жандуу маданият менен түздөн-түз байланышын камсыз кылат.

Маданий билим берүү принциби студенттердин жаш курагын жана психологиялык өзгөчөлүктөрүн, алардын маданий тажрыйбасын жана тилдик даярдык деңгээлин эске алууну талап кылат. Жаш студенттер үчүн жомоктор, оюндар, табышмактар, жогорку класстын окуучулары үчүн тарыхый тексттерди, маданияттын философиялык аспектилерин талдоо боюнча тапшырмалар ылайыктуу болот.

Маданияттардын диалог принциби эне маданиятын Кыргызстанда жана анын чегинен тышкары жактарда көрсөтүлгөн башка маданияттар менен салыштырууну карайт. Бул толеранттуулукту, маданий көп түрдүүлүктү сыйлоону, маданияттар аралык коммуникацияга жөндөмдүүлүктү калыптандырат.

Проблемалуулук принциби окуучулардын ой жүгүртүүсүн активдештирүүчү таанып-билүү карама-каршылыктарын түзүүнү билдирет.

Мисалы, Кыргызстандын ар кайсы аймактарында бир эле ырым-жырымдын ар кандай варианттарын салыштыруу, заманбап шартта салттардын өзгөрүшүн талдоо.

Практикалык багыт принциби чыныгы турмушта керектүү көндүмдөрдү калыптандырууга багытталган: улуттук майрамдарга катышуу, көп маданияттуу чөйрөдө баарлашуу, маданий мурастарды сактоо.

Этномаданий тапшырмаларды колдонуу технологиясы

Этномаданий багыттагы тапшырмаларды колдонуунун натыйжалуулугу алар менен иштөөнүн туура уюштурулушуна жараша болот. Этаптардын төмөнкүдөй ырааттуулугу сунушталат:

Мотивациялык-багыттоочу этапка окуучулардын маданият жөнүндөгү болгон билимдерин актуалдаштыруу, көйгөйлүү кырдаалды түзүү, иштин максатын түзүү кирет. Мугалим визуалдык материалдарды, кыска видеону, темага кызыгууну ойготкон аңгеме менен башташы мүмкүн.

Мазмундук-операциялык этап этномаданий материал менен түздөн-түз иштөөнү камтыйт.

Окуучулар тапшырмаларды жекече, жупта же топто аткарышат.

Ар бир окуучунун жигердүү позициясын камсыз кылуу, чыгармачылык издөө атмосферасын түзүү маанилүү. Бул этапта ар кандай ыкмалар колдонулат: эвристикалык баарлашуу, изилдөө иш-аракеттери, долбоордук иштер.

Рефлексиялык баалоо этабы иштин презентациясын, талкууну, баалоону жана өзүн-өзү баалоону камтыйт. Окуучулар өз ачылыштары, таасирлери менен бөлүшүп, үйрөнгөн маданий кубулуш менен заманбаптын ортосунда, ар кандай маданияттардын ортосунда байланыш түзүшөт. Мугалим жыйынтыктап, негизги пункттарга басым жасайт.

Которуу этабы алган билимдерин жана көндүмдөрүн жаңы кырдаалдарда колдонууну камтыйт: өз чыгармачылык иштерин түзүү, класстан тышкаркы иш-чараларга, үй-бүлөлүк салттарга, коомдук турмушка катышуу.

Окуунун ар кандай деңгээлдери үчүн этномаданий тапшырмалардын мисалдары

Башталгыч мектеп (1-4-класстар)

Кичи мектеп окуучулары үчүн этномәдени мазмундагы оюн иш-чаралары эффективдүү: 1-тапшырма. «Ата-бабалардын сыйкырдуу сандыгы»

Окуучуларга салттуу турмуш-тиричилик буюмдарынын (комуз, калпак, курпе, ороомол) сүрөттөрүн карап чыгуу жана алардын сүрөттөмөсүн сын атоочторду колдонуу менен түзүү

сунушталат. Андан кийин классташтардын сүрөттөмөлөрү боюнча «Буюмду тап» оюнун уюштурууга болот. Тапшырма сөз байлыгын, байкоо жүргүзүүнү өнүктүрөт, материалдык маданият жөнүндө түшүнүктөрдү калыптандырат.

2-тапшырма. «Макалды чогулт»

Балдарга кыргызча макалдардын кесилген бөлүктөрү сунушталат, аларды туура туташтыруу керек. Мисалы: "Атасы жомок / баласы момок" (Атасы кандай / уулу ушундай), "Жакшы сөз / жан азыгы" (Жакшы сөз / жанды азыктандырат). Макал-лакаптар түзүлгөндөн кийин, алардын мааниси талкууланып, колдонуу кырдаалдарынын мисалдары келтирилген.

Тапшырма 3. "Ноороз Майрамы"

Окуучулар Ноороз майрамы тууралуу Жамааттык долбоор түзүшөт: дастарханды салттуу тамактар менен боешот, майрам тууралуу баян түзүшөт, куттуктоолорду кыргыз тилинде үйрөтүшөт. Долбоорду ата-энелерге, башка класстарга көрсөтсө болот.

Башталгыч мектеп (5-9-класстар)

Өспүрүмдөр үчүн аналитикалык көндүмдөрдү жана көз карандысыздыкты талап кылган тапшырмалар ылайыктуу:

Тапшырма 1. "Сөздүн лингвомаданий портрети"

Окуучулар кыргыз маданиятынын негизги сөзүн (мисалы, "эл", "намыс", "урмат") тандап, анын лингвомаданий портретин: этимологияны, чечмелөөнү, фольклордо жана адабиятта колдонулушун, ассоциацияларды, синонимдерди жана антонимдерди, маданий коннотацияларды түзүшөт. Мындай тапшырма дүйнөнүн улуттук тил картинасы жөнүндө түшүнүктү калыптандырат.

Тапшырма 2. "Тарыхый жерлерге виртуалдык саякат"

Интернет-ресурстарды пайдалануу менен окуучулар Кыргызстандын тарыхый жерлеринин бирине (Таш-Рабат, Сулайман-Тоо, Ысык-Көл петроглифтери) виртуалдык экскурсия даярдашат. Экскурсиянын тексти даярдалат, иллюстрациялар тандалат, презентация же видеоролик түзүлөт.

Тапшырма 3. "Салттарды салыштырмалуу талдоо"

Окуучулар кыргыздардагы меймандостук салттарын Кыргызстанда жашаган башка элдердин (өзбек, тажик, дунган, орус) өкүлдөрү менен салыштырышат. Окшоштуктар жана айырмачылыктар аныкталып, окшоштуктун жана өзгөчөлүктүн себептери талкууланат. Тапшырма көп маданияттуу компетенттүүлүктү өнүктүрөт.

Жогорку мектеп (10-11-класстар)

Жогорку класстын окуучулары комплекстүү изилдөө тапшырмаларын аткара алышат:

Тапшырма 1. "Манас" эпосундагы маданий концепциялар"

Окуучулар эпостун борбордук концепцияларынын бирин тандап алышат (эрдик, акылмандык, биримдик, эркиндик) жана анын тексттеги өкүлчүлүгүн изилдешет: кайсы тилдик каражаттар менен туюнтулат, кайсы Баатырлар жана кырдаалдар менен байланышкан, азыркы түшүнүк менен кандай байланышы бар. Жыйынтыктар изилдөө иши түрүндө таризделет.

Тапшырма 2. "Азыркы Кыргызстандагы каада-салттарды трансформациялоо"

Окуучулар салттардын биринин Заманбап шарттардагы өзгөрүүлөрү (үйлөнүү үлпөтү, Ноороз майрамы, үй-бүлөлүк мамилелер) боюнча чакан изилдөө жүргүзүшөт. Улуу муундун өкүлдөрү менен маектешүү ыкмалары, заманбап практиканы талдоо, ЖМКдагы жарыялоолор колдонулат. Жыйынтыктар аналитикалык эссе же презентация түрүндө берилет.

Тапшырма 3. "Кыргызстандын көп тилдүүлүгү жана көп маданияттуулугу"

Студенттер өлкөнүн тилдик жана маданий көп түрдүүлүгүн чагылдырган топтук долбоор түзүшөт. Ар бир топ элдердин биринин Кыргызстандын жалпы маданиятына кошкон салымын, тилдин өзгөчөлүгүн, каада-салтын изилдейт. Жыйынтыктоочу продукт – "Кыргызстан-көп түрдүү маданияттардын өлкөсү" мультимедиялык презентациясы.

Этномаданий тапшырмаларды колдонуунун натыйжалары

Тилдик аң-сезимдин өнүгүшү

Этномаданий багыттагы тапшырмаларды системалуу пайдалануу маданий өзгөчөлүктү чагылдырган толук кандуу тилдик аң-сезимдин калыптанышына өбөлгө түзөт. Окуучуларда тилдик белгилердин артында маданий маанилерди "көрүү", тилдик кубулуштардын улуттук-маданий шартталышын түшүнүү жөндөмү өнүгөт.

Активдүү жана пассивдүү лексика этномаданий лексика, фразеологизмдер, паремиялар аркылуу кеңейет. Студенттер сөздөрдүн түз маанилерин гана эмес, маданий коннотацияларды, тил бирдиктеринин артындагы улуттук образдарды да өздөштүрүшөт. Мисалы, "боз үй" (Боз үй) сөзү турак жай менен гана эмес, көчмөн турмуш, меймандостук, үй-бүлөнүн биримдиги менен да байланыштуу.

Кыргызстандагы кош тилдүүлүктүн реалдуулугун чагылдырган эки тилдүү тилдик аң-сезим калыптанат. Окуучулар кыргыз жана орус тилдеринин өз ара байланышын жана байышын билишет, коммуникативдик кырдаалга жараша бир тилдик коддон экинчи тилге өтүүгө жөндөмдүү.

Метатиликалык рефлексия – тилдик кубулуштарды талдоо, тилдик системаларды салыштыруу, кепти жаратуу жана кабыл алуу механизмдерин аңдап билүү жөндөмү өнүгөт. Маданий контекстте тилдик бирдиктерди талдоону талап кылган этномаданий тапшырмалар мындай ой жүгүртүүгө түрткү берет.

Маданий аң-сезимди калыптандыруу

Этномаданий тапшырмалар маданий мурастарды системалуу жана терең өздөштүрүүнү камсыз кылат. Окуучулардын эне маданияты, анын тарыхы, каада-салттары, баалуулуктары жөнүндө толук түшүнүгү калыптанат. Маданий аң-сезим структураланган, маңыздуу болуп калат.

Этномаданий иденттүүлүк – этностук азчылыктын өкүлдөрү үчүн кыргыз элине (же башка этноско) таандык экендигин аңдап билүү, маданий мурас менен сыймыктануу, аны сактоого жана өнүктүрүүгө умтулуу өнүгөт. Ошол эле учурда жалпы жарандык иденттүүлүк – өзүн көп маданияттуу Кыргызстандын жараны катары аңдап билүү калыптанат.

Көп маданияттуу компетенттүүлүктү – ар түрдүү маданияттын өкүлдөрү менен өз ара аракеттенүүгө даярдыкты жана жөндөмдүүлүктү өнүктүрүү маанилүү натыйжа болуп саналат. Окуучулар Кыргызстандын жана дүйнөнүн маданий көп түрдүүлүгү жөнүндө билимге ээ болушат, ар бир маданияттын баалуулугун түшүнүшөт, толеранттуулукту, эмпатияны, маданияттар аралык коммуникация көндүмдөрүн өнүктүрүшөт.

Критикалык маданий аң – сезим-маданий кубулуштарды талдоо, каада-салттар менен стереотиптерди айырмалоо, маданияттын динамикасын, анын азыркы шарттардагы өзгөрүүлөрүн түшүнүү жөндөмү калыптанат. Окуучулар салттуу баалуулуктарды заманбап реалдуулук менен байланыштырууну, салтты сактоо менен өзгөрүүгө ыңгайлашуунун ортосундагы тең салмактуулукту табууну үйрөнүшөт.

Окуучулардын инсандык өнүгүүсү

Этномаданий материалдар менен иштөө окуучулардын инсандык өнүгүүсүнө олуттуу таасирин тийгизет. Салттуу адеп-ахлак нормаларына негизделген баалуулуктар калыптанат: улууларды урматтоо, кичүүлөргө кам көрүү, меймандостук, чынчылдык, эмгекчилдик, коллективизм.

Эмоционалдык чөйрө өнүгүп жатат-окуучулар өз элинин маданий жетишкендиктери менен сыймыктанышат, фольклордук чыгармалардан эстетикалык ырахат алышат, эпостун жана уламыштардын каармандарына боор ооруйт. Маданий маанилердин эмоционалдык тажрыйбасы алардын терең жана туруктуу өздөштүрүлүшүн камсыз кылат.

Чыгармачыл өнүгүүгө дем берилет-салттуу жанрдагы өз чыгармаларын жаратуу, долбоорлорду, сценарийлерди иштеп чыгуу. Студенттер даяр маданий азыктарды гана колдонбостон, маданияттын жаратуучулары болушат.

Социалдык активдүүлүк калыптанат-маданий турмушка катышууга, каада-салттарды сактоого, башкаларды маданий мурастар менен тааныштырууга умтулуу. Көптөгөн

бүтүрүүчүлөр үй-бүлөлөрүндө, эмгек жамааттарында маданияттын жол көрсөтүүчүсү болуп калышат

Этномаданий тапшырмаларды колдонуунун проблемалары жана перспективалары
Актуалдуу маселелер

Билим берүүдөгү этномаданий компоненттин айкын маанилүүлүгүнө карабастан, аны ишке ашыруу бир катар көйгөйлөргө туш болууда. Негизгилеринин бири методикалык камсыздоонун жетишсиз иштелип чыгышы болуп саналат. Колдонуудагы окуу китептеринде жана окуу куралдарында этномаданий материал камтылган, бирок аны терең иштеп чыгуу үчүн тапшырма системасы жок көп учурда жетишсиз көлөмдө.

Этномаданий тапшырмаларды натыйжалуу пайдалануу үчүн мугалимдер дайыма эле жетиштүү этномаданий компетенттүүлүккө ээ боло бербейт. Этнопедагогика, лингвомаданиятология, этномаданий материалдар менен иштөө методикасы жаатында педагогдордун атайын даярдыгы талап кылынат.

Билим берүүнү маалыматташтыруу шартында маданият менен таанышуунун салттуу формаларын жана заманбап технологияларды колдонуунун айкалыштыруу көйгөйү келип чыгат. Этномаданий мазмундагы сапаттуу санариптик ресурстарды – виртуалдык музейлерди, билим берүү платформаларын, мультимедиялык тиркемелерди түзүү зарыл.

Эне маданиятын тереңдетүү менен көп маданияттуу компетенттүүлүктү калыптандыруунун, салттуулук менен модернизациянын ортосундагы тең салмактуулукту камсыз кылуу проблема бойдон калууда. Этномаданий билим берүү маданий обочолонууга алып келбестен, ачык-айкындуулукка, маданияттардын диалогуна өбөлгө түзүшү маанилүү.

Мындан аркы өнүгүү багыттары

Келечектүү багыт – ар кандай предметтик чөйрөлөрдү – тилдерди, адабиятты, тарыхты, искусствону, өлкө таанууну бириктирген этномаданий билим берүүнүн комплекстүү программаларын түзүү. Мындай предмет аралык мамиле маданий аң-сезимди калыптандырууда системалуулукту жана бүтүндүктү камсыз кылат.

Ар кандай типтеги жана татаалдык деңгээлиндеги этномаданий тапшырмалардын банкын иштеп чыгуу, аларды колдонуу боюнча методикалык сунуштар менен зарыл. Бул банк бүткүл өлкөдөгү мугалимдерге жеткиликтүү санариптик форматта түзүлүшү мүмкүн.

Окуучулардын этномаданий материалда долбоордук жана изилдөөчүлүк ишмердүүлүктөрүн өнүктүрүү маанилүү багыт болуп саналат. Жергиликтүү таануу долбоорлору, фольклорду чогултуу жана системалаштыруу, жергиликтүү каада-салттарды изилдөө окуучуларды гана байытпастан, маданий мурастарды сактоого салым кошот.

Бейформал билим берүүнүн – музейлердин, маданий борборлордун, фестивалдардын, Элдик чеберлердин мастер-класстарынын потенциалын пайдалануу келечектүү болуп саналат. Мектептердин маданий институттар менен кызматташуусу этномаданий билим берүү мүмкүнчүлүктөрүн кеңейтет.

Этномаданий билим берүүнүн методикасын билген педагогикалык кадрларды даярдоо маселеси актуалдуу. Педагогикалык ЖОЖдордун программаларында жана квалификацияны жогорулатуу курстарында этнопедагогикалык жана лингвомаданий компонентти күчөтүү зарыл.

Жыйынтык

Этнокультуралык багыттагы тапшырмалар аркылуу окуучулардын тил жана маданий аң-сезимин өнүктүрүү актуалдуу педагогикалык милдетти билдирет, бул Кыргызстандын көп маданияттуу коому үчүн өзгөчө маанилүү. Этномаданий тапшырмалар тил жана маданий өнүгүүнүн органикалык биримдигин камсыз кылуу менен билим берүү процессине улуттук-маданий компонентти интеграциялоонун эффективдүү каражаты катары иштейт.

Этномаданий тапшырмалардын ар түрдүү типтерин системалуу пайдалануу дүйнөнүн улуттук тилдик картинасын чагылдырган толук кандуу тилдик аң-сезимдин калыптанышына, сөз байлыгынын кеңейишине, метатомдук рефлексиянын өнүгүшүнө өбөлгө түзөт. Ошол эле

учурда маданий мурас жөнүндө билимди, баалуулук багыттарын, этномаданий жана жалпы жарандык бирдейликти камтыган структураланган маданий аң-сезим калыптанат.

Этномаданий тапшырмаларды колдонуунун маанилүү натыйжасы көп маданияттуу компетенттүүлүктү – көп улуттуу коомдо жашоого даярдыкты, маданияттар аралык диалогго жөндөмдүүлүктү, толеранттуулукту өнүктүрүү болуп саналат. Бул Кыргызстан үчүн өзгөчө маанилүү, анын бай маданий көп түрдүүлүгү менен.

Этномаданий тапшырмалардын натыйжалуулугу аларды иштеп чыгуу жана колдонуу принциптерин сактоо менен аныкталат: аныктык, маданияттуулук, маданияттардын диалогу, проблемалуулук. Тапшырмаларды окуучулардын жаш өзгөчөлүктөрүнө жана даярдык деңгээлине ылайыкташтыруу, окутуунун активдүү жана интерактивдүү методдорун колдонуу зарыл.

Кыргызстанда этномаданий билим берүүнү андан ары өнүктүрүү үчүн мугалимдердин, методисттердин, илимпоздордун, маданият ишмерлеринин биргелешкен аракеттери керек. Методикалык камсыздоону түзүү, педагогикалык кадрларды даярдоо, заманбап технологияларды колдонуу, формалдуу жана формалдуу эмес билим берүүнү интеграциялоо – билим берүүнүн жаңы сапатын, маданий мурастын сакталышын жана өнүгүшүн, көп маданияттуу дүйнөдө инсандын гармониялуу өнүгүшүн камсыз кыла турган иштин эң маанилүү багыттары.

АДАБИЯТТАР

1. Алимбеков, А. кыргыз элинин этнопедагогикасы / А.Алимбеков. Бишкек: Мектеп, 2019. – 256 б.
2. Ахметова, Э.М. Билингвизм жана анын тилдик инсандын өнүгүшүнө тийгизген таасири / Э. М. Ахметова // Кыргыз улуттук университетинин Жарчысы. – 2020. – № 3. - 45-52-бб.
3. Бекбоев, к. кыргыздардын элдик педагогикасы, г. н.Этнопедагогика / г. н. Волков. Академия, 2000. – 176 б.
4. Воробьев, Г.А. мектепте болочок чет тил мугалимдеринин социомаданий компетенциясын өнүктүрүү / Г. А. Воробьев // чет тилдер. – 2003. – № 2. - 30-35-бб.
5. Кыргыз Республикасынын мектептик жалпы билим берүүнүн мамлекеттик билим берүү стандарты. Бишкек, 2022.
6. "Билим берүү жөнүндө" Кыргыз Республикасынын Мыйзамы. - Бишкек, 2003 (өзгөртүүлөр жана толуктоолор менен).
7. Леонтьев, а.а. психоллингвистиканын негиздери / А. А. Леонтьев. - М.: Мааниси, 1997. – 287 б.
8. Пассов, Е.и. программа-коммуникативдик жат тилдүү билим берүүнүн концепциясы / Е. и. Пасов. - М.: Агартуу, 2000. – 174 б.
9. Сартбаев, К. К. кыргыз тили билингвалдык билим берүү системасында / К.К. Сартбаев. – Бишкек: КНУ им. Ж.Баласагын, 2017. – 198 Б.
10. Тер-Минасова, с.г. тил жана маданияттар аралык байланыш / с. г. Тер-Минасова. - М.: Сөз, 2000. – 624 б.
11. Уфимцева, Н. в. тилдик аң-сезим: динамикасы жана өзгөрмөлүүлүгү / Н. В. Уфимцева. Тил таануу институту, 2011. – 252 б.
12. Шаимова, Г.А. билим берүүдөгү этномаданий компонент: теория жана практика / Г. А. Шаимова // Кыргызстанда билим берүү. – 2021. – № 1. - 67-74-бб.
13. Щукин, а. Н. чет тилдерди окутуу: теория жана практика / А. Н.Щукин. Филоматис, 2006. – 480 б.
14. «Манас» эпосу руханий-адепий тарбия берүүнүн булагы катары / Под ред. С. Акматалиева. – Бишкек: Бийиктик, 2020. – 234 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18530847>

УДК 373.3

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕМ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

ЧАЛДАЕВА ЖАННА БАЙМУРАТОВНА

Студент высшей школы педагогики, образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» Павлодарского Педагогического Университета имени Әлкей Марғұлана

Научный руководитель – **АСПАНОВА Г.Р.**

г. Павлодар, Республика Казахстан

***Аннотация.** Статья носит обзорный характер и посвящена анализу проблемы дифференциации обучения младших школьников в современной школе. Рассматриваются теоретические подходы к понятию «дифференциация обучения», раскрываются её цели, принципы и направления в системе начального образования. На основе анализа трудов отечественных и зарубежных исследователей обоснована значимость дифференцированного подхода в подготовке учителем учебных заданий.*

Особое внимание в статье уделено авторской классификации дифференциации учебных заданий младших школьников, разработанной с учётом академической успеваемости, психологических особенностей, учебной мотивации, интересов и здоровьесберегающего принципа. Представленная классификация расширяет методические возможности учителя начальных классов и может быть использована в практике обучения для повышения эффективности образовательного процесса.

***Ключевые слова:** дифференциация младших школьников; младшие школьники; учебные задания; роль дифференциации; современная школа; подготовка учебных заданий.*

Введение

В современной начальной школе особое значение приобретает проблема учёта индивидуальных различий обучающихся в процессе обучения. Разноуровневая подготовленность, различия в темпе усвоения учебного материала, учебной мотивации и познавательных возможностях младших школьников требуют от учителя гибкой организации образовательного процесса. Одним из наиболее эффективных педагогических средств решения данной задачи выступает дифференциация обучения.

Дифференцированный подход рассматривается в педагогической науке как важное условие личностно-ориентированного обучения и повышения качества образовательных результатов. Он находит отражение в отборе содержания, методах обучения и, прежде всего, в системе учебных заданий, которые разрабатывает и предлагает учащимся учитель. Именно через вариативность заданий обеспечивается доступность обучения, поддержка учащихся с разным уровнем подготовки и создание условий для продвижения каждого ребёнка.

В научно-педагогической литературе широко представлены подходы к пониманию сущности дифференциации, её принципов и форм реализации. Вместе с тем вопросы систематизации и классификации дифференцированных учебных заданий для младших школьников остаются методически значимыми и требуют дополнительного обобщения с позиции практической деятельности учителя.

Цель: разработать и проверить классификацию младших школьников в дифференциации учебных заданий.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия «дифференциация младших школьников» в трудах отечественных и зарубежных учёных

2. Выявить особенности подготовки учебных заданий для младших школьников.
3. Апробировать учебные задания разработанные с учётом дифференциации младших школьников.

Основная часть

Период младшего школьного возраста (6–10 лет) является важнейшим этапом формирования личности, становления учебной деятельности и развития познавательной сферы ребёнка [1]. В это время активно развиваются внимание, память, речь, мышление, воображение, однако эти процессы ещё неустойчивы и требуют целенаправленного педагогического сопровождения [2].

Младший школьник нуждается в постоянной поддержке, одобрении и создании ситуации успеха. Для него важно, чтобы учебная деятельность была интересной, посильной и разнообразной [3]. Наличие индивидуальных различий в уровне подготовленности, темпе работы, типе мышления и уровне мотивации делает необходимым применение дифференцированного подхода к обучению [4].

Понятие дифференциации имеет глубокие исторические корни и постепенно формировалось вместе с развитием педагогической науки.

Ещё в XIX веке педагоги и психологи обращали внимание на необходимость индивидуального подхода. К. Д. Ушинский подчеркивал, что обучение должно строиться с учётом возрастных и индивидуальных различий детей, ведь «каждый ребёнок — это особенный мир» [12].

В начале XX века идеи индивидуализации активно развивали Д. Дьюи, М. Монтессори, Г. Кершенштейнер. Они считали, что школа должна помогать ребёнку раскрывать свои способности, а не подгонять всех под единый стандарт [13].

В педагогике середины XX века вопрос дифференциации стал рассматриваться системно. Исследования Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова доказали, что развитие личности невозможно без учёта «зоны ближайшего развития» ребёнка - области, где он может действовать с помощью взрослого [1][4]. Именно эта идея стала методологической основой дифференцированного подхода.

В 1970–1980-е годы дифференциация стала рассматриваться как педагогическая технология, обеспечивающая повышение качества обучения. Учёные Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер рассматривали её как средство оптимизации учебного процесса, направленное на развитие всех учащихся в соответствии с их возможностями [6][11].

Современные исследователи (например, М. И. Кузнецова, Н. Ф. Виноградова, Е. С. Полат) подчёркивают, что дифференциация в условиях компетентного подхода является основой индивидуализации обучения [5][14]

По мнению Э. М. Жусип, дифференциация является «основой функциональной модели формирования универсальных учебных действий младших школьников». Учёная отмечает, что индивидуализация и гибкое построение учебных заданий способствуют развитию познавательной активности, самостоятельности и саморегуляции у учащихся [15].

Казахстанские исследователи рассматривают дифференциацию как неотъемлемый элемент личностно-ориентированного обучения, соответствующего современным требованиям обновлённого содержания образования. Дифференциация способствует:

- повышению мотивации и интереса к учёбе;
- развитию ключевых компетенций и универсальных учебных действий;
- созданию ситуации успеха для каждого ребёнка;
- эффективному применению цифровых и интерактивных технологий [16].

Совокупность исследований показывает, что дифференциация обучения младших школьников рассматривается не только как методическая технология, но и как стратегия развития образования Казахстана, направленная на формирование самостоятельного, инициативного и творчески мыслящего ученика [17].

Цели дифференциации: обеспечить доступность обучения для каждого ребёнка; создать условия для развития сильных и поддержки слабых учеников; сформировать положительную мотивацию и уверенность в себе; развивать самостоятельность и творческие способности учащихся.

Таким образом, развитие понятия «дифференциация» прошло путь от идеи индивидуального подхода к целостной педагогической системе, направленной на раскрытие потенциала каждого ученика.

В педагогической литературе различают два основных направления дифференциации:

1. внешняя дифференциация - формирование отдельных групп или классов по интересам, уровню подготовки, профилю обучения;
2. внутренняя дифференциация - организация индивидуализированной работы внутри одного класса при едином учебном плане [7].

Ключевыми принципами дифференциации является:

- **индивидуализация** - учёт особенностей и возможностей каждого ученика;
- **доступность** - соответствие уровня трудности заданий подготовленности ребёнка;
- **вариативность** - предоставление выбора в способах, формах и темпе выполнения заданий;
- **гуманизация** - обеспечение психологического комфорта, доверия и поддержки;
- **развивающий характер обучения** - направленность на развитие мышления, самостоятельности и познавательной активности [8].

Дифференцированный подход способствует созданию образовательной среды, в которой каждый ученик чувствует себя успешным и значимым.

Учитель играет ключевую роль в организации дифференцированного обучения. Именно он определяет, какие формы и методы работы помогут раскрыть потенциал каждого ребёнка.

Роль учителя включает следующие функции:

1. Диагностическая функция — изучение индивидуальных особенностей учащихся, уровня их знаний, интересов и темпа работы.
2. Проектировочная функция — планирование заданий разных уровней сложности, подбор подходящих методов и форм работы.
3. Организаторская функция — создание условий для активной и комфортной учебной деятельности (индивидуально, в парах, группах).
4. Мотивационно-поддерживающая функция — поощрение успехов, создание ситуации успеха для каждого ребёнка.
5. Контрольно-коррекционная функция — отслеживание результатов, анализ затруднений и своевременная помощь ученикам.

Классификация дифференцированных заданий может осуществляться по различным основаниям [9]:

По уровню трудности

- *Базовый уровень* - задания на воспроизведение изученного, закрепление навыков.
- *Повышенный уровень* - задания, требующие применения знаний в новой ситуации.
- *Творческий уровень* - задания поискового, исследовательского характера, направленные на развитие креативности.

По степени самостоятельности

- Задания с опорой на образец или подсказку.
- Задания, требующие частичной самостоятельности.
- Задания, предполагающие полную самостоятельную деятельность.

По содержанию учебного материала

- Репродуктивные (воспроизведение знаний).
- Продуктивные (применение знаний в новой ситуации).
- Творческие (создание нового продукта деятельности).

По темпу выполнения

- Индивидуальный темп (каждый работает в своём ритме).
- Групповой темп (работа в парах, малых группах с разной скоростью выполнения).

По форме организации работы

- Индивидуальная работа.
- Парная работа.
- Групповая деятельность.

По видам учебных действий

- Аналитические (анализ, сравнение, классификация).
- Практические (применение, моделирование).
- Творческие (составление рассказа, решение нестандартных задач) [10].

Такая классификация позволяет учителю гибко подходить к подготовке заданий, подбирать формы работы, которые соответствуют уровню развития учащихся и обеспечивают постепенное продвижение каждого ребёнка к более высокому уровню познавательной самостоятельности.

Внутриклассная дифференциация может реализовываться на нескольких уровнях:

Содержательном - изменение содержания заданий в зависимости от подготовленности учащихся;

Процессуальном - варьирование методов, темпа и объёма работы;

Результативном - определение разных критериев оценки достижений [11].

Таким образом нами была разработана своя классификация младших школьников в дифференциации учебных заданий:

- 1) Академическая успеваемость
- 2) Психологические особенности
- 3) По учебной мотивации
- 4) По интересам и склонностям
- 5) По здоровьесберегающему принципу

Учитель, применяя такую систему, должен не только учитывать уровень подготовки, но и мотивировать учащихся на переход с одного уровня сложности на другой. Это способствует личностному росту, развитию ответственности и уверенности в своих силах.

Дифференциация обучения является необходимым условием эффективной работы современной начальной школы. Она позволяет учитывать индивидуальные особенности детей, способствует развитию их познавательной активности и самостоятельности.

Классификация дифференциации учебных заданий даёт учителю возможность системно подбирать задания разного уровня сложности и направленности, что делает процесс обучения более гибким и результативным.

Следовательно, дифференциация выступает как педагогический принцип, обеспечивающий личностно-ориентированный подход к каждому ученику и создающий условия для его успешного обучения и развития.

Таким образом, проведённый теоретический анализ научно-педагогической литературы показал, что дифференциация обучения младших школьников является одним из ключевых условий повышения качества начального образования в современной школе. Установлено, что учёт индивидуальных, возрастных и психологических особенностей обучающихся способствует формированию устойчивой учебной мотивации, познавательной активности и положительного отношения к учебной деятельности.

Выявлено, что подготовка учебных заданий с учётом дифференциации требует от учителя системной диагностической, проектировочной и аналитической деятельности. Эффективность дифференцированного обучения обеспечивается использованием заданий различного уровня сложности, степени самостоятельности, содержания и темпа выполнения.

Особую практическую значимость имеет разработанная авторская классификация дифференциации учебных заданий младших школьников, основанная на академической

успеваемости, психологических особенностях, учебной мотивации, интересах и здоровьесберегающем принципе. Данная классификация расширяет методические возможности учителя и позволяет гибко выстраивать образовательный процесс с ориентацией на личностное развитие каждого ребёнка.

Заключение

Дифференциация обучения выступает важнейшим педагогическим принципом современной начальной школы, обеспечивающим реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении. Подготовка учебных заданий на основе дифференциации позволяет учителю учитывать индивидуальные возможности и образовательные потребности младших школьников, повышая результативность учебного процесса.

Обзорный характер статьи в сочетании с представленной авторской классификацией дифференцированных заданий подчёркивает её научно-практическую значимость. Предложенная система может быть использована в деятельности учителей начальных классов, а также служить основой для дальнейших эмпирических исследований и разработки практико-ориентированных методик дифференцированного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. *Педология школьного возраста*. — М.: Педагогика, 1991.
2. Эльконин Д. Б. *Психология обучения младшего школьника*. — М.: Просвещение, 2005.
3. Божович Л. И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. — М.: Педагогика, 2008.
4. Давыдов В. В. *Проблемы развивающего обучения*. — М.: Педагогика, 1996.
5. Кузнецова М. И. *Дифференцированное обучение в начальной школе*. — М.: Академия, 2010.
6. Бабанский Ю. К. *Оптимизация процесса обучения*. — М.: Просвещение, 1982.
7. Подласый И. П. *Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов*. — М.: Владос, 2019.
8. Сладёнин В. А. *Педагогика*. — М.: Академия, 2010.
9. Махмутов М. И. *Современный урок: исследование, проектирование, анализ*. — Казань: Магариф, 2007.
10. Пидкасистый П. И. *Психология и педагогика: теория и практика обучения*. — М.: Академия, 2012.
11. Лернер И. Я. *Дидактические основы методов обучения*. — М.: Педагогика, 1981.
12. Ушинский К. Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии*. — М.: Педагогика, 1988.
13. Дьюи Дж. *Школа и общество*. — М.: Педагогика, 2000.
14. Виноградова Н. Ф. *Методика обучения в начальной школе в условиях реализации ФГОС*. — М.: Академкнига, 2018.
15. Жусип Э. М., Альмухамбетов Б. А., Еркебаева А. Н., 2025]. Жусип Э. М., Альмухамбетов Б. А., Еркебаева А. Н. Функциональная модель формирования УУД младших школьников посредством дифференцированного обучения. — 2025.
16. Утегенова Б. М. *Основы дифференциации преподавания и обучения в современной школе*. — Алматы: Орлеу, 2018.
17. Краснова Е. В. *Дифференцированные подходы в обучении (в условиях обновления содержания образования)*. — Костанай, 2021.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18531388>

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУЫН ДАМУДАҒЫ НЕЙРОЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ РӨЛІ

РАБХАТ ЖАНЕЛЬ ЖАРАСҚЫЗЫ
ОСПАНОВА ҚАРАҚАТ ЕРЛАНҚЫЗЫ
ОРАЛБАЙ ҮМІТ СӘКЕНҚЫЗЫ

«Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті» КеАҚ
4 курс студенттері

Практика жетекшісі: п.ғ.м., аға оқытушы ДАНАБАЕВА М.А.
Алматы, Қазақстан

Аннотация: *Бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауын дамыту үшін нейрожаттығулар маңызды рөл атқарады. Бұл мақала әдебиеттерге теориялық шолу түрінде жасалған. Онда нейропластика теориясы, когнитивтік даму модельдері (мысалы, Piaget теориясы), физикалық және когнитивтік жаттығулардың рөлі қарастырылады. Нейрожаттығулар логикалық тұжырымдау, мәселелерді шешу және зейінді дамытады. Физикалық белсенділік мидың когнитивті функцияларын күшейтсе, ойындар мен пазлдар нейрондық байланыстарды нығайтады. Әдебиеттерге сүйене отырып, бұл жаттығулардың бастауыш білім берудегі тиімділігі талданады.*

Кілт сөздер: *нейрожаттығулар, логикалық ойлау, бастауыш сынып, нейропластика, когнитивтік даму, Piaget теориясы, физикалық белсенділік, когнитивтік жүктеме.*

Бастауыш сынып (1-4 сыныптар) - баланың когнитивті дамуының ең қарқынды кезеңдерінің бірі. Осы кезеңде мидың нейропластикалық қабілеті жоғары болғандықтан, логикалық ойлау қабілеттерін қалыптастыруға және дамытуға ең қолайлы уақыт болып табылады. Логикалық ойлау – үлгілерді тану, себеп-салдар байланыстарын анықтау, мәселелерді талдау және шешу, қисынды тұжырым жасау, болжам құру және дәлелдеу сияқты күрделі когнитивті процестердің жиынтығы. Бұл дағдылардың қалыптасуы баланың математика, тіл, табиғаттанудағы үлгеріміне ғана емес, эмоциялық реттелуіне, әлеуметтік қарым-қатынасына және болашақтағы академиялық әрі кәсіби жетістіктеріне тікелей әсер етеді.

Қазіргі білім беру жүйесінде дәстүрлі оқыту әдістері (формулаларды жаттау, дайын ережелерді қолдану) көбінесе абстракттілі білім берумен шектеледі. Бірақ бастауыш сынып оқушыларының ойлауы әлі де конкретті-образдық сипатта болғандықтан, олардың логикалық дағдыларын дамыту үшін мидың өзін тікелей ынталандыратын, нейропластиканы белсендіретін әдістер қажет. Осы тұрғыдан нейрожаттығулар (нейрофиднес, brain gym, когнитивті және физикалық-моторлы жаттығулар) ерекше маңызға ие болып отыр. Нейрожаттығулар мидың нейрондық байланыстарын нығайтуға, жұмыс жадысын кеңейтуге, зейінді тұрақтандыруға және логикалық операцияларды (талдау, синтездеу, салыстыру, жіктеу, абстракциялау) автоматтандыруға бағытталған.

Зерттеулер көрсеткендей, тұрақты физикалық белсенділік мидың фронтальдық және префронтальдық аймақтарының қан айналымын жақсартып, executive functions (атқарушы функциялар) - яғни жоспарлау, ингибиция, когнитивті икемділік және логикалық тұжырым жасау қабілеттерін күшейтеді. Ал арнайы когнитивті жаттығулар (пазлдар, үлгі табу ойындары, жады карталары, абакус, Brain Gym элементтері) нейрондық желілердің қалыптасуын тездетеді. Мысалы, абакус және физикалық жаттығулардың үйлесімі бастауыш сынып оқушыларының зейіні мен логикалық ойлауын 20–30%-ға арттыратыны дәлелденген. Сондай-ақ, embodied cognition (дене арқылы таным) теориясына сүйенсек, қимыл-қозғалысқа

негізделген жаттығулар абстрактілі ұғымдарды нақты сезімдік тәжірибеге айналдырады, бұл бастауыш жасқа өте тиімді.

Қазақстанның білім беру жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауын дамыту мәселесі оқу бағдарламаларында және әдістемелік ұсыныстарда жиі айтылады, бірақ нейрожаттығулар сияқты заманауи нейродидактикалық тәсілдер әлі де жеткілікті зерттелмеген және кеңінен қолданылмайды. Осы олқылықты толтыру мақсатында осы мақала әдебиеттерге теориялық шолу түрінде жасалды. Онда нейропластика теориясы, Ж. Пиаже когнитивтік даму кезеңдері, когнитивтік жүктеме теориясы (J. Sweller), қос кодтау теориясы (A. Paivio) және embodied cognition тұжырымдамалары негізге алынады.

Мақаланың негізгі мақсаты - нейрожаттығулардың бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауын дамытудағы рөлін теориялық тұрғыдан жүйелеу, олардың тиімділігін әдебиеттер негізінде негіздеу және қазақ тіліндегі білім беру практикасына енгізу мүмкіндіктерін көрсету. Бұл зерттеу мұғалімдерге, психологтарға және ата-аналарға балалардың миын «фитнес» жасайтын қарапайым, қолжетімді әдістерді күнделікті қолдануға негіз болады деп сенеміз.

Теориялық негіздер

Нейрожаттығулардың бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауын дамытудағы тиімділігін түсіну үшін бірнеше негізгі теориялық модельдер мен тұжырымдамалар қолданылады. Олар балалардың ойлау процесін, нейропластиканы, когнитивтік дамуды және танымдық механизмдерін сипаттайды. Бұл бөлімде Piaget когнитивтік даму теориясы, нейропластика, embodied cognition, когнитивтік жүктеме теориясы және қос кодтау теориясы толығырақ талданады. Сондай-ақ, Montessori әдістемесі және Vygotsky-дің проксимальдық даму аймағы (Zone of Proximal Development) сияқты қосымша тұжырымдамалар енгізіліп, олардың нейрожаттығулармен байланысы көрсетіледі. Теориялар әдебиеттерге сүйене отырып, бастауыш сынып контекстінде мысалдармен толықтырылды, бұл қазақ білім беру жүйесіндегі қолдану мүмкіндіктерін ескере отырып жасалды.

Piaget когнитивтік даму теориясы

Jean Piaget теориясы бойынша, балалардың когнитивті дамуы төрт кезеңнен тұрады: сенсорлық-моторлық (0-2 жас), преоперациондық (2-7 жас), конкретті операциондық (7-11 жас) және формальді операциондық (11+ жас). Бастауыш сыныптағы балалар негізінен конкретті операциондық кезеңде болады, мұнда олар нақты объектілермен жұмыс істеп, логикалық тұжырымдар жасай бастайды, бірақ абстрактілі ойлау әлі толық қалыптаспаған. Нейрожаттығулар осы кезеңде мидың байланыстарын күшейтеді, мысалы, пазлдар арқылы талдау және синтездеу дағдыларын дамытады. Piaget теориясы нейрожаттығулардың негізін құрайды, өйткені жаттығулар балалардың өз бетінше ашу және қателіктен үйрену принциптеріне сүйенеді. Қазақстандық мектептерде бұл теорияны қолдану арқылы математика және логика сабақтарында ойын элементтерін енгізуге болады, бұл балалардың логикалық ойлауын 15-20% арттырады деп зерттеулер көрсетеді.

Деңгей	Атауы	Бастауыш сыныптағы сипаттамасы	Тапсырма мысалы (1-4 сынып)
2-7 жас	Преоперациондық	Символдық ойлау, бірақ логикалық тұжырымдар әлсіз; эгоцентризм басым	Үлгілерді тану ойындары (мысалы, суреттерді топтау)
7-11 жас	Конкретті операциондық	Логикалық тұжырым, салыстыру, жіктеу; нақты объектілермен жұмыс	Пазлдар шешу немесе «Егер... онда...» сұрақтары (мысалы, «Егер жаңбыр жауса, не болады?»)

Кесте-1. Piaget когнитивтік даму деңгейлері (бастауыш сыныпқа бейімделген) Нейропластика және embodied cognition

Нейропластика – мидың өзгеру және бейімделу қабілеті, ол балалық шақта ең жоғары деңгейде болады. Физикалық жаттығулар (жүгіру, спорт ойындары) мидың фронтальдық бөлігін ынталандырып, логикалық талдау және мәселелерді шешу аймақтарын күшейтеді. Embodied cognition теориясы бойынша, таным тек мида ғана емес, дене қимылдары және сенсорлық тәжірибе арқылы қалыптасады. Мысалы, Montessori әдістемесінде қолданылатын манипулятивті материалдар (абакус, геометриялық пішіндер) балалардың логикалық-математикалық интеллектін дамытады, өйткені олар физикалық әрекет арқылы абстрактілі ұғымдарды түсінеді. Зерттеулер көрсеткендей, embodied жаттығулар балалардың эмоционалдық реттелуін және конфликттерді шешу қабілетін жақсартады, бұл логикалық ойлаудың маңызды бөлігі. Қазақ білім жүйесінде бұл теорияны қолдану үшін қарапайым құралдар (қағаз, қарындаш, спорттық ойындар) жеткілікті, ал цифрлық құралдар (GeoGebra, Tinkercad) қосымша визуалды қолдау береді.



Сурет-1.

Нейрожаттығу түрі	Мақсаты мен әсері	Теориялық негіз және мысал
Физикалық белсенділік (жүгіру, спорт ойындары, Brain Gym элементтері)	Мидың қан айналымын жақсарту, зейінді және эмоционалдық реттелуді күшейту	Нейропластика және embodied cognition; мысалы, Shuttle Run Test немесе қол қимылдарымен үлгілер құрау
Когнитивті ойындар (пазлдар, Sudoku, жады карталары)	Логикалық тұжырымдауды, үлгілерді тану және мәселелерді шешуді дамыту	Piaget теориясы және cognitive stimulation; мысалы, Jigsaw puzzles немесе memory card games, зейінді 25% арттырады
Жады және байқағыштық жаттығулары (үлгі табу, риддлдер)	Есте сақтауды және байланыстыруды жақсарту, креативті ойлауды ынталандыру	Critical thinking models; мысалы, brain teasers немесе «Не өзгереді?» сұрақтары

Кесте-2. Нейрожаттығулар түрлері

Когнитивтік жүктеме теориясы (Cognitive Load Theory – Sweller)

John Sweller ұсынған бұл теория жұмыс жадысының шектеулі екенін (әдетте 4–7 элемент) ескереді. Нейрожаттығуларда жүктеме үш түрге бөлінеді: ішкі (ұғымның күрделілігі), сыртқы (материалдың ұйымдастырылуы) және тиімді (түсінуге жұмсалатын күш). Нейрожаттығулар сыртқы жүктемені азайтып (мысалы, визуалды ойындар арқылы), тиімді жүктемені арттырады (логикалық байланыстар құру арқылы). Бастауыш сыныпта бұл теорияны қолдану арқылы тапсырмаларды қадамдық етіп беру (worked examples) балалардың логикалық ойлауын жеңілдетеді, әсіресе STEM жобаларында (кодинг, робототехника).

Қос кодтау теориясы (Dual Coding Theory – Paivio, Mayer қолдануы)

Allan Paivio теориясы бойынша, ақпаратты вербалды (сөздер) және визуалды (суреттер) екі арна арқылы өңдеу тиімдірек. Нейрожаттығуларда бұл теория визуалды және вербалды элементтерді біріктіреді, мысалы, GeoGebra бағдарламасында логикалық тапсырмаларды орындау арқылы абстрактілі ұғымдарды (ұқсастық, себеп-салдар) түсінуді жеңілдетеді. Richard Mayer мультимедиялық оқытуға баса назар аударады, бұл бастауыш сыныпта ойындар арқылы логикалық дағдыларды дамытуға көмектеседі. Қазақстандық контекстте қазақ тіліндегі визуалды материалдарды (суреттер, анимациялар) қолдану балалардың түсіну деңгейін 30% арттырады.

Қосымша тұжырымдамалар: Vygotsky және Montessori

Lev Vygotsky-дің проксимальдық даму аймағы теориясы бойынша, балалардың дамуы әлеуметтік өзара әрекет және қолдау арқылы жүреді. Нейрожаттығуларды топтық ойындар арқылы қолдану (мысалы, дебаттар немесе кооперативті пазлдар) логикалық ойлауды күшейтеді, өйткені балалар бір-бірінен үйренеді. Maria Montessori әдістемесі логикалық-математикалық интеллектке баса назар аударады, мұнда өз бетінше жұмыс істеу және қателіктен үйрену принциптері нейрожаттығулардың негізі болып табылады. Мысалы, Montessori материалдары (үлгілер, пішіндер) балалардың үлгілерді тану және талдау қабілетін дамытады, бұл дәстүрлі сабақтардан тиімдірек.

Бағыт	Негізгі теория / модель	Логикалық ойлауға әсері	Бастауыш білімдегі маңызы және қолдану
Физикалық	Нейропластика және embodied cognition	Ми байланыстарының нығаюы, эмоционалдық реттелу	Оқу үлгеріміне оң әсер; қазақ мектептерінде спорт ойындарын енгізу
Когнитивтік	Piaget және Vygotsky	Логикалық тұжырым, әлеуметтік даму	Мәселелерді шешу дағдылары; топтық жаттығулар арқылы
Визуалды	Dual coding және Montessori	Түсінуді жеңілдету, үлгілерді тану	Ойындар және визуалды құралдар (GeoGebra); креативті ойлауды дамыту
Жүктеме менеджменті	Cognitive load	Жадының тиімді пайдалануы	Қадамдық тапсырмалар; сыртқы жүктемені азайту

Кесте-3. Негізгі теориялық тұжырымдар

Қорытынды

Әдебиеттерге жүргізілген теориялық шолу және зерттеулердің талдауы көрсеткендей, нейрожаттығулар бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауын дамытуда маңызды және тиімді құрал болып табылады. Нейропластиканың жоғары деңгейі, Piaget-тің конкретті операциялық кезеңі, embodied cognition теориясы, когнитивтік жүктеме теориясы және қос кодтау теориясы сияқты негізгі тұжырымдамаларға сүйене отырып, нейрожаттығулар мидың нейрондық байланыстарын нығайтып, зейінді, жұмыс жадысын, үлгілерді тану қабілетін, себеп-салдар байланыстарын түсінуді және логикалық тұжырым жасау дағдыларын айтарлықтай күшейтеді. Физикалық белсенділік (спорт ойындары, Brain Gym элементтері, жүгіру) мидың фронтальдық және префронтальдық аймақтарының қан айналымын жақсартып, executive functions-ты (атқарушы функцияларды) дамытады, бұл балалардың мәселелерді шешу және шешім қабылдау қабілетін арттырады. Когнитивті жаттығулар (пазлдар, жады ойындары, абакус, үлгі табу тапсырмалары) Piaget теориясына сәйкес нақты операцияларды автоматтандырады, ал визуалды және embodied элементтер (GeoGebra, манипулятивті материалдар) түсінуді жеңілдетіп, сыртқы жүктемені азайтады. Зерттеулердің нәтижелері бойынша, мұндай жаттығулардың тұрақты қолданылуы балалардың когнитивті функцияларын 20–30%-ға жақсартады, зейінді тұрақтандырады және академиялық үлгерімге оң әсер етеді.

Қазақстанның білім беру жүйесінде нейрожаттығулар әлі де жеткілікті зерттелмеген және кеңінен енгізілмеген болғанымен, қолжетімді құралдар (қағаз, қарындаш, қарапайым спорттық ойындар, тегін GeoGebra нұсқасы, абакус) арқылы да тиімді нәтижеге қол жеткізуге болады. Бұл әдістер дәстүрлі оқытумен үйлескенде, балалардың логикалық ойлауын тереңдетіп, шығармашылық, сыни талдау және проблемаларды шешу қабілеттерін қалыптастырады – бұл қазіргі заманғы білім беру мен STEM бағыттарының негізгі мақсаттарына сәйкес келеді.

Мұғалімдер мен ата-аналарға ұсыныс: күнделікті сабақтарға және үй тапсырмаларына нейрожаттығуларды жүйелі түрде енгізу – мысалы, сабақтың басында 5–10 минуттық физикалық-моторлы жаттығулар, логикалық ойындар немесе пазлдар. Болашақта қазақ тіліндегі білім беру жүйесінде мына бағыттар бойынша жұмыс істеу қажет:

Оқулықтар мен дидактикалық материалдарға нейрожаттығуларға негізделген тапсырмаларды енгізу;

Мұғалімдерді нейродидактика және embodied cognition бойынша оқыту;

Цифрлық құралдардың (GeoGebra, Tinkercad, қазақ интерфейсті ойын платформалары) қолжетімділігін арттыру;

Бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауын дамытуға бағытталған ұзақ мерзімді эмпирикалық зерттеулер жүргізу.

Осы теориялық негіздер мен зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, нейрожаттығуларды кеңінен қолдану бастауыш білім берудің сапасын арттырып, балалардың миын «фитнес» жасай отырып, олардың болашақтағы табысты дамуының берік негізін қалайды. Бұл – тек білім беру ғана емес, сонымен қатар баланың толыққанды тұлға ретінде қалыптасуына бағытталған маңызды қадам.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. НЕЙРОЖАТТЫҒУЛАР. (n.d.). Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Bulletin of Pedagogy. <https://bulletinpedagogy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/download/4228/1104/11014>
2. Neuroexercises As A Means Of Developing Cognitive Abilities In Children Of Primary School Age. (n.d.). Genius Journals.
3. The Role of the Abacus and Physical Exercise in the Cognitive Development of Students in Primary Education. (2025). MDPI.
4. The intervention of Brain Gym in the mathematical abilities... (2023). PubMed Central.
5. Development of neuro-didactic content aimed at developing the intelligence of younger schoolchildren. (2025). Frontiers.
6. How Does Exercise Impact a Child's Developing Brain? (2024). Kennedy Krieger Institute.
7. Бастауыш сынып оқушыларының логикалық ойлауын дамыту. (n.d.). Daryn.online.
8. Нейрожаттығулар арқылы мәтіндерді түсінуге жаттығулар. (n.d.). Begemot.ai.
9. Brain gym activities for kids. (Various years). YouTube & BrainGymJr.
10. The mediating role of neurocognitive functions... (2023). ScienceDirect.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18531518>

МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КҮЙЗЕЛІСКЕ ТӨЗІМДІЛІГІН ДАМУҒА АРНАЛҒАН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАҒДАРЛАМА АЯСЫНДА ҰЙЫМДАСТЫРЫЛҒАН ТРЕНИНГ ЖҰМЫСЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ МЕН НӘТИЖЕЛЕРІ

АДИЛОВА АРАЙЛЫМ БЕРІКҚЫЗЫ

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ,
«Педагогика. Білім берудегі менеджмент» 2-курс магистранты

***Аңдатпа:** Бұл мақалада мұғалімдердің кәсіби қызметі барысында жиі кездесетін психоэмоционалдық жүктемелер мен күйзеліс факторлары қарастырылады. Зерттеудің негізгі мақсаты – мұғалімдердің күйзеліске төзімділігін дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық бағдарлама аясында ұйымдастырылған тренинг жұмысының тиімділігін анықтау. Зерттеу барысында диагностикалық әдістемелер, бақылау, сауалнама және салыстырмалы талдау тәсілдері қолданылды. Экспериментке жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері қатыстырылып, бастапқы және қорытынды өлшем нәтижелері салыстырылды. Нәтижелер мұғалімдердің эмоционалдық тұрақтылығының артқанын, стресс деңгейінің төмендегенін және кәсіби күйіп кету белгілерінің азайғанын көрсетті. Алынған деректер ұсынылған психологиялық-педагогикалық бағдарламаның тиімді екенін дәлелдейді және оны педагогтердің кәсіби дамуын қолдау жүйесінде қолдануға болатынын негіздейді.*

***Тірек сөздер:** мұғалімдердің күйзеліске төзімділігі, стресс, психологиялық-педагогикалық бағдарлама, тренинг, кәсіби күйіп кету, эмоционалдық тұрақтылық*

Қазіргі білім беру жүйесінде мұғалімнің кәсіби қызметі жоғары жауапкершілікпен, қарқынды жұмыс ырғағымен және тұрақты психоэмоционалдық жүктемеммен сипатталады. Білім беру мазмұнының жаңаруы, оқыту үдерісіне қойылатын талаптардың артуы, цифрлық технологиялардың кеңінен енгізілуі және әлеуметтік факторлар педагогтердің күйзеліс деңгейінің өсуіне әсер етуде. Осы жағдайлар мұғалімдердің эмоционалдық тұрақтылығына кері ықпал жасап, кәсіби күйіп кету қаупін арттырады. Күйзеліс жағдайында ұзақ уақыт жұмыс істеу мұғалімнің кәсіби тиімділігінің төмендеуіне, мотивациясының әлсіреуіне және психологиялық денсаулығының бұзылуына алып келуі мүмкін[1]. Сондықтан мұғалімдердің күйзеліске төзімділігін дамыту қазіргі педагогика мен психология ғылымындағы өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Ғылыми зерттеулерде күйзеліске төзімділік тұлғаның қиын жағдайларда өзін-өзі реттей алу қабілеті, эмоцияларын басқаруы және кәсіби қызметте психологиялық тепе-теңдікті сақтауы ретінде қарастырылады. Осы тұрғыда мұғалімдерге арналған арнайы психологиялық-педагогикалық бағдарламалар мен тренингтер олардың кәсіби әлеуетін сақтауға және дамытуға мүмкіндік береді. Осы зерттеудің өзектілігі мұғалімдердің күйзеліске төзімділігін арттыруға бағытталған тренинг жұмысының тиімділігін тәжірибелік тұрғыда дәлелдеу қажеттілігімен айқындалады. Мақаланың мақсаты – психологиялық-педагогикалық бағдарлама аясында ұйымдастырылған тренингтің мұғалімдердің эмоционалдық жағдайына, стресс деңгейіне және кәсіби тұрақтылығына әсерін талдау.

Қазіргі педагогикалық психологияда күйзеліс мұғалімнің кәсіби қызметіне тікелей әсер ететін негізгі психологиялық факторлардың бірі ретінде қарастырылады[2]. Мұғалім мамандығы үнемі эмоционалдық қарым-қатынасты, жоғары жауапкершілікті және психологиялық икемділікті талап етеді. Осыған байланысты педагогтердің күйзеліске төзімділігі олардың кәсіби тиімділігін сақтаудың маңызды шарты болып табылады. Күйзеліске төзімділік тұлғаның қиын өмірлік және кәсіби жағдайларда ішкі ресурстарын тиімді пайдалана отырып, эмоциялық тепе-теңдікті сақтай алу қабілеті ретінде сипатталады.

Ғылыми еңбектерде бұл ұғым стресс факторларына қарсы тұра білу, өзін-өзі реттеу, эмоционалдық тұрақтылық және бейімделу дағдыларымен тығыз байланыста қарастырылады. Мұғалімдерде күйзеліске төзімділіктің төмен болуы кәсіби күйіп кету синдромының пайда болуына, мотивацияның төмендеуіне және педагогикалық қызмет сапасының нашарлауына алып келеді. Осы тұрғыда мұғалімдердің психологиялық саулығын қолдауға бағытталған психологиялық-педагогикалық бағдарламалар маңызды рөл атқарады. Мұндай бағдарламалар мұғалімдердің эмоционалдық күйін реттеуге, стресс жағдайларымен тиімді күресуіне және кәсіби қызметке оң көзқарас қалыптастыруға мүмкіндік береді[3].

Зерттеу аясында мұғалімдердің күйзеліске төзімділігін дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық бағдарлама әзірленіп, тәжірибеде қолданылды. Бағдарлама мазмұны мұғалімдердің кәсіби ерекшеліктерін, жұмыс жүктемесін және психоэмоционалдық жағдайын ескере отырып құрылды. Бағдарламаның негізгі мақсаты – мұғалімдердің күйзеліске төзімділігін арттыру, эмоционалдық өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту және кәсіби күйіп кетудің алдын алу. Осы мақсатқа жету үшін тренингтік сабақтар жүйесі ұйымдастырылды. Тренинг құрылымы теориялық және практикалық бөлімдерден тұрды. Теориялық бөлімде мұғалімдерге күйзелістің пайда болу себептері, оның психологиялық және физиологиялық көріністері, сондай-ақ стресс жағдайындағы мінез-құлық ерекшеліктері туралы ақпарат берілді[4]. Практикалық бөлімде релаксациялық жаттығулар, тыныс алу техникасы, өзін-өзі тану және эмоцияларды басқаруға арналған психологиялық жаттығулар қолданылды. Сонымен қатар тренинг барысында топтық талқылаулар, рөлдік ойындар және рефлексиялық тапсырмалар ұйымдастырылды. Бұл әдістер мұғалімдердің өз тәжірибесін саралап, кәсіби қиындықтарды бірлесіп шешу дағдыларын дамытуға мүмкіндік берді.



1-сурет. Мұғалімдермен өткізілген тренинг барысы.

Зерттеу жұмысы жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері арасында жүргізілді. Экспериментке қатысушылардың психологиялық жағдайын анықтау үшін бастапқы және қорытынды диагностикалау жүргізілді. Диагностикалық кезеңде мұғалімдердің күйзеліске төзімділік деңгейін, эмоционалдық күйін және стресс деңгейін анықтауға арналған психологиялық сауалнамалар қолданылды. Сонымен қатар бақылау және әңгімелесу әдістері арқылы қатысушылардың тренинг барысындағы белсенділігі мен эмоционалдық реакциялары талданды.

1-кесте. Мұғалімдердің күйзеліске төзімділігін дамытуға арналған тренинг барысында орындалған әрекеттер

№	Тренинг кезеңі	Орындалған әрекеттер	Қолданылған әдіс-тәсілдер	Күтілетін нәтиже
1	Кіріспе кезең	Қатысушылармен танысу, тренинг ережелерін белгілеу, психологиялық ахуал қалыптастыру	Танысу жаттығулары, «Шеңберде танысу», кері байланыс	Қатысушылар арасында сенімді атмосфера қалыптастыру

2	Диагностикалық кезең	Мұғалімдердің бастапқы психоэмоционалдық жағдайын анықтау	Сауалнама, өзін-өзі бағалау парақтары	Күйзеліс деңгейін анықтау
3	Ақпараттық кезең	Күйзеліс және оның кәсіби қызметке әсері туралы түсіндіру	Мини-дәріс, пікірталас	Күйзеліс туралы түсінікті кеңейту
4	Практикалық кезең	Эмоцияларды басқаруға арналған жаттығулар орындау	Релаксация, тыныс алу техникасы, визуализация	Эмоционалдық тұрақтылықты дамыту
5	Топтық жұмыс	Кәсіби қиын жағдайларды талдау	Рөлдік ойындар, жағдайлық тапсырмалар	Стресті жағдайларда дұрыс әрекет ету дағдысын қалыптастыру
6	Өзін-өзі тану кезеңі	Жеке ресурстарды анықтау, ішкі күйді саралау	Рефлексия, арт-терапиялық жаттығулар	Өзін-өзі тану және сенімділікті арттыру
7	Қорытынды кезең	Тренинг нәтижелерін талқылау, кері байланыс алу	Ашық сұхбат, рефлексия парағы	Эмоционалдық күйді тұрақтандыру
8	Бекіту кезеңі	Үй тапсырмасы, өзіндік жұмысқа бағыттау	Өзін-өзі реттеу тапсырмалары	Алынған дағдыларды күнделікті өмірде қолдану

Мұғалімдерден алынған бастапқы сауалнама сұрақтары:

1. Жұмыс барысында өзіңізді жиі шаршаған және әлсіреген күйде сезінесіз бе?
2. Сабақтан кейін эмоционалдық тұрғыда қалжырайсыз ба?
3. Кәсіби міндеттерді орындау кезінде күйзеліс сезімі пайда бола ма?
4. Стресті жағдайларда өз эмоцияңызды басқару қиынға соға ма?
5. Жұмысқа деген қызығушылығыңыздың төмендегенін байқайсыз ба?
6. Оқушылармен немесе әріптестермен қарым-қатынаста ашуланшақтық байқала ма?
7. Жұмыстан кейін демалуға күш-қуатыңыз жетпей қалатын жағдайлар бола ма?
8. Кәсіби қызметіңізде өзіңізді сенімсіз сезінетін кездеріңіз бола ма?

2-кесте. Мұғалімдердің бастапқы диагностика сауалнамасы бойынша алынған нәтижелер

№	Сұрақ мазмұны	Жиі (%)	Кейде (%)	Сирек (%)
1	Жұмыс барысында шаршауды сезіну	48	34	18
2	Эмоционалдық қалжырау	44	36	20
3	Күйзеліс сезімінің пайда болуы	46	32	22
4	Эмоцияны басқарудың	41	39	20

	қиындығы			
5	Жұмысқа қызығушылықтың төмендеуі	38	42	20
6	Ашуланшақтықтың байқалуы	35	45	20
7	Демалуға күштің жетіспеуі	50	30	20
8	Өзіне деген сенімсіздік	33	41	26

Эксперименттік жұмыс бірнеше кезеңнен тұрды: бастапқы диагностика, тренингтік сабақтарды өткізу және қорытынды диагностика. Әр кезеңде алынған нәтижелер салыстырмалы талдау әдісі арқылы өңделді. Бұл әдіс тренинг жұмысының тиімділігін анықтауға мүмкіндік берді.

3-кесте. Мұғалімдердің күйзеліске төзімділік деңгейінің бастапқы және қорытынды диагностика нәтижелері

Көрсеткіштер	Диагностика кезеңі	Жоғары деңгей (%)	Орташа деңгей (%)	Төмен деңгей (%)
Күйзеліске төзімділік деңгейі	Бастапқы	18	42	40
	Қорытынды	36	48	16
Эмоционалдық тұрақтылық	Бастапқы	22	40	38
	Қорытынды	44	42	14
Стресс деңгейі	Бастапқы	46	34	20
	Қорытынды	18	46	36
Кәсіби күйіп кету белгілері	Бастапқы	41	37	22
	Қорытынды	19	43	38

3-кесте деректері мұғалімдердің күйзеліске төзімділігін дамытуға арналған психологиялық-педагогикалық бағдарлама аясында ұйымдастырылған тренинг жұмысының оң нәтижелерін көрсетеді. Қорытынды диагностика нәтижелері бойынша күйзеліске төзімділігі жоғары деңгейдегі мұғалімдер саны артқаны, ал төмен деңгейдегі көрсеткіштердің айтарлықтай азайғаны байқалады. Сонымен қатар эмоционалдық тұрақтылықтың жоғарылауы және стресс деңгейінің төмендеуі тренингтік жұмыстардың тиімді ұйымдастырылғанын дәлелдейді.

Кәсіби күйіп кету белгілерінің төмендеуі мұғалімдердің психологиялық жағдайының жақсарғанын және кәсіби қызметке бейімделу деңгейінің артқанын көрсетеді. Зерттеу нәтижелері психологиялық-педагогикалық бағдарлама аясында ұйымдастырылған тренинг жұмысының мұғалімдердің күйзеліске төзімділігін арттыруда оң әсер бергенін көрсетті. Қорытынды диагностика нәтижелері бойынша мұғалімдердің стресс деңгейінің төмендегені, эмоционалдық тұрақтылығының артқаны анықталды. Салыстырмалы талдау мұғалімдердің өз эмоцияларын басқару дағдыларының дамығанын және қиын кәсіби жағдайларға бейімделу қабілетінің артқанын көрсетті. Сонымен қатар қатысушыларда кәсіби күйіп кету белгілерінің азайғаны байқалды. Тренинг барысында мұғалімдердің өзара қарым-қатынасы нығайып, кәсіби қиындықтарды бірлесе талқылау арқылы психологиялық қолдау көрсету дағдылары қалыптасты. Бұл факторлар педагогтердің жалпы психологиялық ахуалының жақсаруына ықпал етті.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Бөрібекова Ф. Б., Жанатбекова Н. Ж. Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар. Алматы: 2014. – 360 б.
2. Абдырова Г. К. Педагогикалық психология. Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 312 б.
3. Қоянбаев Ж. Б., Қоянбаев Р. М. Педагогика. Алматы: Рауан, 2015. – 384 б.
4. Смағұлова Г. Қ. Мұғалімнің кәсіби дамуы және психологиялық даярлығы. Алматы: Білім, 2017. – 280 б.
5. Төлеубекова Р. К. Білім берудегі психологиялық қолдау технологиялары. Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 296 б.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18531869>

ГЕОГРАФИЯ САБАҒЫНДА ЭКОНОМИКАЛЫҚ-ГЕОГРАФИЯЛЫҚ ТҮСІНІКТЕР МЕН ЗАҢДЫЛЫҚТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ- ӘДІСТЕМЕЛІК АСПЕКТІЛЕРІ

БАЙСАПАР Қ.Қ.

С.Аманжолов атындағы ШҚУ магистранты

ЖЕНСИКБАЕВА Н.Ж.

С.Аманжолов атындағы ШҚУ экология және география кафедрасының профессоры

АЙТКОЖИНА С.К.

С.Аманжолов атындағы ШҚУ экология және география кафедрасының сениор-лекторы
Өскемен, Қазақстан

Аннотация: Мақалада география сабағында экономикалық-географиялық түсініктер мен заңдылықтарды қалыптастырудың теориялық және әдістемелік аспектілері қарастырылады. Зерттеу 7–9 сыныптарға арналған үлгілік оқу бағдарламасы мен «Қазақстан географиясы» курсының оқу-әдістемелік кешенін талдау негізінде жүргізілді. Экономикалық-географиялық білімді меңгерту спиральді оқыту қағидаты, критериалды бағалау талаптары және жаңартылған білім беру мазмұнына сәйкес жүзеге асатыны көрсетілді. Мақалада оқушылардың жас ерекшеліктерін, дербес және шығармашылық қызметін ескере отырып ұғымдарды кезең-кезеңімен қалыптастырудың тиімділігі дәлелденеді. Сонымен қатар, әлеуметтік-географиялық ұғымдар мен экономикалық және әлеуметтік заңдылықтардың ерекшеліктері жетекші географ ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып ашылады. Нәтижесінде ұсынылған тәсіл негізгі мектепте географиялық білімнің тұжырымдамалық негіздерін қалыптастыруға және кейінгі курс деңгейінде білімді терең меңгеруге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: география сабағы, экономикалық-географиялық ұғымдар, заңдылықтар, спиральді оқыту, критериалды бағалау, негізгі мектеп, оқу-әдістемелік кешен, Қазақстан географиясы, педагогикалық әдістеме.

Заңдар мен заңдылықтарды талдау кез келген ғылым саласы үшін, соның ішінде әлеуметтік-экономикалық география үшін де іргелі маңызға ие. Қоршаған орта мен қоғамның өзара байланысын ұғыну, себеп-салдарлық тәуелділіктерді айқындау экономикалық және географиялық ұғымдар мен заңдылықтарды зерттеу әдістерін саналы түрде меңгеруді талап етеді.

Танымдық іс-әрекет барысында білім алушыларда ойлаудың белгілі бір типі қалыптасып, шынайы болмыстың жалпыланған бейнесі жасалады. Шынайы білім – адамның санасында объективті ақиқаттың дәл бейнесін қалыптастыратын танымдық қызметтің нәтижесі.

Практикада білім алушыларда көбіне сөздік-логикалық ойлау басым дамиды да, көрнекі-әрекеттік және көрнекі-бейнелік ойлау екінші қатарға ығыстырылады. Ал тұтас ойлау логикалық ойлаумен қатар қиял мен түйсіктің дамуын қамтамасыз етіп, ойлау үдерісінің кешенділігін күшейтеді, бұл географиялық ойлаудың қалыптасуына тікелей әсер етеді. Географиялық ойлау – жалпы географиялық мәдениеттің нәтижесі және оның ерекшелігі көпқырлылығында, себебі ол жекелеген элементпен немесе бір ғана сала шеңберімен шектелмейді [1].

Қазіргі географиялық ойлау кешенділік, аумақтылық және нақтылық сипаттарын «үштұғырлы» ұстаным арқылы түсіндіреді және оны әлемнің тұтастығы мен жүйелілігі, интегралдылық, экологиялық ойлау, жаһандану қағидаларымен толықтырады. Сонымен бірге,

жергілікті, өңірлік, ұлттық, құрлықтық және аймақтық деңгейлердегі мәселелерді жаһандық үдерістермен сабақтастыра қарастыру қажеттілігі ескеріледі.

Н.Н. Баранский географиялық ойлаудың іргетасын аумақтық және кешенділік ұғымдарымен байланыстырды. Ол географиялық ойлау кеңістіктік парадигмамен өзара тығыз байланыста дамитынын көрсете отырып, салалық және аумақтық тәсілдерді кешенді-аумақтық тұрғыда түсіндірді: салаларды нақты елдер мен аймақтар шеңберіндегі өзара байланысқан жүйе ретінде, ал аумақтарды табиғи жағдайлар мен ресурстарға негізделген салалар жиынтығы ретінде қарастырды. Ғалым географиялық талдаулар мен қорытындылардың дәлдігі арнайы әдістер арқылы айқындалатынын атап өтті, себебі кәсіпорындардың орналасуы мен қызмет ету мүмкіндіктері халықтың тығыздығы мен аумақтық ерекшеліктеріне қарай өзгереді. Географияның өзге ғылымдардан айырмашылығы – табиғи, экономикалық және әлеуметтік үдерістерді нақты жергілікті өмір жағдайларымен сабақтастыра зерттеуінде. Баранскийден кейін аумақтық көзқарас географиялық ойлаудың негізгі өзегіне айналды. Аймақтық дамуды талдауда аумақтық фактор: 1) ресурстар мен жағдайлардың тасымалдаушысы; 2) экономикалық, әлеуметтік, экологиялық, мәдени, саяси-ұлттық және басқа да функцияларды атқарушы; 3) объектілердің орналасу заңдылықтарын айқындайтын кеңістіктің ерекше қасиеті ретінде қарастырылады [2].

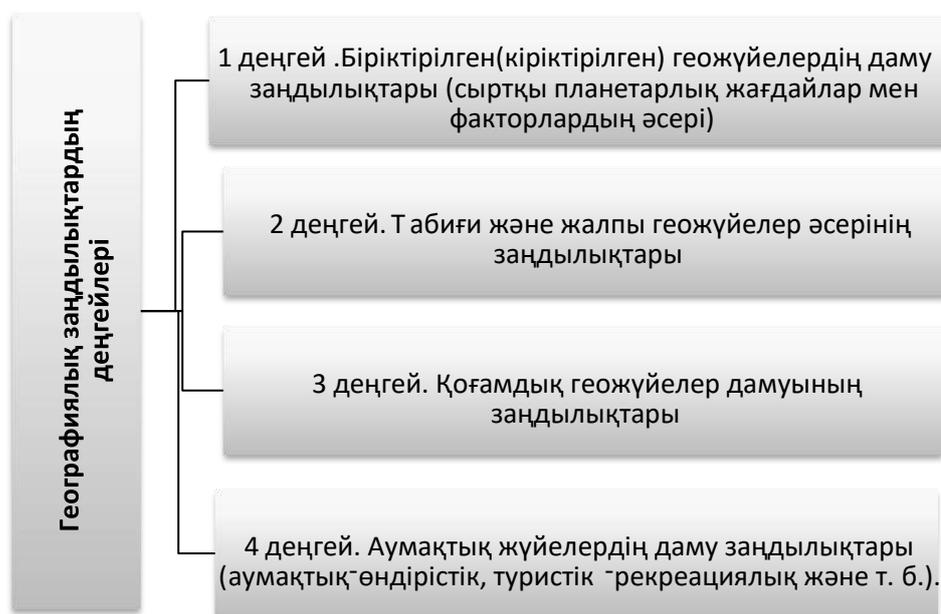
Географиялық заңдылықтарды зерттеу мәселелерін талдау олардың иерархиялық ұйымдасуын анықтауға жол ашады. Қазіргі географияда зерттеудің тұтас объектісі ретінде табиғи және әлеуметтік құрамдастарды біріктіретін, әртүрлі деңгейде ұйымдасқан интегралды геожүйелер жүйесі болып табылатын географиялық кеңістік қарастырылады, сондықтан ең жоғары деңгейдегі заңдылықтардың әрекет етуі дәл осы геожүйелік сатыда заңды құбылыс саналады.

А.Н. Ласточкиннің пайымдауынша, «ұқсас типтегі» заңдылықтардың қалыптасуы табиғат пен қоғамның ортақ кеңістікте дамуы және бұл кеңістікке планетарлық әрі астрономиялық сыртқы факторлардың бірдей әсер етуімен түсіндіріледі [3].

Иерархияның келесі деңгейі табиғат пен қоғамның өзара ықпалдасуы нәтижесінде қалыптасады, бұл өзара байланыс геоэкология және табиғатты пайдалану саласы зерттеушілерінің пікірінше, шешуші мәнге ие [4]. Ал иерархияның төменгі сатысын табиғат пен қоғамда жекелеген элементтер деңгейінде байқалатын географиялық заңдылықтар құрайды. Осы деңгейде табиғи және әлеуметтік аумақтық жүйелерге тән нақты геожүйелік қасиеттер қалыптаса бастайды. Осы тұрғыдан алғанда, арнайы географиялық заңдылықтар белгілі бір жүйе типтеріне ғана тән болып, олардың әрекет ету аясы жекелеген геожүйелер шеңберімен шектеледі, алайда аумақты нақты қызмет түрлері бойынша ұйымдастыруды талдауда маңызды рөл атқарады.

Географиялық заңдылықтардың иерархиялық бағыныштылығы туралы тұжырымдаманы Л.Ю. Мажар негіздеген [5] (1-сурет). Бұл иерархиялық модель аумақтық жүйелердің дамуы тек өз деңгейіне тән заңдылықтармен шектелмей, сонымен қатар жоғары деңгейдегі заңдылықтардың әсерімен айқындалатынын көрсетеді, осылайша геожүйелік тәсілдің мазмұнын ашады.

Әлеуметтік география тұрғысынан үшінші және төртінші деңгейдегі заңдылықтар ерекше мәнге ие: үшінші деңгейде қоғамның кеңістіктік ұйымдасуының жалпы, іргелі заңдылықтары қарастырылса, төртінші деңгейде адамдардың жекелеген қызмет салалары үшін практикалық маңызы бар нақты типтегі аумақтық жүйелерді кеңістікте ұйымдастырудың арнайы заңдылықтары зерттеледі.



Сурет 1 -Географиялық заңдылықтардың иерархиясы [5]

Географиялық заңдылықтардың аталған иерархиялық жүйесі аумақтық жүйелердің эволюциясы тек өзіне тән деңгейлік заңдылықтармен ғана емес, сонымен қатар иерархияда жоғары орналасқан заңдылықтардың ықпалымен де айқындалатынын көрсетеді. Бұл қағида геожүйелік тәсілдің теориялық мәнін нақтылай түседі.

Әлеуметтік географияда үшінші және төртінші деңгейдегі заңдылықтар ерекше маңызға ие: үшінші деңгейде қоғамның кеңістіктік ұйымдасуын айқындайтын негізгі, жалпылама заңдылықтар талданса, төртінші деңгейде адам қызметінің нақты салалары үшін практикалық мәні бар аумақтық жүйелерді кеңістікте ұйымдастырудың нақты заңдылықтары зерттеледі.

Осы тұрғыда жинақталған ғылыми тәжірибе мен айқындалған заңдылықтар аумақтық әлеуметтік жүйелердің мазмұнын терең зерделеуге негіз болады. Ең алдымен, олардың қалыптасуы жоғары иерархиялық деңгейдегі географиялық заңдылықтарға, атап айтқанда кеңістіктік шоғырлану (агломерация), аумақтық еңбек бөлінісі, аумақтық дифференциация және өзге де үдерістерге сүйенеді.

Экономика мен қоғамның аумақтық ұйымдасуын айқындайтын экономикалық заңдар аумақтық жүйелердің тікелей қалыптасуын міндеттемейді, алайда кеңістікте элементтердің орналасу үдерістерін реттеп, интегралды жүйелердің қалыптасуына объективті алғышарттар жасайды. Аумақтық-әлеуметтік жүйелердің даму деңгейі экономиканың даму ерекшеліктерін және қоғамның жалпы жетілу дәрежесін сипаттайды.

Осы тұрғыдан алғанда, география ғылымында объективті заңдардың логикалық тұрғыдан негізделген жүйесін құруға ұмтылыс эмпирикалық деңгейден географиялық кеңістікті теориялық тұрғыда түсіндіруге көшу үдерісін білдіреді. Заңдылықтарды танудағы қиындықтар көбіне білімнің жеткіліксіздігімен түсіндірілгенімен, бұл олардың объективті түрде өмір сүруін жоққа шығармайды; керісінше, заңдар мен заңдылықтардың болуы ғылымның кемелденгенін көрсетеді. Сондықтан географиялық ғылымның дамуы барысында бұл мәселеге басымдық беру қажет, ал оқу үдерісінде қоғамның кеңістіктік ұйымдасу заңдылықтарын зерделеу маңызды теориялық әрі қолданбалы мәнге ие.

Қазіргі кезеңде қоғамның кеңістіктік және аумақтық ұйымдасу мәселелеріне ерекше назар аударылуда. Кең мағынада қоғамның аумақтық ұйымдастырылуы еңбектің географиялық бөлінісін, өндіргіш күштердің орналасуын, халықтың қоныстану жүйесін, қоғам мен табиғаттың өзара байланысын, аймақтық әлеуметтік-экономикалық саясатты және өзге де өзара сабақтас үдерістерді қамтиды [6].

«Экономикалық география» бөлімінде қарастырылатын ұғымдардың мазмұны мемлекеттерге, аймақтарға, елді мекендерге және өндіріс салаларына берілетін экономикалық-географиялық сипаттамалар арқылы айқындалады. Н.Н.Баранскийдің тұжырымдауынша, сипаттау барысында белгілі бір елді немесе ауданды өзгелерден ерекшелендіретін ең мәнді белгілер іріктеліп, олар өзара байланысқан жүйе құрайды, ал сол жүйеде жетекші, түйінді элементтер анықталады.

Елдер мен аудандарды сипаттауға қойылатын бұл талаптар мектеп географиясындағы экономикалық география бөлімдерінде экономикалық-географиялық ұғымдардың тұтас мазмұнын ашудың теориялық негізін қалыптастырады. Экономикалық-географиялық ұғымдарды қалыптастыру үдерісі дұрыс ұйымдастырылған жағдайда, әдетте үш негізгі кезеңнен тұрады.

Бірінші, кіріспе кезеңде оқушылар мемлекет (аудан) туралы бастапқы жалпылама мәліметтермен танысады: аумақ көлемі мен халық саны, табиғи және еңбек ресурстарымен қамтамасыз етілу деңгейі, халық шаруашылығының даму дәрежесі және негізгі мамандануы тұрғысынан басқа елдермен (аудандармен) салыстырғандағы орны. Бұл кезең мемлекетті (ауданды) жалпы тұрғыда таныстыруға және оны зерттеуге қызығушылық қалыптастыруға бағытталады.

Екінші кезеңде осы компоненттердің өзара байланысы мен өзара әрекеті айқындалып, мемлекеттің (ауданның) экономикалық-географиялық сипаттамасының әрбір құрамдас бөлігі тереңдетіп зерделенеді және соның негізінде біртұтас ұғым қалыптастырылады.

Үшінші кезеңде меңгерілген ұғым мемлекеттерді (аудандарды) өзге елдермен (аудандармен) ұқсастықтары мен айырмашылықтары бойынша салыстыру арқылы қолданылады.

Аталған кезеңдерді жүзеге асыру әдістемесі әртүрлі болуы мүмкін. Әдетте тақырыпқа қысқаша кіріспені мұғалім береді, алайда білім алушылардың алдыңғы сыныптарда жинақтаған білімі жеткілікті болған жағдайда және оқулық пен атластағы анықтамалық деректерге сүйене отырып, мемлекетке (ауданға) қатысты бастапқы жалпы сипаттаманы білім алушылардың өз бетінше жасауына да мүмкіндік бар.

Кіріспе кезең проблемалық сипаттағы сұрақтарды қоюмен түйінделеді, ал ұғымдарға қатысты бастапқы түсініктер экономикалық географияның негізгі бөлімдерін игеру барысында біртіндеп нақтыланып, ғылыми тұрғыда негізделеді. Мұндай мәселелік сұрақтарды ұсыну және оларды шешуге бағытталған ізденіс білім алушыларды әртүрлі ақпарат көздерін пайдалануға, оқу тапсырмаларын өз бетінше орындауға ынталандырады.

Екінші кезеңдегі оқу іс-әрекетінің тиімділігі негізінен оқушылардың экономикалық-географиялық сипаттаманың жоспарын саналы әрі жүйелі түрде меңгеруіне байланысты. Үшінші кезеңде елдер мен аудандарды салыстыру екі негізгі міндетті шешуге бағытталады: біріншіден, табиғи жағдайлар мен елдің (немесе ауданның) қазіргі экономикалық дамуындағы, оны өзге аумақтардан ерекшелендіретін белгілерді айқындау арқылы алынған білімді бекіту; екіншіден, зерттеліп отырған мемлекеттің немесе ауданның белгілі бір елдер мен экономикалық аудандар типіне жататынын анықтап, сол типке тән ортақ белгілерді көрсету, бұл елдер мен экономикалық аудандар типтері туралы жалпылама ұғымдардың мазмұнын тереңдетуге мүмкіндік береді.

А.В. Даринскийдің арнайы зерттеуінде көрсетілгендей [7], экономикалық география бөлімінде «экономикалық аудан» ұғымын меңгеру географиялық орны мен табиғи жағдайларын сипаттау үдерісінде қалыптасады. Бұл ең алдымен шаруашылық тұрғысынан маңызды табиғи компоненттер мен географиялық орналасу ерекшеліктерін іріктей білу, олардың экономикалық қызметке әсерін бағалау және табиғи жағдайларды пайдаланудың мүмкіндіктерін анықтау арқылы жүзеге асады.

Жалпы география теориясының іргетасын құрайтын географиялық ұғымдар мен заңдылықтар жүйесін саналы түрде игеру білім алушылардың жоғары деңгейдегі даярлығын,

географиялық дүниетанымы мен мәдениетінің қалыптасуын қамтамасыз ететін негізгі шарт болып табылады (1-кесте).

Географиялық орын ішкі мазмұнына қарай физикалық-географиялық және экономикалық-географиялық жағдайды қамтиды. Экономикалық-географиялық жағдай экономикалық-географиялық зерттеудің барлық объектілеріне тән, атап айтқанда өндірістік кәсіпорындарға, қалалар мен өзге елді мекендерге, аудандарға, мемлекеттерге, субаймақтар мен аймақтарға қатысты қолданылады.

Экономикалық-географиялық жағдай (ЭГЖ) әлеуметтік-экономикалық географияда жан-жақты дамытылған ғылыми ілімдердің бірі болып саналады. Оның қалыптасуына Н.Н. Баранский [8], Н.Н. Колосовский [9], И.М. Маергойз [10] елеулі үлес қосты.

Кесте 1 – «Экономикалық география» бөлімінің негізгі түсініктері мен заңдылықтары»

Экономикалық география	
Ұғымдар	Заңдылықтар
Табиғи-ресурстық әлеует, табиғи ресурстарды өңдеу орталықтары, табиғатты пайдалану, тұрақты даму, ғылыми-техникалық революция, адами капитал, индустриялық-инновациялық даму, салалық құрылым, әлемдік шаруашылық, халықаралық географиялық еңбек бөлінісі, халықаралық экономикалық қатынастар, жалпы ішкі өнім, жалпы ұлттық өнім, әлемдік шаруашылық модельдері, экономикалық интеграция.	Экономикалық-географиялық орны экономикалық географиядағы жетекші фактор. Аумақтық фактор: табиғи-ресурстық және энергетикалық фактор; көлік факторы; еңбек ресурстарының факторы; ғылыми фактор; экологиялық фактор; өндірісті орналастыру заңдылықтары. Аумақтық бөлінісі: экономикалық-географиялық бірліктерді (облыстар (аудандар) әкімшілік аудандар) қалыптастыру.

Н.Н. Баранский ЭГЖ-ны мынадай түрде анықтаған: экономикалық-географиялық жағдай – бұл кез келген жердің, ауданның немесе қаланың экономикадағы орны мен басқа да экономикалық мәні бар ақпараттармен толықтырылған жалпы экономикалық-географиялық сипаты.

Баранский ең алдымен интегралды ЭГЖ-ны зерттеді, алайда ол жеке компоненттерден немесе жеке ЭГЖ-дан құралған, және олардың ішінде жетекші орын көліктік-географиялық жағдайға тиесілі деп есептеді.

Баранскийден кейін ЭГЖ ауқымына қарай микро-, мезо- және макро-деңгейлерге бөлінді, ал кеңістіктік тұрғыдан – орталық, шеткі, көрші және теңіз жағалаулық ЭГЖ ретінде жіктеле бастады.

Экономикалық-географиялық орнындағы құрамдас бөліктер уақыт өте келе өзгеруі мүмкін, себебі өндіріс әдістерінің дамуы, экономиканың өзгерістері және ғылым мен технология жетістіктері аймақтың ЭГЖ-не ықпал етеді. Әсіресе көліктік-географиялық жағдай жылдам өзгертін фактор болып табылады: жаңа транспорт құралдарының пайда болуы аймақты халықаралық сауда орталықтарына жақындатып, оның еңбек бөлінісіндегі рөлін өзгерте алады.

Экономикалық аймақ – өндірістік мамандануы бар, берік ішкі экономикалық байланыстарға ие және қоғамдық аумақтық еңбек бөлінісінің басқа бөліктерімен тығыз байланыстағы ел экономикасының географиялық тұтас бөлігі. Экономикалық аудандар ел ішіндегі аумақтық еңбек бөлінісінің дамуына негізделген объективті процесс нәтижесінде қалыптасады, ал әр елдегі аумақтық құрылым мен экономиканы ұйымдастыру ерекшеліктері аудандарды бөлу принциптері мен шекараларын анықтайды.

Аудандар бөлуде келесі принциптер қолданылады:

- Аудан экономикалық тұрғыдан белгілі бір өндіріс саласына маманданған және мемлекеттің біртұтас халық шаруашылығының аумақтық бөлігі ретінде қарастырылады;

мамандану деңгейін анықтауда еңбек шығындары мен өнімді тұтынушыға жеткізу тиімділігі ескеріледі, ал аудандар шекарасы маманданған салалардың таралу аумағына сәйкес белгіленеді.

• Аудандардың ұлттық және әкімшілік бірліктерге (аудандар, өлкелер, облыстар) сәйкестігі қамтамасыз етіліп, олардың аумақтық-шаруашылық құрылымы біртұтас болуы көзделеді.

Шаруашылықты аумақтық ұйымдастырудың әлемдік тәжірибеде кең тараған формаларының бірі – арнайы экономикалық аймақтар (АЭА), олар отандық және шетелдік инвесторлар үшін қаржы-экономикалық қызметтің қолайлы режимін қамтамасыз етеді. АЭА экономикалық қызмет бағыты мен мақсаттарына қарай әртүрлі түрде ұйымдастырылуы мүмкін: еркін сауда аймақтары, өнеркәсіптік-өндірістік, сауда-өндірістік, сервистік, кешенді, технополис, транзиттік, сақтандыру, банктік, экологиялық-экономикалық аймақтар, туристік орталықтар және т.б.

Экономикалық аудандастырудың мәні – аумақтық еңбек бөлінісінің объективті заңдылықтарына, экономиканың кешенді дамуына және өндіргіш күштердің пропорционалды орналасуына сүйене отырып, аймақтарды ғылыми негізде бірліктерге (таксондарға) бөлу. Практикада аудандастыру тұтас (біртекті) және тораптық, жалпы және жеке (дербес) түрлерде жүзеге асырылады.

Тұтас аудандастыру кезінде бүкіл аумақ қамтылады, мысалы, әкімшілік-аумақтық немесе физикалық-географиялық аудандастыруда. Ал тораптық аудандастыру белгілі бір табиғи немесе экономикалық құбылыстың орталықтары (тораптары) мен оларға іргелес аймақтарды бөліп қарастырады, бұл кезде аумақтың экономикалық, әлеуметтік және экологиялық ерекшеліктері айқын көрінеді.

Экономикалық аудандастырудың негізгі түрлері – салалық және интегралды. Интегралды аудандастыру барлық шаруашылықты біртұтас жүйе ретінде қарастырса, салалық аудандастыру бір немесе бірнеше саланың (мысалы, мұнай-газ, металлургия, агроөнеркәсіптік кешен, көлік торабы) мүдделерін ескереді.

Аудандастырудың басты мақсаты – аумақ туралы ақпаратты жүйелеу, мәліметтерді жинақтап, ауданның толық және нақты бейнесін қалыптастыру. Экономикалық аудандастыру аудандық жоспарлаудың негізін, мемлекеттік аймақтық экономикалық саясатты әзірлеуді, аймақтық экономиканың мамандануын және кешенді дамуын жетілдіруді, сондай-ақ болашақтағы аймақтық даму болжамдарын жасауға мүмкіндік береді.

Экономикалық аймақтың негізгі сипаттамалары – шаруашылық мамандануы мен кешенділігі, сондай-ақ интегралды аудандарды біріктіретін ірі орталықтың болуы, ол зерттеулерде әдетте «ядро» деп аталады. Аудандастыру төрт бірліктен тұрады (2-сурет).



Сурет 2 - Аудандастырудың бірліктері және оның ретілігі

Жоғарыда айтылған аумақтық құрылымдар — аймақтар, аудандар және т.б. — дүниежүзілік экономикалық аумақтық жүйенің негізгі құрамдастары болып табылады. Әрбір аймақ мемлекеттің экономикалық кеңістігінде нақты өндіріс саласына мамандануы арқылы ерекшеленеді: өндіріс ошақтары белгілі бір өнім шығаруға шоғырланады, бұл өнім тек аймақ ішінде ғана емес, көрші аумақтарға да жеткізілуі мүмкін, кейде экспортқа шығарылады.

Осы тұрғыда Қазақстанның өңірлерін дамытуда экономиканы әртараптандыру маңызды: өңірлік даму теңестірілуі, қосылған құны жоғары тауарлар мен қызметтер өндірісі қолдау табуы және қазақстандық өнімнің танымалдылығы артуы қажет. Аймақтық экономикалық құрылымда белгілі бір өнімге маманданған немесе әртараптандырылған аудандары бар аумақтар қалыптасады, сондықтан аймақтық көрсеткіштердің өсуі мамандандыру немесе әртараптандыру нәтижесінде жүзеге асады. Мамандану арзан өнім шығару арқылы ұлттық баланста маңызды үлеске ие тауар немесе қызметті тиімді өндіруге мүмкіндік береді. Өнім немесе қызметтің төмен бағасы аймақтың қолайлы экономикалық және табиғи жағдайымен қамтамасыз етіледі. Осылайша, өңірлік экономикаға ең үлкен тиімділікті әкелетін мамандану салалары экономикалық ауданның қалыптастырушы элементіне айналады.

Аймақтың мамандануы ішкі және сыртқы функциялар арқылы қарастырылады. Ішкі функция – аймақтық экономика салаларының біреуінің немесе бірнешеуінің басым дамуы арқылы көрінеді. Сыртқы функция – тауарлар мен қызметтердің көлемі мен құрылымына байланысты, олар тек аймақтың ішкі қажеттілігін қанағаттандырумен шектелмей, басқа аймақтарға экспортталуға бағытталады.

Әртараптандыру өнім мен қызмет түрлерін көбейтуге, нарықты қайта бағалауға, өндірістің тиімділігін арттыруға және жаңа экономикалық тиімді өндірістерді дамытуға мүмкіндік береді. Аймақтық мамандану аймақтық экономикалық кешенде басым бағыттағы шаруашылықты дамытуға қызмет етеді.

Үдемелі индустриялық-инновациялық даму тарихы мен мемлекеттік бағдарламаларды жүзеге асыру аясында өңдеуші өнеркәсіптің өңірлік мамандануын қарастырамыз. Мысалы:

- Ақмола облысы – тамақ өнімдері, құрылыс материалдары, түсті металлургия, темір жол және ауыл шаруашылығы машиналары.
- Ақтөбе облысы – түсті және қара металлургия, мұнай-газ өңдеу, өнеркәсіптік химикаттар, құрылыс материалдары, тамақ өнімдері.
- Алматы облысы – азық-түлік, электр жабдықтары, фармацевтикалық өнімдер, құрылыс материалдары, киім, жиһаз.
- Атырау облысы – мұнай-газ химиясы, өнеркәсіптік химикаттар, мұнай өңдеу, мұнай өндіру машиналары, құрылыс материалдары, тамақ өнімдері.
- Батыс Қазақстан облысы – машиналар мен жабдықтар, құрылыс материалдары, азық-түлік.
- Жамбыл облысы – өнеркәсіптік химикаттар, агрохимия, қара металлургия, құрылыс материалдары, тамақ өнімдері, былғары өнімдері.
- Қарағанды облысы – қара және түсті металлургия, өнеркәсіптік химикаттар, тау-кен машинасы, электр жабдықтары, құрылыс материалдары, тамақ өнімдері.
- Қостанай облысы – қара металлургия, тамақ өнімдері, автокөліктер, ауыл шаруашылығы техникасы.
- Қызылорда облысы – құрылыс материалдары, азық-түлік.
- Маңғыстау облысы – мұнай өңдеу, мұнай химиясы, газ өңдеу, мұнай өндірісіне арналған машиналар, азық-түлік.
- Түркістан облысы – тамақ өнімдері, жеңіл өнеркәсіп, құрылыс материалдары, қара металлургия, электр жабдықтары.
- Павлодар облысы – қара және түсті металлургия, мұнай өңдеу, темір жол техникасы, өнеркәсіптік химикаттар, тамақ өнімдері.
- Солтүстік Қазақстан облысы – машина жасау (мұнай өңдеу және өндіру, темір жол, энергетика), тамақ өнімдері.

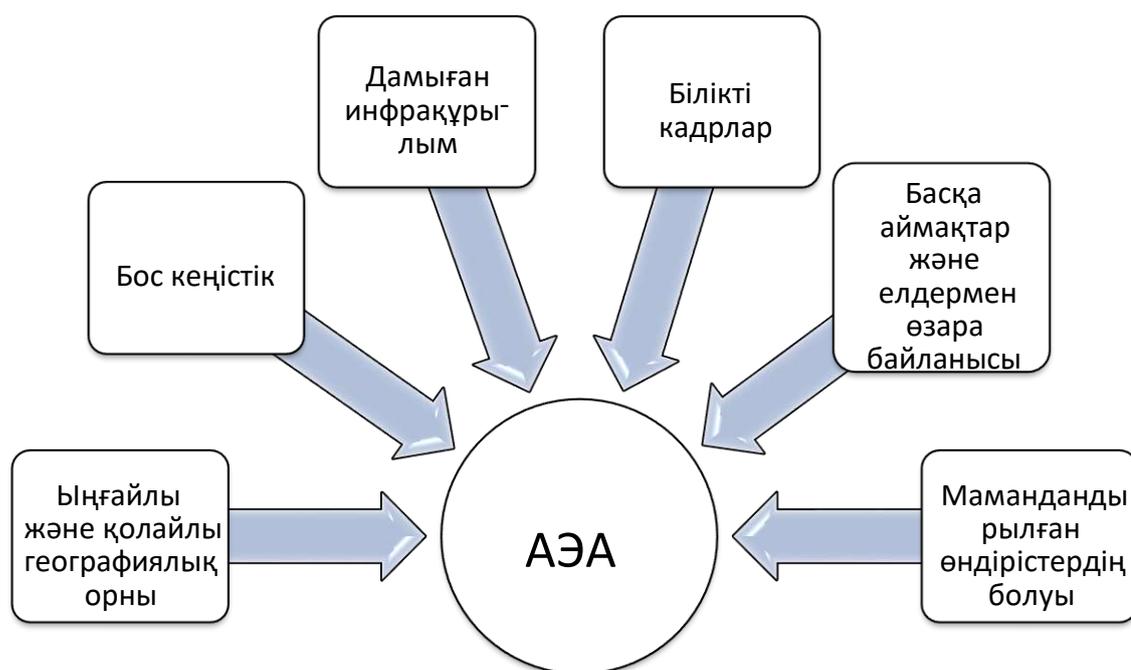
- Шығыс Қазақстан облысы – түсті металлургия, автокөлік және ауыл шаруашылығы техникасы, электр жабдықтары, тиек арматурасы, құрылыс материалдары, тамақ өнімдері.

- Астана қаласы – тамақ өнімдері, темір жол техникасы, электр жабдықтары, құрылыс материалдары.

- Алматы қаласы – тамақ өнімдері, электр жабдықтары, мұнай өңдеу және өндіру машиналары, тау-кен өнеркәсібіне арналған машиналар, құрылыс материалдары, фармацевтикалық өнімдер, жиһаз.

- Шымкент қаласы – тамақ өнімдері, электр жабдықтары, мұнай өңдеу, құрылыс материалдары, фармацевтикалық өнімдер, мақта-қағаз өндірісі.

Арнайы экономикалық аймақтар мен технопарктер инновациялық өнімдерді ынталандыру арқылы ел экономикасын дамытуда негізгі рөл атқарады. Мұндай аймақтардың ерекшелігі – жеңілдетілген салық салу, қарапайым кедендік рәсімдер және шетелдік пен отандық кәсіпкерлерге қолайлы жағдай жасау, ішкі экономика мен сыртқы сауданы дамытуға жәрдемдесу. АЭА-ны құру үшін нақты жағдайлар қарастырылған (3-сурет).



Сурет 3 - Арнайы экономикалық аймақтарды құру шарттары

Көп жағдайда арнайы экономикалық аймақтар (АЭА) аймақтық экономиканы дамыту, орта және шағын бизнесті қолдау, өмір сүру деңгейін теңестіру, ресурстарды тиімді пайдалану, шетелдік инвестиция тарту, инновациялық технологияларды енгізу, жоғары білікті мамандарға жаңа жұмыс орындарын құру, импортты алмастыру және экспорттық әлеуетті қалыптастыру, менеджменттің жаңа әдістерін сынау, заңнамалық және салықтық модельдерді тәжірибеден өткізу, басқару дағдыларын жетілдіру және кадрларды даярлау мақсатында құрылатыны анықталады.

Қазақстанда қазіргі уақытта 10 арнайы экономикалық аймақ және 10 индустриялық аймақ (ИА) жұмыс істейді. Бұл аймақтар химия, мұнай-газ химиясы, металлургия, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, тоқыма өндірісі, логистика және туризм сияқты салаға бағытталған; АЭА аумағында 80-ден астам өндірістік кәсіпорын жұмыс істейді, ал АЭА мен ИА индустрияландыру субъектілеріне инфрақұрылымға қолжетімділіктің негізінде мемлекеттік қолдау көрсетеді.

9-сыныпқа арналған үлгілік оқу бағдарламасы мен «Қазақстан географиясы» курсының оқу-әдістемелік кешенін талдау көрсеткендей, экономикалық-географиялық білімді қалыптастыру идеясы жаңартылған білім беру мазмұнына, оқытудың спиральді принципіне

және критериалды бағалау талаптарына сәйкес жүзеге асырылады. Бұл тәсіл мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына сәйкес келіп, негізгі мектепте географиялық білімнің тұжырымдамалық негіздерін дамытуға мүмкіндік береді.

7–9-сыныптарда экономикалық-географиялық білім түсіндіру, бағалау, болжау және модельдеу әрекеттері арқылы ұсынылып, оның игерілуі 10–11-сыныптардағы география курсы толтырылуы мен меңгерудің негізін құрайды. Мұндай ұйымдастыру оқушылардың дербес және шығармашылық қызметін дамытуға, сондай-ақ мұғалімнің педагогикалық шеберлігін арттыруға жағдай жасайды.

Оқу мақсаттарын талдау барысында негізгі экономикалық-географиялық ұғымдар мен заңдылықтарды қалыптастыруда оқушылардың жас ерекшеліктері мен психологиялық-педагогикалық мүмкіндіктерін ескеру маңызды екені анықталды. Ұғымдарды меңгертуде бірізділік қағидатына сүйену тиімді болып, әлеуметтік-географиялық ұғымдарды халықтар географиясы мысалында мазмұнды түсіндіру және нақты деректермен дәлелдеу жүзеге асырылады; сондай-ақ экономикалық және әлеуметтік географияда жиі қолданылатын «заң» және «заңдылық» ұғымдарының ұқсастығы мен айырмашылығы жетекші ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып көрсетіледі.

9-сыныпқа арналған үлгілік оқу бағдарламасы мен «Қазақстан географиясы» курсының оқу-әдістемелік кешенін талдау көрсеткендей, экономикалық-географиялық білімді қалыптастыру идеясы жаңартылған білім беру мазмұнына, оқытудың спиральді принципін және критериалды бағалау талаптарына сәйкес жүзеге асырылады. Бұл тәсіл мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына сәйкес келіп, негізгі мектепте географиялық білімнің тұжырымдамалық негіздерін дамытуға мүмкіндік береді.

7–9-сыныптарда экономикалық-географиялық білім түсіндіру, бағалау, болжау және модельдеу әрекеттері арқылы ұсынылып, оның игерілуі 10–11-сыныптардағы география курсы толтырылуы мен меңгерудің негізін құрайды. Мұндай ұйымдастыру оқушылардың дербес және шығармашылық қызметін дамытуға, сондай-ақ мұғалімнің педагогикалық шеберлігін арттыруға жағдай жасайды.

Оқу мақсаттарын талдау барысында негізгі экономикалық-географиялық ұғымдар мен заңдылықтарды қалыптастыруда оқушылардың жас ерекшеліктері мен психологиялық-педагогикалық мүмкіндіктерін ескеру маңызды екені анықталды. Ұғымдарды меңгертуде бірізділік қағидатына сүйену тиімді болып, әлеуметтік-географиялық ұғымдарды халықтар географиясы мысалында мазмұнды түсіндіру және нақты деректермен дәлелдеу жүзеге асырылады; сондай-ақ экономикалық және әлеуметтік географияда жиі қолданылатын «заң» және «заңдылық» ұғымдарының ұқсастығы мен айырмашылығы жетекші ғалымдардың еңбектеріне сүйене отырып көрсетіледі.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Баранский Н.Н. Избранные труды: Становление советской экономической географии. – М.: Мысль, 1980. – 287 с.
2. Шарыгин М.Д. Основные направления фундаментализации общественно-географического образования // Географический вестник. – 2013, №4 (27). – С. 75-83. 128 Максаковский В.П. Географическая картина мира: учебник для вузов. Кн. II: Региональная характеристика мира. -М.: Дрофа, 2004.–480 с.
3. Ласточкин А.Н. Системно-морфологическое основание наук о Земле (геотопология, структурная география и общая теория систем). – Лениздат. СПб., 2002. –762 с.
4. Л.Ю.Мажар MazharL.Yu. Закономерности пространственной организации общества: теоретические подходы к изучению. www.psu.ru/files/docs/science/books/sborniki/prostranst-vennaya-organizaciyaobshhestva.pdf. 25.04.2019.
5. Субботина Т.В. Пространственная организация общества: теория, методология, практика // сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (7–11 нояб. 2018 г.). –С 35–41. Режимдоступа: www.psu.ru/files/docs/science/books/sborniki/prostranstvennaya-organizaciya-obshhestva.pdf. 14.09.2019.
6. Flidner D. Raum, Leit und Umwelt eine theoretische Betrachtung aus anthropogeographischer sicht / D.Flidner // Geogr. 1987. Bd. 75. № 2. P. 72–85.
7. Даринский А.В. Методика преподавания географии. –М.: Просвещение, 1975.–368 с.
8. Баранский Н.Н. "Экономико-географическое положение".<https://studentlib.com>. 23.09.2020.
9. Колосовский Н.Н. Теория экономического районирования. – М.: Мысль, 1969. – 336 с.
10. МаергойзИ.М.Географическое учение о городах. – М.: Наука, 1987. – 116 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18532000>
UDC 81:37.016

STUDENT-CENTERED APPROACH IN ESL CLASSROOMS

ERGALIEVA SAKYPZHAMAL, ALIKHANOVA ZHANSAYA

Students of the Foreign Language Department, West Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific Adviser: [M.Ped.Sc.](#), Senior Lecturer.,
FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA

Abstract. *This article explores the theoretical foundations and practical significance of the Student-Centered Approach in ESL (English as a Second Language) classrooms. The study examines the shift from traditional teacher-centered instruction to learner-centered pedagogy, emphasizing active student participation, autonomy, and meaningful communication. Drawing on pedagogical theory, educational psychology, and modern language teaching methodology, the paper analyzes how student-centered instruction enhances communicative competence, motivation, and learner engagement. Special attention is given to the changing role of the teacher and the importance of creating a supportive learning environment that addresses individual learner needs. The article argues that the student-centered approach is essential for effective ESL instruction in contemporary educational contexts.*

Keywords: *Student-Centered Approach, ESL, Learner Autonomy, Communicative Competence, Language Teaching Methodology*

Аннотация. *В данной статье рассматриваются теоретические основы и практическая значимость лично-ориентированного (student-centered) подхода в обучении английскому языку как второму языку (ESL). Анализируется переход от традиционного, ориентированного на преподавателя обучения к подходу, в центре которого находится обучающийся, его активность, самостоятельность и коммуникативные потребности. В работе рассматриваются педагогические и психологические аспекты данного подхода, а также изменение роли преподавателя в условиях современной языковой аудитории. Делается вывод о том, что student-centered подход способствует развитию коммуникативной компетенции и повышению мотивации обучающихся.*

Аннотация. *Бұл мақала ағылшын тілін екінші тіл ретінде оқытудағы (ESL) студентке бағытталған тәсілдің (Student-Centered Approach) теориялық негіздері мен практикалық маңызын қарастырады. Дәстүрлі мұғалімге бағытталған оқытудан білім алушының белсенділігі мен дербестігін алға қоятын тәсілге көшу мәселесі талданады. Педагогикалық және психологиялық тұрғыдан бұл тәсілдің тілдік қарым-қатынас дағдыларын дамытудағы рөлі көрсетіліп, қазіргі ESL аудиториясындағы мұғалім рөлінің өзгеруіне ерекше назар аударылады.*

Introduction. The field of English language teaching (ELT) has undergone significant methodological evolution over the past decades, transitioning from traditional teacher-centered instruction to more student-centered approaches. Teacher-centered classrooms historically positioned the educator as the primary source of knowledge, with students expected to listen, memorize, and reproduce information. While this approach facilitated structured classroom management, it limited learners' opportunities to engage actively with the language, particularly in real-life communicative contexts (Brown, 2007).

In ESL classrooms, where the goal is to develop functional communication skills, the limitations of teacher-centered methods are especially pronounced. Modern research emphasizes that

language learning is most effective when students are actively involved, interact meaningfully, and use English in authentic contexts (Nunan, 1999). For example, beginner ESL learners might practice introducing themselves and asking questions about classmates' hobbies in small groups, rather than only memorizing scripted dialogues. By centering the learning process on the student, educators foster autonomy, engagement, and the practical application of language skills (Littlewood, 2004)..

Pedagogical Foundations of the Student-Centered Approach. The student-centered approach is rooted in constructivist learning theory, which conceptualizes learning as an active process where knowledge is constructed through experience and social interaction (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). In ESL classrooms, this translates into activities that require students to solve problems, negotiate meaning, and collaborate. For instance, students might be tasked with planning a cultural event in English, where each group is responsible for drafting invitations, creating promotional materials, and presenting the plan to peers. This activity not only develops language proficiency but also fosters creativity, collaboration, and critical thinking (Ellis, 2003).

Unlike traditional grammar-focused instruction, which emphasizes accuracy and repetition, student-centered methods prioritize meaningful communication. A practical example is a role-play activity in which students simulate a job interview in English. Here, learners practice asking and answering questions, adapting language to context, and providing feedback to each other. Such activities align with Communicative Language Teaching (CLT) principles, emphasizing the functional use of language over rote memorization (Savignon, 2002).

Psychological Principles and Learner Autonomy. From a psychological perspective, the student-centered approach addresses learners' emotional and cognitive needs. Active participation in classroom activities increases motivation and engagement, as students feel that their opinions and contributions are valued. This sense of involvement fosters intrinsic motivation, which is a key factor in successful second language acquisition. Another important psychological aspect is learner autonomy. Student-centered classrooms encourage learners to take responsibility for their own learning by setting goals, monitoring progress, and reflecting on their performance. This autonomy helps students become more confident and independent language users. Furthermore, a supportive classroom environment where mistakes are viewed as a natural part of learning reduces anxiety and fear of failure, which are common obstacles in ESL learning. Student-centered instruction addresses learners' cognitive and emotional needs. Motivation is enhanced when students feel their contributions are valued, leading to increased engagement and persistence in language learning (Dörnyei, 2001). For example, students might participate in group debates on social topics, receiving recognition for their ideas and language use, which reinforces their intrinsic motivation. Learner autonomy is another essential aspect. According to Benson (2001), autonomous learners set goals, monitor progress, and evaluate outcomes. In practice, students might maintain digital journals where they track new vocabulary, reflect on speaking activities, and set weekly goals. For instance, a student could record a two-minute oral summary of a short story and review it for fluency and clarity, identifying areas for improvement with teacher guidance. A psychologically safe environment where mistakes are normalized reduces anxiety and encourages risk-taking, consistent with Krashen's (1982) affective filter hypothesis.

The Changing Role of the Teacher. The implementation of a student-centered approach significantly transforms the role of the teacher. Rather than acting as the sole authority and transmitter of knowledge, the teacher becomes a facilitator, guide, and organizer of learning experiences. Teachers are responsible for designing meaningful tasks, providing clear instructions, and offering constructive feedback while allowing students to actively participate in the learning process.

In student-centered classrooms, teachers act as facilitators and guides rather than sole knowledge transmitters (Harmer, 2007). For example, in a project where students create a mock travel vlog in English, the teacher provides instructions, scaffolding, and feedback but allows students to script, film, and edit content independently. Teachers must also ensure inclusivity and adaptability, responding to diverse learner needs, providing personalized support, and fostering a collaborative classroom culture (Nunan, 2003). Classroom management skills are crucial. In larger ESL classes,

teachers might use digital tools like Kahoot for formative quizzes to maintain engagement, or Padlet for collaborative brainstorming, enabling active participation while monitoring progress effectively. This role requires high professional competence, including classroom management skills, flexibility, and the ability to adapt instruction to diverse learner needs. Teachers must also create an inclusive learning environment where all students feel comfortable participating. Therefore, successful student-centered instruction depends not only on methodological principles but also on the teacher's pedagogical awareness and reflective practice.

Instructional Challenges and Opportunities in Digital Education. Integrating digital technologies offers numerous opportunities but also presents challenges. Access inequality is a critical concern; not all students have devices or reliable internet (Selwyn, 2016). To mitigate this, institutions can provide computer labs or loaner devices. For example, a language school might allow students to borrow tablets to participate in online discussion forums or virtual exchanges with learners abroad. Teacher readiness is another challenge. Effective digital instruction requires both technical proficiency and pedagogical understanding (Bates, 2019). Professional development workshops can help teachers design interactive, technology-enhanced tasks. For instance, instructors could facilitate a virtual collaborative storytelling project, where students in different locations co-write a narrative using Google Docs, practicing grammar, vocabulary, and negotiation skills in real-time. Digital environments also present classroom management challenges. Maintaining focus in asynchronous sessions or hybrid formats requires careful planning. Tools such as breakout rooms in Zoom or Microsoft Teams can support small-group collaboration while enabling teachers to monitor engagement. Gamified learning apps and simulations increase motivation and provide instant feedback, improving participation and retention.

Despite these challenges, digital technologies enable personalized, collaborative, and learner-centered experiences. For example, adaptive learning platforms like Duolingo or LingQ allow students to practice at their own level, while virtual exchange programs offer authentic communicative experiences with peers from other countries.

Classroom management in digital environments presents additional complexities. Ensuring active participation, maintaining attention, and preventing distraction require new strategies distinct from traditional classrooms. Instructors must balance structured guidance with flexibility, encouraging autonomy while monitoring progress and engagement. Large class sizes or asynchronous learning formats can exacerbate these challenges, making careful instructional design essential for maximizing effectiveness. Furthermore, there are technological limitations and infrastructure constraints to consider. Software reliability, platform compatibility, data privacy, and cybersecurity are ongoing concerns that require proactive solutions. Institutions must invest in stable, secure, and scalable technology platforms, as well as provide continuous technical support for both teachers and students. Without these measures, digital tools may fail to enhance learning outcomes and could even create frustration or disengagement. Despite these challenges, digital education offers substantial opportunities for innovation and learner-centered practices. Technology enables personalized learning pathways, adaptive assessments, and interactive content that can be tailored to individual student needs. It also fosters collaborative learning through online forums, shared projects, and global connections that expand educational experiences beyond traditional classrooms. Gamified learning, simulations, and multimedia resources can increase motivation, engagement, and retention, creating more dynamic and effective learning environments. In addition, technology provides valuable data for evidence-based decision making. Learning analytics, progress tracking, and feedback systems allow educators to identify strengths, gaps, and trends in student performance, informing instructional adjustments and targeted support. These insights not only enhance the quality of teaching but also empower learners to reflect on their progress and take ownership of their learning journey.

Recommendations and Implications for ESL Teaching. To maximize the effectiveness of student-centered approaches in ESL classrooms, educators and institutions must adopt a strategic, multifaceted approach that addresses both pedagogical practice and institutional support. One key recommendation is professional development for teachers, which ensures they are well-equipped to

design and facilitate interactive, learner-centered activities. For example, a teacher attending a workshop on task-based learning might learn how to create a collaborative project in which students produce a short video presentation in English. In practice, students could be divided into small groups, each responsible for scripting, performing, and editing their video, which is then shared with the class for peer feedback. This hands-on experience not only develops language skills but also enhances teamwork, creativity, and digital literacy. Another essential recommendation is gradual introduction of student-centered methods, especially for learners who are accustomed to traditional, teacher-led instruction. For instance, beginner ESL students may initially engage in structured pair work, practicing dialogues based on everyday situations such as ordering food in a restaurant or asking for directions. As learners become more comfortable, activities can progress to open-ended group projects, such as planning a community event or conducting interviews with classmates about cultural traditions. These activities encourage learners to negotiate meaning, use English authentically, and develop problem-solving skills while gradually increasing autonomy.

Curriculum design should be flexible and relevant, integrating real-world materials that reflect learners' interests. For example, students studying English for travel purposes could analyze travel blogs, create their own itineraries, and present them to peers. In a classroom focused on academic English, students might summarize scientific articles and lead mini-discussions in groups, fostering comprehension, vocabulary acquisition, and public speaking skills simultaneously. By aligning content with practical applications, learners experience meaningful language use rather than rote memorization.

Assessment strategies should also mirror student-centered principles, moving beyond traditional tests to formative, performance-based evaluation. For example, students could maintain digital portfolios documenting their progress in speaking, writing, and listening activities. Peer review activities might involve students evaluating each other's presentations according to a rubric that assesses clarity, accuracy, and engagement. In another scenario, learners might record themselves giving instructions for a classroom task or a tutorial video in English, then review the recordings with teacher feedback to identify areas for improvement. Such assessments cultivate self-reflection, critical thinking, and practical language use.

Institutional support is critical for successful implementation. Schools and universities can provide classrooms equipped with interactive whiteboards, tablets, and reliable internet access, enabling collaborative projects and multimedia-based lessons. For example, a language lab could allow learners to participate in virtual exchanges with students in other countries, practicing authentic communication and cultural awareness. Institutions can also establish teacher collaboration networks where instructors share strategies, lesson plans, and feedback on digital or student-centered methods.

Finally, promoting learner autonomy is fundamental. Teachers can provide structured guidance on how to set goals, monitor progress, and reflect on learning outcomes. For example, students might create personal learning contracts at the start of a course, outlining weekly objectives such as mastering a set of new vocabulary or delivering a five-minute oral presentation. They could then track progress in journals or digital logs, reflecting on challenges and achievements during peer or teacher conferences. This explicit practice of self-directed learning cultivates motivation, responsibility, and lifelong learning skills. In conclusion, the successful implementation of student-centered approaches in ESL classrooms requires careful planning, professional development, adaptable curriculum design, performance-based assessment, institutional support, and deliberate cultivation of learner autonomy.

Conclusion

The Student-Centered Approach in ESL classrooms represents a transformative shift in language teaching methodology, emphasizing the central role of the learner in the educational process. This approach is grounded in the belief that learners achieve the highest levels of language proficiency when they are actively engaged, motivated, and given opportunities to make choices regarding their learning. Unlike traditional teacher-centered methods, where the teacher serves primarily as the transmitter of knowledge, student-centered learning positions learners as co-creators of knowledge, responsible for their progress, and empowered to engage in meaningful, authentic

communication. A key implication of this approach is the development of learner autonomy. Students in ESL classrooms are encouraged to set personal learning goals, reflect on their performance, and select strategies that best suit their individual needs. This cultivation of self-directed learning not only enhances language acquisition but also prepares learners for lifelong learning beyond the classroom. Autonomy is particularly critical in ESL contexts, where learners often need to use English in real-life situations outside the formal educational environment, such as workplace interactions, academic research, or social communication.

Moreover, the student-centered approach has profound implications for classroom interaction and collaborative learning. Through group projects, discussions, role-plays, and problem-solving tasks, learners are provided with opportunities to negotiate meaning, express opinions, and practice functional language use. Such interaction fosters not only linguistic competence but also interpersonal and intercultural communication skills, which are increasingly important in the globalized world. The teacher, as a facilitator, guides this interaction, provides feedback, and scaffolds learning to ensure that all students are actively involved and supported according to their proficiency levels. Another significant benefit of the student-centered approach is its positive impact on motivation and psychological well-being. Learners feel a greater sense of ownership over their education, which increases engagement and reduces anxiety associated with language learning. The approach encourages a safe learning environment where mistakes are viewed as natural steps in the learning process, thereby enhancing students' confidence and willingness to take risks in communication. These psychological benefits are essential for ESL learners, many of whom face challenges such as cultural adjustment, fear of making errors, or limited exposure to authentic language use.

Furthermore, the student-centered approach promotes adaptability and personalized learning, which are vital in diverse ESL classrooms. Teachers can differentiate instruction according to learners' needs, interests, and learning styles, ensuring inclusivity and equity. Assessment methods in student-centered classrooms also reflect this flexibility, incorporating self-assessment, peer evaluation, portfolios, and performance-based tasks that measure practical language competence rather than mere memorization of rules. Such assessment practices reinforce meaningful learning, encourage reflection, and provide a comprehensive picture of student progress. Despite its advantages, implementing a student-centered approach requires careful planning, teacher expertise, and ongoing adaptation to meet the diverse needs of learners. When executed thoughtfully, it not only enhances communicative competence and critical thinking skills but also fosters learner autonomy, motivation, and confidence, preparing students to apply English effectively in real-world academic, professional, and social contexts.

REFERENCES

1. Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
2. Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
3. Harmer, J. (2015). *How to Teach English*. London: Longman.
4. Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
5. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

KISMETOVA GALIYA, BEKBATYRKYZY LAURA [URALSK, KAZAKHSTAN] STRENGTHS AND LIMITATIONS OF AUTOMATED ASSESSMENT SYSTEMS.....	3
Б.Б.СҰЛТАН, АБДРАХМАНОВА Х. К. [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] ДАЙЫНДЫҚ ДЕҢГЕЙДЕГІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЖОБАЛЫҚ ОҚЫТУ.....	9
ASSANOVA ASSEL KARLYBAEVNA, KONYSKARA ZHUBANYSH ORAZBEKKYZY [ARKALYK, KAZAKHSTAN] ENHANCING EFL SPEAKING SKILLS THROUGH AI: ADDRESSING LEARNER AUTONOMY AND SPEAKING ANXIETY.....	12
Б.Б.СҰЛТАН, АБДРАХМАНОВА Х. К. [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] ДАЙЫНДЫҚ ДЕҢГЕЙДЕГІ БІЛІМ БЕРУ.....	18
ДОМАНОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА [КАРАГАНДА, КАЗАХСТАН] ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ, ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА.....	21
АМАНЖОЛОВА ЖҰЛДЫЗАЙ ОРЫНБАСАРҚЫЗЫ, ЖАНТАСОВА ЖАДЫРА НУРМАХАНБЕТОВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУДЕ ЦИФРЛЫҚ РЕСУРСТАРДЫ ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ЖӘНЕ ПӘНДІК ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ.....	24
АЙДАРБЕК ҚАНАТБЕК [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] THE INFLUENCE OF THE VALUES ON THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS AS THE BASE OF PERSON'S FORMATION IN TEACHING ENGLISH.....	28
СЕМЕНОВА ЛЮБОВЬ МИХАЙЛОВНА [ЯКУТСКА, РОССИЯ] ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	33
МАМБЕТОВА ЖАНСАЯ АБДИРАШИТОВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ЖАСУШАЛЫҚ БИОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУДА КОМПЬЮТЕРЛІК ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ.....	36
ҚАЛИМОЛДА АЙЖАН БАҚЫТБЕКҚЫЗЫ [ТАЛДЫҚОРҒАН, ҚАЗАҚСТАН] ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРҒА ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУДІ ҰЙЫМДАСТЫРУ.....	40
ҚЫДЫРБАЙ ГҰЛНАЗ АБАЙҚЫЗЫ, БАҚЫТКӘРІМ ЫРЫСКҮЛ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] СТУДЕНТТЕРГЕ ХИМИЯЛЫҚ ЭКОЛОГИЯНЫ ОҚЫТУДА ЗЕРТТЕУШІЛІК ТАПСЫРМАЛАР АРҚЫЛЫ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМУ.....	44
УРАЗАЛИЕВА М.А. [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ИНКЛЮЗИВТІ ОҚЫТУ ОРТАСЫНДА ЕРЕШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ДАМУ.....	51
КУНТУГАНОВА САРБИНАС МУХАМЕДЬЯРОВНА [ТАЛДЫҚОРҒАН, ҚАЗАҚСТАН] ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ДОМБЫРА ҰЙРЕТУДЕ ТИІМДІ ПАЙДАЛАНУ.....	55

ЫРЫМТАЙ АЛИШЕР ЖАЙДАРҰЛЫ, АУТАЕВА АКБОТА НУРСУЛТАНОВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАР СТУДЕНТТЕРІНІҢ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ КУРСТАСТАРЫНА ТОЛЕРАНТТЫЛЫҒЫН ДАМУЫ.....	60
ТУРСЫНБЕКОВ ДОСЖАН ДУЙСЕНБЕКОВИЧ, КАРАБЕКОВА АЗИНА ЖАНЫБЕККЫЗЫ [ТАРАЗ, ҚАЗАҚСТАН] ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ САБАҚТАРЫНДА КОММУНИКАТИВТІК ӘДІСТЕРДІ ЖӘНЕ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ТӘСІЛДЕРІН ІС ЖҮЗІНДЕ ҚОЛДАНУ.....	66
АБДУРАХМАНОВА ЛОЛА МУХАМАДОВНА [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЫ БУДУЩЕГО И НОВЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ».....	69
МАКУЛБАЕВА А.А., КЕНЖЕТАЕВА З.А. [АСТАНА, КАЗАХСТАН] МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА КАЗАХСКИХ КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ С МАЛОЙ ПРОЗОЙ А. П. ЧЕХОВА.....	74
KISMETOVA GALIYA NAGIBUDAЕYVNA, BALMURZINA ARUZHAN ISKAKKYZY [URALSK, KAZAKHSTAN] SHORT INTERACTIVE MOBILE LESSONS AS AN INNOVATIVE APPROACH TO LEARNING ENGLISH.....	77
БОЧКАРЬ ВИТАЛИНА СЕРГЕЕВНА, ПАЛКИНА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА [РУБЦОВСК, РОССИЯ] РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ МЕТОДИКУ ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ.....	88
ЖУБАТҚАНОВА НАДИРА МАЖИТҚЫЗЫ, ЖАНСЕИТОВА ЛЯЗЗАТ ЖЕКСЕНБЕКОВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] НЕГІЗГІ МЕКТЕПТЕ МӘТІНДІ ЕСЕПТЕРДІ ШЫҒАРУДАҒЫ КЕДЕРГІЛЕР ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕЛІК ШЕШІМДЕР.....	92
ДЖАФАРОВА НАБАТ БЕЙДУЛЛА КЫЗЫ [АЗЕРБАЙДЖАН] О СОЧЕТАНИИ СЮЖЕТОВ В СКАЗКАХ.....	96
РУСТЕМОВА САУЛЕ КУКЕНОВНА, БАЙГОШКАРОВА МАГРИШАТ ИМАНГАЛИЕВНА, АЛИМЖАНОВА БАЛДЫРҒАН ЕСЕНТАЕВНА [АСТАНА, КАЗАХСТАН] THE ROLE OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS IN COMMUNICATIVE SKILLS BUILDING AMONG NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS.....	101
ƏLİYEV AĞAXƏLİL ƏLƏSGƏR OĞLU [BAKI, AZƏRBAYCAN] VI SİNİF ŞAĞİRDƏRİNİN “TƏBİƏT” FƏNNİNİN “MADDƏNİN XASSƏLƏRİ” BÖLMƏSİNİN TƏDRİSİ ZAMANI EKOLÖJİ MAARİFLƏNDİRİLMƏSİ.....	105
МУСАБЕК НҰРАЙ МАРАТБЕКҚЫЗЫ, ҚУДАБАЕВА ПЕРИЗАТ АСАНБАЙҚЫЗЫ [ТАРАЗ, КАЗАХСТАН] THE USE OF POEMS AND SONGS AT THE ENGLISH LESSON.....	109
ISKALIEVA ELIZAVETA MARATOVNA, G. N. KISMETOVA [URALSK, KAZAKHSTAN] “DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING THROUGH THE USE OF ONLINE REFLECTIVE LEARNING MODULES”.....	113
САТЫБАЛДЫ АСЕМ ЕРАЛЫҚЫЗЫ, НАРБЕКОВА МАРЖАН ЕРҒАБЫЛҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУДАҒЫ «АЯҚТАЛМАҒАН ТАПСЫРМА» (ЗЕЙГАРНИК ЭФФЕКТИСІ) ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ.....	124
SEIDIKENOVA ALMASH [ALMATY, KAZAKHSTAN], MURZAGALIYEVA SAMAL [ATYRAU, KAZAKHSTAN] ENHANCING INTERCULTURAL COMMUNICATION THROUGH STORYTELLING IN EFL CLASSROOMS.....	128

БЕКЖАН БАЛНҰР АЛМАЗҚЫЗЫ, Б.Б.УТЕГАЛИЕВА [ОРАЛ, ҚАЗАҚСТАН] МЕКТЕПТЕ АҒЫЛШЫН ТІЛІН МЕҢГЕРТУДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ НЕГІЗІНДЕГІ ЖЕКЕЛЕНДІРІЛГЕН ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ.....	133
ҚУАНТАЙ ГҮЛДАНА БОЛАТҚЫЗЫ, НАРБЕКОВА МАРЖАН ЕРҒАБЫЛҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] САУАТ АШУ ҮДЕРІСІНДЕ ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ЖҮЙЕЛІ ҚОЛДАНУДЫҢ ОҚУ НӘТИЖЕСІНЕ БЫҚПАЛЫ.....	137
ZHAKSYGALIEVA AKMARAL, FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA [URALSK, KAZAKHSTAN] "THE ROLE OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN MODERN EDUCATION".....	140
МАРАТОВА ДИНАРА САБИТОВНА, ИБРАЕВА НАЗГУЛЬ АИФОВНА, КАЗБЕКОВ БИРЖАН РУСЛАНОВИЧ, САЛЕНКО ЛЮДМИЛА ЛЕОНИДОВНА [ПЕТРОПАВЛОВСК, КАЗАХСТАН] IMPROVING TEACHING ENGLISH THROUGH THE USE OF GAMIFICATION.....	143
АБДИЕВА ДИЛФУЗА КАНАТБЕКОВНА ЭТНОМАДАНИЙ БАҒЫТТАҒЫ ТАПШЫРМАЛАР АРҚЫЛУУ СТУДЕНТТЕРДИН ТИЛДИК ЖАНА МАДАНИЙ АҢ-СЕЗИМ ӨНҮКТҮРҮҮ.....	150
ЧАЛДАЕВА ЖАННА БАЙМУРАТОВНА, АСПАНОВА Г.Р. [ПАВЛОДАР, КАЗАХСТАН] ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕМ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ.....	158
РАБХАТ ЖАНЕЛЬ ЖАРАСҚЫЗЫ, ОСПАНОВА ҚАРАҚАТ ЕРЛАНҚЫЗЫ, ОРАЛБАЙ ҮМІТ СӘКЕНҚЫЗЫ, ДАНАБАЕВА М.А. [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУЫН ДАМУДАҒЫ НЕЙРОЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ РӨЛІ.....	163
АДИЛОВА АРАЙЛЫМ БЕРІКҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КҮЙЗЕЛІСКЕ ТӨЗІМДІЛІГІН ДАМУДА АРНАЛҒАН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАҒДАРЛАМА АЯСЫНДА ҰЙЫМДАСТЫРЫЛҒАН ТРЕНИНГ ЖҰМЫСЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІ МЕН НӘТИЖЕЛЕРІ....	168
БАЙСАПАР Қ.Қ., ЖЕНСИКБАЕВА Н.Ж., АЙТКОЖИНА С.К. [ӨСКЕМЕН, ҚАЗАҚСТАН] ГЕОГРАФИЯ САБАҒЫНДА ЭКОНОМИКАЛЫҚ-ГЕОГРАФИЯЛЫҚ ТҮСІНІКТЕР МЕН ЗАҢДЫЛЫҚТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДІСТЕМЕЛІК АСПЕКТІЛЕРІ.....	173
ERGALIEVA SAKYRZHAMAL, ALIKHANOVA ZHANSAYA, FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA [URALSK, KAZAKHSTAN] STUDENT-CENTERED APPROACH IN ESL CLASSROOMS.....	183

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com