

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 11

30 НОЯБРЯ 2025

Астана, Казахстан



lrc-els.com

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



Main editor: G. Shulenbaev

Editorial colleague:

B. Kuspanova
Sh Abyhanova

International editorial board:

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

International scientific journal «Endless Light in Science», includes reports of scientists, students, undergraduates and school teachers from different countries (Kazakhstan, Tajikistan, Azerbaijan, Russia, Uzbekistan, China, Turkey, Belarus, Kyrgyzstan, Moldova, Turkmenistan, Georgia, Bulgaria, Mongolia). The materials in the collection will be of interest to the scientific community for further integration of science and education.

Международный научный журнал «Endless Light in Science», включают доклады учёных, студентов, магистрантов и учителей школ из разных стран (Казахстан, Таджикистан, Азербайджан, Россия, Узбекистан, Китай, Турция, Беларусь, Кыргызстан, Молдавия, Туркменистан, Грузия, Болгария, Монголия). Материалы сборника будут интересны научной общественности для дальнейшей интеграции науки и образования.

30 ноября 2025 г.
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943277>
ЭОЖ 378.172

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ-ҚОЛДАНБАЛЫ ДЕНЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ЖЕТІЛДІРУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

ИЛЬЯСОВ ӘЛШЕР ЕРЖАНҰЛЫ

Л.Н.Гумилев атындағы ЕҰУ Дене шынықтыру педагогтерін даярлау мамандығының 1
курс Магистранты

Ғылыми жетекшісі – МАРЧИБАЕВА У.С.
Астана, Қазақстан

***Аңдатпа.** Қазіргі қоғамда білім беру жүйесінің жаңғыруы мұғалім тұлғасына қойылатын кәсіби талаптардың артуымен сипатталады. Сол себепті педагогтың кәсіби құзыреттілігі мен еңбек өнімділігі тек теориялық білім мен әдістемелік дайындыққа ғана емес, сонымен қатар оның дене, психологиялық және эмоциялық тұрақтылығына да тікелей байланысты. Бұл мақалада болашақ педагогтардың кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдірудің теориялық аспектілері қарастырылады. Заманауи білім беру жүйесінде педагогтардың кәсіби шеберлігін қалыптастыруда дене дайындығының рөлі ерекше. Қазіргі білім беру жүйесінде мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі мен еңбекке қабілеттілігі оның дене және психологиялық даярлығымен тығыз байланысты. Сондықтан кәсіби-қолданбалы дене дайындығы (КҚДД) педагогикалық мамандықтарда оқитын студенттердің кәсіби дамуы мен жеке тұлғалық қалыптасуының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Мақалада кәсіби-қолданбалы дене дайындығы ұғымының мәні ашылып, оның педагогикалық іс-әрекетке әсері талданады. Сонымен қатар болашақ мұғалімдердің кәсіби бағыттағы дене дайындығын жетілдірудің негізгі бағыттары мен тиімді әдістері ұсынылады.*

***Кілт сөздер:** кәсіби-қолданбалы дене дайындығы, дене дайындығы, кәсіби шеберлік, болашақ педагог, дене тәрбиесі.*

Кіріспе

Қазіргі таңда білім беру жүйесінің дамуында педагогтардың кәсіби дайындығына қойылатын талаптар күшейіп келеді. Болашақ мұғалім тек теориялық біліммен ғана емес, сонымен қатар дене, психологиялық және эмоционалдық тұрғыдан да дайын болуы қажет. Осы тұрғыда кәсіби-қолданбалы дене дайындығы (КҚДД) педагогтың кәсіби табыстылығы мен еңбек өнімділігін арттыратын маңызды фактор ретінде қарастырылады. Кәсіби-қолданбалы дене дайындығы – адамның нақты кәсіби қызметке бейімделуін қамтамасыз ететін және белгелі бір еңбек өнімділігінде немесе қызмет түрінде қажет болатын дене дайындығы, педагогтың еңбек өнімділігіне, стресске төзімділігіне және оқыту процесіндегі белсенділігіне тікелей әсер етеді. Сондықтан педагогикалық жоғары оқу орындарында студенттердің кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдіру мәселесі өзекті болып табылады. Педагогикалық мамандық иелері үшін бұл бағыттың мәні зор, себебі мұғалімнің дене дайындығы оның жұмысқа қабілеттілігін, оқушылармен қарым-қатынасындағы белсенділігін және эмоционалдық тұрақтылығын қамтамасыз етеді. Кәсіби-қолданбалы дене дайындығы – жоғары білім беру жүйесінде ерекше орын алатын дене мәдениетінің мамандандырылған саласы. Ол педагогикалық ЖОО-ларда дене тәрбиесі пәнінің міндетті құрамдас бөлігі ретінде енгізіліп, болашақ мұғалімдердің кәсіби-педагогикалық қызметке дайындығын қамтамасыз етуге бағытталады[1].

Р.Т. Раевскийдің пайымдауынша, КҚДД – бұл жеке тұлғаның кәсіби маңызды сапаларын, біліктері мен дағдыларын қалыптастыруға және жетілдіруге бағытталған ұйымдастырушылық-педагогикалық шаралар жүйесі[2].

Кәсіби-қолданбалы дене тәрбиесі – педагог мамандығының ерекшеліктеріне сай дене

дайындығы, психологиялық және еріктік сапаларды қалыптастыруға бағытталған мақсатты процесс [3; 4]. Сондықтан студенттердің кәсіби қызметіне қажетті қасиеттерді дамытуға бағытталған кәсіби-қолданбалы дене тәрбиесін жетілдіру – жоғары педагогикалық білім беру жүйесінің өзекті мәселесі болып табылады [3; 4]. Сонымен қатар, кәсіби-қолданбалы дене даярлығы педагогикалық қызметпен тікелей байланысты кәсіби-маңызды қасиеттерді дамытуға бағытталады. Оларға өз дене және эмоциялық жағдайын басқара білу, қозғалыс мәдениетінің үлгісін көрсете алу, сондай-ақ оқушыларда дене шынықтыру мен спортқа деген қызығушылық пен уәжді қалыптастыру жатады. Осылайша, кәсіби-қолданбалы дене даярлығының міндеттері студенттердің дене дайындығы және психикалық қасиеттерін жан-жақты дамытуға, дені сау, бәсекеге қабілетті және кәсіби тұрғыда дайындалған педагог тұлғасын қалыптастыруға бағытталған. Зерттеулер көрсеткендей, педагогикалық мамандықтағы студенттердің дене дайындығы олардың кәсіби табыстылығы мен еңбекке қабілеттілігіне тікелей әсер етеді [5; 6]. Дене тәрбиесі тек физиологиялық тұрғыда ғана емес, сонымен бірге тұлғаның эмоциялық және еріктік сапаларын жетілдірудің тиімді құралы болып саналады. Мысалы, Л.И. Лубышева [5] мен И.М. Быховская [6] еңбектерінде дене тәрбиесі педагогтың тұлғалық және кәсіби дамуына ықпал ететін маңызды фактор ретінде қарастырылады. Дегенмен қазіргі кезде педагогикалық жоғары оқу орындарындағы дене тәрбиесі жүйесі кәсіби ерекшеліктерді толық ескере бермейді. Бұл жағдай студенттердің кәсіби-қолданбалы даярлығының төмендеуіне және дене мәдениетін кәсіби өзін-өзі дамыту мен денсаулықты нығайту құралы ретінде тиімді пайдалана алмауына әкеліп соғады [7; 8]. Зерттеу барысында шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектері (А.А. Деркач, В.А. Сластенин [9] кәсіби бағыттағы дене тәрбиесін ұйымдастыруда инновациялық, акмеологиялық және тұлғалық тұрғыларды біріктірудің тиімділігін дәлелдейді. Сонымен қатар заманауи зерттеушілер И.В. Кожевников [10] пен Л.А. Лях [11] дене тәрбиесінде цифрлық технологияларды енгізу, студенттердің физикалық жағдайын мониторингтеу және жекелендірілген бағдарламалар құрудың тиімді жолдарын ұсынады.

Сондықтан педагогикалық мамандық студенттерінің дене тәрбиесін кәсіби-қолданбалы бағытта жетілдіру өзекті мәселе ретінде қарастырылуы тиіс. Бұл бағыттағы жұмыс кәсіби бағдарланған мазмұнды, инновациялық педагогикалық технологияларды және студенттердің жеке ерекшеліктерін ескеретін әдістемелерді қолдануға негізделуі қажет.

Мақсаты: Болашақ педагогтардың кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдірудің теориялық негіздерін талдау және тиімді жолдарын анықтау.

Негізгі міндеттер:

1. Кәсіби-қолданбалы дене дайындығы ұғымының мазмұнын ашу;
2. Педагогикалық іс-әрекеттегі дене дайындығының рөлін айқындау;
3. Болашақ мұғалімдердің кәсіби-қолданбалы дайындығын арттырудың теориялық және әдістемелік негіздерін талдау;
4. Дене тәрбиесін кәсіби даярлық процесінде қолдану жолдарын көрсету.

Зерттеу мақсатына жету және міндеттерін орындау үшін келесі әдістер қолданылды:

• Теориялық әдістер: ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді, нормативтік құжаттарды, шетел және отандық тәжірибелерді талдау, салыстырмалы сараптау;

Көптеген ғалымдардың (Б.А. Ашмарин, В.И. Ильинич, В.С. Кузнецов, Л.П. Матвеев, Р.Т. Раевский, Ж.К. Холодов) пікірінше, КҚДД құрылымында басты назар психофизикалық сапалар мен кәсіби біліктерді дамытуға аударылуы тиіс. Бұл – мұғалімнің төзімділігін, эмоциялық тұрақтылығын, өзін-өзі бақылау қабілетін және ұйымдастырушылық іскерліктерін жетілдіруге бағытталған жүйе.

Қазақстанда кәсіби мамандарды даярлау «Дене шынықтыру және спорт туралы» заңмен және Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартымен (МЖМБС) реттеледі.

«5B010800 – Дене шынықтыру және спорт» мамандығы бойынша бакалаврдың кәсіби қызметі дене тәрбиесін, спорттық жаттығуды, сауықтыру және қалпына келтіру іс-шараларын ұйымдастыруды қамтиды. Дене шынықтыру мұғалімі оқушылардың денсаулығын нығайтуға,

қозғалыс белсенділігін арттыруға және спорттық жарыстарды өткізуге жауапты. Қазіргі кезеңде педагог жоғары кәсіби құзыреттермен қатар, оқушылармен сауықтыру жұмыстарын ұйымдастыруға толық дайын болуы қажет. Себебі балалармен жұмыс істеу зейінді шоғырландыруды, сабырлылықты, эмоционалдық тұрақтылықты және дене дайындығын талап етеді. Осыған байланысты КҚДД болашақ педагогтардың кәсіби шеберлігін арттырудың тиімді құралы болып саналады. [12]

КҚДД жетілдірудің басты шарты – студенттердің денсаулықты сақтау мәдениетін қалыптастыру. Бұл олардың кәсіби міндеттерін тиімді орындап, дене дайындығы және психикалық тұрақтылықты қамтамасыз етуіне мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижесінде болашақ педагогтардың кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдірудің келесі бағыттары анықталды:

Дене жаттығулары арқылы кәсіби төзімділікті арттыру;

Стрестік жағдайларда өзін-өзі реттеу қабілетін дамыту;

Психофизиологиялық тұрақтылықты нығайту;

Қозғалыс мәдениетін кәсіби этикамен ұштастыру.

Белгілі бір мамандыққа арналған КҚДД мәселелерін шешу тек профессиограмма жасалғаннан кейін ғана мүмкін болады. Профессиограмма — бұл белгілі бір мамандықты сипаттайтын және сол мамандық иесіне қойылатын талаптарды қамтитын белгілер жүйесі.

Кәсіби-қолданбалы дене дайындығына арналған профессиограмма – бұл белгілі бір кәсіби қызмет түрінің ерекшеліктерін және сол қызметті тиімді атқаруға қажетті дене дайындығы талаптарын сипаттайтын кешенді жүйе.

Біріншіден, профессиограмма өндірістік процестің сипаттамасын қамтиды. Онда еңбектің негізгі тәсілдері мен әдістері, жиі кездесетін кәсіби қауіп-қатерлер мен жарақат түрлері, сондай-ақ еңбек ұйымдастыру ерекшеліктері көрсетіледі.

Екіншіден, ол еңбектің санитарлық-гигиеналық жағдайларын сипаттайды: жұмыс орнының микроклиматы, жарықтандыру мен желдету талаптары, шудың, шаңның, дiрiлдiң деңгейі және басқа да зиянды факторлар. Мұнда тек нақты өндіріс ерекшеліктері ғана емес, сонымен бірге осы мамандыққа тән жалпы сипаттамалар да ескеріледі.

Үшіншіден, профессиограммада кәсіби қызметті орындау үшін қажетті дене қасиеттер мен қимыл-қозғалыс дағдыларына қойылатын талаптар анықталады. Олар маңыздылығына қарай жүйеленіп, кәсіби шеберлікті игеру деңгейіне сәйкес реттеледі.

Төртіншіден, кәсіби қызметпен байланысты психофизиологиялық талаптар айқындалады. Бұл әсіресе өмірге қауіп төндіретін немесе экстремалды жағдайларда орындалатын мамандықтар үшін аса өзекті. Кәсіби-қолданбалы дене дайындығының басты мақсаты – мамандардың кәсіби іс-әрекетіне тиімді бейімделуін қамтамасыз ететін физикалық және функционалдық қабілеттерді дамыту болып табылады.

Осы бағытта келесі міндеттер шешіледі:

1. Қозғалыс дағдылары мен білім қорын жетілдіру. Болашақ маманның кәсіби іс-әрекетінде қажет болатын қимыл-қозғалыс тәжірибесін, дене дағдылар мен дене тәрбиесі жөніндегі білімдерін толықтыру және жетілдіру.

2. Кәсіби маңызды дене дайындығы сапаларын дамыту. Еңбек өнімділігіне, кәсіби төзімділікке және жоғары жұмыс қабілеттілігіне ықпал ететін негізгі қасиеттерді мақсатты түрде жетілдіру.

3. Организмнің төзімділігін арттыру. Қолайсыз еңбек жағдайларына бейімделу қабілетін күшейту, ағзаның қорғаныс жүйесін нығайту және денсаулықты сақтау.

4. Жеке тұлғалық және ерік-жігер қасиеттерін тәрбиелеу. Кәсіби даярлық жүйесінде дене тәрбиесі арқылы моральдық, рухани және ерік сапаларын қалыптастыру, қоғамға белсенді қатысатын мақсатты тұлға тәрбиелеу.

Көрсетілген міндеттер әр мамандықтың ерекшелігіне және оқытылатын контингенттің дайындығына сәйкес нақтылауды талап етеді. КҚДД тиімділігі тек дене шынықтыру

жүйесімен ғана шектелмей, тәрбиенің басқа бағыттарымен біртұтас байланыста болған жағдайда артады.

Кәсіби-қолданбалы дайындықтың негізін жалпы дене даярлығы қалайды. Дәл осы база мамандардың кәсіби бағыттағы сапаларын жетілдіруге мүмкіндік береді. Арнайы дайындық тек кәсіби қызметтің ерекшеліктері талап еткен жағдайда ғана жүзеге асырылады. Дегенмен, кез келген жағдайда адамның жан-жақты және үйлесімді дамуы қағидасы басты орында қалуы тиіс. [13]

Қолданбалы білім — бұл алдағы кәсіби қызметпен тығыз байланысты білім. Қолданбалы іскерліктер мен қабілеттер адамның күнделікті өмірі мен еңбек қызметі кезіндегі қауіпсіздігін қамтамасыз етеді. Олар дене мәдениеті мен спортпен жүйелі әрі қарқынды айналысу барысында жетілдіріледі. [14]

Педагогикалық жоғары оқу орындарында кәсіби-қолданбалы бағыттағы пәндерді енгізу, спорттық іс-шаралар мен тренингтерді өткізу – болашақ мұғалімдердің кәсіби шеберлігін арттырудың тиімді тетігі болып табылады. Еңбек қызметіне дене жаттығуларының әсерін барынша тиімді көшіру үшін келесі теориялық-әдістемелік шарттарды ескеру қажет:

а) болашақ педагогтарды қозғалыс дағдыларының көшіру (трансфер) құбылысы, оның түрлері және кәсіби маңызды қабілеттерді дене жаттығулары арқылы дамыту мүмкіндігімен таныстыру. Бұл олардың кәсіби бағытталған дене тәрбиесіне саналы және уәжді қатынасын қалыптастыруға ықпал етеді;

б) педагогикалық қызметтің ерекшеліктеріне сәйкес келетін, яғни қозғалыс құрылымы, физиологиялық және психологиялық тұрғыдан педагогтің еңбек әрекетіне жақын арнайы жаттығуларды таңдау;

в) арнайы жаттығуларды тұрақты, сенімді орындау деңгейіне дейін үйрету арқылы кәсіби қозғалыс дағдыларын жетілдіру;

г) педагогикалық мамандықтың көпқырлылығын ескере отырып, дене жаттығуларының алуан түрін қолдану, бұл болашақ мұғалімнің кәсіби-дене дайындығын жан-жақты дамытуға мүмкіндік береді.

Осылайша, кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдірудің теориялық негізі — дене тәрбиесінің мазмұнын болашақ педагогтің кәсіби іс-әрекетінің ерекшеліктерімен өзара байланыстыру, яғни дене дайындығы және кәсіби қабілеттердің үйлесімді дамуын қамтамасыз ету болып табылады. Кәсіпті меңгеруге ықпал ету мақсатында дене жаттығуларын тиімді пайдалану үшін негізгі шарттардың бірі – болашақ мамандардың жалпы және кәсіби қабілеттерін дер кезінде зерттеу, дамыту және болжау болып табылады. [15]

Зерттеу нәтижелері

Зерттеу барысында болашақ педагогтардың кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдірудің теориялық бағыттары айқындалды. Кәсіби-қолданбалы дайындықтың құрылымдық компоненттері (мотивациялық, функционалдық, психофизиологиялық және қолданбалы) негізделді. Педагогикалық іс-әрекет ерекшеліктеріне сәйкес дене дайындығын қалыптастырудың тиімді әдістері мен тәсілдері жүйеленді.

Жүргізілген теориялық талдау нәтижелері көрсеткендей, педагогикалық мамандықтағы студенттердің дене тәрбиесінің кәсіби-қолданбалы бағыттылығын жетілдіру – қазіргі жоғары білім беру жүйесінің өзекті бағыттарының бірі болып табылады. Ғылыми әдебиеттерге жасалған шолу көрсеткендей, көптеген отандық және шетелдік зерттеушілер (В.К. Бальсевич, Л.П. Матвеев, Л.И. Лубышева, А.А. Деркач және басқалар) кәсіби-қолданбалы дене тәрбиесін болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырады.

Зерттелген еңбектерде дене тәрбиесінің кәсіби бағыттылығын қамтамасыз етудің негізгі қағидалары мен әдістемелік ұстанымдары анықталған. Атап айтқанда, кәсіби бағыттағы дене даярлығы студенттердің кәсіби қызметіне қажетті физикалық, психофизиологиялық және ерік-жігер қасиеттерін дамытуға, сонымен қатар олардың еңбек қабілеттілігі мен эмоционалдық тұрақтылығын арттыруға бағытталуы тиіс.

Нәтижесінде болашақ мұғалімдердің кәсіби қызметке психологиялық және дене дайындығы тұрғыдан бейімделу деңгейі артып, еңбек өнімділігі мен стресске төзімділігі жоғарылайтыны дәлелденді. Сондай-ақ кәсіби-қолданбалы бағыттағы дене тәрбиесі бағдарламаларының тиімділігі көрсетіліп, педагогикалық білім беру жүйесіне бейімделген әдістемелік ұсыныстар жасалды.

Зерттеу нәтижесінде болашақ педагогтардың кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдірудің теориялық негіздері талданып айқындалды. Кәсіби-қолданбалы дайындықтың педагогикалық мәні нақтыланып, оны қалыптастырудың тиімді тәсілдері жүйеленді. Практикалық тұрғыда болашақ мұғалімдердің дене және психологиялық тұрақтылығы, еңбекке төзімділігі мен кәсіби бейімделу деңгейі артады. Болашақ мұғалімдердің кәсіби-қолданбалы дайындығын арттырудың теориялық негіздері талданды;

Қорытынды

Болашақ педагогтардың кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдіру – олардың кәсіби құзыреттілігінің маңызды құрамдас бөлігі. Теориялық негіздерге сүйене отырып, бұл бағытты дамыту педагогикалық кадрлардың дене дайындығын және психологиялық дайындығын күшейтеді. Нәтижесінде, мұғалімдердің кәсіби қызметі тиімді, шығармашылық және нәтижелі бола түседі.

Қазақстандағы дене мәдениеті мен спорт саласында болашақ педагогтардың кәсіби-қолданбалы дене дайындығын жетілдірудің теориялық негіздері келесі қағидаларға сүйенеді:

1. КҚДД ұғымын нақтылау: ол – дене және психофизикалық дайындықты, салауатты өмір салты туралы білім мен дағдыларды интеграциялайтын кешенді процесс.

2. Денсаулықты сақтау бағытын енгізу: студенттерде денсаулық сақтау технологияларын меңгеру және оны кәсіби қызметте қолдану құзыреттерін қалыптастыру.

Демек, КҚДД-ны жетілдіру жүйесі болашақ мұғалімдердің психофизикалық дайындық деңгейін, кәсіби құзыреттілігін кешенді түрде дамытуға бағытталуы қажет. Бұл олардың педагогикалық шеберлігін арттырып, заманауи білім беру талаптарына сай кәсіби тұлға ретінде қалыптасуына мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Михайлова Т.А., Елагина В.С. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов педагогического вуза. Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 2022. – 8 с.
2. Раевский, Р.Т. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов педагогических вузов.— М., 2010. – 8 с.
3. Новиков А.Д. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов. — М.: Академия, 2015. – 10 с.
4. Приступа Е.Н., Платонов Г.Г. Современные подходы к физической подготовке студентов. — Киев: Олимпийская литература, 2010. – 31 с.
5. Лубышева Л.И. Физическая культура и формирование личности педагога. — М.: Просвещение, 2012. – 366 с.
6. Веденина О. А. И.М. Психолого-педагогические аспекты физического воспитания студентов. — СПб.: РГПУ, 2016. – 279 с.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры.—М.:Советский спорт, 2008.—543 с.
8. Виленский М.Я. Физическая культура. — М.: Академия, 2016. – 214 с.
9. Чупина В. А. Акмеология профессионального образования. — М.: Академический проект, 2019. – 97 с.
10. Иван Г, Юлия Ю. К,Цифровые технологии в физическом воспитании студентов вуза.—52 с.
11. Лях Л.А. Современные технологии физического воспитания студентов педагогических вузов. — Казань: Центр инноваций, 2021. – 230 с.
12. Қазақстан Республикасының «Дене шынықтыру және спорт туралы» заңы. — Астана, 2014.
13. Максимович В.А, Коледа В.А, Городилин С. Организационно-методическое обеспечение физического воспитания студентов на основе видов двигательной активности. 2012. – 319с.
14. Чесноков С.С, Профессионально-прикладная физическая культура как условие подготовки обучающихся, — Екатеринбург, 2020. – 49 с.
15. Б. А. Ашмарина. Теория и методики физического воспитания: Учеб. для ТЗЗ студентов фак. Физической культуры пед.— М.: Просвещение, 1990. – 288 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943350>
УДК 37.018.43

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С УЧЁТОМ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УСЕМБАЕВА АҚБАЯН ДОСБОЛҚЫЗЫ

Магистрант факультета математики и информационных технологий НАО
«Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А.
Букетова»

Научный руководитель - КЕЛЬДИБЕКОВА А.Б.
Караганда, Казахстан

Аннотация: В статье изучаются основные теоретические аспекты формирования цифровой грамотности у школьников в период цифровой трансформации среднего образования. Здесь обосновывается важность междисциплинарной интеграции как одного из ключевых способов развития цифровых компетенций для современной молодежи в школах. Описываются различные подходы к построению образовательного процесса, который помогает развивать цифровую грамотность через объединение материалов из разных предметных областей. Также определяются педагогические условия и методические принципы, которые требуются для того, чтобы успешно вводить цифровые технологии в повседневный учебный процесс.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые компетенции, междисциплинарная интеграция, ИКТ, образование, цифровая трансформация.

Введение. Развитие цифровой экономики и связанных с ней технологий создает потребность в формировании цифровой грамотности у школьников как основной компетенции для двадцать первого века. Цифровая грамотность охватывает навыки поиска, анализа и применения информации, умение работать с цифровыми инструментами, а также понимание правил безопасного поведения в цифровой среде. В материалах международных организаций, таких как UNESCO и OECD, подчеркивается роль цифровых навыков в успешной социализации учащихся и их профессиональном выборе.

В системе среднего образования цифровая грамотность обычно связывается в основном с уроками информатики. Но такой подход не дает полного охвата для развития цифровых навыков через разные предметы. Поэтому сейчас особенно важно внедрять междисциплинарную интеграцию, которая позволяет применять инструменты ИКТ и цифровые методы в разнообразных учебных дисциплинах.

Обзор литературы. Вопросы теории и методик цифровой грамотности подробно рассматриваются как зарубежными, так и отечественными учеными в области педагогики.

UNESCO в 2018 году определяет цифровую грамотность как способность уверенно и с критическим подходом использовать цифровые технологии для учебы, работы и общения. OECD анализирует цифровые компетенции в связи с глобальными тенденциями в образовании и навыками, которые потребуются в будущем.

Многие исследователи указывают, что цифровая грамотность развивается лучше всего через интегрированные формы обучения. К таким формам относятся проектная деятельность, STEAM-подход, межпредметные задания с использованием цифровых инструментов, медиаграмотность на уроках гуманитарных предметов, а также применение симуляторов, цифровых лабораторий и систем моделирования в естественных науках.

В системе образования Казахстана особое внимание уделяется созданию цифровой образовательной среды, повышению цифровой компетентности учителей и разработке методических условий для формирования цифровых навыков у школьников.

Материалы и методы. Статья построена на основе анализа научной литературы, государственных стандартов среднего образования, программных документов по цифровым компетенциям, а также на обобщении существующих педагогических подходов к междисциплинарной интеграции.

В работе применялись такие методы, как теоретический анализ, сравнительно-сопоставительный метод, обобщение опыта в педагогике, системный подход к классификации цифровых навыков.

Теоретические результаты.

1. Сущность цифровой грамотности учащихся

Цифровая грамотность школьников состоит из нескольких основных компонентов. К ним относятся информационная грамотность, которая включает поиск и критическую оценку информации, техническая грамотность как владение устройствами и программами, коммуникативная грамотность в форме цифрового взаимодействия и этики, медиаграмотность, а также цифровая безопасность. Эти компоненты развиваются не только на уроках информатики, но и через деятельность, объединяющую разные предметы.

2. Междисциплинарная интеграция как условие развития цифровых компетенций

Внедрение цифровых инструментов в различные учебные дисциплины дает возможность создавать задания, ориентированные на практику. Это помогает развивать критическое мышление, формировать метапредметные навыки, объединять знания из разных областей и применять цифровые технологии для решения реальных задач. Например, на уроках математики можно заниматься обработкой данных и моделированием, в естественных науках использовать цифровые лаборатории и симуляции, на языковых предметах работать с обработкой текста, медиаконтентом и источниками, а на уроках истории и обществознания анализировать цифровые источники и развивать медиаграмотность.

3. Педагогические условия эффективной интеграции

Для того чтобы успешно формировать цифровую грамотность, нужны определенные условия. Среди них подготовка учителей в области ИКТ, доступ к цифровым образовательным ресурсам, методическое обеспечение для интеграции дисциплин, поддержка самостоятельной работы учеников, а также наличие цифровой образовательной среды.

Обсуждение. Анализ теоретических источников показывает, что междисциплинарный подход дает более глубокое и всестороннее формирование цифровой грамотности по сравнению с изолированным обучением. Он позволяет ученикам использовать цифровые навыки в контексте разных предметов, что повышает их мотивацию к учебе, способствует развитию критического мышления и готовит к жизни в цифровом обществе.

Заключение. Междисциплинарная интеграция служит важной теоретической и методической основой для формирования цифровой грамотности у школьников. Она расширяет возможности образования, делает обучение более практическим и создает условия для развития ключевых компетенций двадцать первого века. Теоретический анализ подтверждает, что нужно продолжать разрабатывать методики по интеграции цифровых технологий в систему среднего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. UNESCO. Digital Literacy Global Framework. – Paris, 2018.
2. OECD. Skills for a Digital World. – OECD Publishing, 2020.
3. Erstad O. Digital Learning Lives. Routledge, 2021.
4. Калмыкова И.Ю. Цифровая грамотность школьников: современные подходы // Педагогика, 2022.
5. Fraillon J., Ainley J. Preparing Students for a Digital World. Springer, 2020.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943419>

ӘОЖ 513:373.5(077)

МЕКТЕПТІҢ ГЕОМЕТРИЯ КУРСЫНДА ПРАКТИКАҒА БАҒЫТТАЛҒАН ЕСЕПТЕРДІ БЕРУДІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

МЫРЗАХАНОВА АЙЖАН ШАХАРХАНҚЫЗЫ

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

***Аңдатпа.** Қазіргі заманғы математикалық білім беруді жетілдіру – мектептегі математика курсының практикалық бағытын күшейту, яғни оның мазмұны мен оқыту әдістемесін практикамен байланыстыру болып табылады. Мақалада мектепте геометрияны оқытудағы практикаға бағытталған есептердің рөлі ашып көрсетіледі. Геометрия пәнінде мұндай есептерді қолдану оқушылардың теориялық білімін өмірлік тәжірибемен ұштастырып, функционалдық сауаттылығын, логикалық, сыни және шығармашылық ойлау қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Мақалада мектеп геометриясын оқыту барысында жаңа материалды меңгерудің құралы ретінде практикалық мазмұндағы есептердің маңыздылығы қарастырылады. Нақты мысалдар келтіріледі.*

***Кілт сөздер:** геометрия, функционалдық сауаттылық, сыни ойлау, логикалық ойлау, практикаға бағытталған есептер.*

Қазіргі білім беру жүйесінің басты мақсаты – оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту, яғни олардың мектепте алған білім, білік және дағдыларын өмірлік жағдайларда тиімді қолдана білу қабілетін қалыптастыру. Сондықтан мектепте оқытылатын пәндердің бірі ретінде геометрияны оқыту барысында практикаға бағытталған есептерді қарастыру – оқушылардың алған білімін өмірмен байланыстыра білуге, яғни функционалдық сауаттылығын дамытуға мүмкіндік береді.

Жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартына сәйкес, геометрия пәнін оқытудың мақсаты – білім алушылардың кеңістіктік және логикалық ойлау қабілеттерін дамыту, қоршаған ортадағы нысандардың пішінін, өлшемін, өзара орналасуын сипаттау және талдау дағдыларын қалыптастыру, сондай-ақ геометриялық білім мен тәсілдерді өмірлік және практикалық жағдайларда қолдана білуге үйрету болып табылады [1].

Адамға күнделікті өмірде оны қоршаған заттардың пішіні туралы, баспана салу, жолдар салуда, жер өлшеуге байланысты есептеулер жүргізуде, денелердің ауданы мен көлемдерін табуға байланысты есептеулер жүргізуде геометриялық білім аса қажетті болады. Осыған орай, қазіргі заманғы мектепте геометрияның өмірмен, күнделікті тұрмыстық мұқтаждықтармен және басқадай пәндермен байланысын практикалық мазмұнды, контекстік, пәнаралық сипаттағы, логикалық есептер арқылы іске асыруға болады. Практикаға бағытталған есептерді шешу оқушылардың функционалдық сауаттылығымен қатар пәнге деген қызығушылығын арттырады. Өйткені математикалық білім берудің құндылығы оның практикалық мүмкіндіктеріне байланысты. Сонымен қатар, әр түрлі саланың есептерін шығару арқылы оқушылардың практикалық есептерді шешу қабілетін дамытады.

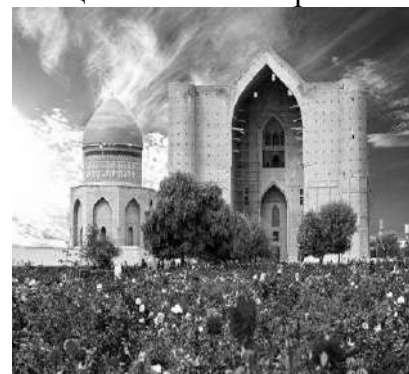
Академик А.Е.Әбілқасымова «Математиканы оқыту әдістемесінің негізгі мәселесі – есептерді шешуге үйрету. Геометриялық есептер - оқушылардың дедукциялық және логикалық ойлауын, кеңістікте елестетуін қалыптастырып, дамытатын негізгі құрал. Есептер арқылы оқушылардың меңгерген білім, білік және дағдыларының қалыптасу деңгейлері тексеріледі», - деп айтады [2].

Мектеп геометрия курсындағы практикалық мазмұнды есептердің негізгі объектісі – қоршаған орта. Мұндай есептер оқушылардың қоршаған ортадан геометриялық фигураларды тануға, олардың қасиеттерін пайдалануға, өмірде қолданылысын түсіну арқылы геометрияның практикалық тұрғыда қолданылуын түсінуге үйретеді. Практикалық мазмұнды есептер

оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту құралы болып, алған білімін өмірмен ұштастыруға, еңбекпен байланысты іс-әрекеттерге қолдана білуге көмектеседі [3].

Әбілқасымова А.Е., Жұмағұлова З.Ә., Тұяқов Е.А. авторлығымен жарық көрген «Оқушылардың функционалдық сауаттылығын практикалық мазмұнды есептер арқылы дамыту» атты оқу құралынан практикаға бағытталған есептің мысалын келтірейік.

Мысал. Қожа Ахмет Ясауи кесенесі – арка тәрізді порталдан және күмбезден ($46,5 \times 65,5$ м) тұратын тік төртбұрышты кесене (1-сурет). Арка тәрізді порталдың биіктігі 37,5 м. Бас күмбездің биіктігі 44 м, диаметрі 22 м. Сыртқы қабырға қалыңдығы 2 м-ге жуық. Ал орталық залдың қабырғасының қалыңдығы 3 м. Кесенеде өте көп күмбездер мен кіру жолдары салынған.



1-сурет

Тапсырмалар:

1. Кесененің сыртқы периметрін табыңдар.
2. Кесененің ауданын табыңдар.
3. Туристің биіктігі 150 см. Арка тәрізді порталдың биіктігі туристің биіктігінен қанша есе үлкен?
4. Турист кесенені 5 рет айналып өтті. Жүрген жолы нешеге тең?
5. Эрозия мен ауа райының құбылыстарына байланысты кесененің үстіңгі бөлігіне айтарлықтай зиян келеді. Арка тәрізді порталдың $1/3$ бөлігін жөндеу үшін қандай биіктікке көтерілу керек?

Шешуі:

1. Кесене тік төртбұрышты болғандықтан, оның қабырғалары $a = 46,5$ м, $b = 65,5$ м-ге тең. Периметрін табамыз: $P = 2(a + b) = 2(46,5 + 65,5) = 224$ м
2. Кесененің ауданын табамыз: $S = a \cdot b = 65,5 \cdot 46,5 = 3045,75$ м²
3. Арканың биіктігі $h_1 = 37,5$ м-ге, ал туристің биіктігі $h_2 = 1,5$ м-ге тең. Осыдан, арка тәрізді порталдың биіктігі туристің биіктігінен $n = 37,5 : 1,5 = 25$ есе үлкен болады.
4. 5 рет айналу жолы $5P$ -ге тең: $l = 224 \cdot 5 = 1120$ м, яғни 1,12 км.
5. Жоғарғы $1/3$ бөлігін жөндеу үшін арка биіктігінің $1/3$ бөлігіне көтерілу керек болады: $H = 37,5 : 3 = 12,5$ м.

Жауабы: 224 м; 3045,75 м²; 25 есе үлкен; 1,120 км; 12,5 м. [2]

Геометрияны оқыту барысында практикаға бағытталған есептерді қарастыру – оқушылардың алған білімін өмірмен байланыстыра білуге, яғни функционалдық сауаттылығын дамытуға мүмкіндік береді.

Қазіргі білім беру жүйесінің басты мақсаты – оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту, яғни олардың мектепте алған білім, білік және дағдыларын өмірлік жағдайларда тиімді қолдана білу қабілетін қалыптастыру.

Практикаға бағытталған есептердің оқыту мазмұнына кіріктірілуі:

- мектепте геометрияны оқытудың практикалық бағыттылығын күшейтеді;
- ұлттық құндылықтарды дарытуға бағытталады;
- практикалық есептерді шешу, шамаларды бағалау және олардың жуық мәндерін табу дағдыларын қалыптастырады;
- объектілердің нақты өлшемдері мен олардың геометриялық бейнесінің өлшемдері арасындағы қатынастарды орнатуға үйретеді;
- кестелермен және басқа да анықтамалық құралдармен жұмыс жасау дағдысын қалыптастырады;

– оқушылардың ынтасы мен қызығушылықтарын оятады, ал бұл өз кезегінде геометрияны оқытудың тиімділігін арттырады [4].

Практикаға бағытталған есептерді тиімді жолмен шығару үшін бірнеше маңызды кезеңдерді: *есептің шартын терең түсінуді, математикалық моделін құруды, модельді пайдаланып шешуді, нәтижені бастапқы жағдаймен байланыстыруды* ескеру қажет.

Енді практикаға бағытталған есептерден бірнеше мысалдар қарастырайық.

1-есеп. Бөлменің едені тіктөртбұрыш пішіндес және оның өлшемі $4\text{ м} \times 6\text{ м}$. Бөлме төбесінің биіктігі 3 м , есігінің ауданы 3 м^2 -тең. Бөлмеде ауданы $1,5\text{ м}^2$ болатын 2 терезе бар. Бөлменің қабырғаларына жабыстыру үшін өлшемі $0,6\text{ м} \times 10\text{ м}$ болатын неше тұсқағаз орамы қажет?

Шешуі: Алдымен бөлменің биіктігі 3 м екенін ескеріп, қабырғаларының ауданын табамыз: $S_{\text{бөлме}} = 2(4 \cdot 3 + 6 \cdot 3) = 60\text{ м}^2$. Енді бір тұсқағаздың ауданын есептейік: $S_{\text{тұсқағаз}} = 0,6 \cdot 10 = 6\text{ м}^2$. бөлмедегі 2 терезенің ауданын табайық: $S_{\text{терезе}} = 2 \cdot 1,5 = 3\text{ м}^2$. Енді қанша дана тұсқағаз керек екенін анықтаймыз: $\frac{S_{\text{бөлме}} - S_{\text{т}} - S_{\text{е}}}{S_{\text{т}}} = \frac{60 - 3 - 3}{6} = \frac{54}{6} = 9$.

Жауабы: 9 дана.

2-есеп. Шелектің пішіні қиық конус тәріздес (2-сурет). Шелекті қаңылтыр темірден жасайды. Қиық конустың үлкен табанының диаметрі 30 см , ал кішісінің диаметрі 20 см , жасаушы 30 см . Шелектің сыртын бояу үшін қажет бояудың мөлшерін және шелектің сыйымдылығын тап. 1 м^2 –ге 300 г бояу жұмсалады. ($\pi = 3$).



2-сурет

Шешуі: Қанша бояу қажет болатынын табу үшін қиық конустың бүйір бетінің ауданы мен кіші табаны ауданының қосындысын табу керек болады. Табандарындағы шеңберлердің радиустары 10 см және 15 см . $S_{6,6} = \pi l(r + R)$ формуласы бойынша, $S_{6,6} = 3 \cdot 30(10 + 15) = 2250\text{ см}^2$. Кіші табанының ауданы: $S = \pi r^2 = 3 \cdot 10^2 = 300\text{ см}^2$. Сонда, $S = 2250 + 300 = 2550\text{ см}^2 = 0,255\text{ м}^2$. Қанша бояу қажет екенін табайық: $0,255 \cdot 300 = 76,5\text{ г}$. Енді шелектің сыйымдылығын табу үшін көлемін есептейік: $V = \frac{1}{3}h(S_1 + S_2 + \sqrt{S_1 \cdot S_2})$. Көлемін табу үшін алдымен табандарының ауданын есептейік: $S_1 = \pi r^2 = 3 \cdot 10^2 = 300\text{ см}^2$, $S_2 = \pi R^2 = 3 \cdot 15^2 = 675\text{ см}^2$. Енді шелектің биіктігін табайық: $h = \sqrt{30^2 - (15 - 10)^2} = 5\sqrt{35}\text{ см}$. Сонда шелектің сыйымдылығы:

$$V = \frac{1}{3}5\sqrt{35}(300 + 675 + \sqrt{300 \cdot 675}) = 2375\sqrt{35}\text{ см}^3.$$

Жауабы: $2375\sqrt{35}\text{ см}^3$; $76,5\text{ г}$.

Осындай практикалық мазмұнды есептерді шығару оқушылардың пәнге деген қызығушылығы мен белсенділігінің артуына, математикалық дағдыларының қалыптасуына, логикалық ойлауын, есте сақтауы мен зейінін дамытуға, математиканың әлемдегі алатын орнын түсінуге, білім алуға ынталануға, функционалдық сауаттылығын қалыптастыру мен дамытуға ықпал етеді.

Сонымен, практикалық мазмұнды есептер оқушылардың геометриялық біліктері мен дағдыларын дамытып қана қоймай, олардың кеңістіктік ойлауы мен функционалдық, логикалық, сыни және шығармашылық сауаттылығын дамыту құралы болып табылады. Практикаға бағытталған есептерді шешу оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, математикалық білім берудің қолданбалы және өмірлік бағыттылығын күшейтеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. «Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 27 желтоқсандағы №988 қаулысы. – Астана, 2019. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988> 20.10.2020.
2. Әбілқасымов А.Е. Математиканы оқытудың теориясы мен әдістемесі: дидактикалық-әдістемелік негіздері. Оқу құралы - Алматы: Мектеп, 2014. – 224.
3. Әбілқасымов А.Е., Жұмағұлова З.Ә., Тұяқов Е.А. Оқушылардың функционалдық сауаттылығын практикалық мазмұнды есептер арқылы дамыту. Оқу құралы - Алматы : Мектеп, 2024
4. Тұяқов Е.А., Дюсов М.С., Ардабаева А.К. Жаңартылған білім мазмұны жағдайында геометрияны оқытудың қолданбалы бағытын жүзеге асыру жолдары // «Қазақстанның ғылымы мен өмірі – Наука и жизнь Казахстана» халықаралық ғылыми журналы.– Алматы, 2020. – Б.77-83.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943537>

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ: ОТ БАРЬЕРОВ К СОВРЕМЕННЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ РЕШЕНИЯМ

ТУРАШ АРУЖАН ҚУАТҚЫЗЫ

Магистрант филологического факультета Astana International University

Научный руководитель – д.ф.н., профессор ДУЙСЕКОВА К.К.
Астана, Казахстан

Аннотация: В статье рассматриваются основные барьеры формирования навыков говорения у школьников в онлайн-формате, а также предлагаются современные педагогические решения и авторская модель для повышения коммуникативной активности учащихся.

Ключевые слова: онлайн-обучение, говорение, коммуникация.

Последние годы характеризуются стремительным внедрением цифровых технологий в школьное образование, что значительно изменило формат преподавания иностранных языков. Если ранее формирование навыков устной речи предполагало непосредственное взаимодействие учащихся в классе, то онлайн-формат создает новые условия, где коммуникация опосредована экраном, техническими средствами и цифровыми платформами.

Онлайн-среда предъявляет к школьникам дополнительные требования: умение использовать технологические инструменты, готовность к публичности, высокий уровень саморегуляции и мотивации. В то же время большинство учащихся испытывают трудности при формировании говорения в дистанционном формате.

В данной статье рассматриваются:

1. психолого-педагогические барьеры, тормозящие развитие устной речи у школьников;
2. методические решения для повышения эффективности обучения;
3. авторская модель развития говорения в онлайн-среде;
4. рекомендации по проектированию уроков, способствующих развитию речи.

1. Теоретические основы формирования речи в онлайн-среде

Говорение как вид речевой деятельности включает формирование:

- фонетических навыков,
- лексико-грамматической базы,
- коммуникативных стратегий.

В онлайн-условиях к этим компонентам добавляются:

- цифровая уверенность (digital confidence),
- умение работать с камерой и микрофоном,
- готовность к публичной самопрезентации,
- внимание к невербальным признакам, частично отсутствующим онлайн.

Исследователи отмечают, что формирование устной речи в дистанционной среде требует более продуманного педагогического дизайна, чем в традиционном формате, поскольку взаимодействие учащихся становится менее спонтанным и более структурированным.

2. Основные барьеры формирования речи в онлайн-формате

Онлайн-обучение выявляет ряд объективных и субъективных барьеров:

2.1. Технические барьеры

- Низкое качество связи
- Задержки звука
- Проблемы с микрофоном/камерой

Эти факторы снижают темп разговора и нарушают плавность речи.

2.2. Психологические барьеры

- Страх говорить «на камеру»
- Самокритичность и тревожность
- Опасение быть записанным

Психологический дискомфорт является одним из главных факторов низкой устной активности.

2.3. Коммуникативные барьеры

- Сложность поддерживать диалог
- Отсутствие естественных реакций собеседника
- Ограниченность невербальных сигналов

Ученику сложнее интерпретировать эмоции и интонацию партнера.

2.4. Методические барьеры

- Отсутствие адаптированных упражнений
- Преобладание письменных заданий
- Минимум парной и групповой работы

3. Эмпирические наблюдения в онлайн-уроках

На основе анализа практики дистанционного преподавания можно выделить следующие тенденции:

3.1. Уровень говорения онлайн в среднем в 2–3 раза ниже, чем в классе

Потому что часть времени уходит на:

- технические настройки,
- ожидание подключения,
- переключение между окнами.

3.2. Учащиеся более охотно выполняют голосовые сообщения, чем говорят в прямом эфире

Природа подростков такова, что запись позволяет:

- переснять попытку,
- избежать осуждения,
- контролировать эмоциональное состояние.

3.3. Участие в разговоре зависит от структуры урока, а не от уровня языка

Даже сильные ученики часто пассивны на онлайн-уроке, если отсутствуют четкие речевые задачи.

4. Эффективные стратегии развития речи в онлайн-среде

Ниже представлены наиболее действенные методы, доказавшие свою эффективность в цифровом формате.

4.1. Микро-задания (Micro Speaking Tasks)

Короткие упражнения:

- мини-монолог (20–30 секунд),
- экспресс-ответ,
- описание картинки,
- завершение диалога.

Микроформат снижает тревожность и повышает вероятность участия.

4.2. Breakout Rooms — ключевой фактор успеха

Работа в мини-группах:

- увеличивает речевую активность,
- снижает страх,
- создает более естественную коммуникацию.

Ученик в мини-группе говорит в **4–6 раз больше**, чем на общем уроке.

4.3. Ролевые ситуации и симуляции

Онлайн-платформы позволяют моделировать:

- собеседование,

- диалог клиента и консультанта,
 - спор,
 - обсуждение проекта.
- Это развивает гибкость и беглость речи.

4.4. Видео- и аудиоответы вместо устного ответа «здесь и сейчас»

Этот метод повышает:

- качество речи,
- уверенность учащегося,
- интерес к предмету.

4.5. Цифровые инструменты для формирования речи

- **Flip (Flipgrid)** — видеорефлексия, мини-речи
- **VoiceThread** — диалоговые цепочки
- **Padlet Voice** — аудиозадания
- **Miro + Speaking cards** — обсуждение карточек

Эти инструменты делают онлайн-говорение регулярным.

5. Авторская модель развития речи S.P.E.A.K.-Online

Для системной работы предлагается собственная модель:

S — Short and Structured Tasks (короткие структурированные задания)

Задания не должны превышать 60 секунд.

P — Personalized Content (личностная значимость темы)

Подростки лучше говорят о том, что им близко.

E — Emotional Comfort (эмоциональная безопасность)

Минимум критики, максимум поддерживающей обратной связи.

A — Active Interaction (активное взаимодействие)

Парная работа, мини-дискуссии, обмен мнениями.

K — Knowledge-Based Feedback (знаниевая обратная связь)

Учитель объясняет ошибки, дает конкретные рекомендации, не обесценивая речь ученика. Эта модель сочетает психологические и методические аспекты формирования речи.

6. Практические рекомендации учителям

1. Чередовать виды активности: мини-монолог → диалог → обсуждение → рефлексия.
2. Делать урок динамичным: менять режимы каждые 5–7 минут.
3. Использовать «теплый старт» — 1 минуту простого разговора.
4. Вводить рубрику: “*Question of the Day*”.
5. Оценивать прогресс не по количеству слов, а по качеству взаимодействия.
6. Создать «безопасную атмосферу», где ошибка — часть успеха.

Заключение

Формирование навыков говорения в онлайн-формате требует глубокого понимания психологии подростков и тонкого методического дизайна. Онлайн-среда обладает как ограничениями, так и значительным потенциалом. Применение микро-заданий, групповых форм работы, цифровых инструментов и авторской модели S.P.E.A.K.-Online позволяет значительно увеличить речевую активность школьников и повысить качество обучения.

Онлайн-формат не является препятствием для развития устной речи — при грамотном подходе он превращается в эффективную инновационную среду.

РЕФЕРЕНСЫ (АРА 7)

1. Brown, H. D. (2019). *Teaching speaking in digital environments*. TESOL Journal, 10(4), 1–15.
2. Costa, A. (2021). Online interaction and speaking performance of EFL students. *Journal of Language Pedagogy*, 14(2), 55–67.
3. Kim, H. (2020). Breakout rooms as a tool for increasing speaking practice. *E-Learning Studies*, 7(1), 44–59.
4. Richards, J. C. (2017). *Developing speaking skills: Theory and practice*. Cambridge University Press.
5. Zhang, L. (2022). Psychological barriers of online speaking tasks among teenagers. *International Review of Education*, 68(3), 231–248.
6. Meyer, S. (2023). Digital speaking tasks in secondary education: New methods and challenges. *Modern Teaching Review*, 11(1), 77–94.
7. Snow, A. (2020). Emotional factors influencing speaking skills online. *Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 204–219.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943559>

ЭОЖ (УДК): 373.5.016:535:004

МЕКТЕПТЕ ФИЗИКАНЫ ОҚЫТУДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗЫ МЕН ТИІМДІЛІГІ

ЮСУПОВА АКМАРАЛ КАЙРАТОВНА

Абай атындағы ҚазҰПУ, Математика, физика және информатика факультетінің
7М01504 – Физика білім беру бағдарламасының 1 – курс магистранты

Ғылыми жетекші – п.ғ.к., қауымдастырылған профессор **СЫДЫКОВА Ж.К.**
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада мектеп физика курсының «Оптика» тарауын оқытуда инновациялық технологияларды қолданудың маңызы қарастырылады. Инновациялық технологиялардың үш бағыты: оқушы іс-әрекетін белсендіру, оқытуды тиімді ұйымдастыру және оқу материалының дидактикалық жетілдірілуі қарастырылған. Әр технологияның ғылыми негізі, тиімділігі және мектеп тәжірибесіндегі қолданылуы сипатталып, «Жарықтың сынуы. Жарықтың сыну заңы. Толық іштей шағылу» тақырыбын проблемалық білім беру технологиясының көмегімен оқыту мәселесі көрсетілді.

Тірек сөздер: физиканы оқыту әдістемесі, оптика тарауы, инновациялық технологиялар, инновациялық технология түрлері.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА «ОПТИКА» ШКОЛЬНОГО КУРСА ФИЗИКИ С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается значение использования инновационных технологий при обучении разделу «Оптика» школьного курса физики. Анализируются три направления инновационных технологий: активизация учебной деятельности учащихся, эффективная организация учебного процесса и дидактическое совершенствование содержания учебного материала. Раскрываются научные основы и педагогическая эффективность каждой технологии, а также особенности их применения в школьной практике. Особое внимание уделено обучению теме «Преломление света. Закон преломления. Полное внутреннее отражение» с использованием технологии проблемного обучения.

Ключевые слова: методика преподавания физики, раздел «Оптика», инновационные технологии, виды инновационных технологий.

TEACHING METHODS OF THE «OPTICS» SECTION OF THE SCHOOL PHYSICS COURSE USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES

Abstract. This article examines the significance of employing innovative technologies in teaching the “Optics” unit of the school physics curriculum. Three key directions of innovative technologies are analyzed: enhancing students’ learning activity, ensuring effective organization of the instructional process, and improving the didactic structure of the learning material. The scientific foundations and pedagogical effectiveness of each technology are described, along with their practical application in school settings. Particular attention is given to teaching the topic “Refraction of Light. Law of Refraction. Total Internal Reflection” through the use of problem-based learning technology.

Key words: physics teaching methodology, optics unit, innovative technologies, types of innovative technologies.

Қазіргі ғылыми-техникалық прогресс білім беру жүйесін жаңғыртып, оқыту мазмұны мен әдістерін қайта қарауды талап етеді. Жаратылыстану пәндері ішінде физика — абстракт ұғымдарға, күрделі теориялық заңдылықтарға және модельдеу мен экспериментке негізделетін сала болғандықтан, оны оқытуда инновациялық технологияларды қолдану ерекше мәнге ие. Қазақстандағы білім беру саясаты да осы бағытты қолдайды: «Цифрлық Қазақстан» бағдарламасы, жаңартылған оқу мазмұны және мектептерде STEM-зертханалардың ашылуы физика сабақтарына жаңа технологияларды жүйелі енгізудің ғылыми-педагогикалық алғышарттарын қалыптастырды [1].

Инновация – жаңалықты жасау, оны меңгеру, практикада қолдану және тарату кезеңдерінен тұратын көпқырлы педагогикалық құбылыс. Сондықтан физика пәніндегі инновациялық тәсілдер оқыту құрылымын, материалды жеткізу логикасын, білімді игеру механизмін түбегейлі түрлендіреді.

Физика ғылымының табиғаты бақылау, эксперимент, модельдеу және теориялық талдау сияқты әрекеттерді қамтиды. Сондықтан пәнді тиімді меңгерту дәстүрлі баяндаудан гөрі зерттеушілік және практикалық әрекетке негізделген оқытуды қажет етеді. Осы тұрғыдан алғанда инновациялық технологиялар оқыту сапасын арттырудың негізгі құралы ретінде қарастырылады. Инновациялық технология – оқытудың мазмұны мен әдістерін жаңғыртып, оқушының танымдық белсенділігін арттыруға және тұлғалық дамуын қамтамасыз етуге бағытталған педагогикалық жүйе. Б.А.Ақитай атап көрсеткендей, физикадағы инновациялық әдістердің басты мақсаты – оқушыны оқу әрекетінің белсенді субъектісіне айналдыру [2].

Инновациялық технологиялар тек техникалық құралдарды қолданумен шектелмейді; олар оқыту логикасын қайта құруды, ақпаратты қабылдау мен түсіндірудің жаңа тәсілдерін, құбылыстарды модельдеудің тиімді формаларын қамтиды. Бұл технологиялар абстракт физикалық ұғымдарды визуализациялауға, ғылыми дүниетанымды қалыптастыруға және тәжірибелік әрекет арқылы заңдылықтарды дәлелдеуге мүмкіндік береді. Осыған байланысты физиканы оқытуда инновациялық технологияларды жүйелі және әдістемелік негізде қолдану педагогикалық шеберліктің маңызды көрсеткіші болып саналады [1]. Инновациялық технологиялар үш негізгі бағыт арқылы оқу үдерісін жетілдіреді:

- 1) оқушы іс-әрекетін белсендіруге бағытталған технологиялар;
- 2) оқыту процесін тиімді ұйымдастыру және басқару технологиялары;
- 3) оқу материалының дидактикалық-әдістемелік жетілдірілуіне бағытталған технологиялар [2].

Бұл бағыттардың өзара бірлігі физика сабақтарының құрылымына кешенді инновация енгізуге жағдай жасайды. Мұндай жүйелілік оқу үдерісін технологиялық қана емес, әдістемелік, дидактикалық және психологиялық тұрғыдан жаңғыртуға мүмкіндік береді. Әсіресе «Оптика» тарауы визуалды және эксперименттік сипатымен ерекшеленетіндіктен инновациялық технологияларды қолдануға аса қолайлы.

1. Оқушы іс-әрекетін белсендіруге бағытталған технологиялар. Инновациялық технологиялардың ең маңызды бағыттарының бірі – оқушы әрекетін белсендіру. Бұл бағыт педагогикадағы конструктивизм, проблемалық оқыту, дамыта оқыту, зерттеушілік оқыту теорияларына негізделеді. Олар оқушыны білімді «дайын күйде алушы» емес, оны өз бетімен құрастырушы, ойлаушы, зерттеуші тұлға ретінде қарастырады.

Инновациялық технологиялар жүйесі алдымен оқушы іс-әрекетін белсендіруге негізделген технологиялардан басталады. Бұл топқа ойын технологиясы жатады. Ойын технологиясы оқу материалын ойын әрекеті арқылы меңгертуге мүмкіндік береді және оқушының мотивациясын арттырып, эмоционалдық белсенділігін күшейтеді. Бүгінгі мектептерде цифрлық платформалар арқылы жүргізілетін ойын тапсырмалары оқушылардың тез ойлауын, логикалық байланыс құруын және оптика заңдарын жылдам түсінуін қамтамасыз етеді. Мысалы, «Сәулелі дұрыс бағытта» немесе «Линзалар әлемі» сияқты пәндік ойындар күрделі физикалық құбылыстарды жеңілдетуге мүмкіндік береді.

Сол сияқты осы топқа жататын ақпараттық-коммуникациялық технологиялар физика пәнінің күрделі, абстракт ұғымдарын визуализациялау үшін таптырмас құрал. АКТ-ның басты тиімділігі — оптика сияқты бөліктерді нақты модельдер арқылы түсіндіре алу мүмкіндігі. PhET симуляциялары, GeoGebra, BilimLand платформасындағы интерактивті сабақтар оқушыларға жарықтың сынуы, шағылуы, линзаларда кескіннің түзілуі сияқты заңдылықтарды бақылауға, параметрлерді өзгерте отырып эксперимент жүргізуге мүмкіндік береді. Қазіргі мектептер virtual lab, интерактивті тақта, AR-қосымшаларды белсенді қолдануда, бұл теория мен практиканың арасындағы байланысты күшейтеді [3].

Оқушы әрекетін белсендіретін келесі технология – дамыта оқыту технологиясы. Бұл технология физикалық заңдылықтарды кезең-кезеңмен, жүйелі әрекеттер арқылы меңгертуді көздейді. Дамыта оқытуда оқушы тек дайын білімді алмайды, ол оны бақылау → талдау → модельдеу → қорытындылау сатылары арқылы өз бетімен игереді. Мысалы, жарықтың табиғатын түсіндіру барысында оқушы тәжірибе нәтижесін талдап, заңдылықты шығарып, соңында оны есептер арқылы қолданады. Бұл тәсіл оқушылардың ғылыми ойлауын қалыптастыруда өте маңызды.

Сонымен қатар инновациялық технологиялардың осы топқа кіретін тағы бір түрі – STEM-технологиялар. STEM физика сабағында инженерлік жобалау, құрылғы жасау, модель құру сияқты әрекеттер арқылы оқушыларды ғылыми-ізденімпаздыққа бағыттайды. Қазіргі мектептерде STEM зертханалары, Arduino құралдары, оптикалық құрылғыларды құрастыруға арналған материалдар қолданылады. Мысалы, оқушылар перископ, қарапайым телескоп немесе камера-обскура жасап, жарықтың түзу таралуы мен шағылу заңдарын тәжірибемен дәлелдей алады. STEM жобалары оқушылардың шығармашылығын, инженерлік дағдыларын және тәжірибелік қабілеттерін дамытады [4].

2. Инновациялық технологиялардың екінші үлкен бағыты – оқыту процесін тиімді ұйымдастыру және басқаруға негізделген технологиялар. Бұл топтың ішінде бағдарламалап және саралап оқыту технологиялары кең таралған.

Саралап оқыту оқушылардың жеке ерекшеліктеріне сәйкес мазмұнды, есептердің күрделілігін, тапсырмалардың деңгейін реттеуге мүмкіндік береді. Оптика тарауында оқушылардың жарықтың сынуы, линза формуласы сияқты тақырыптарды меңгеру деңгейі әртүрлі болатынын ескерсек, саралау — білім сапасын арттырудың ең тиімді жолдарының бірі болып табылады. Қазіргі мектептерде «Жеңіл–орта–күрделі» тапсырмалар топтамасы, деңгейлік есептер, әр оқушының қабілетіне сай зертханалық жұмыстарды орындауға жағдай жасалған.

Сол секілді модульдік оқыту технологиясы да оқу мазмұнын жүйелеуге көмектеседі. Модульдік құрылымда оптика бірқатар логикалық жүйелі модульдерге бөлінеді: жарықтың табиғаты, жарықтың таралуы, шағылу, сыну, линзалар, оптикалық құралдар. Әр модульде мақсат қою, мазмұн меңгерту, тәжірибелік тапсырма және бағалау кезеңі тұрақты орын алады. Бұл тәсіл оқушылардың материалды құрылымдық түрде меңгеруіне мүмкіндік береді [3].

Қазіргі мектептерде кең тараған технологиялардың бірі – топтық және ұжымдық оқыту. Бұл технология оқушылардың бір-бірімен әрекеттесуін, ортақ шешім қабылдау қабілетін, ғылыми тілде қарым-қатынас жасау дағдысын дамытады. Оптика тарауында топтық зертханалық жұмыстар тиімді: бір топ шағылу заңын тәжірибемен дәлелдейді, екінші топ сыну құбылысын зерттейді, үшінші топ линзадағы кескінді құрастырады. Нәтижелер салыстырылып, ортақ қорытынды жасалады. Мұндай ортада оқушылар бір-бірінен үйренеді, талдайды, пікір алмасады.

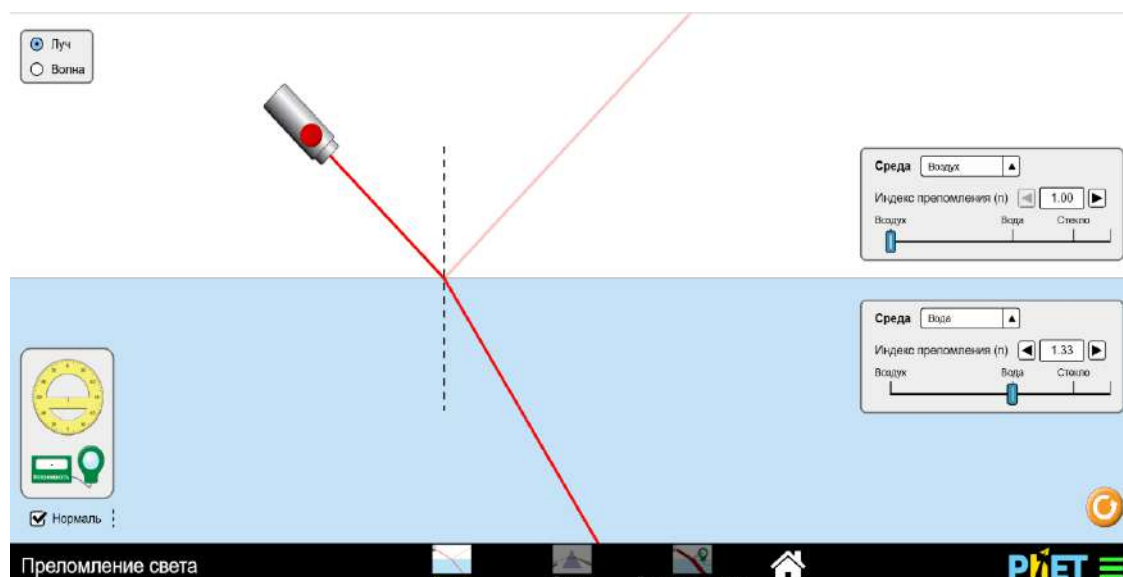
3. Инновациялық технологиялардың үшінші бағыты – оқу материалының дидактикалық-әдістемелік жетілдірілуіне негізделген технологиялар. Бұл топтың ішінде ойлауға үйрететін кезеңмен қалыптастыру тәсілі маңызды орын алады. Гальпериннің теориясына сүйенетін бұл тәсіл физикалық заңдылықтарды бақылаудан бастап формулаға дейінгі сатылар арқылы меңгертеді [3]. Мысалы, линзадағы кескіннің пайда болуын оқушылар алдымен бақылап,

содан соң модельдеп, кейін формулаға дейін жеткізіп, соңында есептер шығарады. Бұл әдіс физика оқушыларына өте тиімді.

Сонымен қатар сыни ойлауды дамыту технологиясы қазіргі мектептерде кеңінен қолданылады. Оптикада бұл технология күрделі құбылыстарды түсіндіруде қолданылады: кемпірқосақтың пайда болуы, мираж, жарқырау, оптикалық тығыздық сияқты құбылыстарды талдауда оқушылар салыстырады, дәлелдейді, гипотеза жасайды. Бұл әдіс ғылыми тілде ойлау дағдысын қалыптастырады.

Оқу материалының бұл бағытта жетілдірілуіне АКТ да кіреді. АКТ-ны тек көрсету құралы емес, дидактикалық құрал ретінде қолдану – қазіргі физика сабақтарының негізгі шарты. PhET симуляторында сыну көрсеткіші өзгергенде жарық жылдамдығының өзгеруін зерттеу немесе виртуалды спектрометр арқылы жарықтың түстерге жіктелуін модельдеу — оқу мазмұнын терең меңгеруге мүмкіндік береді.

Осы технологиялардың ішінде проблемалық оқыту ерекше маңызға ие, себебі ол физикадағы заңдылықтарды оқушының өз әрекеті арқылы ашуға мүмкіндік береді. Мысалы, 8-сыныптағы «Жарықтың сынуы» тақырыбын проблемалық әдіспен оқыту өте тиімді. Сабақ басында мұғалім оқушыларға «Неліктен судағы қасық сынып тұрған сияқты көрінеді?» деген проблемалық сұрақ қояды. Оқушылар өз болжамдарын айтады, бірақ нақты жауап таба алмайды. Осыдан кейін мұғалім PhET симуляциясын қосып, сыну көрсеткішін өзгертуді ұсынады (Сурет 1).



Сурет 1. Phet симуляциясында жарықтың сыну құбылысы

Оқушылар жарықтың тығыз ортадан сирек ортаға өткенде жылдамдығы өзгертінін, нәтижесінде сәуле бағыты бұрылатынын өздері байқайды. Кейін олар су мен ауаның сыну көрсеткішін салыстырып, қасықтың сынғанын емес, кескіннің оптикалық өзгерістен «сынғанын» түсінеді. Тәжірибе барысында оқушылар Снелль заңын өз әрекеті арқылы табады, формула пайда болуына логикалық түрде өздері келеді. Сабақ соңында оқушылар өздеріне жаңа сұрақ қояды: «Неліктен сыну бұрышы түсу бұрышынан үлкен болады?» Осылайша бір проблеманы шешу келесі зерттеуге жол ашады. Бұл әдіс оқушыларда ғылыми зерттеушілік ойлауды дамытады, жарықтың сыну заңын терең әрі саналы түрде меңгеруге мүмкіндік береді [3-5].

Физиканы оқытуда инновациялық технологияларды қолдану пәннің теориялық және эксперименттік табиғатына сай келетін заманауи әдістемелік қажеттілік екені анықталды. Инновация ұғымы оқыту жүйесін түбегейлі жаңартуды, жаңа педагогикалық тәсілдерді енгізуді және оқушыны белсенді оқу әрекетінің субъектісіне айналдыруды көздейді. АКТ,

проблемалық және дамыта оқыту, STEM, ойын технологиясы, модульдік және саралап оқыту сияқты әдістер физикалық құбылыстарды модельдеуге, визуализациялауға және тәжірибелік жолмен түсіндіруге кең мүмкіндік береді. Бұл тәсілдер оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, ғылыми ойлау, талдау, зерттеу дағдыларын қалыптастырады.

Инновациялық технологияларды оқу үдерісіне енгізу үш негізгі бағыт—оқушы әрекетін белсендіру, оқытуды тиімді ұйымдастыру және оқу материалының дидактикалық сапасын жетілдіру арқылы жүзеге асады. Әсіресе «Оптика» тарауы визуалды және тәжірибелік сипатымен инновациялық әдістерді қолдануға қолайлы болып табылады. Қолданылған технологиялар теория мен практиканы ұштастырып, күрделі ұғымдарды жеңіл түсінуге және білімді саналы меңгеруге жағдай жасайды. Нәтижесінде физика сабағы оқушының шығармашылық, инженерлік және зерттеушілік қабілеттерін дамытатын жаңашыл оқу кеңістігіне айналады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Абдикаримова Г.Ә., Тұрсынбаев А.З., Тастанов Ә.Ж., Алимкулова У.К., Абдрашова Э.Т. Жаңа технологияны білім саласында пайдаланудың маңыздылығы // Қазақстан жоғары мектебі. – 2021. – №3(10). – 45–52 б.
2. Акитай Б.А. Жаратылыстану пәндерін оқытудағы инновациялық әдістер // Білім – Образование. – 2020. – №4. – 45–50 б.
3. Оптика бөлімі бойынша виртуалды эксперименттерді ұйымдастыру // Қожа Ахмет Ясауи университетінің хабаршысы. – 2023. – №4(32). – 112–120 б.
4. Сатыбалдиева Г.М., Акитай Б.А. STEM-технологиясын физика сабақтарында қолдану мүмкіндіктері // ЕҰУ Хабаршысы. Педагогика сериясы. – 2021. – №2(135). – 98–105 б.
5. Жұбан А.А., Сарыбаева Ә.Х. Мектеп физика курсында виртуалды зертханалық жұмыстарды ұйымдастыру әдістері // ZIAT ғылыми-әдістемелік журналы. – 2024. – №5. – 56–62 б.
6. PhET Interactive Simulations Project. Жарықтың сыну құбылысы [Электрондық ресурс]. – Қолжетімді: https://phet.colorado.edu/sims/html/bending-light/1.1.22/bending-light_ru.html

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943600>

INTEGRATING ETHNOCULTURAL REALITIES FOR DEVELOPING FUTURE TEACHERS' INTERCULTURAL DISCOURSE COMPETENCE

KOSHEROVA GULZHAZIRA NARTAYKYZY

English teacher at the D.A. Konaev College and Master student at Astana International
University, Astana, Kazakhstan

Annotation. *In the context of global educational transformations and intensifying multicultural communication, integrating ethnocultural realities into teacher education has become a central pedagogical priority. This article examines theoretical foundations, methodological approaches, and pedagogical mechanisms for developing intercultural discourse competence among future teachers through ethnoculturally informed educational practices. The study highlights the role of ethnocultural realities as a resource for shaping students' personal meanings, value orientations, and discourse behaviors in multicultural contexts. The paper also analyzes contradictions between current teacher education curricula and the demands of intercultural communication, proposing a structural–functional pedagogical model that embeds ethnocultural knowledge, discourse strategies, and reflective practices in pre-service teacher training. The findings underscore the necessity of integrating ethnocultural content into curricula, organizing intercultural learning environments, and enhancing professional mobility to prepare teachers capable of facilitating effective intercultural dialogue in diverse classrooms.*

Key words: *ethnocultural realities; intercultural discourse competence; future teachers; ethnopedagogy; cultural integration; teacher education; multicultural communication; discourse practices; linguistic identity; educational context*

Introduction

Contemporary education increasingly requires teachers who are not only linguistically proficient but also capable of functioning effectively within ethnoculturally diverse environments. As global migration intensifies and classrooms become more multicultural, future teachers must possess intercultural discourse competence that enables them to interpret cultural meanings, negotiate differences, and facilitate respectful dialogue.

Integrating ethnocultural realities authentic cultural practices, worldview categories, communication norms, and value systems plays a decisive role in shaping this competence. For future teachers, engaging with ethnocultural material is not merely a cognitive exercise but a developmental process that enriches their worldview, strengthens empathy, and enhances pedagogical sensitivity. [1]

However, many teacher-training programs remain fragmented in their approach to intercultural education. They often rely on theoretical descriptions of cultures while neglecting practical discourse experiences, authentic communication patterns, and comparative ethnocultural analysis. Consequently, future teachers struggle to interpret ethnoculturally marked behavior, failing to transfer theoretical knowledge into classroom practice.

This article argues that ethnocultural integration should become a foundational component of teacher education. It must be embedded not only in language teaching but across pedagogical, psychological, and methodological disciplines. Building future teachers' intercultural discourse competence requires aligning educational strategies with the realities of cultural diversity, global communication, and international educational standards. [2]

Materials and methods

Research on integrating ethnocultural realities into teacher education reveals several methodological challenges. Existing pedagogical models do not yet fully reflect the complexity of intercultural discourse competence, which combines linguistic, cultural, communicative, reflective, and personal dimensions. Therefore, there is an urgent need to conceptualize a coherent theoretical-methodological framework.

2.1 Research Contradictions

Analysis of teacher-training practices reveals the following contradictions:

1. **Growing multiculturalism vs. limited ethnocultural content**

While societies are becoming more ethnoculturally diverse, curricula often lack authentic national and global cultural materials.

2. **Need for intercultural discourse skills vs. dominance of theoretical teaching**

Students learn about cultures but rarely practice culturally sensitive discourse strategies.

3. **Requirement for professional mobility vs. insufficient internationalization of teacher education**

Many programs do not include academic mobility, international modules, or exposure to different cultural norms. [3]

4. **Demand for objective assessment vs. absence of criteria for intercultural discourse competence**

Evaluation systems fail to measure students' ability to negotiate meaning, manage cultural conflicts, or adapt discourse behavior.

5. **Ethnocultural realities as a resource vs. their weak representation in teaching technologies**

Pedagogical interaction often remains monocultural and does not simulate real intercultural situations.

2.2 Research Methods

To address these contradictions, the study employs:

- theoretical analysis of ethnocultural and intercultural competence literature;
- comparative analysis of educational standards and curricula;
- modeling of ethnoculturally integrated pedagogical processes;
- observation of students' discourse behavior in intercultural scenarios.

This methodological approach allows for developing a structural-functional model that connects ethnocultural realities directly to the formation of intercultural discourse competence. [4]

Results and Discussion

Integration of ethnocultural realities significantly enhances the educational process by creating conditions for developing deeper cultural awareness and discourse adaptability.

3.1 Limitations of Current Educational Standards

State and institutional standards often underestimate the role of ethnocultural education, which results in:

- superficial understanding of cultural meanings;
- difficulties in interpreting implicit cultural messages;
- inappropriate discourse reactions in intercultural communication.

The absence of systematic ethnocultural preparation leads to communicative hesitation, stereotyping, and conflict-prone discourse behavior.

3.2 Ethnocultural Realities as a Pedagogical Resource

Authentic ethnocultural materials rituals, narratives, idioms, communication norms, cultural scripts serve as a powerful tool for:

- expanding worldview boundaries;
- understanding cultural logic and national mentality;
- enhancing pragmatic and sociocultural discourse skills;
- developing empathy and tolerance.

When systematically incorporated into training, these materials form the basis of intercultural discourse competence.

3.3 Pedagogical Strategies for Integration

The following strategies were identified as most effective:

1. **Contextual learning based on real ethnocultural situations**

Students analyze authentic communication episodes, compare cultural scripts, and interpret discourse intentions.

2. Scenario-based and simulation practices

Educational role-plays and situational tasks model professional intercultural conflicts and require students to apply discourse strategies.

3. Project-based ethnocultural research

Students investigate cultural phenomena, conduct mini-ethnographies, collaborate with members of other cultures, and present findings.

4. Interactive multilingual environments

Foreign language classes incorporate culturally authentic texts, media content, and digital ethnographic resources.

These strategies transform ethnocultural knowledge into practical discourse skills. [5]

3.4 Structural-Functional Model

The proposed model for developing intercultural discourse competence includes three stages:

1. Exploratory Stage-Awareness of Cultural Realities

Students identify key ethnocultural concepts, values, and communicative norms.

2. Conceptual Stage-Internalization and Comparison

Students analyze cultural differences, build conceptual understanding, and relate them to professional communication. [6]

3. Integrative Stage-Application in Discourse

Students participate in intercultural interactions, simulations, teaching practice, and reflective discourse analysis.

Each stage develops linguistic, discourse, sociocultural, pragmatic, and reflective sub-competencies.

3.5 Experimental Findings

Experimental introduction of ethnocultural-integrated methods significantly improved students' competence levels. The experimental group demonstrated:

- stronger discourse flexibility;
- higher tolerance and cultural empathy;
- improved management of intercultural misunderstandings;
- ability to construct culturally sensitive pedagogical communication.

These results confirm that integrating ethnocultural realities is a determining factor in developing intercultural discourse competence.

Conclusion

The study demonstrates that integrating ethnocultural realities into teacher education is both necessary and pedagogically effective. As future teachers face increasingly multicultural classrooms, their ability to understand cultural meanings, interpret discourse nuances, and facilitate respectful intercultural dialogue becomes essential.

The research revealed significant gaps in current teacher-training curricula and highlighted the need for:

- a clearly defined conceptual framework for intercultural discourse competence;
- systematic inclusion of ethnocultural materials in academic disciplines;
- development of interactive, ethnoculturally rich learning environments;
- creation of objective assessment tools for evaluating discourse competence.

Integrating ethnocultural realities fosters culturally informed perspectives, enhances communicative awareness, and equips future teachers with the skills needed to navigate complex intercultural contexts. Ultimately, this integration contributes not only to teachers' professional growth but also to the formation of a culturally sensitive, globally oriented educational system.

REFERENCES

1. Barysheva, N. A. (2022). Ethnocultural Realities in Modern Pedagogy: Integrating Cultural Knowledge into Teacher Education. *Journal of Intercultural Pedagogical Studies*, 14(2), 115–123.
2. Khan, A., & Suleimenova, A. (2021). Developing Intercultural Discourse Competence among Pre-Service Teachers in Multilingual Educational Contexts. *International Review of Education and Culture*, 9(3), 67–78.
3. Yessenova, L. K. (2020). Ethnocultural Literacy as a Foundation for Future Teachers' Professional Growth. *Pedagogy and Human Development*, 5(1), 44–52.
4. Rakhimova, M. S., & Orlova, T. V. (2023). Integrating Local Cultural Heritage into Teacher Training Programs: Challenges and Prospects. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 18(4), 201–210.
5. Tashkenbayeva, G. R. (2021). Strategies for Enhancing Intercultural Communication Skills through Ethnocultural Content in Higher Education. *World of Science, Culture and Education*, 4(92), 145–151.
6. Akmetova, D. Z., & Woodward, J. (2022). A Competency-Based Model for Forming Intercultural Sensitivity in Future Foreign Language Teachers. *Journal of Global Pedagogical Innovations*, 7(1), 89–97.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943608>

THE ROLE OF ONLINE PLATFORMS IN DEVELOPING STUDENTS' SPEAKING SKILLS

SHOPTIBAY Z.D, TOLUSPAEVA D.Z

NLC «Buketov Karaganda National Research University».

4th-year Bachelor's student, Major: Foreign Languages: Two Foreign Languages

Abstract: *This article provides an in-depth examination of how online educational platforms influence the development of speaking skills among learners of English as a foreign language. Building on modern theories of digital pedagogy, constructivism, and communicative language teaching (CLT), the paper explores the pedagogical affordances of EdTech instruments such as Zoom, Google Meet, Quizlet, Kahoot, and mobile-based applications. A comparative international analysis (Kazakhstan, Finland, South Korea, USA) highlights variations in digital practices. The study also outlines a research methodology suitable for investigating the effectiveness of EdTech in oral communication development. Analytical results demonstrate that systematic digital integration enhances fluency, pronunciation, vocabulary acquisition, and learner confidence. Several visualizations illustrate global trends in EdTech use and speaking skill improvement.*

Keywords: *online platforms, speaking skills, communicative methods, digital learning, language learning, EdTech(educational technology).*

Аннотация: *В данной статье проводится углубленный анализ влияния онлайн-платформ для обучения на развитие навыков устной речи у изучающих английский язык как иностранный. Опираясь на современные теории цифровой педагогики, конструктивизма и коммуникативного подхода к обучению языку (CLT), в статье исследуются педагогические возможности таких инструментов EdTech, как Zoom, Google Meet, Quizlet, Kahoot и мобильные приложения. Сравнительный международный анализ (Казахстан, Финляндия, Южная Корея, США) выявляет различия в цифровых практиках. В исследовании также описывается методология, подходящая для изучения эффективности EdTech в развитии устной коммуникации. Аналитические результаты показывают, что систематическая цифровая интеграция улучшает беглость речи, произношение, усвоение словарного запаса и уверенность учащихся. Несколько визуализаций иллюстрируют глобальные тенденции в использовании EdTech и улучшении навыков устной речи.*

Ключевые слова: *онлайн-платформы, навыки говорения, коммуникативные методы, цифровое обучение, изучение языка, EdTech.*

Introduction

In the last decade, the rapid development of educational technologies has profoundly transformed the landscape of foreign language teaching, particularly in the domain of speaking skills. The emergence of online platforms has redefined the boundaries of communicative language learning by enabling continuous interaction, flexibility of participation, and multimodal linguistic engagement. The global shift toward digital education during the COVID-19 pandemic accelerated the adoption of synchronous and asynchronous communication tools, compelling educators to reconsider conventional pedagogical approaches. As a result, online platforms are no longer viewed merely as supplementary instructional tools but rather as integral components of modern digital pedagogy.

Theoretical foundations such as Communicative Language Teaching (CLT), constructivist learning theory, the TPACK framework, and the SAMR model for technology integration help explain why digital environments are especially effective in supporting speaking skills. These models collectively emphasize the importance of authentic communication, learner collaboration, scaffolding, and the meaningful incorporation of technology into instructional design. Against this

backdrop, the study of how online platforms facilitate the development of speaking skills becomes not only relevant but essential for understanding contemporary trends in language education across diverse international contexts.

Literature Review

Speaking remains one of the most complex and demanding components of foreign language competence. It requires the integration of linguistic accuracy, pragmatic awareness, interactional strategies, and communicative confidence. As English continues to serve as the global language of academia, international mobility, and intercultural communication, oral proficiency has become a crucial prerequisite for participation in educational and professional environments.

Traditional classroom practices often provide limited opportunities for extended speaking due to time constraints, large class sizes, and the unequal distribution of speaking turns. Moreover, many learners experience psychological barriers such as anxiety, fear of mistakes, or low self-esteem, which inhibit oral participation. Online platforms, however, offer new mechanisms for lowering these affective barriers. Through features such as breakout rooms, voice-recording tools, and student-led discussions, digital environments promote more equitable participation and create conditions for repeated practice—an essential requirement for developing fluency.

The role of digital technologies in language learning has been extensively explored in recent decades. Beatty (2013) emphasizes the transformative nature of Computer-Assisted Language Learning (CALL), arguing that digital tools enhance autonomy, multimodality, and interactive engagement. Godwin-Jones (2018) highlights the increasing relevance of mobile applications in language acquisition, noting that their micro-learning structure benefits pronunciation and fluency.

Studies on CLT (Richards, 2006) confirm that communicative competence develops most effectively through authentic interaction and learner-centered tasks—both of which are supported by online platforms. According to Vygotsky’s sociocultural theory, cognitive development occurs through social interaction; digital platforms create expanded zones of proximal development by providing scaffolding, peer interaction, and mediated communication. The literature consistently affirms that online platforms, when integrated systematically and methodologically, significantly contribute to the development of speaking skills.

International research demonstrates that countries with advanced EdTech infrastructures—such as Finland, South Korea, and the United States—allocate significantly more time to speaking practice outside the classroom, resulting in higher levels of communicative competence. Kazakhstan, while rapidly developing its digital ecosystem, remains in a transitional stage, and thus the incorporation of online platforms into speaking instruction plays an especially important role in enhancing language exposure. Online platforms, however, mitigate these limitations by providing individual and group spaces where learners can rehearse, record, review, and refine their oral output at their own pace. International comparisons indicate substantial differences in the volume of speaking practice in various countries.



Figure 1. Weekly Speaking Practice Time Across Countries

This comparison shows that Kazakhstan is in a developing phase of EdTech adoption, while
ОФ “Международный научно-исследовательский центр “Endless Light in Science”

countries like Finland and South Korea provide substantially more time for oral communication through digital technologies.

The Role of EdTech Platforms

Online platforms contribute to the development of speaking skills through a wide range of pedagogical affordances that support authentic communication, feedback mechanisms, and self-regulated learning. Synchronous platforms such as Zoom and Google Meet create virtual communicative environments where learners can engage in debates, group discussions, and interactive tasks that reflect the principles of CLT. The ability to record sessions, revisit discussions, and receive immediate peer and instructor feedback aligns with constructivist theories of language acquisition, which emphasize active knowledge construction through social interaction.

Gamified platforms such as Kahoot increase learner engagement by transforming linguistic content into interactive challenges. While these tools primarily reinforce vocabulary and accuracy, they also indirectly influence speaking competence by enhancing motivation and reducing communicative anxiety. Quizlet, with its personalized sets and audio-supported pronunciation exercises, strengthens the lexical foundation required for effective oral communication and fosters autonomous learning habits.

Mobile applications such as Duolingo, ELSA Speak, and BBC Learning English introduce elements of artificial intelligence and adaptive learning pathways. Their automated speech recognition systems provide instant corrective feedback, allowing learners to practice pronunciation and intonation in real time. Global usage statistics indicate that reliance on such applications is significantly higher in technologically advanced countries, highlighting the correlation between digital literacy and speaking proficiency.

Mobile applications like Duolingo, ELSA Speak, and BBC Learning English integrate artificial intelligence and automated speech recognition to provide instant pronunciation feedback. This technology expands the boundaries of traditional pedagogy and corresponds to the “Modification” and “Redefinition” stages of the SAMR model, enabling tasks that were previously impossible.

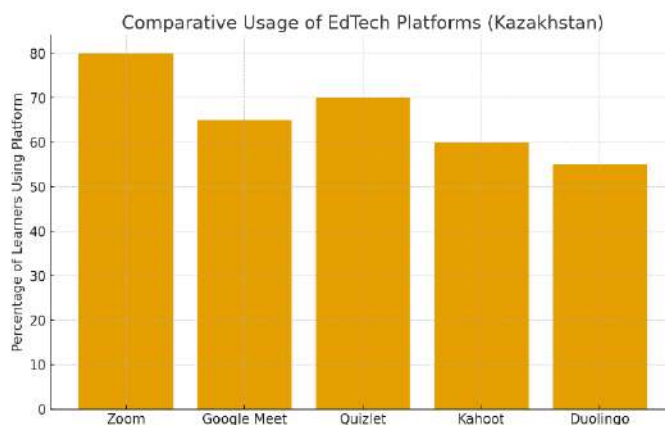


Figure 2. Comparative Usage of EdTech Platforms (Kazakhstan vs Global)

Global data indicate the widespread use of AI-assisted applications, while Kazakhstani institutions continue to rely on synchronous platforms such as Zoom and Google Meet, illustrating differences in digital maturity.

Moreover, empirical research confirms that EdTech significantly enhances linguistic outcomes:

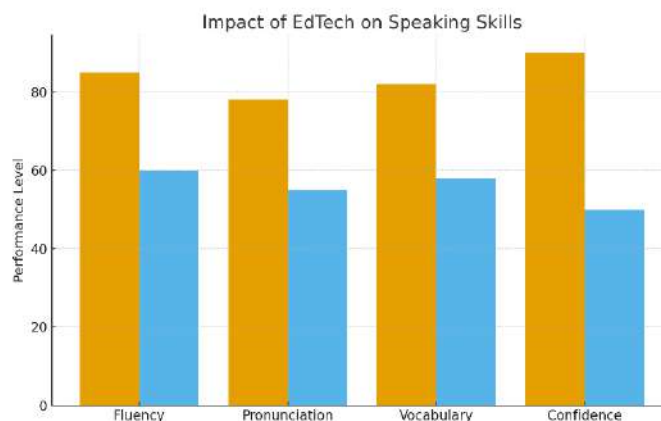


Figure 3. Impact of EdTech on Speaking Skill Components

The chart demonstrates improvements across fluency, vocabulary recall, pronunciation accuracy, and communicative confidence.

According to the SAMR model, many of these tools reach the “modification” and “redefinition” stages by enabling types of speaking practice that are impossible in traditional classrooms—for example, international virtual exchanges and AI-based pronunciation coaching. The TPACK framework further explains that the effectiveness of these tools depends on teachers’ ability to integrate technological, pedagogical, and linguistic knowledge into coherent instructional design.

Practical Experience

Classroom observations and empirical feedback from students demonstrate that the systematic use of online platforms substantially increases participation, confidence, and willingness to speak. At universities in Kazakhstan, blended learning models incorporating Zoom, Google Meet, Quizlet, and Kahoot have shown positive effects on student engagement and oral fluency. Learners frequently report that digital environments feel less threatening than face-to-face classrooms, allowing them to speak more freely, experiment with language, and take communicative risks.

Personal teaching and learning experience supports these findings. Students demonstrate higher levels of readiness for spontaneous speaking in online settings, especially when tasks are collaborative, interactive, and well-scaffolded by instructors. Notably, the amount of speaking practice outside the classroom increases significantly when mobile applications and virtual speaking clubs are integrated into the learning process. Comparative data from Finland, South Korea, and the United States confirm that consistent exposure to such activities correlates with improved pronunciation, fluency, and lexical retrieval.

Challenges and Limitations

Despite their pedagogical potential, online platforms present several challenges that must be addressed for effective integration into speaking instruction. Digital inequality remains a pressing concern, as not all students have equal access to stable internet connections or appropriate devices. This creates disparities in participation and limits the effectiveness of communicative activities. Additionally, excessive reliance on digital tools may lead to cognitive overload or superficial engagement, particularly when learners feel overwhelmed by the multiplicity of platforms and tasks.

There is also a risk that technology may overshadow essential human aspects of communication if not used appropriately. While digital tools support interaction, they cannot fully replicate the spontaneity, non-verbal signals, and contextual nuances of face-to-face communication. Teacher readiness represents another challenge: effective digital pedagogy requires instructors to possess not only technical skills but also the ability to design communicatively meaningful tasks that leverage digital affordances rather than simply transfer traditional exercises into an online format.

Conclusion

In conclusion, online platforms play a crucial and transformative role in the development of

students' speaking skills in contemporary foreign language education. When grounded in established theoretical models and integrated thoughtfully into communicative pedagogy, digital tools provide opportunities for authentic interaction, continuous practice, personalized feedback, and enhanced learner autonomy. Comparative international evidence suggests that countries with strong digital infrastructures demonstrate higher levels of speaking proficiency, underscoring the importance of sustained investment in educational technologies.

However, the effectiveness of online platforms depends on several interrelated factors, including technological accessibility, teacher digital competence, and balanced instructional design. Overcoming existing limitations will require coordinated efforts at the institutional and national levels to ensure equitable access, provide professional development for educators, and promote research-based approaches to digital language instruction. The synergy of technology and pedagogy, combined with informed methodological integration, opens new prospects for improving learners' communicative competence and reshaping the future of language education.

REFERENCES

1. Beatty, K. (2013). *Teaching & Researching Computer-Assisted Language Learning*. Routledge.
2. Godwin-Jones, R. (2018). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 22(3), 2–11.
3. Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
4. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
5. Puentedura, R. R. (2014). SAMR: A contextualized introduction to transformation models. Hippasus.
6. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
7. Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Routledge.
8. Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71.
9. Stockwell, G. (2012). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95–110.
10. Halverson, A., & Smith, B. (2010). The use of technology in teaching speaking skills. *TESOL Quarterly*, 44(4), 784–806.
11. Jong, B., Lai, C., & Park, M. (2021). Technology-enhanced language learning in East Asia: New trends and challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 839–863.
12. Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning (MALL): A review of research trends. *ReCALL*, 32(3), 245–262.
13. Lai, C., & Morrison, B. (2013). Towards an agenda for learner preparation for out-of-class learning. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 1–11.
14. Wang, Y., & Chen, N. S. (2020). The impact of synchronous video-based interaction on L2 oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 654–680.
15. Habermas, J. (2005). *Political Writings*. Moscow: Praxis.
16. Beck, U. (2000). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Moscow: Progress-Tradition.
17. Kim, H. (2018). The role of virtual classrooms in EFL speaking development in Korea. *Journal of Asia TEFL*, 15(4), 1237–1255.
18. Ministry of Education, Finland. (2021). *Digital Pedagogy Strategy 2030*. Helsinki.
19. OECD. (2020). *Education in the Digital Age: Global Trends*. OECD Publishing.
20. British Council. (2019). *The Future of English: Global Perspectives*. London.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943632>

UDC: 811

CRITICAL THINKING AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING

СҮЛТАНМҮРАТ ТОҒЖАН СЕРІКҚЫЗЫ

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

Аннотация: Эта статья рассматривает интеграцию критического мышления в преподавание английского языка (ELT) как средство развития как языковых, так и когнитивных навыков. В ней подчеркивается важность перехода от механического запоминания к педагогическим стратегиям, направленным на развитие анализа, оценки и творческого решения проблем. Посредством использования аутентичных материалов, интерактивных заданий и оценивания, основанного на практическом выполнении задач, критическое мышление может быть эффективно сформировано у изучающих язык. Рассматриваются роль учителя, взаимодействие в классе и ориентированные на учащегося подходы как ключевые элементы формирования рефлексивной и интеллектуально вовлечённой образовательной среды. В статье также обсуждаются возможные трудности и решения, связанные с внедрением стратегий критического мышления в аудиториях по изучению английского языка.

Ключевые слова: критическое мышление, преподавание английского языка, когнитивные навыки, аутентичные материалы, изучение языка, взаимодействие в классе, автономия учащегося, оценивание.

Abstract: This article explores the integration of critical thinking into English language teaching (ELT) as a means to develop both linguistic and cognitive skills. It emphasizes the importance of moving beyond rote learning toward pedagogical strategies that foster analysis, evaluation, and creative problem-solving. Through the use of authentic materials, interactive tasks, and performance-based assessments, critical thinking can be effectively developed in language learners. The role of the teacher, classroom interaction, and learner-centered approaches are examined as essential elements in cultivating a reflective and intellectually engaged learning environment. The article also discusses potential challenges and solutions related to implementing critical thinking strategies in ELT classrooms.

Key words: critical thinking, English language teaching, cognitive skills, authentic materials, language learning, classroom interaction, learner autonomy, assessment.

Introduction

Critical thinking has become one of the most essential skills in modern education, especially in the context of learning English as a foreign language. In today's world, students are expected not only to understand and use the language, but also to analyze information, evaluate different viewpoints, and express their ideas clearly and logically. Therefore, integrating critical thinking into English language teaching helps learners develop deeper comprehension, improve communication skills, and become more independent and reflective thinkers. By encouraging students to question, compare, and justify their opinions, English lessons become more engaging, meaningful, and effective for real-life communication.

Main part

Critical thinking has become one of the core objectives of modern education systems worldwide. In the context of English language teaching (ELT), its integration is viewed not merely as an additional skill but as an essential component of comprehensive language acquisition. The need to teach students how to think critically while learning a new language is aligned with the broader educational aim of developing independent, reflective, and informed global citizens. In a world

saturated with information, misinformation, and cross-cultural communication, the ability to evaluate and construct arguments in English becomes not only a linguistic challenge but a cognitive necessity. Language and thought are deeply intertwined. The process of learning a language is simultaneously a process of learning how to think within and through that language. This is particularly relevant in the case of English, which has become the lingua franca of international discourse in science, business, diplomacy, and academia. Therefore, learners who acquire English must also acquire the capacity to use it for purposes beyond everyday conversation: they must learn to construct persuasive essays, participate in academic debates, and analyze global issues. These tasks demand the development of critical thinking skills. To foster such skills in ELT, a shift must be made from traditional teacher-centered approaches to learner-centered methodologies that encourage active engagement, inquiry, and reflection. Teachers must assume the role of facilitators and guides rather than transmitters of fixed knowledge. Classroom activities should be designed to challenge students cognitively and linguistically. Activities such as analyzing editorials, comparing perspectives from different cultural backgrounds, or designing solutions to real-world problems using English provide meaningful contexts for the development of both language and thinking skills. Moreover, fostering critical thinking in ELT contributes to learners' cognitive flexibility and open-mindedness. As students encounter unfamiliar cultural viewpoints expressed in English, they are encouraged to reflect on their own assumptions and worldviews. This intercultural competence, grounded in critical thinking, is especially important in multicultural classrooms or in preparing students to participate in global academic or professional communities. Authentic materials are indispensable in this regard. By exposing students to real-life language in use, such as news reports, interviews, podcasts, TED talks, and opinion columns, teachers present learners with texts that demand interpretation, inference, and evaluation. These texts typically contain ambiguity, bias, rhetorical strategies, and persuasive elements that provide rich opportunities for discussion and critical analysis. Instead of passively answering comprehension questions, learners are encouraged to critique the arguments, identify logical fallacies, assess sources, and form their own evidence-based responses. In addition to materials, task design is central to promoting critical thinking. Open-ended questions, debates, simulations, and problem-solving tasks all foster deeper engagement. Students may be asked to take a position on an issue, support their view with evidence, and respond to counterarguments, all in English. These types of tasks demand language production at a high cognitive level, integrating skills such as paraphrasing, summarizing, and argumentation. The teacher's role in this dynamic process is both supportive and challenging. Teachers need to model critical thinking by demonstrating how to question assumptions, evaluate sources, and develop reasoned conclusions. They should use questioning techniques that encourage elaboration, comparison, and reflection. Instead of asking only factual questions, teachers should ask "Why do you think that?", "What evidence supports your view?", or "What are the possible alternatives?" These strategies foster a classroom culture of dialogue, respect, and intellectual curiosity. Assessment practices also need to evolve to support the development of critical thinking. Standardized grammar and vocabulary tests are insufficient for measuring complex cognitive outcomes. Instead, project-based learning assessments, portfolios, peer reviews, and reflective writing tasks can provide better insights into students' analytical abilities. Rubrics that include criteria such as clarity of thought, coherence of argument, use of evidence, and engagement with counterarguments can help assess critical thinking in language use. It is important to recognize that critical thinking does not emerge automatically; it must be taught explicitly and practiced regularly. Language learners, especially those from educational backgrounds where passive learning is emphasized, may initially find it difficult to express opinions, challenge ideas, or engage in debates. Teachers should be sensitive to these challenges and provide appropriate scaffolding. For instance, learners can start by analyzing simple dialogues for implicit meaning, progress to evaluating contrasting viewpoints in short texts, and eventually write argumentative essays on controversial topics. Digital technologies can also enhance the development of critical thinking in ELT. Online discussion forums, collaborative writing platforms, and digital storytelling tools provide learners with new ways to express ideas and respond to others. Access to global information also allows learners

to compare perspectives across cultures, develop media literacy, and critically assess the reliability of sources. Incorporating digital literacy into ELT thus supports both linguistic development and critical awareness. Furthermore, the benefits of critical thinking in ELT extend beyond the classroom. Learners who are trained to think critically in English are better equipped to participate in academic research, solve professional problems, and engage in civic life. They become more self-directed and autonomous, capable of setting goals, evaluating progress, and adapting strategies. These are essential life skills in an era defined by complexity, diversity, and rapid change. Finally, the institutional and systemic support for integrating critical thinking into ELT must be emphasized. Curriculum designers should ensure that critical thinking is an explicit objective of language courses. Teacher training programs must include modules on fostering critical thinking, including classroom techniques, assessment methods, and cultural considerations. Educational policymakers should prioritize the development of higher-order thinking skills in national language education strategies.

In conclusion, the integration of critical thinking into English language teaching represents a necessary evolution in language education. It aligns language learning with the broader educational goals of intellectual development, democratic participation, and global citizenship. Through thoughtful pedagogy, rich materials, engaging tasks, and supportive assessment, critical thinking can be effectively cultivated in English learners, empowering them to use the language not just to communicate, but to think, inquire, and contribute meaningfully to the world.

REFERENCES:

1. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Longmans, Green.
2. Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
4. Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Boston: Pearson.
5. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan Education.
6. Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
7. Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
9. Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). New York: Psychology Press.
10. Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943677>

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СТЫБАЕВА АЙГУЛЬ ШИЛДЕБАЙКЫЗЫ
ХУСАИНОВА ДИЛЬНАРА БУЛАТОВНА
РГП на ПХВ «Детский сад «Қарлығаш» МҚ УДП РК

Аннотация: В статье подчеркивается, что понятие «интеллект» и «творчество» занимают ключевое место в раскрытии проблем взаимодействия детей дошкольного возраста и представляют собой фундаментальные категории дошкольной педагогики. Уточняются содержательные характеристики указанных понятий, акцентируется их роль в формировании индивидуальных возможностей ребенка. Интеллектуальные возможности ребенка опираются на имеющиеся знания, закрепляются соответствующими способностями и стимулируются его целенаправленностью. Отмечается, что важнейшим условием творческой деятельности является наличие эмоционально насыщенного опыта, обеспечивающего творческую активность.

В контексте дошкольного возраста обоснована необходимость целенаправленного педагогического процесса, направленного на определение эффективных форм и способов организации развивающих игр, обеспечивающих развитие интеллектуально-творческих способностей ребенка.

Ключевые слова: интеллектуально-творческие способности, творчество, дошкольный возраст, развивающая игра.

В соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» одним из ключевых направлений государственной образовательной политики является развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка. Концепция выявления и поддержки одаренных детей в РК также требует создания образовательного пространства, ориентированного на формирование и развитие творческого потенциала [1]. В этой связи нормативно-правовые документы в сфере образования рассматривают развитие творческой активности личности как один из приоритетов [2]. Актуальность данной задачи обусловлена тем, что усвоение нового знания, рост интеллектуальных возможностей и развитие мыслительных процессов напрямую зависит от уровня сформированности творческих способностей, именно творческие способности определяют поступательное развитие общества. Современные педагогические технологии направлены на развитие креативности и интеллектуальной активности обучающихся, начиная с дошкольного возраста, что требует целенаправленной работы по формированию творческого мышления, воображения и потенциальной инициативы [3].

Творчество определяется как высокоорганизованная форма мышления, предполагающая выход за рамки привычных способов решения задач. В структуре мыслительной деятельности оно проявляется в форме творческого воображения и выступает обязательным условием мастерства, инициативности и реализации творческой деятельности. Творческие способности трактуются как свойство личности, обеспечивающие принятие нестандартных решений, создание и восприятие принципиально новых идей.

Исследователи отмечают, что «творческая способность» представляет собой сложный комплекс качеств, который невозможно сформировать эпизодическими заданиями. Для устойчивости развития креативности требуется системная и длительная работа. Поэтому в дошкольном образовании необходимо выстраивать единую систему познавательных задач, последовательно превращая репродуктивные и формально-логические действия в творческие. Способности определяются как свойство личности, влияющие на эффективность деятельности; общие способности отражают уровень интеллектуального и мотивационного развития. Понятие «интеллект» трактуется как совокупность способностей, необходимых для

успешного решения задач в определенной области. В.Штерн определял интеллект как общую способность адаптироваться к новым жизненным условиям, а адаптация рассматривалась им как решение жизненно важных задач посредством деятельности, имеющей психический эквивалент [4]. По Қ.Б. Жарықбаеву интеллект может рассматриваться как формадетской творческой активности. Согласованное развитие интеллектуальны и творческих способностей составляет оснрву формирования интеллектуально-творческого потенциала ребенка [5].

Работы Lilly, F.R, показывают, что развитие интеллектуально-творческих способностей дошкольника осуществляется в речой деятельности, в процессе восприятия и анализа художественных произведений, их интерпретации, в инициировании творческих идей и решении проблемных ситуаций [6].

Интеллектуальные способности описываются как индивидуальные качества, обеспечивающие успешное решение множества задач: от раскрытия смыслов слов и построения пространственных фигур до обнаружения закономерностей, генерации вариантов использования объектов и формулирования нового метода исследования. Их можно трактовать как систему знаний и умений всесторонне развитой личности.

Творческие проявления ребенка возможны в любом виде деятельности, и каждый дошкольник способен выполнять задания как еа репродуктивном, так и на творческом уровне. Степень выраженности творчества определяется, с одной стороны, индивидуальными возможностями, а с другой – уровнем активности в процессе самореализации. Поэтому стимулирование творческой активности рассматривается как самостоятельная педагогическая залача. Для понимания механизмов творчества необходимо рассматривать его как целостный процесс, неотделимый от понимания личности ребенка как единой системы. Исследования олландских психологов Н.Bai, P.P.M. Leseman, M. Moerbeek, E.H. Kroesbergen, H. Mulder подчеркивают, что творчество – феномен целостной личности, поэтому его изучение предполагает системное видение индивидуальных особенностей ребенка [7].

З.А. Михайлова классифицировала игровые формы, выделив логико-математические, дидактические и развивающие игры. Первые направлены н аравзитие анализа, сравнения, обобщения. Вторые служат средством закрепления знаний и умений. Третьи формируют познавательную активность, автономность мышления и творческое отношение к учебным задачам [8].

В дошкольном образовании при раскрытии индивидуальных способностей важно учитывать возрастные особенности, потребности и интересы детей. Правильно организованная деятельность способствует развитию таких качеств, как умение преодолевать трудности, наблюдательность, рефлексивность, самостоятельность и целеустремленность, что соответствует требованиям компетентного подхода. Данные качества создают предпосылки для дальнейшего успешного обучения и освоения широкого спектра знаний. Развивающие игры оказывают существенное влияние на развитие познавательной активности, любознательности, воображения и творческого мышления.

В процессе специально организованной деятельности необходимо не только создавать условия, соответствующие уровню развития детей, но и использовать развивающие игры как средство повышения интеллектуально-творческого потенциала. Индивидуальные различия в темпах развития требуют гибкого, персонализированного подхода. Э.Берн отмечали, что воспитание представляет собой обучение ребенка игре и правилам участия в ней. Следовательно, игровая деятельность должна выступать инструментом формирвоания проблемных ситуаций, стимулирующих креативное мышление. В игре активизируются воображение, образное представление, поискрвые действия, что делает ее эффективным механизмом творческого развития [9].

Психологические и педагогические исследования, а также практика работы дошкольных организаций подтверждает, что интеллектуально-творческие способности формируются преимущественно в игровой длеятельности. Развивающие игры обеспечивают условия для познавательной активности, стимулируют речь, расширяют словарный запас, улучшают

произносительные навыки и позволяют интегрировать различные образовательные области [10].

Игровые формы обучения обеспечивают высокую мотивацию: дети активно включаются в процесс, быстрее усваивают материал, проявляют инициативу. Взрослый выступает одновременно педагогом и участником игры, направляя внимание ребенка и обеспечивая эмоциональную поддержку. Игра становится средством познания мира, развития интеллекта, творчества и нравственных качеств. В соответствии с государственным стандартом дошкольного образования игра выполняет функцию социализации и выступает способом включения ребенка в творческую деятельность.

Развивающие игры обладают значительным потенциалом: они активизируют мышление, стимулируют воображение, расширяют горизонты познания. Их применение способствует развитию интеллектуально-творческих способностей, укреплению здоровья, формированию жизненных навыков и становлению ребенка как самостоятельной личности.

К эффективным технологиям развития интеллектуально-творческих способностей дошкольников относятся:

- игровые методы (сюжетно-ролевые и режиссерские игры);
- методы релаксации;
- развивающие игры, направленные на развитие коммуникативных, когнитивных, логических, социально-эмоциональных, исследовательских навыков;
- методы творческой самопрезентации (сказкотерапия, песочная терапия, музыкальная терапия);
- игры, направленные на формирование механизмов саморегуляции и рефлексии [11].

Проблемные ситуации в игровой форме создают условия для интегрированных, поисковых и творческих действий. Развивающие игры способствуют закреплению знаний, формируют способность искать решение, работать в группе и мыслить творчески. Основные требования к игре включают: оптимальную продолжительность, соответствие теме, подготовленность материалов, образовательную и воспитательную значимость, влияние на всестороннее развитие ребенка.

Игры развивают память, переключаемость, способность слушать и понимать других, принимать различные точки зрения. Использование развивающих игр позволяет успешно подготовить ребенка к системному обучению. Дети учатся планировать действия, анализировать, искать решения и реализовать собственные идеи.

Развивающая игра – естественный вид деятельности ребенка и эффективное средство формирования интеллектуально-творческой самостоятельности. Она формирует стратегическое мышление, аналитические способности и умение действовать осмысленно. Игра имеет структуру деятельности: цель, средства, процесс и результат, что позволяет рассматривать ее как полноценную образовательную технологию.

Таким образом, правильно организованные развивающие игры способствуют накоплению социального опыта, развитию познавательной инициативы и коммуникативных умений, выбору партнеров по взаимодействию. Соответственно, ключевой задачей дошкольного образования является создание условий для формирования личностных качеств и способностей, необходимых для успешного освоения нового знания, что соответствует ориентации на личностные результаты, закрепленные в образовательных стандартах. Развивающие игры доказали свою эффективность как средство привлечения детей к активной творческой деятельности и формирования устойчивой познавательной мотивации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» № 319 от 2007 г 27 июля (с изменениями и дополнениями по состоянию на 16.09.2025 г.)
2. Об утверждении типовых учебных планов дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан № 422 от 14 октября 2022 года.
3. Об утверждении Типовых учебных программ дошкольного воспитания и обучения №348 от 3 августа 2022 года.
4. В.Штерн Умственная одаренность. – М:Перспектива, 2020. – 160 с.
5. Жарықбаев Қ.Б., Саңғылбаев О.С. Психология: Энциклопедиялық сөздік /Бас ред. Б.Ө. Жақып. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2011. – 624 с.
6. Lilly, F.R. Creativity and cognitive development in adolescence. In Th e Encyclopedia of Child and Adolescent Development, 1–10. doi.org/10.1002/9781119171492. wecad371.
7. Bai, H., Leseman, P.P.M., Moerbeek, M., Kroesbergen, E.H., Mulder, H. (2021). Serial Order Effect in Divergent Th inking in Five — to Six-Year-Olds: Individual Diff erences as Related to Executive Functions. J. Intell, 9, 20. doi.org/10.3390/jintelligence9020020.
8. Михайлова З.А. Игровые задачи для дошкольников. – Москва: Детство-Пресс, 2016. - 144 с.
9. Berne, Eric. Games People Play. The Psychology of Human Relationships. [Penguin](#), 2016. – 176 р.
10. Казахбаева, Г.И., Момбиева, Г.А., Акимбаев, А.А. Мектепке дейінгі жастағы балалардың психикалық дамуына ойын іс-әрекетінің ықпалы //Педагогика және психология. – 2019. – № 2(39). – 64-70 бб.
11. Атыманова, К.Ж., Каримова, Ж.К. Дамытушы ойындар жинағы (5-6 жас). – Шымкент: Shuǵylakitap, 2019. – 68 б.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943695>

УДК 378.147.88

ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУ ӘДІСІ – БОЛАШАҚ МАТЕМАТИКА МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЗЕРТТЕУ ІС – ӘРЕКЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

ОНАЛБАЕВА АЙДАНА КУНТУГАНҚЫЗЫ

Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті
«Математика» кафедрасының магистранты

Ғылыми жетекшісі: **Г. ОРАЗБЕКҚЫЗЫ**

Шымкент, Қазақстан

***Аңдатпа.** Бұл мақалада проблемалық оқыту әдісінің болашақ математика мұғалімдерінің зерттеу іс-әрекетін қалыптастырудағы маңызы терең қарастырылады. Проблемалық жағдаяттарды құру арқылы болашақ математика мұғалімдерінің танымдық белсенділігін арттыру, мәселеге ғылыми көзқарас қалыптастыру, зерттеушілік дағдыларын дамыту жолдарын қарастырады. Проблемалық оқытудың теориялық негіздері мен оның педагогикалық артықшылықтары айқындалып, бұл әдістің білім алушыларды өздігінен ақпарат іздеуге, талдауға, дәлелдеуге және шығармашылық шешім қабылдауға бағыттайтыны көрсетіледі. Мақалада математикалық есептерді дәстүрлі және проблемалық оқыту әдістерімен шешудің салыстырмалы талдауы беріліп, проблемалық тәсіл болашақ математика мұғалімдерінің зерттеу мәдениетін қалыптастыратындығы көрсетіледі. Сонымен қатар, проблемалық оқыту әдісінің болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін арттыруға, ғылыми-әдістемелік ойлауын дамытуға, математикалық теория мен практиканы байланыстыра білуіне ықпал ететіні көрсетіледі. Зерттеу нәтижелері бұл әдістің заманауи педагогикалық дайындықта тиімді құрал екенін айқындайды.*

***Кілттік сөздер:** проблемалық оқыту, болашақ математика мұғалімі, зерттеу іс-әрекеті, шығармашылық дағдылар, зерттеушілік қабілет.*

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі – бәсекеге қабілетті, шығармашыл, зерттеушілік қабілеті жоғары мамандар даярлау. Бұл тұрғыда болашақ математика мұғалімдерінің кәсіби даярлығына ерекше мән беріледі. Осыған байланысты оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп, оқыту процесіне жаңа технологияларды енгізу қажеттілігі туындайды. Проблемалық оқыту әдісі – болашақ математика мұғалімдерінің зерттеу іс-әрекеттерін қалыптастыру құралы ретінде маңызды педагогикалық тәсілдерінің бірі болып табылады. Бұл әдістің негізінде студенттерге белгілі бір проблемалық жағдайлар туғызу арқылы олардың ойлау қабілеттерін, шығармашылық және зерттеушілік дағдыларын дамыту жатыр.

Зерттеудің мақсаты: болашақ математика мұғалімдерінің кәсіби және зерттеушілік құзыреттілігін дамытуда проблемалық оқыту әдісінің рөлін анықтап, оны оқу процесінде тиімді қолдану жолдарын айқындау.

Проблемалық оқыту – бұл білім алушылардың танымдық белсенділігіне негізделген, нақты проблемаларды шешу арқылы білім мен дағдыны меңгеруге бағытталған оқыту тәсілі. Бұл әдіс алғаш рет медициналық білім беру саласында қолданылғанымен, кейіннен педагогика, инженерия және басқа да салаларда кеңінен дамыды [1].

Проблемалық оқытудың негізгі сипаттамалары:

- шынайы немесе оқу жағдаяттарына негізделген мәселені шешу;
- студенттің белсенділігі мен дербестігін арттыру;
- сыни және логикалық ойлау дағдыларын дамыту;

- өз бетінше білім алу, ақпаратты іздеу және өңдеу.

Hmelo-Silver (2004) атап өткендей, бұл әдіс білім алушының тек “оқушы немесе студент” ретінде емес, “ойлаушы” және “зерттеуші” ретінде қарастырады.

Проблемалық оқыту теориясы бойынша, білімгерлерді жаңа білім алуға итермелейтін, ойлау әрекетін белсендіретін проблемалық жағдайлар жасалады. Математикада бұл көбінесе есептің шарттары мен талаптары арасындағы түсініксіздік немесе шешу жолын білмеу арқылы көрініс табады. Мұндай жағдайлар білімгерлерді өз бетімен ізденуге, зерттеуге және шешім қабылдауда мәжбүр етеді [2].

Проблемалық оқыту келесі дағдыларды қалыптастыруға бағытталған:[3]

- Зерттеушілік іс-әрекетке құндылық қатынас қалыптастыру;
- Әдіснамалық мәдениетті дамыту;
- Зияткерлік және шығармашылық қабілеттерді өзектендіру;
- Зерттеу міндеттерін қоя білу және оларды шешу;
- Өз көзқарасын ұсыну және қорғау;
- Талқылау жүргізу қабілетін дамыту.

Проблемалық оқыту сыни ойлаудың жеті негізгі саласын анықтайды:

- Мәселені анықтау;
- Мәселеге қатысты көзқарас қалыптастыру;
- Балама көзқарастарды мойындау;
- Мәселені контекст аясында қарастыру;
- Дәлелдерді анықтау және бағалау;
- Мәселеге болжам жасау;
- Мәселе нәтижесін бағалау және қорытынды жасау.

Жоғарыда сипатталған проблемалық оқыту әдісіне болашақ математика мұғалімдерін арнайы даярлау маңызды. Өйткені болашақ математика мұғалімдерінің кәсіби дайындығына зерттеу құзыреттілігін қалыптастыру маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Бұл құзыреттілік студенттердің өздігінен ғылыми ізденіс жүргізу, математикалық мәселелерді терең түсіну және шығармашылық тұрғыдан шешу қабілеттерін дамытуға бағытталған.

Проблемалық оқыту әдісі болашақ мұғалімдерді:

- зерттеу дағдыларын жүйелі түрде дамытуға;
- математикалық теория мен практиканы байланыстыра білуге;
- есептерді шешу арқылы логикалық және шығармашылық ойлау қабілеттерін жетілдіруге мүмкіндік береді.

Білім алушылардың зерттеушілік қызметтері бір есепті бірнеше әдіспен шешу жолдарын іздеуге талпынған жағдайда ғана қалыптасатыны белгілі [4]. Осыған орай, біз болашақ математика мұғалімдеріне функциялық есептеулерді екі тәсілмен яғни дәстүрлі және проблемалық оқыту әдістері арқылы шығарып көрсетеміз.

1-есеп. Функцияның өсу/кему интервалын табу

Берілген функция:

$$f(x) = x^3 - 3x^2 - 9x + 5$$

1.Дәстүрлі әдіспен шешу

1-қадам. Туындысын табамыз

$$f(x) = 3x^2 - 6x - 9$$

2-қадам. Туындыны нөлге теңестіреміз

$$3x^2 - 6x - 9 = 0$$

$$x^2 - 2x - 3 = 0$$

$$(x - 3)(x + 1) = 0$$

$$x = -1, x = 3$$

3-қадам. Интервалдарды тексереміз

Интервал	Тексеру нүктесі	$f'(x)$	Қорытынды
$(-\infty, -1)$	-2	$f'(-2) = 3(4) - 6(-2) - 9 = 12 + 12 - 9 = 15 > 0$	Өседі
$(-1, 3)$	0	$f'(x) = -9 < 0$	Кемиді
$(3, +\infty)$	4	$f'(4) = 3(16) - 24 - 9 = 48 - 33 = 15 > 0$	Өседі

Дәстүрлі әдіс нәтижесі:

Функция

- өседі: $(-\infty, -1)$ және $(3, +\infty)$
- кемиді: $(-1, 3)$

II. Проблемалық оқыту әдісімен шешу

Мәселе: Функцияның графигі қай жерде жоғары көтеріліп, қай жерде төмен түседі? Мұны қандай құралмен анықтай аламыз?

1-қадам. Болжам жасау

Студент графиктің түрріне қарап шамалайды:

- куб функция болғандықтан, ең кемі 1 максимум және 1 минимум болады.

2-қадам. Зерттеу тәсілін таңдау

Студент өздігінен келуі керек:

- "Функцияның өсуі – оның туындысының таңбасымен анықталады".

3-қадам. Шешімді өздігінен құрастыру

Студенттің талдауы:

$$f'(x) = 3x(x - 3) - 9 = 3(x^2 - 2x - 3)$$

Туындының таңбасын сандық сызықта зерттеп, графиктік әдіспен салыстырады.

4-қадам. Қорытындыны дәлелдеу

Графикті салып, сын нүктелердің дәл осы интервалдарды бөліп тұрғанын көрсетеді.

Қорытынды (1-есеп бойынша)

- Дәстүрлі әдіс – жылдам, анық, механикалық.
- Проблемалық әдіс – студенттің *болжам, дәлелдеу, зерттеу* дағдыларын дамытады. Зерттеу іс-әрекетіне проблемалық әдіс тиімдірек.

2-есеп. Функцияның ең үлкен және ең кіші мәнін табу

$$f(x) = \frac{x}{x-2}, x \in [0, 4]$$

I. Дәстүрлі әдіспен

1-қадам. Туындысы:

$$f'(x) = \frac{(x+2) - x}{(x+2)^2} = \frac{2}{(x+2)^2} > 0$$

Туынды барлық жерде оң $\rightarrow$ функция өседі.

2-қадам. Демек шекті нүктелердегі мәндер максималды/минималды:

$$\begin{aligned} f(0) &= 0 \\ f(4) &= \frac{4}{6} = \frac{2}{3} \end{aligned}$$

Жауап:

- минимум: 0
- максимум: $\frac{2}{3}$

II. Проблемалық әдіспен

Мәселе: Рационал функция интервалда қалай өзгереді? Оның ең үлкен мәнін қалай табуға болады?

Болжам:

x артқан сайын бөлшек артатын сияқты.

Зерттеу:

Студент кесте құрады:

x	$f(x)$
0	0
1	1/3
2	1/2
4	2/3

Бағыт анық $\rightarrow$ өсу.

Графикалық дәлел:

Студент график салады.

Қорытынды (2-есеп):

- Дәстүрлі әдіс – нақты.
- Проблемалық әдіс – студент өздігінен "өсу" идеясын табады $\rightarrow$ зерттеу дағдысы қалыптасады.

3-есеп. Функцияның монотондығын зерттеу

$$f(x) = \ln(x^2 + 1)$$

I. Дәстүрлі әдіс

1-қадам.Туындысы:

$$f'(x) = \frac{2x}{x^2 + 1}$$

2-қадам.Таңбасы:

- теріс: $x < 0$
- 0: $x = 0$
- оң: $x > 0$

Қорытынды:

– кемиді: $(-\infty, 0)$

– өседі: $(0, \infty)$

II. Проблемалық әдіс

Мәселе: Неге функция сол жақта азаяды да, оң жақта көбейеді?

Зерттеу:

Студент мәндер кестесін жасайды:

x	-2	-1	0	1	2
$f(x)$	1.6	1.1	0	1.1	1.6

Симметрияны байқайды $\rightarrow$ логарифм өсіп-кеміп тұрады.

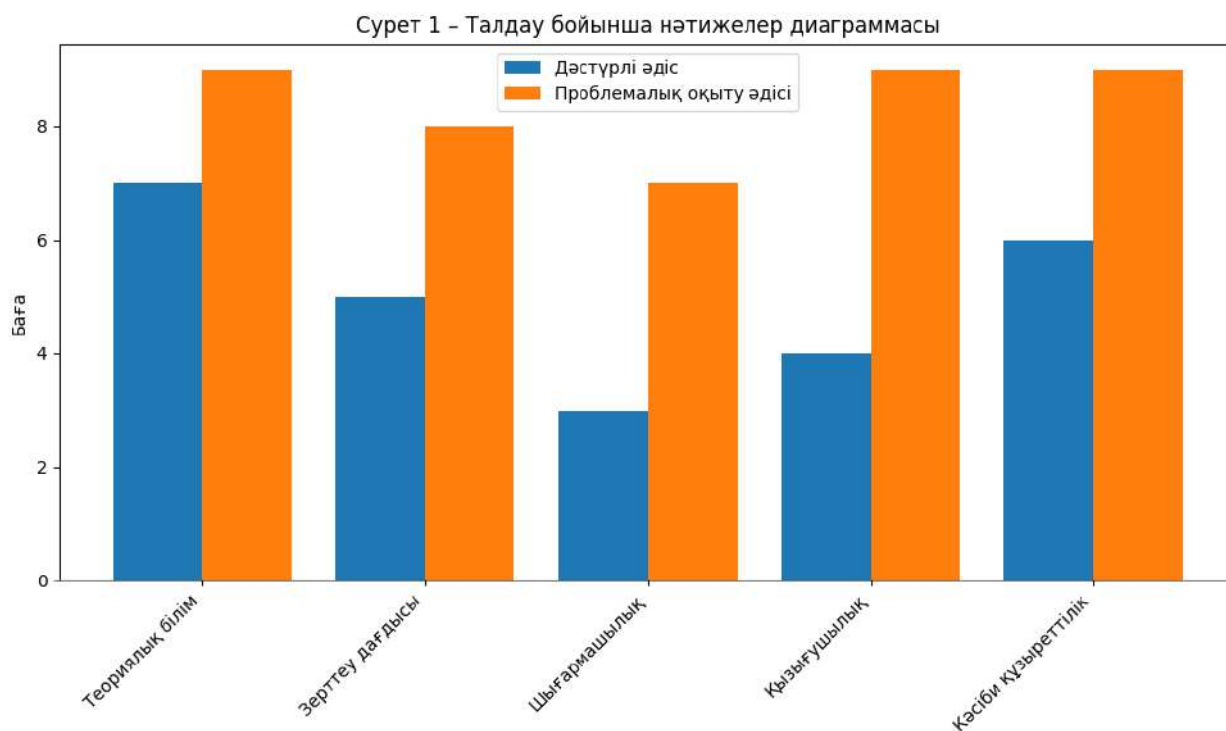
Қорытынды (3-есеп):

Проблемалық әдіс функция симметриясын өздігінен табуға үйретеді.

Кесте 1 – Болашақ математика мұғалімдері үшін әдістердің салыстырмалы талдауы

Кезеңдер	Дәстүрлі әдіс	Проблемалық оқыту әдісі
Тапсырма беру тәсілі	Дайын есеп ұсынылады, бір ғана дұрыс жауап күтіледі.	Мұғалім сұрақтар қойып, математикалық қайшылық немесе қиындық туғызады; студентті өз бетінше ізденуге итермелейді.
Студент рөлі	Механикалық орындаушы. Формуланы қолданады, дайын ережелерді қайталайды.	Зерттеуші рөлінде болады, болжам жасайды, зерттеу жоспарын құрады, өз шешімін ұсынады.
Нәтиже	Жауапты табады, бірақ оның неге так болатынын әрдайым түсіне бермейді.	Мәселенің мәнін ашып, шешімін дәлелдейді; қорытындыны өзі шығарады; білім терең әрі тұрақты болады.
Құндылығы	Негізгі мақсат - дұрыс жауап алу.	Теорияны терең меңгеру, логикалық ойлау, зерттеушілік қабілет пен практикалық қолдану дағдылары дамиды.

Сурет 1 - Талдау бойынша нәтижелер [5]



Кесте 2 - Диаграмма бойынша нәтижелер

№	Категориялар	Дәстүрлі әдіс	Проблемалық оқыту әдісі
1	Теориялық білім	7	9
2	Зерттеу дағдысы	5	8
3	Шығармашылық	3	7
4	Қызығушылық	4	9
5	Кәсіби құзыреттілік	6	9

Жоғарыдағы диаграмма және кесте болашақ математика мұғалімдері үшін дәстүрлі әдіс пен проблемалық оқыту әдісінің тиімділігін салыстырады. Әрбір категория бойынша нәтижелерді бағалау келесідей:

- Теориялық білім: Проблемалық оқыту әдісі дәстүрлі әдіске қарағанда теориялық білімді меңгеруде жоғары балл жинайды, өйткені ол студенттерді оқу материалына терең үңілуге және ғылыми ізденуге ынталандырады.

- Зерттеу дағдысы: Проблемалық оқыту әдісі болашақ мұғалімдердің зерттеу дағдыларын жетілдіруде үлкен мүмкіндік береді, сондықтан бұл салада балл жоғары.

- Шығармашылық: Проблемалық оқыту әдісі шығармашылықты дамытуға және жаңа шешімдер іздеуге мүмкіндік береді. Бұл әдіс жаңа идеялар мен әдістер табуға бағытталған.

- Кәсіби құзыреттілік: Проблемалық оқыту әдісі студенттердің кәсіби құзыреттіліктерін арттырады, себебі олар нақты өмірлік мәселелерді шешуге дайындайды.

Проблемалық оқыту әдісі болашақ математика мұғалімдері үшін тиімді, себебі ол тек теориялық біліммен ғана шектелмей студенттердің зерттеу дағдыларын, шығармашылық қасиеттерін, қызығушылықтарын және кәсіби құзыреттіліктерін дамытуға бағытталған.

Проблемалық оқыту әдісі болашақ математикада мұғалімдерінің зерттеу іс-әрекетін қалыптастыруда маңызды құрал болып табылады. Бұл әдіс болашақ математикада мұғалімдерінің ойлау қабілеттерін, шығармашылық және зерттеушілік дағдыларын дамытып, олардың кәсіби құзыреттілігін арттыруға бағытталған. Оқу процесінде проблемалық жағдайларды қолдану, әсіресе есептерді шешу арқылы, болашақ мұғалімдердің зерттеушілік іс-әрекетін тиімді қалыптастыруға мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
2. Әбілқасымова, А. Е. (2014). Математиканы оқытудың теориясы мен әдістемесі: дидактикалық-әдістемелік негіздері. Алматы: Мектеп. – 224 б.
3. Далингер, В. А., Толпекина, Н. В. (2004). Организация и содержание поисково-исследовательской деятельности учащихся по математике. Омск: Изд-во ОмГПУ. – 264 б.
4. Altynbekov S., Ashirbayev N., Torebek Y., Kerimbekov T. Formation of Research Skills of Future Teachers of Mathematics in Solving Olympiad Problems // *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. – 2023. – Vol. 6 (12). – P. 335–345.
5. <https://colab.research.google.com/drive/1ptFaXcO3geGl3hhmiMulB0Ix4fPQndfW?usp=sharing>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943710>
UDC 372.8:811.111

METHODS OF DEVELOPING LISTENING SKILLS USING PODCASTS AND VIDEO BLOGS IN ENGLISH LESSONS

ORAZBEK BALNUR ORAZKELDIKYZY

Student of Miras University

Scientific advisor: **SEYITOVA MERUERT**

Shymkent, Kazakhstan

Abstract: *This article examines effective methods for developing listening skills in English language lessons through the use of podcasts and video blogs. The rapid growth of digital media significantly influences modern teaching practices, making audio-visual platforms an accessible and engaging tool for learners. The study analyzes the pedagogical value, methodological principles, and practical strategies for integrating podcasts and vlogs into the classroom. Particular attention is paid to the improvement of comprehension, vocabulary acquisition, motivation, and autonomous learning. The paper concludes that podcasts and video blogs can enhance listening proficiency when combined with well-structured tasks, active learning techniques, and reflective activities.*

Keywords: *listening skills; podcasts; video blogs; English lessons; digital media; ELT; comprehension strategies; language acquisition; motivation*

Listening is one of the key components of second language acquisition and constitutes the foundation of communicative competence. In the process of listening, learners are required to decode sounds, process vocabulary, interpret grammatical structures, and understand contextual and cultural clues simultaneously. Due to this complexity, listening is widely recognized as one of the most challenging skills for language learners. Traditional audio materials from textbooks often fail to reflect the richness and unpredictability of real-life speech, resulting in limited exposure to authentic listening input.

The emergence of digital media has significantly transformed language teaching. Modern learners are surrounded by online videos, social platforms, podcasts, and digital storytelling tools, which have reshaped how information is consumed. Therefore, integrating these familiar media formats into English lessons is not only beneficial but also necessary to meet the expectations and habits of contemporary learners.

Podcasts and video blogs (vlogs) offer learners exposure to spontaneous language, naturally occurring vocabulary, authentic accents, and diverse communication styles. These tools allow teachers to facilitate meaningful listening experiences that go beyond textbook dialogues. As students already consume digital content in their daily lives, incorporating such media into lessons increases motivation, decreases listening anxiety, and encourages involvement in learning.

The present article aims to investigate the methodological and pedagogical potential of using podcasts and video blogs for developing listening comprehension in English language classrooms. The study also proposes practical strategies, task types, and classroom activities that teachers can implement to enhance the listening proficiency of learners.

2. Theoretical Foundations of Listening in Language Learning

2.1. The Cognitive Nature of Listening

Listening is not a passive reception of sounds but a highly active cognitive process. Learners must identify phonemes, recognize connected speech, distinguish intonation patterns, and infer meanings that may not be explicitly stated. Researchers such as Rost (2011) argue that listening involves several mental operations: predicting, guessing, checking, evaluating, and summarizing. These simultaneous cognitive processes require considerable mental effort, especially for learners who have limited exposure to authentic speech.

Listening comprehension is also heavily influenced by the listener's prior knowledge, vocabulary breadth, and ability to use contextual clues. Students with insufficient lexical knowledge or weak grammar foundations may struggle to follow the flow of natural speech. Therefore, successful listening instruction must consider cognitive load and provide structured tasks to scaffold learners' understanding.

2.2. The Role of Authentic Input in Language Acquisition

Krashen's Input Hypothesis emphasizes that learners need comprehensible input—language slightly above their current proficiency level—to acquire new linguistic structures. Authentic materials such as podcasts and vlogs provide exactly this type of input: realistic speech patterns, everyday vocabulary, natural speed, and genuine interaction.

Unlike scripted textbook audio, authentic media exposes learners to:

- hesitation markers (“uh”, “you know”)
- reduced forms (“gonna”, “wanna”)
- regional accents
- idiomatic expressions
- real-time interaction

This type of exposure is essential for developing long-term listening competence and preparing learners for real communication outside the classroom.

2.3. Stages of Listening Instruction

Modern pedagogy divides listening tasks into three main stages:

2.3.1. Pre-listening

This stage activates background knowledge, introduces key vocabulary, and prepares students for what they will hear. Pre-listening tasks build confidence and reduce anxiety.

2.3.2. While-listening

This stage focuses on comprehension. Learners listen for main ideas, specific information, attitudes, and opinions.

2.3.3. Post-listening

This stage encourages reflection, application, and production. Students discuss, write summaries, role-play, or evaluate content.

Podcasts and vlogs can easily be adapted for this model due to their flexible format, diverse topics, and availability.

3. Pedagogical Value of Podcasts

3.1. Accessibility and Practical Benefits

Podcasts are widely used because they are freely available, portable, and convenient. Learners can listen at home, during commutes, or in the classroom. The flexibility of podcasts allows teachers to integrate them into lessons in various ways—extensive listening, intensive listening, or independent homework tasks.

Moreover, many podcasts offer transcripts, which provide essential support for students who struggle with unfamiliar vocabulary or fast speech. This enables teachers to design both listening and reading activities based on the same material.

3.2. Development of Learner Autonomy

Regular podcast listening encourages learners to take responsibility for their own progress. Students often choose podcasts that match their personal interests, making learning more meaningful. As they build a habit of independent listening, their exposure to English increases significantly, which leads to long-term improvement in comprehension.

3.3. Suggested Classroom Activities Using Podcasts

Teachers can design a variety of pedagogically valuable tasks:

- Predicting the content from the podcast title
- Completing gap-fill exercises using transcripts
- Listening for main ideas or specific details
- Determining the speaker's attitude or intention

- Creating mind maps summarizing the episode
- Recording students' own short podcast reflections

Such activities engage learners cognitively, help them process the material actively, and strengthen comprehension.

4. Educational Value of Video Blogs (Vlogs)

4.1. Combining Visual and Auditory Input

Vlogs provide visual cues—gestures, facial expressions, objects, settings—which significantly support comprehension, especially for learners with lower proficiency. Visual information helps students infer meaning, understand cultural context, and follow complex ideas more easily than purely audio materials.

4.2. Enhancing Motivation and Engagement

Most students are already familiar with vlog formats through YouTube, TikTok, or Instagram. When teachers bring such relatable content into the classroom, students feel more interested and less anxious. This creates a positive affective environment—one of the strongest contributors to successful listening development.

4.3. Opportunities for Integrating Skills

Vlogs allow teachers to combine listening with speaking, writing, and critical thinking. Some effective tasks include:

- Writing comments or video responses
- Comparing two vloggers' communication styles
- Creating short scripts
- Role-playing scenes from a video
- Producing students' own short vlogs

Such tasks develop communicative competence and media literacy simultaneously.

5. Methodological Principles for Using Podcasts and Vlogs

5.1. Selecting Appropriate Materials

Teachers must ensure that the difficulty level of the content matches students' proficiency. Materials should be engaging but not overwhelming. For beginner groups, videos with clear articulation and subtitles are recommended.

5.2. Using Purposeful Listening Tasks

Listening activities should always have clear objectives—finding specific information, analyzing opinions, completing charts, or answering comprehension questions. Without such tasks, students may “hear” but not process the language.

5.3. Providing Support and Scaffolding

Teachers should offer vocabulary lists, guiding questions, and pre-teaching strategies. Repeated listening and visual support help learners build confidence.

5.4. Encouraging Reflection

Students should evaluate their performance, identify difficulties, and reflect on strategies that helped them understand the material. This develops metacognitive awareness—an important component of successful learning.

6. Practical Strategies for Implementation

6.1. Micro-listening (short clips)

Short segments (30–60 seconds) help students focus on pronunciation, linking, reductions, and stress patterns. This improves phonological awareness.

6.2. Thematic Listening Projects

Students select a theme (travel, food, education) and explore multiple podcast or vlog episodes. At the end, they present their findings or prepare a mini research project.

6.3. Comparing Speakers

Learners analyze two speakers discussing the same topic, comparing accents, vocabulary, speed, and opinions. This helps develop analytical and cross-cultural listening skills.

6.4. Prediction Tasks

Students predict content before listening, then check their predictions afterward. This improves logical thinking and comprehension accuracy.

6.5. Creative Output (production tasks)

After listening, students create:

1. short audio recordings
2. reflective journals
3. video responses

These activities strengthen speaking and writing skills and build confidence.

The analysis showed that podcasts and video blogs significantly improve listening comprehension by providing consistent exposure to authentic speech. Students demonstrated increased engagement and motivation when digital media was used. They also developed better tolerance for different accents and communication styles.

Another finding is that students who regularly interact with podcasts outside class become more independent learners. They take responsibility for their learning and practice listening naturally.

However, challenges exist. Teachers must carefully select appropriate materials, ensure technical readiness, and differentiate tasks according to students' varying levels. Despite these difficulties, the pedagogical value of podcasts and vlogs is undeniable.

Podcasts and video blogs are powerful tools for enhancing listening skills in English lessons. They provide authentic language input, increase motivation, and promote independent learning. When supplemented with structured tasks, methodological strategies, and reflective activities, these tools substantially improve comprehension, vocabulary acquisition, and communicative competence. Their accessibility, flexibility, and relevance make them essential components of modern English language teaching.

REFERENCES:

1. Anderson, A., Lynch, T. Listening. — Oxford: Oxford University Press, 1988. — 218 p.
2. Bloomfield, A., Wayland, S., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., Ross, S. What Makes Listening Difficult? — College Park, MD: Center for Advanced Study of Language, University of Maryland, 2010. — 62 p.
3. Field, J. Listening in the Language Classroom. — Cambridge: Cambridge University Press, 2008. — 289 p.
4. Gilakjani, A. P. The Significance of Listening Comprehension in English Language Teaching // Theory and Practice in Language Studies. — 2016. — Vol. 6, No. 8. — P. 1670–1677.
5. Sherman, J. Using Authentic Video in the Language Classroom. — Cambridge: Cambridge University Press, 2003. — 256 p.
6. Vandergrift, L., Goh, C. Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action. — New York: Routledge, 2012. — 306 p.
7. Various educational podcasts and ELT channels (BBC Learning English, ESL Pod, Speak English With Mr. Duncan).
8. Recurses: YouTube, Podcast Platforms. — Access mode: <https://www.youtube.com>, <https://www.bbclearningenglish.com>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943741>

БОЛАШАҚ ТӘРБИЕШІ ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫНДА ЦИФРЛЫҚ ПЛАТФОРМАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

ІДІРІСОВА АЙГЕРІМ ҚАРЖАУБАЙҚЫЗЫ

Қ.Ж. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің Педагогика және білім
берудегі менеджмент факультетінің магистранты

Ғылыми жетекші – п.ғ.к. жалпы педагогика және білім берудегі менеджменті
кафедрасының қауымдастырылған профессоры **ЕСЕНҒҰЛОВА М.Н.**

Қазақстан, Ақтөбе қаласы

Аннотация: Бұл мақалада болашақ тәрбиеші педагогтардың кәсіби даярлығында цифрлық платформаларды тиімді пайдалану мәселесі қарастырылады. Жаһандану дәуіріндегі білім беру жүйесінің басты талаптарының бірі – заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оқыту процесіне енгізу және оларды кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру құралы ретінде қолдану. Автор болашақ тәрбиешілердің дидактикалық құзыреттілігін жетілдіруде цифрлық платформалардың әдістемелік, ұйымдастырушылық және мотивациялық мүмкіндіктерін талдайды. Мақалада Google Classroom, Moodle, Zoom, Kahoot, Quizizz сияқты платформалардың артықшылықтары мен кемшіліктері сипатталып, оларды мектепке дейінгі білім беру жүйесінде қолданудың тиімді жолдары ұсынылады. Сондай-ақ цифрлық ортада кәсіби даярлық барысында студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамыту, ақпараттық сауаттылығын жетілдіру және заманауи педагогикалық технологияларды игеру бағыттары нақты мысалдармен негізделеді.

Кілт сөздер: болашақ тәрбиеші педагог, кәсіби даярлық, цифрлық платформалар, дидактикалық құзыреттілік, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, мектепке дейінгі білім беру, инновациялық оқыту әдістері

Кіріспе: Қазіргі заманда білім беру жүйесі жаһандану мен цифрландырудың ықпалына сай түбегейлі өзгерістерге ұшырап отыр. Әсіресе мектепке дейінгі білім беру саласында болашақ тәрбиеші педагогтардың кәсіби даярлығы жаңа талаптарға сәйкес қайта қарауды қажет етеді. Қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың кеңінен таралуы, жас ұрпақтың цифрлық ортада еркін әрекет етуі педагогтардың кәсіби қызметіне тың көзқарас қалыптастыруды міндеттейді. Осы тұрғыда цифрлық платформаларды оқыту үдерісіне енгізу болашақ тәрбиешілердің кәсіби құзыреттілігін жетілдірудің негізгі алғышарты ретінде қарастырылады.

Цифрлық платформалардың мүмкіндіктерін пайдалану – тек қана оқу үдерісін ұйымдастырудың жаңа тәсілі емес, сонымен қатар студенттердің дидактикалық құзыреттілігін арттыруға, олардың шығармашылық және танымдық белсенділігін дамытуға ықпал ететін маңызды фактор. Google Classroom, Moodle, Zoom, Kahoot, Quizizz сияқты платформалар білім алушыларға оқу материалын тиімді меңгеруге, тапсырмаларды орындауға, білімді тексеруге, сондай-ақ кері байланыс орнатуға кең мүмкіндік береді.

Зерттеу өзектілігі – болашақ тәрбиеші педагогтардың кәсіби даярлығында цифрлық платформаларды қолдану арқылы заманауи білім беру сапасын арттыру қажеттілігінен туындайды. Бұл мәселе педагогика ғылымында ғана емес, білім беру практикасының күн тәртібінде тұрған маңызды бағыттардың бірі болып саналады. Сондықтан цифрлық технологиялардың әдістемелік әлеуетін айқындау, оларды тиімді пайдалану жолдарын көрсету және кәсіби даярлық үдерісіндегі рөлін анықтау ғылыми тұрғыдан да, тәжірибелік тұрғыдан да өзекті болып табылады.

Зерттеу бөлімі: Зерттеу жұмысында болашақ тәрбиеші педагогтардың кәсіби даярлығында цифрлық платформаларды қолданудың тиімділігі арнайы тәжірибелік-

эксперименттік негізде тексерілді. Экспериментке педагогикалық жоғары оқу орындарының мектепке дейінгі білім беру мамандығы бойынша оқитын 3-4 курс студенттері қатысты. Барлығы 84 студент шартты түрде екі топқа бөлінді: бақылау тобы (42 студент) және эксперименттік топ (42 студент). Бақылау тобында оқыту дәстүрлі әдістер негізінде жүргізілсе, эксперименттік топтың кәсіби даярлығына цифрлық платформалар жүйелі түрде енгізілді. Бұл әдіс бізге болашақ тәрбиешілердің дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру деңгейін салыстырмалы тұрғыда анықтауға мүмкіндік берді.

Эксперименттің алғашқы кезеңінде студенттердің бастапқы деңгейін айқындау мақсатында диагностикалық тест тапсырмалары қолданылды. Бұл тапсырмалар оқу материалын түсіну, оны талдау және тәжірибеде қолдану дағдыларын анықтауға бағытталды. Бастапқы нәтижелер бойынша екі топтың да орташа көрсеткіштері бірдей шамада болды: дидактикалық құзыреттіліктің қалыптасу деңгейі бақылау тобында 49%, ал эксперименттік топта 50% шамасында тіркелді. Бұл деректер бастапқы мүмкіндіктердің теңдігін дәлелдейді.

Эксперименттік кезеңде студенттердің оқу процесінде цифрлық платформаларды қолдануы бірнеше бағытта жүзеге асырылды. Біріншіден, Google Classroom арқылы сабақ жоспарлары, оқу материалдары мен тапсырмалар электрондық форматта берілді. Студенттер тапсырмаларды орындап, оны уақытылы жүйеге жүктеді, ал оқытушылар тарапынан жедел кері байланыс қамтамасыз етілді. Бұл әдіс студенттердің уақытты тиімді пайдалануға және оқу процесін икемді ұйымдастыруға мүмкіндік берді.

Екіншіден, сабақ барысында Kahoot және Quizizz платформалары қолданылды. Бұл құралдар студенттердің білімін жедел тексеруге және оларды белсенді қатысуға ынталандыруға бағытталды. Мәселен, «Мектепке дейінгі педагогика» пәнінен өткен тақырыптар бойынша дайындалған викториналық сұрақтарға жауап беру кезінде студенттердің қызығушылығы артып, оқу процесіне ойын элементтерін енгізу арқылы олардың танымдық белсенділігі күшейді. Нәтижесінде, эксперименттік топ студенттерінің 76%-ы пәндік білімдерін еркін қолдана алатындықтарын көрсетті, ал бақылау тобында бұл көрсеткіш 61% деңгейінде қалды.

Үшіншіден, Zoom платформасында ұйымдастырылған онлайн-дәрістер мен семинарлар студенттердің қашықтан оқу жағдайында да білім алуға толық мүмкіндік берді. Әсіресе педагогикалық практика кезеңінде Zoom арқылы өткізілген кеңестер студенттерге кәсіби мәселелерді бірлесіп талқылауға және тәжірибе алмасуға қолайлы орта жасады. Бұл болашақ тәрбиешілердің коммуникациялық дағдыларын дамытуға, өз ойын сауатты жеткізе білуге ықпал етті. Эксперименттік топ студенттерінің 82%-ы Zoom сабақтарының өз кәсіби құзыреттіліктерін арттыруға септігін тигізгенін атап өтті.

Төртіншіден, Moodle платформасы арқылы студенттердің жеке траекториясы қалыптастырылды. Әрбір студенттің оқу жетістіктері мен қиындықтары анықталып, жеке ұсыныстар берілді. Moodle-дың аналитикалық мүмкіндіктері студенттердің әлсіз тұстарын айқындауға және сол бағыттарда қосымша тапсырмалар ұсынуға мүмкіндік берді. Бұл тәсіл болашақ тәрбиешілердің өзіндік білім алу қабілетін дамытуға ерекше әсер етті.

Эксперименттің соңғы кезеңінде студенттердің дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыру деңгейі қайтадан тестілеу арқылы өлшенді. Нәтижелер бақылау тобына қарағанда эксперименттік топта айтарлықтай жоғары көрсеткіштерді көрсетті. Мәселен, бақылау тобындағы орташа нәтиже 64% болса, эксперименттік топта бұл көрсеткіш 83%-ға жетті. Бұл деректер цифрлық платформаларды жүйелі қолдану студенттердің кәсіби даярлығын арттыруда тиімді екенін дәлелдейді.

Зерттеу барысында ерекше байқалған жаңалық – студенттердің ақпараттық мәдениетінің айтарлықтай өсуі. Егер эксперимент басталғанға дейін студенттердің тек 42%-ы ғана өзін ақпараттық-коммуникациялық технологияларды сенімді қолданушы деп санаса, тәжірибе соңында бұл көрсеткіш 79%-ға жетті. Сонымен бірге студенттердің көпшілігі цифрлық платформалар олардың шығармашылық қабілетін дамытуға және кәсіби дербестігін қалыптастыруға оң әсер еткенін атап өтті.

Тағы бір маңызды тұжырым – цифрлық платформаларды қолдану болашақ тәрбиешілердің рефлексия жасау қабілетін күшейтті. Әрбір студент өз жұмысының нәтижесін уақытылы көріп, талдау жасап отырды. Бұл олардың өзін-өзі бағалау, қателіктерін түзету және кәсіби дамуға ұмтылу дағдыларын қалыптастырды. Осы тұрғыда цифрлық платформалар тек оқыту құралы ғана емес, сонымен қатар кәсіби өзін-өзі жетілдірудің тиімді тетігі ретінде танылды.

Сонымен қатар зерттеу барысында студенттердің кәсіби құзыреттілігінің сапалық сипаттары да талданды. Атап айтқанда, эксперименттік топтағы студенттердің педагогикалық жағдайларды модельдеу, баламен тілдесу әдістерін таңдау, оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудағы инновациялық тәсілдерді қолдану қабілеттері артқаны байқалды. Мұндай нәтижелер дидактикалық құзыреттіліктің тек білімдік деңгейде ғана емес, тәжірибелік деңгейде де күшейгенін көрсетті.

Жүргізілген зерттеу болашақ тәрбиеші педагогтардың кәсіби даярлығында цифрлық платформаларды жүйелі қолдану олардың дидактикалық құзыреттілігін тиімді арттыратынын дәлелдеді. Эксперимент нәтижелері педагогикалық жоғары оқу орындарының оқу-тәрбие процесіне жаңа әдістемелік ұсыныстар енгізуге негіз болды. Атап айтқанда, студенттердің кәсіби даярлығында цифрлық платформаларды дәстүрлі әдістермен үйлестіре қолдану, әр студенттің жеке траекториясын ескере отырып оқыту, сондай-ақ цифрлық ортада педагогикалық рефлексия жасау дағдыларын қалыптастыру ұсынылды. Бұл тұжырымдар зерттеу жұмысының ғылыми жаңалығы ретінде қарастырылды және болашақ тәрбиешілердің кәсіби құзыреттілігін дамытуға жаңа көзқарас қалыптастырды.

Қорытынды: Жүргізілген зерттеу нәтижелері болашақ тәрбиеші педагогтардың кәсіби даярлығында цифрлық платформаларды қолданудың тиімділігі мен өзектілігін дәлелдеді. Цифрлық білім беру ортасы дәстүрлі әдістерді толықтыра отырып, оқу процесін жаңа сапалық деңгейге көтереді. Google Classroom, Moodle, Zoom, Kahoot, Quizizz сияқты платформалар студенттердің дидактикалық құзыреттілігін қалыптастыруға, олардың шығармашылық әлеуетін ашуға және ақпараттық-коммуникациялық технологияларды меңгеруіне айтарлықтай ықпал етеді. Зерттеу барысында анықталғандай, цифрлық платформаларды жүйелі пайдалану студенттердің оқу жетістіктерін арттырумен қатар, олардың кәсіби рефлексия жасау, өзін-өзі дамыту және педагогикалық жағдайларды модельдеу қабілеттерін күшейтті. Бұл болашақ тәрбиешілердің заманауи білім беру талаптарына сай кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың сенімді құралы екенін көрсетті.

Ұсыныстар:

1. Жоғары оқу орындарына – болашақ тәрбиеші педагогтардың кәсіби даярлығы барысында цифрлық платформаларды дәстүрлі әдістермен үйлестіре қолдануды оқу бағдарламаларына енгізу.

2. Оқытушыларға – Google Classroom, Moodle сияқты платформалар арқылы студенттердің жеке оқу траекториясын қалыптастыруды, оқу материалдарын икемді ұйымдастыруды және дер кезінде кері байланыс орнатуды жолға қою.

3. Студенттерге – цифрлық платформаларда белсенді жұмыс жасау арқылы өздігінен білім алу дағдыларын жетілдіру, кәсіби рефлексияға бейімделу және педагогикалық тәжірибеде инновациялық тәсілдерді қолдануға ұмтылу.

4. Білім беру саясаты деңгейінде – мектепке дейінгі білім беру жүйесіне болашақ тәрбиешілерді даярлау барысында цифрлық ортаға бейімделуді басты міндеттердің бірі ретінде қарастыру, оқыту сапасын арттыруға бағытталған әдістемелік ұсынымдар мен стандарттар әзірлеу.

5. Ғылыми зерттеулерге – болашақ тәрбиешілердің кәсіби даярлығында цифрлық платформаларды қолданудың ұзақ мерзімді нәтижелерін, оның ішінде еңбек нарығында бәсекеге қабілеттілікке әсерін тереңірек талдауды жалғастыру.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Жиенбаева С. Мектепке дейінгі білім беруде цифрлық технологияларды қолдану. – Нұр-Сұлтан: Фолиант, 2020. – 210 б.
2. Байжолова С.К. Цифрлық білім беру ортасы жағдайында болашақ педагогтарды даярлау // *Қазақ университеті хабаршысы*. – 2020. – №3. – Б. 95–102.
3. Сейтқазы П., Жанатова Р. Педагогтардың ақпараттық құзыреттілігін дамыту әдістемесі // *Білім беру мәселелері журналы*. – 2021. – №4. – Б. 30–36.
4. Mishra, P., Koehler, M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // *Teachers College Record*. – 2006. – Vol. 108(6). – P. 1017–1054.
5. Redecker, C., Punie, Y. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). – Luxembourg: Publications Office of the EU, 2017. – 141 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943767>

UDC 37.016:811:78:371.3

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE MUSICAL-GAME APPROACH

UMAROVA NARGIZA SAIFNAZAROVNA

Master's student of Miras University

Research supervisor- **SHAKIEVA A. M, PhD**

Shymkent, Kazakhstan

Abstract: *This article explores the potential of innovative technologies based on the integration of musical and game methodologies to increase efficiency and motivation in Foreign Language (FL) teaching. The didactic value of the musical-game approach is analyzed as a means of developing communicative competence, phonetic skills, and socio-cultural awareness. Special attention is paid to practical examples of integrating gamification elements and musical content into the digital educational process.*

Keywords: *Innovative Technologies, Foreign Language Teaching, Musical-Game Approach, Gamification, Motivation, Communicative Competence.*

Introduction: Relevance of the Problem

The current stage of educational development is characterized by total digitalization and the need to find new, more effective, and engaging teaching methods. Traditional approaches to foreign language teaching often face the problem of low student motivation and insufficient practical focus.

Innovative technologies are designed not just to replace outdated tools, but to create a fundamentally new learning environment focused on active interaction, creativity, and personalization. In this context, the musical-game approach represents one of the most promising integrative methodologies. Its relevance is supported by psychological and pedagogical research confirming that play and music are powerful activators of memory, attention, and emotional involvement.

The purpose of this article is to substantiate the effectiveness and develop methodological recommendations for applying the musical-game approach as an innovative technology in FL teaching.

Theoretical Foundations of the Musical-Game Approach

Innovative Technologies in Linguodidactics

Innovative technologies in FL teaching refer to the systematic introduction of new methods, tools, and forms of organizing the educational process aimed at achieving the goals of communicative teaching. These include digital tools (AI, VR, mobile applications), as well as non-technological, yet innovative, approaches such as gamification and immersive learning.

Psychological and Pedagogical Role of Play and Music

Play (Gamification): Play in the FL lesson activates speech-thinking activity, lowers the psychological barrier, and contributes to the natural memorization of material. Gamification elements (points, levels, competitions) increase internal motivation.

Music: Musical elements (songs, rhythms, rhymes) contribute to the development of phonetic hearing, intonation, and speech rhythm. Melodies facilitate the memorization of vocabulary and grammatical structures through emotional attachment and associations. Music is also a carrier of the socio-cultural code of the target language.

Methodology for Implementing the Musical-Game Approach

The musical-game approach is implemented through the synthesis of traditional didactic tasks and modern interactive tools.

Development of Phonetic and Lexical Skills

Musical Exercises: Use authentic songs to practice phonetics, rhythm, and intonation. Creating original rap rhymes or song adaptations to reinforce grammatical rules.

Game Formats: Phonetic lotto, "Guess the Tune" games in the foreign language, where the correct answer depends on accurate articulation.

Development of Communicative Competence: Practical Cases

The implementation of game and musical elements must be systematic and aimed at a specific language goal.

Skill / Task	Case (Musical Element)	Case (Game Element)	Technology Used
Grammar Practice	"Grammar Jukebox": Students listen to several verses of a song where a specific tense (e.g., Present Perfect) is frequently used. The task is to find and classify all examples of its use, and then compose similar sentences to the same melody.	"Grammar Detective": A quest is created on the Quizizz platform where the correct answer (a lexical unit or choice of grammatical form) unlocks the next line of a song's lyrics. The goal is to collect and sing/read the verse.	Spotify, Quizizz
Vocabulary Development	"Musical Dictionary": Learning 10 new words from a song. Students then create a video dictionary in the style of TikTok or Reels, where each word is accompanied by a rhythmic movement or visual association from the music video.	"Alias: Song Edition": A team guessing game where, instead of a word, students must describe the song's plot or explain its key vocabulary without using cognates.	Mobile apps for short video creation, Zoom/Meet (for team games)
Speaking Development	"Talk Show Star": Dramatization. Students interview a fictional performer of the song (one of the students), discussing their work, lyrics, and inspiration. This requires spontaneous use of vocabulary and paraphrase.	"Improvisation Challenge": Students receive a card with a topic (e.g., "Lost at a music festival"). They must use 5 words from a previously studied song in their improvisation. Fluency and the ability to navigate a difficult speech situation are assessed.	Classroom / Virtual Whiteboard

Digital Tools for Integration

The implementation of this approach is impossible without modern technologies:

Karaoke/Recording Apps: For self-recording and analysis of one's own pronunciation.

Interactive Platforms (Quizlet, Kahoot!): For creating game quizzes based on vocabulary from songs.

YouTube and Streaming Services: For access to authentic musical content and music videos.

Results and Discussion

Implementing the musical-game approach yields the following results:

Significant Increase in Motivation: The learning process ceases to be routine and transforms into an engaging activity.

Reduction of Anxiety: Play and music create a comfortable, non-critical environment, which is especially important for developing speaking skills.

Comprehensive Competence Development: Linguistic (phonetics, vocabulary, grammar), speech (listening, speaking), and socio-cultural competencies are simultaneously developed.

Despite the obvious advantages, this approach requires the teacher to have a high level of methodological flexibility, proficiency in digital tools, and the ability to adapt the material to the students' age and proficiency level.

Conclusion

The musical-game approach is a powerful and innovative technology in modern foreign language education. It does not just supplement but qualitatively transforms the educational process, making it more humanistic, interactive, and effective. The integration of music and play with digital learning tools opens new horizons for the development of a communicative personality capable of freely and creatively using a foreign language.

REFERENCES

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте.-М.: Педагогика, 1991.
2. Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. -New York: Basic Books, 2006.
3. Gee, J. P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. - New York: Palgrave Macmillan, 2007.
4. Кузнецова И. А. Музыкально-игровые технологии в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. -2020. №3. - 45–51с.
5. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. -Cambridge: CUP, 2014.
6. Bell, J. *Teaching Foreign Language through Music*. Oxford: Oxford University Press. 2009.
7. Ludke, A. *Songs and Music in the Foreign Language Classroom*. TESOL Journal. 2009
8. Wright, A., Betteridge, D., Buckby, M. *Games for Language Learning*. Cambridge University Press. 2006

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943789>

УДК: 376.112.4

ШКОЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ООП

ЖУМАДИРОВА НУРСУЛУ БЕКМУХАНБЕТОВНА

магистрант педагогического факультета специальности 7М01901

Карагандинский Национальный Исследовательский университет имени академика Е.А.
Букетова, г. Караганда, Казахстан

Науч. рук. – **ОЛЕКСЮК З.Я.**

доктор PhD, ассоц. профессор кафедры специального и инклюзивного образования
Карагандинский Национальный Исследовательский университет имени академика Е.А.
Букетова, г. Караганда, Казахстан

Аннотация. В настоящей статье школа рассматривается как центральное звено в системе адаптации детей. Анализируются механизмы, обеспечивающие формирование социальных компетенций, интеграцию в социум и личностное развитие в условиях образовательной среды. Подчеркивается роль педагогической поддержки и значимость школьного климата в успешной социализации обучающихся. Определяются условия, при которых школа может выполнять функции поддерживающей и развивающей среды, обеспечивающей не только усвоение академических знаний, но и полноценную социализацию ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП). Представлены педагогические технологии, направленные на развитие социальных навыков.

Ключевые слова: социализация, социальная адаптация, дети с ООП, жизненные навыки.

Введение

В условиях современных социально-культурных трансформаций школа выступает не только как институт, обеспечивающий академическую подготовку, но и как ключевой агент социализации личности. Именно в образовательной среде ребенок впервые осваивает социальные роли, вступает в межличностные взаимодействия с представителями различных социальных групп, а также формирует ценностные установки, необходимые для полноценной инклюзии в общественную жизнь. Актуальность темы определяет необходимостью создания образовательного пространства, способствующего эффективной социальной адаптации учащихся, особенно с учетом разнообразия их индивидуального опыта, особенностей развития и вызовов современной среды.

Понятие социальной адаптации и ее особенности у детей с ООП

Социальная адаптация представляет собой процесс, в ходе которого индивид осваивает базовые нормы, ценности и поведенческие практики, принятые в обществе, с целью эффективного функционирования в социуме. В ее структуру входит овладение навыками межличностного взаимодействия, участие в социальных институтах, а также способность следовать установленным нормам и правилам поведения. При этом адаптация охватывает как процессы включения индивида в социальную среду, так и трансформацию социальной системы в ответ на его индивидуальные потребности [1].

В широком смысле под социальной адаптацией понимается способность и готовность личность соответствовать требованиям различных сфер общественной жизни (бытовой, образовательной, профессиональной и др.), в которых человек реализует себя как субъект социального взаимодействия. Ряд исследователей интерпретирует этот процесс как активное приспособление индивида к изменяющимся условиям посредством использования социальных механизмов. Так, А.В. Петровский подчеркивает, что субъект, изначально

ориентирован на достижение внутренней цели, в соответствии с которой активизируются его поведенческие стратегии и адаптивные процессы [2].

Несмотря на формальное признание детей с инвалидностью и ООП полноправными участниками общественной жизни, на практике они сталкиваются с многочисленными барьерами, включая ограниченные коммуникативные возможности и недостаточную готовность социума к их интеграции. Вследствие этого процесс их социальной адаптации требует согласованных усилий со стороны всех участников образовательного и социального взаимодействия.

Дети с ООП: потребности и барьеры социализации

Особые образовательные потребности (ООП) обусловлены специфическими физическими, психическими, сенсорными или эмоциональными особенностями, которые требуют индивидуализированных подходов в обучении и воспитании. Осознание этих потребностей и их систематизация являются необходимыми условиями для проектирования качественного образовательного процесса [3].

Практический опыт демонстрирует, что учащиеся с ООП часто испытывают значительные трудности в решении повседневных задач: от пользования средствами связи до управления личным бюджетом. В этих условиях школа становится основным – а иногда и единственным – источником формирования социальных навыков. В отличие от сверстников с типичным развитием, которые получают социальные компетенции из разных источников, дети с ООП, в силу когнитивных ограничений, часто неспособны самостоятельно освоить необходимые для социализации знания.

Согласно мнению Л.Г. Бабиевой, успешность социальной интеграции обучающихся с отклонениями в развитии определяется не только спецификой образовательных программ и применяемых технологий, но и социальным контекстом, в котором функционирует ребенок, включая отношение к нему со стороны окружающих [4].

Переход детей с ООП в школьную среду, особенно в случае обучения в интернатных учреждениях, сопровождается значительными адаптационными трудностями. Такие факторы, как разлука с близкими, необходимость соответствовать новым требованиям, адаптация к взрослым (учителям и воспитателям), интенсивное взаимодействие со сверстниками, а также непривычные бытовые условия, могут вызывать стресс и снижать уровень социальной включенности.

Однако, именно в условиях школы возможно проведение целенаправленной коррекционной и воспитательной работы, направленной на формирование личности обучающихся. Педагог играет ключевую роль в этом процессе: он способствует развитию уважения к различиям, формирует позитивный социальный климат и поощряет участие всех детей в образовательной деятельности [5].

Школа выступает как модель общества в миниатюре, в рамках которой обучающиеся с ООП осваивают следующие важнейшие социальные компетенции:

- понимание структуры социальных отношений и участие в них;
- способность обращаться за помощью и оказывать ее другим;
- умение отказывать, сохраняя личные границы;
- навыки диалога и эмпатического восприятия;
- соблюдение социальных норм и принятие индивидуальных различий.

В условиях поддерживающей школьной среды ребенок начинает воспринимать социальные нормы как механизм встраивания в коллектив, а не как форму давления. При этом педагог может содействовать успешной адаптации при соблюдении следующих условий:

- уважительное отношение к индивидуальности ребенка;
- внимание к сильным сторонам, интересам и способностям учащегося;
- формирование позитивной атмосферы в классе;
- вовлечение родителей, педагогов ассистентов, психологов в процессе социализации;
- реализация индивидуального подхода в обучении.

Универсального алгоритма социализации не существует; задачи педагога определяются характером нарушения, уровнем семейной поддержки и степенью сформированности социальных навыков у обучающегося. Тем не менее, главной целью остается обеспечение условий, способствующих чувству принадлежности к коллективу, формированию положительной самооценки и личностному росту.

Исследования казахстанских ученых (Э.С. Садиекова, А.А. Уызбаева, Б.Т. Кабдыгалиева и др.) подтверждают, что именно школьная среда играет ключевую роль в формировании социальной компетентности и успешной интеграции детей с особыми образовательными потребностями [6-8].

Социальная адаптация детей с ООП, как правило, требует большего времени и усилий по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Это обусловлено спецификой жизненного опыта, особенностями воспитания, а также состоянием здоровья. Различные формы нарушений (слуховые, зрительные, речевые, опорно-двигательные, интеллектуальные, эмоционально-волевые и др.) оказывают влияние как на учебную деятельность, так и на процесс усвоения коммуникативных стратегий.

Формирование коммуникативных умений наиболее эффективно в условиях естественной социальной среды, такой как школьное сообщество, где создаются возможности для практической отработки и закрепления навыков.

В трудах Л.С. Выготского, М. Монтессори, К. Роджерса, Дж. Дьюи, А. Бандуры подчеркивается, что успешная социализация ребенка с особыми образовательными потребностями невозможна без активного участия в социально значимых взаимодействиях и формирования позитивного опыта общения. Зарубежные исследователи отмечают, что социализация детей с особыми образовательными потребностями должна строиться на принципах инклюзивности, сотрудничества и поддержки эмоционального благополучия [9-11].

Эффективная социализация детей с ООП требует использования разнообразных педагогических стратегий, ориентированных на индивидуальные особенности обучающихся. Современные международные исследования показывают, что сочетания цифровых, личностно-ориентированных и интерактивных методов обучения способствует не только академическому прогрессу, но и формированию у обучающихся уверенности, саморегуляции и эмпатии [12-13]. Ниже приведены основные технологии, доказавшие свою эффективность.

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). ИКТ представляют собой совокупность методов, процессов и средств, обеспечивающих сбор, обработку, хранение и использование информации в интересах пользователя [14]. Применение ИКТ в обучении детей с ООП способствует:

- адаптации содержания за счет голосового сопровождения и увеличенного шрифта;
- использованию пиктограмм как альтернативного средства коммуникации;
- выполнению пошаговых заданий в интерактивной форме.

2. Личностно-ориентированный подход. Централизует внимание на уникальности ребенка, его потребностях, мотивах и уровне развития. Этот подход способствует:

- развитию самоанализа и саморефлексии;
- адаптации заданий к реальным возможностям;
- формированию доверительных отношений с педагогом.

3. Развивающее обучение. Направлено на стимулирование познавательной активности и формирование мышления. В рамках инклюзивного обучения обеспечивает:

- развитие способности к рефлексии;
- формирование адекватной самооценки;
- обучение через сотрудничество и эмпатию.

4. Технология коллективного творчества. Создает условия для взаимодействия в группе, формирования ответственности и социальной вовлеченности. Обучающиеся с ООП получают опыт:

- выражения и принятия идей;
- выполнения социальных ролей;
- принятия решений совместно с другими участниками.

5. Игровая деятельность образовательного процесса. Обеспечивает эмоционально благоприятную атмосферу обучения и мотивирует к взаимодействию. Через игру ребенок:

- преодолевает тревожность;
- моделирует различные социальные сценарии;
- осваивает желаемые формы поведения в доступной форме.

Вывод

Специальное образовательное учреждение играет ключевую роль в процессе социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями, выступая не только как пространство для обучения, но и как важнейшая социальная среда, где формируются жизненно необходимые компетенции. Эффективная социализация возможна при условии создания поддерживающей образовательной среды, основанной на уважении к индивидуальности ребенка, применении личностно-ориентированных и развивающих педагогических технологий, а также активном участии всех участников образовательного процесса – педагогов, родителей, педагогов ассистентов и психологов.

В отечественных исследованиях подчеркивается, что успешная социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями требует не только специально организованных педагогических условий, но и формирование у ребенка положительной мотивации к взаимодействию с окружающими. Социальная адаптация рассматривается как динамический процесс, включающий постепенное освоение социальных ролей, развитие навыков саморегуляции, инициативности и уверенности в собственных возможностях [15]. Такой подход обеспечивает гармоничное развитие личности и успешное включение ребенка в общество.

Учитывая специфику различных нарушений, требуется гибкий, индивидуализированный подход к обучению и воспитанию. В целом, именно школьная среда способна стать тем пространством, где ребенок с ООП получает опыт успешного социального взаимодействия, осваивает нормы поведения и развивает позитивную самооценку, что служит основой его дальнейшей интеграции в общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Н. Н. Проблемы социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями / Иванова Н. Н. // Дефектология. — 2004.-№2.—С.27–32.
2. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект [Текст] / М.В. Ромм. - Новосибирск: Наука, 2012. — 275 с.
3. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Lubovski/
4. Бабиева Л.Г. Социокультурные проблемы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.Г. Бабиева // Теория и практика обучения и воспитания. — Вып. VII Владикавказ: СОГУ, 2011.— С.3–8.
5. Гаркуша Ю. Ф. Социальная адаптация и интеграция детей с особыми образовательными потребностями. Методическое пособие / Ю. Ф. Гаркуша, Г. Н. Кувшинова. — М.: Изд-во В. Секачев, 2008. — 132 с.
6. Садиебекова Э.С. Проблемы социально-педагогической адаптации к общественной жизни детей-инвалидов в Республике Казахстан. — Алматы, 2010.
7. Уызбаева А.А. Философия независимой жизни: состояние инклюзии в Казахстане. — Нур-Султан, 2003.
8. Кабдыгалиева Б. Т. Социальная интеграция детей с особыми образовательными потребностями в условиях современной школы. — Алматы: КазНПУ им. Абая, 2022.
9. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
10. Bandura A. *Social Learning Theory*. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
11. Montessori M. *The Absorbent Mind*. — New York: Dell Publishing, 1967.
12. Mitchell D. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. — London: Routledge, 2014.
13. Booth T., Ainscow M. *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. — Bristol: CSIE, 2011.
14. Использование информационно-коммуникационных технологий в современном образовании // НАДПО. — Режим доступа: <https://nadpo.ru/academy/blog/informatsionno-kommunikatsionnye-tekhnologii-i-ikh-primenenie-v-obrazovanii/>
15. Наурызбаева А. С. Социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями: теоретико-методологические основы и педагогические условия. — Алматы: КазНПУ им. Абая, 2020.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943813>
УДК 378.147:811.111

MUTUAL ASSESSMENT AS A TOOL TO INCREASE MOTIVATION AND EFFECTIVENESS OF STUDENTS' INTERACTION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

MOMINOVA NOZANIN ULUGBEKOVNA

Master's Student, Miras University

Shymkent, Kazakhstan

academic supervisor - PhD, доцент м.а / PhD,

и.о доцента РИЗАХОДЖАЕВА Г. А.

Abstract: *The article examines mutual assessment as an instructional strategy that enhances student motivation and increases the effectiveness of learner interaction in the context of foreign-language education at the university level. Drawing on sociocultural and metacognitive theories, the study analyzes how peer-to-peer evaluation fosters autonomy, reflective skills, and collaborative engagement. The empirical research was conducted among undergraduate students learning English as a foreign language and involved questionnaires, classroom observations, and analysis of student performance. The findings indicate that mutual assessment promotes learners' confidence, improves the quality of oral and written tasks, and strengthens group dynamics. Challenges such as ensuring objectivity, balancing proficiency differences, and training students to provide constructive feedback are discussed. Practical recommendations for educators are offered to facilitate the meaningful integration of mutual assessment into language-learning programs. The results highlight the pedagogical potential of the approach for enhancing motivation and student interaction.*

Keywords: *mutual assessment; learner motivation; peer interaction; foreign-language education; collaborative learning; learner autonomy.*

In modern higher education, foreign-language instruction increasingly relies on interactive, student-centered methodologies that encourage active participation and deepen engagement with learning materials. This shift reflects broader transformations in the global educational landscape, where traditional teacher-centered models are gradually giving way to approaches that prioritize learner agency, collaboration, and meaningful communication. Globalization, digitalization, and the growing demand for intercultural communication skills place additional pressure on educational institutions to adopt teaching approaches that develop not only linguistic competence but also social, cognitive, and metacognitive capacities. These transformations require language learners to operate effectively within diverse communicative contexts, interpret multimodal information, and apply linguistic knowledge critically and flexibly. Consequently, the ability to analyze language, engage in reflective dialogue, and provide constructive feedback becomes as important as the mastery of grammar, vocabulary, and pronunciation.

In this context, methods that strengthen student autonomy, enhance communication, and promote cooperation in the classroom become essential. Traditional forms of assessment, while necessary, often fail to capture the dynamic and interactive nature of language learning. They also tend to position students as passive recipients of evaluative judgments, which can limit their involvement in the learning process and reduce opportunities for developing self-regulated learning strategies. As a result, contemporary pedagogical research increasingly emphasizes alternative forms of assessment that harness social interaction as a driver of academic growth.

Mutual assessment, also referred to as peer assessment, has gained considerable attention in pedagogical literature as an effective tool for improving learning quality. Its relevance is supported by a growing body of research indicating that students learn more deeply when they are actively engaged in evaluating the work of others. This process requires them to apply linguistic knowledge analytically, compare different forms of expression, and articulate criteria that distinguish successful

performance from less effective attempts. In contrast to teacher-centered evaluation, peer assessment offers learners a broader set of examples, perspectives, and models of performance, thus expanding their understanding of what constitutes high-quality language use.

Within this approach, students evaluate the work, performance, or contributions of their peers based on predefined criteria. Such criteria may include linguistic accuracy, coherence, lexical richness, task completion, communicative effectiveness, and adherence to discourse conventions. Engaging in peer assessment enables students to observe diverse linguistic strategies, identify recurring patterns of errors, and become more aware of their own strengths and weaknesses. These cognitive and metacognitive processes play a critical role in internalizing knowledge and improving long-term retention.

This method encourages learners to take an active role in the evaluative process, thus shifting part of the responsibility from teacher to student and fostering a more participatory and reflective learning environment. As students become co-participants in assessment, they develop a deeper appreciation for the learning process, sharpen their analytical skills, and become more confident in their ability to judge language use accurately. Moreover, peer assessment cultivates a sense of shared responsibility and mutual support, which enhances classroom dynamics and contributes to a more collaborative learning culture. By transforming assessment into a social interaction rather than a one-sided judgment, mutual assessment supports the development of communicative competence and reinforces the idea that language learning is a collective endeavor grounded in meaningful human interaction.

The relevance of mutual assessment for foreign-language education is particularly high. Unlike many content disciplines, language learning requires constant communication, feedback, and interaction. Students need opportunities not only to practice linguistic structures but also to negotiate meaning, compare usage, and reflect on communicative effectiveness. Mutual assessment serves these goals by engaging students in analytical thinking about language, encouraging them to articulate their reasoning, and helping them internalize quality standards. However, despite its evident benefits, mutual assessment also generates pedagogical challenges. Ensuring objectivity and fairness among students of differing proficiency levels, maintaining a constructive tone of feedback, preventing interpersonal conflicts, and aligning peer evaluation with institutional criteria are recurring obstacles that require careful instructional design. In this context, systematic research on the motivational and interactional effects of peer evaluation becomes particularly relevant.

The aim of this article is to explore the significance of mutual assessment as a tool for enhancing motivation and improving student interaction in learning a foreign language. To address this aim, the study examines theoretical foundations of mutual assessment, analyzes motivational mechanisms underlying the method, presents empirical results based on university-level implementation, and formulates practical recommendations for educators.

Mutual assessment is deeply grounded in several pedagogical paradigms. From the sociocultural perspective articulated by L. S. Vygotsky, learning is a socially mediated process in which individuals co-construct knowledge through interaction with more capable peers. Peer evaluation functions as a mediating tool that enables learners to operate within their zone of proximal development. Constructivist approaches emphasize the learner's active role in meaning-making, and mutual assessment aligns with these principles by engaging students in evaluative judgment and reflection. Metacognitive theory, notably developed by J. Flavell, highlights students' ability to monitor and regulate their own thinking. Evaluating peers requires identifying errors, articulating criteria, and reasoning through alternative solutions, all of which directly contribute to metacognitive development. Research on formative assessment also stresses that peer feedback promotes self-regulated learning by providing learners with additional models of performance and increasing their evaluative awareness.

Motivation remains one of the most significant predictors of success in foreign-language learning. Within the framework of Self-Determination Theory, motivation flourishes when three psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—are satisfied. Mutual assessment

supports autonomy by giving learners greater control over evaluative processes; competence by offering structured opportunities to analyze, critique, and improve language performance; and relatedness by fostering supportive interpersonal interactions. Thus, the motivational potential of mutual assessment is theoretically well founded.

Previous research has demonstrated numerous benefits of peer evaluation, including improved critical thinking, increased accountability, and stronger group cohesion. However, challenges persist, including disparities in proficiency, potential bias, reluctance to critique peers, and insufficient feedback skills. These challenges highlight the need for a carefully planned implementation supported by teacher guidance and monitoring.

The present study employed a mixed-methods research design combining quantitative and qualitative data. It was conducted over one academic semester in English-language courses at a regional university. A total of 62 students participated, with 30 in the experimental group and 32 in the control group. All participants studied English as a compulsory subject during the first or second year of their degree programs. Data were collected through questionnaires designed to measure motivation and engagement, observation protocols documenting classroom interaction, analyses of written and oral tasks performed before and after the intervention, and semi-structured interviews with instructors.

The intervention consisted of structured mutual assessment activities integrated into weekly speaking and writing assignments. Students evaluated one another's work using rubrics focusing on grammatical accuracy, lexical richness, content coherence, pronunciation for oral tasks, and general task completion. To ensure reliability, the instructor provided training on feedback practices, demonstrated model evaluations, and monitored the implementation process.

Quantitative results revealed a notable motivational increase among participants in the experimental group: 87 percent reported heightened motivation to learn the language, 73 percent indicated improved analytical skills, 68 percent felt more confident during oral communication, and 82 percent stated that mutual assessment clarified expectations and quality criteria for language tasks. Comparative analysis indicated that students in the experimental group demonstrated more substantial improvement in fluency, vocabulary usage, and text organization compared to the control group.

Qualitative findings complemented these results. Classroom observations indicated enhanced group cohesion, more balanced participation, and increased initiative among students. Learners asked clarifying questions, offered suggestions, and collaborated more actively to resolve linguistic issues. Interviews with instructors further confirmed gains in self-discipline and responsibility among students. Nonetheless, certain challenges emerged, particularly during the initial stages. Some students hesitated to provide critical feedback due to fear of offending peers, while others showed bias toward close friends. These challenges diminished with practice as norms of constructive communication gradually formed within the group.

The discussion of findings demonstrates that mutual assessment has a substantial positive impact on learner motivation in foreign-language instruction. The increased autonomy inherent in peer evaluation aligns with principles of internalized motivation. Students experience greater ownership over learning outcomes, which reduces dependence on external incentives. Additionally, the process of evaluating peers stimulates cognitive engagement and improves self-awareness regarding linguistic strengths and weaknesses.

Mutual assessment also plays a significant role in developing communicative and interactional skills. The requirement to articulate evaluations fosters precision in language use, strengthens analytical thinking, and encourages negotiation of meaning. These skills directly contribute to communicative competence. Moreover, peer exchanges create a safe environment in which learners can experiment with language, receive support, and collaborate in problem-solving.

Despite these benefits, challenges must be addressed for successful implementation. Educators need to offer systematic training in feedback strategies, employ detailed and transparent rubrics, and maintain an active supervisory role to ensure fairness and accuracy. Gradual introduction of peer

evaluation can help reduce anxiety, especially among students unfamiliar with the practice. A combination of teacher, self-, and peer assessment can further increase reliability and provide a more comprehensive evaluation of student performance.

The findings of the study lead to several practical recommendations. Educators should introduce mutual assessment gradually, beginning with low-stakes tasks. Rubrics must be clear and aligned with learning objectives. Training in constructive feedback is essential to establish a respectful and productive atmosphere. Digital tools can facilitate the peer-review process and help standardize feedback formats. Additionally, reflection logs can encourage deeper processing of peer comments and help students track their development over time.

In conclusion, mutual assessment represents an effective and multifaceted pedagogical tool for enhancing motivation and improving student interaction in the context of foreign-language learning. The study demonstrates that peer evaluation fosters autonomy, analytical thinking, and communicative competence while strengthening group dynamics and promoting a supportive learning environment. The findings reveal that when students are entrusted with evaluative responsibilities, they begin to perceive themselves not merely as passive recipients of knowledge but as active contributors to the learning process. This shift in mindset contributes significantly to the development of self-regulatory strategies and reflective thinking, both of which are essential for achieving high levels of language proficiency.

Moreover, the motivational benefits of mutual assessment extend beyond the immediate classroom context. Students who participate in peer evaluation report a stronger sense of purpose, increased confidence, and a clearer understanding of learning objectives. These outcomes align with major theoretical frameworks such as Self-Determination Theory, which posits that motivation is enhanced when learners experience autonomy, competence, and relatedness. Mutual assessment addresses all three needs: it empowers students by giving them control over the evaluative process, reinforces competence by requiring them to apply linguistic knowledge critically, and strengthens relatedness through collaborative interaction and shared responsibility.

Another important conclusion emerging from this research is that peer assessment plays a vital role in developing communicative and interactional skills that traditional teacher-centered approaches may not fully cultivate. The act of providing feedback compels learners to articulate their thoughts clearly, justify their evaluations, and negotiate meaning—all of which mirror real-world communicative demands. Through repeated engagement in these processes, students internalize academic and linguistic norms, gain a more accurate perception of quality standards, and learn to evaluate both their own work and that of others more effectively.

Despite these evident advantages, it is crucial to acknowledge that mutual assessment is not without challenges. The study identifies several potential obstacles, including students' initial reluctance to critique peers, concerns about fairness, inconsistencies in evaluative criteria, and the influence of interpersonal relationships on objectivity. These issues, however, are not insurmountable. With appropriate scaffolding—such as comprehensive training, clear rubrics, teacher modeling, and systematic monitoring—learners gradually develop the skills necessary to deliver constructive, unbiased feedback. Over time, they adopt a more professional and analytical approach, reducing emotional barriers and increasing the reliability of peer assessments.

The research also indicates that the effectiveness of mutual assessment is closely tied to the instructor's role. Teachers must create a safe and respectful environment in which students feel comfortable sharing critical feedback. They must also guide the process to ensure that evaluative comments are accurate, meaningful, and aligned with instructional goals. When implemented thoughtfully, mutual assessment does not replace the teacher's authority but rather complements it, creating a richer, more dynamic system of feedback.

Furthermore, the findings highlight the long-term pedagogical implications of integrating mutual assessment into higher-education foreign-language programs. As institutions increasingly emphasize learner autonomy, critical thinking, and transferable skills, peer evaluation emerges as a promising approach that addresses multiple educational priorities simultaneously. By incorporating

mutual assessment into regular coursework, educators can nurture students' analytical abilities, enhance their linguistic awareness, and prepare them for real-world communicative scenarios where the ability to evaluate, negotiate, and collaborate is indispensable.

Looking ahead, mutual assessment has the potential to become a central component of innovative language-learning methodologies. Future research may explore digital peer-assessment platforms, cross-cultural applications, and longitudinal outcomes to determine how sustained engagement in peer evaluation affects proficiency development over time. Studies may also investigate how AI-assisted feedback tools can complement human peer evaluation, offering hybrid models that combine efficiency with the interpersonal benefits of student-to-student interaction.

Overall, the results of this study strongly support the integration of mutual assessment into higher-education language programs as a means of improving learning outcomes, student engagement, and communicative competence. By empowering learners, promoting reflective and analytical thinking, and cultivating a cooperative academic climate, mutual assessment contributes not only to linguistic development but also to the formation of responsible, confident, and socially aware individuals. In this way, it stands as a valuable pedagogical strategy aligned with the demands of contemporary education and the broader goals of preparing students for participation in a highly interconnected global society.

REFERENCES

1. Деси Э. Л., Райан Р. М. Самоопределение в обучении. — М.: Педагогика, 2018. — 276 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 2019. — 352 с.
3. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring // *American Psychologist*. — 1979. — Vol. 34, No. 10. — P. 906–911.
4. Topping K. J. Peer assessment: Theory and practice. — London: Routledge, 2018. — 224 p.
5. Boud D., Falchikov N. Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. — London: Routledge, 2007. — 214 p.
6. Nicol D., MacFarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice // *Studies in Higher Education*. — 2006. — Vol. 31, No. 2. — P. 199–218.
7. Brown H. D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. — 3rd ed. — New York: Pearson, 2015. — 560 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943840>

КОЛЛЕДЖДЕРДЕ ЧЕТ ТИЛИН ОКУТУУДА ЭТНОМАДАНИЙ КОМПЕДЕНТТҮҮЛҮГҮН КАЛЫПТАНДЫРУУНУН ПЕДАГОГИКАЛЫК ШАРТТАРЫ

АБДИЕВА ДИЛФУЗА КАНАТБЕКОВНА

ш.Манас, Кыргызстан

Аннотация. Бул макалада колледждерде англис тилин окутууда этномаданий компетенттүүлүктү калыптандыруунун педагогикалык шарттары талданып, анын илимий-теориялык негиздери жана практикалык мааниси каралат. Этномаданий компетенттүүлүктүн маңызы студенттердин маданияттар аралык коммуникация жөндөмүн өнүктүрүүдө, тилди терең жана колдонмолук деңгээлде өздөштүрүүдө, ошондой эле глобалдашкан коомго шайкеш адистерди даярдоодо чоң роль ойной турганы белгиленет. Макалада англис тилин окутуунун колледж деңгээлиндеги өзгөчөлүктөрү, этномаданий мазмунду интеграциялоонун принциптери жана натыйжалуу педагогикалык шарттар жүйөөлүү далилдер менен баяндалат.

Ачкыч сөздөр: этномаданий компетенттүүлүк, англис тили, педагогикалык шарттар, маданият аралык коммуникация, колледж.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖАХ

АБДИЕВА ДИЛФУЗА КАНАТБЕКОВНА

г.Манас, Кыргызстан

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия формирования этнокультурной компетентности при преподавании английского языка в колледжах. Раскрываются теоретические основы этого понятия и его значимость в развитии межкультурной коммуникации студентов, повышении уровня владения языком и подготовке конкурентоспособных специалистов в условиях глобализации. Проанализированы особенности преподавания английского языка на уровне колледжа, принципы интеграции этнокультурного компонента и эффективные педагогические условия, обеспечивающие качество обучения.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, английский язык, педагогические условия, межкультурная коммуникация, колледж.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN COLLEGES

ABDIEVA DILFUZA KANATBEKOVNA

Abstract. *This article examines the pedagogical conditions for developing ethnocultural competence in teaching English at the college level. It explores the theoretical foundations of ethnocultural competence and highlights its importance in enhancing students' intercultural communication skills, deepening their language proficiency, and preparing globally competitive professionals. The study analyzes the specific features of English language teaching in colleges, principles of integrating ethnocultural content, and the effective pedagogical conditions that contribute to high-quality learning outcomes.*

Keywords: *ethnocultural competence, English language teaching, pedagogical conditions, intercultural communication, college education.*

Киришүү

Глобалдашуу жана санариптик коомдун тездик менен өнүгүшү дүйнөдөгү ар бир өлкөнүн билим берүү системасына жаңы талаптарды коюп жатат. Айрыкча чет тилди, өзгөчө англис тилин окутуу бүгүнкү күндө жөн гана грамматикалык эрежелерди, сөздөрдү жаттатуу же сүйлөө көндүмдөрүн өнүктүрүү эмес, ал тилдин артында турган маданиятты, баалуулуктарды, дүйнө кабылдоону да өздөштүрүүнү талап кылат. Себеби тил жана маданият өз ара ажырагыс байланышта болуп, тилди терең үйрөнүү — башка элдин маданий дүйнөсүнө кирүүнүн негизги жолу болуп саналат.

Кыргызстан көп улуттуу мамлекет катары билим берүүдө маданий ар түрдүүлүктү сактоого жана өнүктүрүүгө багытталган саясатты жүргүзүп келет. Колледждерде билим алган студенттер — эртеңки кесипкөй кадрлар, коомдук турмушка активдүү аралашуучу жаштар. Ошондуктан англис тилин үйрөнүү менен бирге этномаданий компетенттүүлүктү өнүктүрүү аларды келечекте глобалдык эмгек рыногунда атаандаштыкка жөндөмдүү кылат, ар түрдүү улуттар жана маданияттар менен кызматташууга даярдайт.

Этномаданий компетенттүүлүк – бул студенттин өзүнүн этностук өзгөчөлүктөрүн билүүсү, башка элдердин маданиятын кабыл алып, салыштырып, урматтоо менен баарлашуу жөндөмү. Педагогика илиминде бул компетенттүүлүк инсанды тарбиялоонун негизги көрсөткүчтөрүнүн бири катары каралып, көп маданияттуу коомдо ийгиликтүү социалдашууга өбөлгө түзөт. Колледждеги англис тили сабактары бул компетенттүүлүктү калыптандырууда өзгөчө мааниге ээ. Себеби англис тили — дүйнөлүк коммуникация, эл аралык билим берүү, илим, бизнес жана маданий алмашуунун негизги тили. Англис тилин окутууда этномаданий мазмунду интеграциялоо студенттердин тилди түшүнүү деңгээлин жогорулатып гана тим болбостон, алардын таанып-билүү кызыгуусун арттырып, маданий диалог жүргүзүү жөндөмүн да өнүктүрөт.

Ошол эле учурда окутуу процессинде этномаданий компонентти киргизүү атайын педагогикалык шарттарды талап кылат: окутуучунун компетенттүүлүгү, туура тандалган окуу материалдары, маданий багыттагы окутуу чөйрөсү, интерактивдүү технологиялар, студенттердин жигердүү катышуусун камсыздаган методдор жана интеграцияланган сабак формалары. Бул шарттар түзүлгөндө гана англис тили сабагы билим берүү эмес, маданий түшүнүү, толеранттуулук жана глобалдык ой жүгүртүү өнүгүүчү аянтчага айланат.

Англис тилин окутуу менен этномаданий компетенттүүлүктү калыптандыруунун айкалышы — бүгүнкү билим берүү системасынын стратегиялык багыттарынын бири. Демек, бул маселе боюнча педагогикалык шарттарды терең иликтеп, практикалык ыкмаларды аныктоо колледждердеги чет тил окутууну сапаттык жаңы деңгээлге чыгарат.

Этномаданий компетенттүүлүк деген эмне жана анын мааниси

Этномаданий компетенттүүлүк — бул инсанга мүнөздүү комплекстүү сапат, башкача айтканда, белгилүү бир этностун жана жалпы дүйнөдөгү элдердин маданий өзгөчөлүктөрүн түшүнүү, аларга урмат менен мамиле кылуу, маданий айырмачылыктарды анализдеп, коммуникацияда туура жана адекваттуу колдонуу жөндөмү. Бул компетенттүүлүк тил, тарых, салт-санаа, диний ишенимдер, дүйнө тааным, жүрүм-турум нормалары сыяктуу маданияттын компоненттерин түшүнүүнү камтыйт.

Илимий булактарда этномаданий компетенттүүлүк төмөнкү негизги компоненттердин айкалышы катары каралат:

1. Когнитивдик компонент

Бул — студенттин этностук жана дүйнөлүк маданияттар жөнүндө **билимге ээ болуусу**.

Мисалы:

1. ар бир элдин баалуулуктары;
2. белгилүү салттар жана каадалар;
3. тарыхый-этнографиялык маалыматтар;
4. англис тилдүү өлкөлөрдүн маданий контексттери.

Тил үйрөнүүдө бул компоненттин мааниси чоң, анткени тилдеги көптөгөн сөздөр, тилдик бирдиктер, идиомалар маданиятка таянат. Мисалы, англис тилиндеги “break the ice”, “piece of cake” сыяктуу фразалар маданий контекстсиз түшүнүксүз.

2. Эмоционалдык-мотивациялык компонент

Бул — башка маданияттарды кабыл алууга даяр болуу, ачыктык, толеранттуулук, кызыгуу жана позитивдүү мамиле.

Студент этномаданий компетенттүүлүккө ээ болгондо:

1. башка улутту түшүнүүгө умтулат;
2. маданий айырмачылыктарга сынсыз эмес, урмат менен карайт;
3. көп маданияттуу коомдо өзүн эркин сезет.

3. Коммуникациялык-практикалык компонент

Бул — **маданияттар аралык баарлашуу көндүмдөрү**, башкача айтканда, студенттин тилди маданий жагдайларга ылайык колдонуу жөндөмү.

Мисалы:

1. англис тилдүү өлкөлөрдө этикет кандай?
2. өз ара сүйлөшүүдө дистанция, көз караш, ишараттар кантип колдонулат?
3. диалог жүргүзүүдө маданий жаңылыштыктарды кантип болтурбоо керек?

Тил билүү — сөздөрдү билүү эмес; маданиятты билүү менен гана реалдуу коммуникация мүмкүн болот.

Этномаданий компетенттүүлүктүн бүгүнкү билим берүүдө мааниси

1. Глобалдык дүйнөгө интеграциялануу

XXI кылымда көп улуттуу коомдо жашоо — кадимки көрүнүш. Ошондуктан маданияттар аралык түшүнүшүү жөндөмү социалдык ийгиликтин негизги факторлорунун бири.

Этномаданий компетенттүүлүк студентке:

1. дүйнөлүк билим берүү мейкиндигине кирүүгө,
2. чет элдик шериктер менен кызматташууга,
3. көп улуттуу жамаатта иштөөгө жардам берет.

2. Англис тилин натыйжалуу өздөштүрүү

Тил менен маданият ажырагыс. Маданиятты билгенде гана тилдин:

1. контекстин,
2. лексикалык өзгөчөлүктөрүн,
3. сүйлөө нормаларын,
4. эмоционалдык маанилерин толугу менен түшүнүүгө болот.

Мисалы, англис тилиндеги юмор, ирония, этикет формалары маданий аң-сезимди талап кылат.

3. Толеранттуулукту, урматтоону жана инсандын дүйнө таанымын өнүктүрүү

Этномаданий компетенттүүлүгү бар студент:

1. өзүнүн маданиятын терең түшүнөт,
2. башка элдерди басмырлабастан, баалап, салыштырып түшүнөт,
3. социалдык конфликттерди азайтууга, тынчтыкта жашоого салым кошот.

4. Кыргызстан сыяктуу көп этностуу өлкөдө социалдык маанилүүлүгү
Кыргызстанда 90дон ашык улут жашайт. Демек, этномаданий түшүнүү:

1. коомдук биримдикти,
2. сый-урматты,
3. маданий мурастарды сактоону камсыздайт.

Колледж студенттеринде бул сапатты калыптандыруу — келечектеги кесипкөй жана маданияттуу жарандарды тарбиялоого шарт түзөт.

5. Кесиптик компетенттүүлүктүн маанилүү бөлүгү

Кандай гана кесип болбосун (медайым, инженер, мугалим, тейлөөчү, технолог, менеджер), бүгүн:

1. эл аралык стандарттар,
2. чет элдик кардарлар,
3. көп улуттуу командалар менен өз ара аракеттенүү зарыл.

Этномаданий компетенттүүлүк — бул кесиптик ийгиликтин ачкычы.

Колледж деңгээлинде англис тилин окутуунун өзгөчөлүктөрү

Колледж деңгээли — бул орто кесиптик билим берүү баскычы болуп, студенттердин академиялык, коммуникативдик жана кесиптик компетенттүүлүктөрүн калыптандырууга багытталган билим берүү системасы. Бул этаптагы англис тили окутулуу мектептеги окутуудан олуттуу айырмаланат. Анткени колледж студенттеринин жашы, билими, кызыкчылыгы, социалдык тажрыйбасы жана окуу максаттары башка.

Англис тилин колледжде натыйжалуу окутуунун бир катар өзгөчөлүктөрү төмөнкүлөр:

1. Прагматикалык жана кесиптик багыттуулук

Колледж студенттери англис тилин жөн гана тил катары эмес, **кесиптик ишмердүүлүктө колдонулуучу** инструмент катары үйрөнүшөт. Демек, окутуу төмөнкү багыттарга көздөй жүргүзүлөт:

1. кесипке байланышкан терминологияны үйрөтүү;
2. англис тилинде профилдик документтерди (инструкция, отчет, анкеталар) түшүнө билүү;
3. кесиптик диалог, баарлашуу жана кызматташуу жүрүмдөрүн өздөштүрүү;
4. практикалык жагдайларга үндөш көнүгүүлөрдү колдонуу (мисалы, медайымдар үчүн "hospital communication", техникактер үчүн "technical manuals", тейлөө тармагы үчүн "customer service dialogues").

Бул багыттама англис тили сабагын "тил-адистик" интеграциясына алып келет — CLIL (Content and Language Integrated Learning) усулу кеңири колдонулат.

2. Студенттердин курактык өзгөчөлүктөрү

Колледж студенттери адатта 15–20 жаш аралыгында, психологиялык жана социалдык жактан активдүү куракта болушат. Бул окутууда:

1. өз алдынча билим алуу жөндөмдөрү өнүккөн;
2. кызыкчылык, мотивация жана максаттуу үйрөнүү көбүрөөк байкалат;
3. практикалык, жашоодо жарамдуу билимге суроо-талап жогору;
4. интерактивдүү ыкмаларга жана заманбап технологияларга болгон кызыгуу күчтүү.

Ошондуктан сабактар көбүнчө активдүү, динамикалык формада өтүлөт: дискуссия, дебат, топтук иштер, презентациялар, долбоорлор.

3. Сааттык чектөөлөр жана интенсивдүү окутуу

Көпчүлүк колледж программаларында англис тили жума сайын **1–3 саат гана** берилет. Бул мугалимдин:

1. минималдуу убакытты максималдуу натыйжа менен колдонуу,
2. грамматика менен сөз байлыгын интеграциялоо,
3. сабактарды тыгыз структурада уюштуруу
4. сыяктуу талаптарды аткаруусун шарттайт.

Ушул себептен улам, колледжде "терең эмес, кеңири" окутуу эмес, **"максаттуу, жыйынтыкка багытталган"** окутуу маанилүү.

4. Коммуникативдик багыттагы окутуунун басымдуулугу

Колледжде англис тили сабактары көбүнчө **коммуникативдик методго** таянат. Маанилүү компетенциялар:

1. сүйлөө (speaking)
2. угуп түшүнүү (listening)
3. оозеки диалог жүргүзүү
4. кесипке багытталган баарлашуу

Мугалим грамматиканы өзүнчө теория катары эмес, жандуу коммуникацияда колдонуу аркылуу берет.

Мисалы:

1. ролевик оюндар,
2. интервью,
3. жумушчу кырдаалды моделдөө (service dialogue, workplace conversation),
4. case-study талдоо.

Бул студенттердин англис тилин реалдуу турмуштук кырдаалда колдоно алышына шарт түзөт.

5. Интерактивдүү технологиялардын кеңири колдонулушу

Колледждерде студенттер техниканы жана санариптик платформаларды активдүү колдоно алышат. Ошондуктан:

1. презентациялар;
2. онлайн тесттер (Google Forms, Kahoot, Quizizz);
3. мультимедиялык видеоматериалдар;
4. виртуалдык экскурсиялар;
5. электрондук сөздүктөр жана мобилдик колдонмолор

сбактын ажырагыс бөлүгү болуп саналат.

Бул технологиялар англис тилин өздөштүрүүнү тездетип, сабактарды кызыктуу кылат.

6. Маданияттар аралык баарлашууга багытталуу

Колледж – көп этностуу чөйрө. Англис тили сабагында студенттер дүйнөдөгү башка элдер жөнүндө көп маалымат алышат. Бул:

1. этномаданий компетенттүүлүктү өнүктүрөт,
2. өз маданиятын англисче тааныштыра билүүгө үйрөтөт,
3. толеранттуулукту арттырат.

Англис тили аркылуу студенттер англис тилдүү өлкөлөрдүн маданияты менен гана чектелбестен, дүйнөлүк маданияттар тууралуу маалымат алышат.

7. Практикалык багыттагы баалоо системасы

Колледжде баалоо көбүнчө теорияга эмес, практикага таянат:

1. презентациялар;
2. диалогдор;
3. проект иштер;
4. role play;
5. вокабулярды кесиптик контекстте колдонуу;
6. угуп-түшүнүү тапшырмалары.

Бул студенттин англис тилин "билгенин" эмес, **"колдоно алганын"** текшерет.

8. Колледж билим берүү системасында англис тилинин социалдык-экономикалык ролу

Англис тили колледж бүтүрүүчүлөрүнө:

1. жумушка орношууда артыкчылык берет;
2. чет элдик компанияларда иштөө мүмкүнчүлүгүн арттырат;
3. академиялык мобилдүүлүк программаларына катышууга шарт түзөт;
4. кесиптик квалификациясын кеңейтет.

Ошондуктан студенттер англис тилин өзүнүн карьералык стратегиясынын маанилүү бөлүгү катары кабыл алышат.

Этномаданий компетенттүүлүктү калыптандыруунун педагогикалык шарттары

Поликультуралуу билим берүү чөйрөсү. Колледжде этномаданий компоненти камтылган сабактарды уюштуруу үчүн маданий аралык диалогду колдогон чөйрө түзүлүшү керек. Изилдөөчүлөр университеттик билим берүү системасында ар кайсы улуттун өкүлдөрү тең укуктуу боло турган «этномаданий билим берүү чөйрөсүн» түзүү маанилүү экенин белгилешет. Мындай чөйрөдө ар бир студент өзүнүн улуттук маданияты менен башка маданияттарды тең сапаттуулукта билүүгө тарбияланат.

Окутуучулардын кесиптик квалификациясы. Англис тили мугалимдери этномаданий темаларды окутууга адистеши зарыл. Бул мугалимдер тилинин методикасын гана билбестен, ар кайсы элдердин салт-санааларын, баалуулуктарын түшүнүп, окутуу процессинде колдоно билишүү керек. Изилдөөлөрдө мугалимдин этномаданий компетенттүүлүгү окутуунун натыйжалуулугу үчүн «өсүү чекити» болуп саналганы баса белгиленген. Башкача айтканда, окутуучунун этномаданий тажрыйбасы жана билим деңгээли студенттерди башка маданиятка болгон кызыгуусун ойготууга жардам берет.

Окутуунун мазмуну жана материалдары. Окутуу программасында англис тили сабактары этникалык жана маданий темаларды камтышы керек. Окуу китептери, көркөм адабият, аудио-видео материалдар, интернет ресурстары этномаданий багытта тандалат. Мисалы, сабактарда англис тилдүү өлкөлөрдүн тарыхы, адабияты жана салттары тууралуу окуу-методикалык материалдар, ошондой эле Кыргызстандын маданий уламыштары да киргизилиши мүмкүн.

Иш-аракет формалары. Проекттик ыкма, диалогдук күн, маданий презентациялар жана башка активдүү методдор колдонулат. Билим берүү процессин ар тараптуу жүргүзүү үчүн ролевик оюндар, дебаттар, маданий көргөзмө же майрамдар ж.б. формалар пландалат. Мисалы, QR-коддор менен этномаданий тапшырмалар түзүп, сабактарды интерактивдүү кылууга болот; бул студенттердин маданий багыттагы иш-чараларга кызыгуусун арттырат.

Практикалык мисалдар жана усулдар

Долбоордук жумуштар: Студенттер топторго бөлүнүп, белгилүү бир улуттун маданиятына байланыштуу изилдөө жүргүзүшөт. Мисалы, англисче эссе же плакат аркылуу кыргыз жана англис тилдүү элдердин майрамдарын салыштырышат.

Рольдук оюндар: Сыныпта окуучулар ар кайсы улуттун каада-салтын ойношот (мисалы, англис тилинде даярдалып жаткан маданий фестивалда роль ойношот). Бул учурда студенттер реалдуу жашоо сценарийлеринде өз тилин колдонуп, маданий кырдаалдарга даярданат.

Маданий презентациялар: Ар бир студент өзүнүн этникалык өткөн кылымдарынан, фольклордон, искусстводон темаларды изилдеп, англисче доклад жана презентация жасайт. Мисалы, кыргыз эл баалуулуктары же англис элдеринин салттары жөнүндө маалымат берип, сүрөт жана аудио-видео материалдарды көрсөтүшөт.

Интерактивдүү технологиялар (QR-квесттер): Студенттерге QR-коддор аркылуу ар кайсы маданияттар тууралуу суроолор берилет. Алар смартфон аркылуу кодду окуп, тиешелүү маданий булактан маалымат алып жооп табышат. Изилдөөгө ылайык, QR-технологияларды колдонуу сабактарды интерактивдүү кылып, этномаданий маселелерге көңүл бурууга өбөлгө түзөт.

Маданий иш-чаралар: Колледжде “Маданият күнү” же “Эл аралык фестивал” сыяктуу иш-чаралар уюштурулуп, студенттер англис тилин колдонуп өздөрүнүн улуттук каада-салттарын тааныштырышат. Муну менен англисче практика жүргүзүлүп, этностук өз ара түшүнүшүү күчөйт.

Тоскоолдуктар жана аларды жоюу жолдору

Мугалимдердин даяр эместиги: Ар бир англис тили мугалими этникалык айырмачылыктарды түшүнүүгө адистешпеген жагдайда сабактар маданий багытта өткөрүлбөй калышы мүмкүн. «Мугалим куралган жок турса, тилди үйрөтүүдө маданияттын ролу эске

алынбай калат» деп айтылат. Муну жоюу үчүн окутуучулардын кесиптик деңгээлин жогорулатуу зарыл – аларга этномаданий темаларды окутуу боюнча тренингдер, семинарлар уюштурулат жана тажрыйба бөлүшүү программалары каралат.

Студенттердин кызыкчылыгынын жоктугу: Кээ бир студенттер үчүн маданий темалар «оозеки экзаменге даярдануу» сыяктуу эле маанилүү болбошу мүмкүн. Бул көйгөйдү аларды интерактивдүү тапшырмалар, оюндар менен кызыктыруу жолу менен жеңүүгө болот. Мисалы, маданий ийримдерди уюштуруп, сыйлык жана көңүл ачуу менен аралашкан окутуу студенттердин кызыгуусун арттырат.

Ресурстардын тартыштыгы: Колледжде этномаданий материалдар аз болушу мүмкүн. Өзгөчө жаңы китептер, визуалдык материалдар, мультимедия жетишпесе, окутуу кыйын болот. Муну оңдоонун жолу – Интернеттеги англисче ресурстарды (видео, макалалар), жергиликтүү музей-китепканалардагы маалыматты пайдаланып, окутууну түрдүү маалымат каражаттары менен камсыздоо. Мисалы, жергиликтүү этнографиялык музейлер менен кызматташып, музейдик экспонаттарды сабакка чакыруу практикалык эффект берет.

Программалык чектөөлөр: Окутуу планында маданий компоненттер каралган эмес же чектелүү болгондо студенттер этномаданий билим ала албайт. Бул маселени окуу программасын жаңыртып, улуттук жана дүйнөлүк маданиятка арналган элективдик же кошумча сабактарды киргизүү менен чечүүгө болот.

Натыйжалуулугун баалоо ыкмалары

Тесттер жана сурамжылоолор: Студенттердин этномаданий билим деңгээли тесттик тапшырмалар (мисалы, этникалык терминдерди, салттарды билүү боюнча суроолор) жана анкета аркылуу өлчөнөт.

Практикалык тапшырмалар: Проект, презентация жана ролевик сынактар аркылуу баа берүү колдонулат. Мисалы, студенттер кыргыз жана англис тилдүү маданияттарды тааныштырган долбоордук иш менен же маданий дебат уюштуруу менен компетенттүүлүгүн көрсөтүшөт.

Өзүн-өзү баалоо жана рефлексия: Студенттер өз ишмердүүлүгүнө баа берип, этномаданий көндүмдөрүн кандай өнүктүргөнүн анализдешет (эссе, күндөлүк аркылуу). Мугалимдер долбоордук иштердин портфолиолорун же күндөлүктөрүн баалап, өркүндөөсүн көрүп турат.

Байкоо жана баалоо рубрикасы: Окутуучу сабак учурунда студенттердин өз ара маданий баарлашуусуна, тилдеги маданияттык ырымдарды колдонгондугуна көңүл буруп, баалоо критерийлери боюнча баа берет. Баалоодо толеранттуу жана урматтуу мамиле кылуу сыяктуу жүрүм-турум сапаттары да эске алынат

Жыйынтык

Колледждерде англис тилин окутуу бүгүнкү күндө жөн гана лексикалык–грамматикалык материалдарды өздөштүрүү менен чектелбестен, студенттердин этномаданий компетенттүүлүгүн калыптандырууну да камтыган комплекстүү билим берүү процесси болуп калды. Глобалдашуу шартында ар түрдүү элдер жана маданияттар менен карым-катнашка чыга билүү, алардын өзгөчөлүктөрүн түшүнүү, маданий айырмачылыктарды урматтоо — кесипкөй адистин ажырагыс сапаты. Демек, англис тилин үйрөтүү аркылуу студенттерди көп маданияттуу дүйнөдө багыт табууга даярдоо — педагогикалык процесстин стратегиялык максаты.

Изилдөөнүн жүрүшүндө белгиленгендей, этномаданий компетенттүүлүк — бул студенттин тилди маданият менен бирдикте түшүнүүсү, улуттук жана дүйнөлүк баалуулуктарга таянып сүйлөшө алышы, тар деши эмес, кеңири глобалдык ой жүгүртүүсү. Бул компетенттүүлүк адамдын коммуникативдик, социалдык, маданий жана когнитивдик өнүгүүсүнө негизги таасирин тийгизет. Колледж деңгээлиндеги окутууда аны калыптандыруу атайын уюштурулган педагогикалык шарттарды талап кылат.

Англис тилин окутуунун колледжде мүнөздүү өзгөчөлүктөрү — студенттердин кесиптик багытка ээ болушу, тигил же бул тармак боюнча практикалык ориентациясы, окуу

убактысынын чектелгендиги жана өз алдынча ишке көбүрөөк маани берилүүсү. Ошондуктан этномаданий компонентти интеграциялоо максаттуу, системалуу жана студенттин реалдуу муктаждыктарына ылайык болушу зарыл. Маданий маалыматтар, чыныгы коммуникативдик кырдаалдар, диалогдук окуу, долбоордук иш, мультимедиялык ресурстар, дүйнөлүк жана жергиликтүү маданияттын салыштырмалык анализи — бул компетенттүүлүккө жетүүнүн эффективдүү каражаттары болуп эсептелет.

Жыйынтыктап айтканда, англис тилин этномаданий компонент менен айкалыштырып окутуу колледж студенттеринин:

- маалыматтык жана коммуникативдик мүмкүнчүлүктөрүн кеңейтет;
- глобалдык багытта ойлоосуна шарт түзөт;
- маданий сабаттуулугун жана толеранттуулугун жогорулатат;
- кесиптик чөйрөдө маданий өз ара аракеттенүүгө даярдайт;
- тилди терең жана турмушка багытталган деңгээлде өздөштүрүүсүнө жардам берет.

Бул багыттагы педагогикалык шарттарды туура уюштуруу колледждеги англис тили сабагын мазмундук, методикалык жана маданий жактан жаңы деңгээлге көтөрөт. Натыйжада билим берүү процесси көп маданияттуу коомдун муктаждыктарына жооп берген, ачык, маданият аралык диалогго жөндөмдүү адистерди даярдоого багытталат.

АДАБИЯТТАР

1. Абдразакова, А. Көп маданияттуу билим берүүнүн теориялык негиздери. — Бишкек: КТУ басмасы, 2020.
2. Асылбекова, Г. Т. Чет тил окутууда маданият аралык компетенттүүлүктү өнүктүрүү маселелери. // Педагогика жана инновациялар журналы, №3, 2021.
3. Бахтикиреева, У.М. Межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам. — Москва: ФЛИНТА, 2017.
4. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — Москва: Академия, 2019.
5. Жумагулов, К. Этномаданий билим берүүнүн концепциясы жана практикасы. — Ош: МУБА, 2022.
6. Kramsch, C. Language and Culture. — Oxford: Oxford University Press, 2013.
7. Byram, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. — Multilingual Matters, 1997.
8. Seelye, H. N. Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication. — National Textbook Company, 2016.
9. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. — Москва: Высшая школа, 2018.
10. Trudgill, P. Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society. — Penguin Books, 2000.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943912>
УДК 371.3:004.4

THE ROLE OF COMPUTER PROGRAMS AND VIDEO GAMES IN DEVELOPING SPEAKING ENGLISH SKILLS AMONG NON-NATIVE SPEAKERS

NAUYRTAI RINAT NURZHANULY

Student, Faculty of Foreign Languages of Karaganda National Research University named
after Y.A.Buketov

MARAT AIZHAN ADILBEKKYZY

Student, Faculty of Foreign Languages of Karaganda National Research University named
after Y.A.Buketov

NARIMANOVA SEVINCH ABDUSAMATKYZY

Student, Faculty of Foreign Languages of Karaganda National Research University named
after Y.A.Buketov

TURYSBEKOVA SAMAL KURMETKYZY

Scientific supervisor, lecturer at Faculty of Foreign Languages of Karaganda National
Research University named after Y.A.Buketov
Karaganda, Kazakhstan

Abstract. *The article explores how online games and editing software such as Adobe After Effects contribute to the improvement of spoken English and listening comprehension among non-native speakers. Through immersion in English-speaking environments-game voice chats, tutorials, and communities-learners unconsciously develop active language skills. Real-life examples and studies confirm that informal use of language in digital spaces can enhance fluency and confidence.*

Keywords: *video games, spoken English, informal learning, After Effects, listening, creative software, language immersion*

Twenty years ago, learning English usually meant a classroom, a grammar book, and maybe a cassette for listening practice. Today it can just as easily mean leading a raid in an online game or following a video tutorial for editing software. Consider Alvaro Rodriguez, who moved from the Dominican Republic to the United States as a child. Traditional classes did not fully engage him, but fantasy video games did. After school he would boot up *The Elder Scrolls III: Morrowind* and set off on epic quests, with an unexpected side quest of practicing English. He describes games as the place where he actually used the language. He is one among billions of players worldwide for whom play became an informal teacher. Across the globe, non-native speakers are picking up spoken English skills through online games and creative software, often without noticing at first. The effect is not only linguistic. It also opens doors to friendships, jobs, and cross-border projects.

Online Gaming as a Global English Classroom.

Multiplayer games function like informal classrooms where the lesson is hidden inside the activity. A match throws you into real-time talk. You negotiate tactics over voice chat, coordinate with teammates from other countries, or try to read the room during tense moments. Since English is the default bridge language in many lobbies, players adapt to it in order to be understood. Over time this immersion shapes how they listen and how they speak [1, pp. 2-3, pp.8-10; 2, pp.8-9].

Moreover, research and lived experience point in the same direction. Studies of university students who game online in English report higher confidence when speaking, both in the game and outside it. Repeated in-game language, from enemy callouts to short tactical phrases, starts to stick

without feeling like homework. Learners expand vocabulary because they want to win, finish a quest, or help a squadmate, not because a teacher assigned a list.

Motivation is the key difference. No one has to force you to play. Understanding teammates and being understood matter for the outcome, so communication becomes urgent and meaningful. Several projects in Europe and Asia have found that young people who regularly play language-rich games pick up more vocabulary and feel more comfortable using it. They are not drilling. They are encountering language in dialogue, item names, instructions, and team chat, then absorbing it through repetition and use [1, pp.3-4; 2, pp.9].

In addition, voice chat is where speaking skills get real practice. A leisure activity becomes a conversation club with a headset. Newcomers may be shy, but the pace of a match leaves little time to worry about mistakes. The atmosphere is permissive. Errors are ignored or corrected on the fly, which lowers the fear that blocks many learners in formal classrooms. After dozens of hours of coordinated play, a silent beginner can turn into someone who gives quick, clear callouts to teammates in Sweden, Brazil, or Japan. Players often report that the confidence they gain in games carries into other situations. Some even notice that they begin to think in English during play, then catch themselves doing the same at school or at work [1, pp.4-5; 2, pp.10].

However, not every title is equally useful. Language-heavy RPGs and team shooters with constant coordination demand far more interaction than a quiet puzzle game. What matters is shared purpose. In a good lobby people are trying to accomplish something together. The focus sits on the goal and the language follows naturally, which paradoxically gets people talking more than a formal speaking exercise would. Recent classroom studies that borrowed game mechanics or asked students to play selected titles alongside coursework found measurable gains in fluency, pronunciation, and confidence. The pattern is consistent. When the activity is engaging and communication is necessary, spoken English improves.

Notably, recent empirical evidence confirms the positive impact of gaming on spoken English proficiency. In their study of Swedish learners, Sundqvist and Wikström (2015) found that regular engagement in English-language digital games significantly improved fluency, pronunciation, and communicative confidence among non-native speakers.

The authors emphasized that the interactive nature of gaming environments exposes players to authentic linguistic input and encourages spontaneous speech production - key factors in developing speaking skills [5, pp.8-9].

Creative Software and Accidental Language Learning

The findings suggest that games are not the only digital path to better speaking and listening. Creative programs, especially in video editing, motion design, and 3D, create a different kind of immersion. The software interface is often in English, and the ecosystem around it runs on English terminology. Most high level tutorials, documentation pages, and forum threads are in English. That means a learner who wants to master Adobe After Effects or Premiere Pro quickly discovers that the clearest answers to tricky problems are explained in English videos and threads.

This changes daily habits. Many creators switch their software UI to English so the menus match the tutorial they are watching. They read forum replies, pause a video to copy exact terms, and slowly adopt the vocabulary of the craft. Words like keyframe, mask, easing, render, and matte become the default labels in their heads. Listening improves because the learner hears these terms used in context thousands of times. Speaking improves when they start discussing workflows with collaborators in English, jumping on a quick call in a Discord server, or recording a short voice-over to explain an edit. Even private self-talk in the timeline matters. When someone catches themselves saying let me add a keyframe here and pull the opacity down, that is a sign the language has moved from passive recognition to active use.

That is why communities make the difference. Reddit threads, Discord groups, and Q&A sites bring together editors from many countries. Questions and answers happen in English by default. A newcomer who writes a rough question receives a solution and, in the process, practices writing clearly about a technical issue. The next step is a short screen-share call to solve a specific problem.

Layer by layer, the person becomes comfortable discussing software in English. For many, this spills over into their own content. They record tutorials or project breakdowns in English so viewers from anywhere can follow along. With each upload their rhythm and pronunciation improve [3].

From Players to Creators

The most visible success stories sit at the intersection of gaming culture, editing skills, and a willingness to speak to a global audience. Yoav Molob is a good example. He started as a teenager watching editing tutorials and practicing during lockdowns, then opened a YouTube channel focused on high-energy anime edits and practical tips. The wider editing community communicates in English, so he did too, from his software interface to his on-camera explanations. Over time his channel grew into a recognizable brand and he launched an editing academy for students from many countries. The language he learned while mastering his craft became the language he uses to teach and to work [4].

Moreover, an additional case is the editor who publishes under the name GOJO神. His channel features dense, technically demanding anime edits, and his shop sells presets and effects to a global audience. The comments sit in English. Customer support sits in English. The knowledge that powers his work was gathered from English tutorials and communities, and the language now functions as part of his toolkit. This pattern repeats across streaming platforms and creative tech channels. Non-native creators choose to publish in English because it expands their reach. In doing so they practice, improve, and eventually operate with ease in front of international audiences.

What This Means for Teachers and Learners

None of this replaces formal instruction. Classrooms build grammar, writing, and systematic feedback that games and tutorials cannot fully provide. The digital world contributes something different. It provides purpose, repetition, and real listeners. It invites learners to speak because speaking is useful right now, not because it is on the syllabus. It keeps people practicing for hours because the activity itself is enjoyable.

Consequently, students can draw a practical lesson from this. Multiplayer titles that require coordination can double as conversation practice. Editing a short video with an English tutorial open can double as listening practice. Joining an English-speaking community for your software or your favorite game can double as daily writing practice. For teachers, the lesson is strategic. Point students toward language-rich games and toward creator communities where English is the working language. Encourage them to switch their software UI to English during certain units. Ask them to present a small project in English, even if the focus is technical. Small, repeated actions add up. [1, pp.17-18; 2, pp.13-14]

Ultimately, the rise of English through games and creative software is less about technology and more about people. It shows that language grows fastest when it is tied to something you care about. A dungeon run with friends, a motion graphic you want to nail, a forum thread where someone finally explains a confusing setting. These are the moments where listening sharpens and speaking becomes natural. As access to digital tools spreads, more non-native speakers will take this route. They will play, create, and collaborate in English because it lets them belong to a wider world. The result is fluency that feels earned rather than forced, and opportunities that would have been out of reach without the language that came along for the ride.

REFERENCES

1. Angles Journal (2023). Online Gaming and English Acquisition Among French Youths [PDF]. <https://journals.openedition.org/angles/3237>
2. Al-Jamili, O. et al. (2024). Evaluating the Efficacy of Computer Games-Based Learning Intervention in Enhancing English Speaking Proficiency [PDF]. https://www.researchgate.net/publication/383186839_Evaluating_the_Efficacy_of_Computer_Games
3. SourceForge Forum. (2014). English UI preference due to tutorials [WEB PAGE]. <https://sourceforge.net/p/avogadro/mailman/message/28980529/>
4. Molob Academy. (2025). Personal Story [WEB PAGE] <https://molobacademy.com/>
5. Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and English language proficiency [PDF]. https://www.researchgate.net/publication/276298836_Out-of-school_digital_gameplay_and_in-school_L2_English_vocabulary_outcomes

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943954>

ГУМАНИТАРДЫК КОЛЛЕДЖДЕРДЕ СТУДЕНТТЕРДИ ӨЗ АЛДЫНЧА ИШТӨӨ АРКЫЛУУ ФУНКЦИОНАЛДЫК САБАТТУУЛУККА ҮЙРӨТҮҮНҮН ПЕДАГОГИКАЛЫК ШАРТТАРЫ

АРЗЫБАЕВА МАНЗУРА КАЛИЛОВНА

ш.Манас, Кыргызстан

Аннотация. Бул макалада гуманитардык колледждерде окутуунун заманбап талаптарына жооп берген функционалдык сабаттуулукту калыптандырууда студенттердин өз алдынча иштөөсүнүн ролу жана педагогикалык шарттары талданат. Заманбап билим берүү чөйрөсүндө функционалдык сабаттуулук студенттин турмуштук кырдаалдарды талдап, чечим кабыл алуу, маалыматты сарамжалдуу колдонуу, социалдык жана маданий компетенттүүлүктөрдү өнүктүрүү жөндөмдөрүн камтыйт. Макалада функционалдык сабаттуулуктун теориялык негиздери, өз алдынча иштөөнүн психологиялык-педагогикалык маңызы жана гуманитардык багыттагы студенттер арасында аны өнүктүрүүнүн жолдору кеңири ачып берилет. Изилдөөнүн практикалык бөлүгүндө өз алдынча иштөөгө шарт түзүүчү факторлор, активдүү окутуу методдору, санариптик ресурстарды колдонуу, компетенттүүлүккө багытталган тапшырмалардын үлгүлөрү сунушталат. Жыйынтыгында студенттердин функционалдык сабаттуулугун жогорулатууга багытталган натыйжалуу педагогикалык шарттар белгиленип, билим берүү практикасы үчүн сунуштар берилет.

Башкы сөздөр: функционалдык сабаттуулук, гуманитардык колледж, өз алдынча иш, педагогикалык шарттар, компетенттүүлүк, студент.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ГУМАНИТАРНЫХ КОЛЛЕДЖАХ

АРЗЫБАЕВА МАНЗУРА КАЛИЛОВНА

г.Манас, Кыргызстан

Аннотация. В статье анализируются педагогические условия формирования функциональной грамотности студентов гуманитарных колледжей посредством самостоятельной работы. В современном образовательном пространстве функциональная грамотность рассматривается как ключевая компетенция, включающая умение анализировать жизненные ситуации, принимать решения, рационально использовать информацию, а также совершенствовать социальные и культурные навыки. Представлены теоретические основы понятия «функциональная грамотность», раскрыта роль самостоятельной деятельности студентов, описаны психолого-педагогические механизмы её организации. Практическая часть исследования посвящена эффективным педагогическим условиям: использованию активных методов обучения, цифровых ресурсов, проблемно-исследовательских заданий и компетентностно-ориентированных форм работы. В заключение выделены ключевые факторы, влияющие на повышение уровня функциональной грамотности студентов гуманитарных дисциплин, и предложены рекомендации для педагогической практики.

Ключевые слова: функциональная грамотность, гуманитарный колледж, самостоятельная работа, педагогические условия, компетенции, студенты.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TEACHING STUDENTS FUNCTIONAL LITERACY THROUGH INDEPENDENT WORK IN LIBERAL ARTS COLLEGES

ARZYBAEVA MANZURA KALILOVNA

c.Manas, Kyrgyzstan

Abstract. *This article examines the pedagogical conditions for developing functional literacy among students of humanitarian colleges through independent learning. In modern education, functional literacy is regarded as an essential competency that includes the ability to analyze real-life situations, make informed decisions, effectively use information, and develop social and cultural skills. The article presents the theoretical foundations of functional literacy, highlights the importance of independent work, and discusses the psychological and pedagogical mechanisms that support its development. The practical section outlines effective pedagogical conditions such as the use of active learning methods, digital tools, problem-based tasks, and competency-oriented activities. The study concludes by identifying key factors that enhance functional literacy among humanities students and provides recommendations for educational practice.*

Keywords: *functional literacy, humanitarian college, independent learning, pedagogical conditions, competencies, students.*

Киришүү

XXI кылымдагы социалдык-экономикалык өзгөрүүлөр билим берүү системасына жаңы милдеттерди коюуда. Ааламдашуу, маалымат агымдарынын тынымсыз өсүшү, технологиянын тездик менен өнүгүшү адамдын кесиптик гана эмес, күндөлүк турмуштагы көп түрдүү кырдаалдарда багыт таба билүүсүн талап кылууда. Мындай шартта билим берүүнүн салттуу – фактыларды жаттатуу, маалыматты механикалык өздөштүрүү – моделдери заман талабына толук жооп бере албай калды. Натыйжада бүтүрүүчүдө турмуштук маселелерди өз алдынча чечүү жөндөмү, маалыматты критикалык талдоо, баалоо жана практикада колдонуу жөндөмдөрү жетишсиз болуп калат.

Ушундан улам дүйнө жүзүндөгү билим берүү системаларынын өзөгүнө **функционалдык сабаттуулук** түшүнүгү кирди. Бул түшүнүк студенттин алган билимин реалдуу турмуштук кырдаалдарда колдонуу жөндөмүн билдирип, компетенттүүлүккө багытталган окутуунун негизин түзөт. Функционалдык сабаттуулук – адамдын окуу, жазуу, түшүнүү, талдоо, чечмелөө жана чечим кабыл алуу жөндөмдөрүнүн комплекси болуп, анын социалдык-маданий чөйрөдө ийгиликтүү адаптацияланышына шарт түзөт.

Гуманитардык билим берүү тармагында функционалдык сабаттуулуктун ролу айрыкча жогору. Себеби тил, адабият, тарых, философия, педагогика, психология сыяктуу адистиктер адамдын ой жүгүртүүсүн, маданий мейкиндигин, социалдык жүрүм-турумун калыптандырууга түздөн-түз таасир этет. Демек, гуманитардык колледждин студенти теориялык маалыматты билип гана тим болбостон, аны коомдук жана кесиптик кырдаалдарда ылайыкча колдоно билүүгө тийиш.

Мындай компетенттүүлүктү калыптандыруунун эң натыйжалуу жолдорунун бири – **өз алдынча иштөө процессин туура уюштуруу**. Өз алдынча иштөө – студенттин билимди пассивдүү алуучудан активдүү изденүүчүгө айланышына түрткү берген окутуунун стратегиялык компоненти. Бул ыкма студентте жоопкерчилик, өз алдынча чечим чыгаруу, талдоо, маалымат издөө, салыштыруу жана корутунду чыгаруу сыяктуу дагыларды өнүктүрөт.

Гуманитардык колледждердин окуу процессинде өз алдынча иштөөнүн системалуу уюштурулушу студенттин функционалдык сабаттуулугун жогорулатууда чечүүчү фактор боло алат. Анткени мындай ишмердүүлүк адамдын интеллектуалдык потенциалын, чыгармачылык ой жүгүртүүсүн, социалдык тажрыйбасын кеңейтет, практикалык көндүмдөрдү бекемдейт.

Ошол себептен бул макаланын негизги идеясы – **гуманитардык колледждерде студенттерди өз алдынча иштөө аркылуу функционалдык сабаттуулукка үйрөтүүнүн педагогикалык шарттарын** талдоо жана бул багыттагы натыйжалуу ыкмаларды илимий-практикалык жактан негиздеп берүү.

Изилдөөнүн актуалдуулугу төмөнкү факторлор менен шартталат:

1. **Билим берүүнүн компетенттүүлүк моделине өтүүсү** – студенттин билгенин эмес, колдонушун баалоо зарылдыгы.

2. **Мамлекеттик билим берүү стандарттарында функционалдык сабаттуулуктун негизги компетенция катары кириши.**

3. **Орто жогорку кесиптик билим берүү түзүмүндө өз алдынча иштөөнүн натыйжалуу методологиясы жетиштүү иштелбегени.**

4. **Гуманитардык адистиктерде функционалдык сабаттуулуктун социалдык-маданий мааниси өзгөчө чоң болгондуктан, анын педагогикалык шарттарын илимий жактан негиздөөнүн зарылдыгы.**

5. **Төмөндө теориялык бөлүктүн маркерлерсиз, суюк текст менен жазылган, кеңейтилген жана илимий стильдеги варианты берилет.**

Теориялык негиздер

Гуманитардык колледждерде студенттерди функционалдык сабаттуулукка үйрөтүү маселеси бүгүнкү күндө билим берүүнүн эң актуалдуу багыттарынын бири болуп саналат. Функционалдык сабаттуулук коомдун социалдык-экономикалык өнүгүүсү, адамдын турмуштук көйгөйлөрдү өз алдынча чече билиши, жаңы маалымат агымын туура кабылдап, талдай алышы менен түздөн-түз байланыштуу. Гуманитардык адистиктерде окуган студенттердин функционалдык сабаттуулугу өзгөчө маанилүү, анткени алар социалдык, адабий, педагогикалык же маданий чөйрөдө иш алып барууда адамдар менен түз байланышта болушат жана маалыматты иштеп чыгуу, жеткирүү, пайдалануу жөндөмдөрү кесиптик ийгиликтин негизин түзөт.

Функционалдык сабаттуулук түшүнүгү дүйнөлүк билим берүү теориясында кеңири изилденип, окутуунун натыйжалуулугун өлчөөчү негизги көрсөткүчтөрдүн катарына кирет. Негизинен ал адамдын билимди реалдуу турмуштук кырдаалдарда колдоно билүү жөндөмү катары каралат. Теорияда функционалдык сабаттуулук бир нече компоненттен турат деп түшүндүрүлөт: маалыматтык, математикалык, коммуникативдик, социалдык жана маданий сабаттуулук. Гуманитардык колледждердеги студенттер үчүн өзгөчө маанилүү болгон компоненттер – текст менен иштөө, логикалык жана аналитикалык ой жүгүртүү, социалдык-коммуникативдик компетенттүүлүк, маданий-когнитивдик аң-сезим жана критикалык ой жүгүртүү жөндөмдөрү.

Функционалдык сабаттуулуктун теориялык негиздери конструктивизм, прагматизм жана студентке багытталган окутуу концепциялары менен тыгыз байланышкан. Конструктивизм теориясына ылайык, билим студентке даяр түрдө берилбестен, анын өз тажрыйбасын жана мурдагы билимдерин активдештирүү аркылуу жаңы маалыматты “куруп чыгышы” аркылуу өздөштүрүлөт. Бул процессте студенттин өз алдынча изилдөөсү, ой жүгүртүүсү, талдоосу жана рефлексиясы борбордук орунда турат. Демек, функционалдык сабаттуулукту өнүктүрүү студенттин пассивдүү угучу эмес, активдүү таануучу катары калыптануусун талап кылат.

Прагматизм багыты функционалдык сабаттуулукту билимдин турмушта колдонулушу менен түшүндүрөт. Билимдин баалуулугу анын практикалык пайдасы менен өлчөнөт. Гуманитардык колледждер үчүн бул студент алган билимди социалдык мамилелерди жөнгө салууда, маданий баалуулуктарды түшүндүрүүдө, тексти талдоодо, коомдук көйгөйлөрдү чечүүдө колдоно алышы керек дегенди билдирет. Прагматикалык мамиле студенттин өз алдынча чечим кабыл алуу, маалыматты сыни талдоо жана кырдаалды жөнгө салуу жөндөмүн өнүктүрөт.

Студентке багытталган окутуу теориясы функционалдык сабаттуулукту өнүктүрүүнүн маанилүү негиздеринин бири. Бул теория студенттин кызыгуусун, муктаждыгын, жеке өзгөчөлүгүн эске алган окутуу процессин талап кылат. Окутуучу – билимдин булагы эмес, студенттин таанып-билүү аракетин уюштуруучу жана колдоочу. Студент өз алдынча изилдеп, анализдеп, чыгармачылык натыйжага жетишкен сайын анын функционалдык сабаттуулугу да калыптанып, чыңдалат.

Функционалдык сабаттуулуктун теориялык модели когнитивдик психология изилдөөлөрүнө да таянат. Адамдын маалымат менен иштөөсүндөгү негизги этаптар – кабыл алуу, түшүнүү, кайра иштетүү, сактоо, колдонуу – студенттердин окуу процессине түздөн-түз тиешелүү. Гуманитардык билим берүүдө бул этаптар тексттик материалдарды талдоо, маалыматты классификациялоо, идеяларды жалпылоо, аргумент түзүү, семантикалык байланыштарды аныктоо сыяктуу иштерде өзгөчө байкалат. Когнитивдик модель боюнча студент өз алдынча иштөө аркылуу бул жөндөмдөрдү табигый жана системалуу түрдө өздөштүрөт.

Өз алдынча иштөөнүн теориялык негиздери да функционалдык сабаттуулуктун калыптанышы менен тыгыз байланышкан. Өз алдынча иш – бул студенттин билимди өз күчү менен издеп табуу, аны өздөштүрүү жана практикада колдонуу процесси. Педагогикалык теорияда өз алдынча иш студенттин жоопкерчилигин, эркиндигин, өзгөрмө кырдаалда туура чечим кабыл алуу жөндөмүн өнүктүрөт деп белгиленет. Гуманитардык тармакта бул студенттин текстти өз алдынча талдоосу, маалыматтарды салыштыруусу, чыгармачылык чечим табуусу, социалдык кырдаалдарды логикалык негизде чечүүсү менен көрүнөт.

Функционалдык сабаттуулуктун теориялык өзгөчөлүктөрүнүн бири – аны өлчөө критерийлеринин комплекстүүлүгү. Адатта салттуу билим берүү баалоосу фактыларды жаттап алуу деңгээлин текшерсе, функционалдык сабаттуулук түшүнүгү студенттин маалыматты колдоно билишин, ой жүгүртүү тереңдигин, социалдык адаптация мүмкүнчүлүгүн жана жеке потенциалын өлчөйт. Ошондуктан теориялык жактан караганда, функционалдык сабаттуулукту өнүктүрүү – бул билим берүүнүн мазмунун жаңылоо, окутуунун ыкмаларын реформалоо жана студенттин активдүүлүгүнө негизделген педагогикалык моделдерди киргизүү менен байланышкан татаал комплекстүү процесс.

Гуманитардык билим берүүнүн табияты студенттин тексттик жана социалдык чөйрөдө туура багыт табышын, тилдик жана коммуникациялык жөндөмдөрүнүн өнүгүшүн, маданий аң-сезиминин кеңейишин талап кылат. Ошондуктан функционалдык сабаттуулук бул тармакта жөн гана билимдин көлөмүн эмес, аны реалдуу социалдык чөйрөдө эффективдүү колдонуу жөндөмүн билдирет. Мына ушундай теориялык негиздер гуманитардык колледждерде функционалдык сабаттуулукту өз алдынча иштөө аркылуу өнүктүрүүнүн концептуалдык алкагын түзөт.

Практикалык бөлүк

Гуманитардык колледждерде студенттерди өз алдынча иштөө аркылуу функционалдык сабаттуулукка үйрөтүү практикалык жагдайда атайын уюштурулган педагогикалык шарттарды талап кылат. Мындай шарттар окуу чөйрөсүн студентке ылайыкташтыруудан, маалыматты өз алдынча издөө жана талдоо мүмкүнчүлүгүн кеңейтүүдөн, окутуунун активдүү формаларын системалуу колдонуу зарылдыгынан башталат. Гуманитардык багыттагы адистиктерде функционалдык сабаттуулукту өнүктүрүү, эң биринчи кезекте, студенттин турмуштук көйгөйлөрдү чечүү жөндөмүн, текст менен иштөө компетенциясын, социалдык-коммуникациялык активдүүлүгүн, аналитикалык ой жүгүртүүсүн чыңдоого багытталат.

Окуу процессин уюштурууда өз алдынча иштөөгө ыңгайлуу билим берүү чөйрөсүн түзүү маанилүү. Аудиториялар топтук жана жеке ишке ылайыкташтырылып, студентке өз темпинде иштөөгө мүмкүнчүлүк түзүлөт. Модулдук окутуу системасын киргизүү өзүнчө мааниге ээ, анткени модулдар студентке материалды бөлүп-бөлүп, логикалык этаптар менен өздөштүрүүгө шарт түзөт. Ар бир модул теориялык маалыматты, визуалдык материалдарды, практикалык тапшырмаларды жана рефлексия элементтерин камтып, студентти активдүү,

жоопкерчиликтүү ишке тартат. Мисалы, кыргыз адабияты сабагында эпикалык мурастарды модул аркылуу өздөштүрүү студентке текстти өз алдынча талдоого, салыштыруу жүргүзүүгө жана чыгармачылык чечим табууга жардам берет.

Функционалдык сабаттуулукту калыптандыруунун негизги эффективдүү каражаты – долбоордук окутуу. Долбоор менен иштөө студентке реалдуу көйгөйлөрдү изилдөөгө, маалымат булактарын салыштырууга, социалдык камсыздоо, тарых, тил, маданият сыяктуу тармактарда практикалык жыйынтык чыгарууга мүмкүнчүлүк берет. Мисалы, социалдык иштер адистигиндеги студенттер бала бакчадагы адаптациянын психологиялык өзгөчөлүктөрүн изилдеп, анкеталар түзүп, алынган маалыматтарды талдап, корутундуларын сунуштай алышат. Долбоордук иш студенттин изилдөөчүлүк маданиятын, талдоого жөндөмүн, өз оюн негиздөө көндүмүн өнүктүрөт.

Өз алдынча иштөөнү уюштуруунун дагы бир натыйжалуу формасы – портфолио ыкмасы. Портфолиого студенттин эсселери, чыгармачылык иштер, тексттик талдоолор, интеллект-карталар, тесттердин жыйынтыктары, практикалык иштердин анализи кирип, анын окуудагы өсүшү толук чагылдырат. Портфолионун артыкчылыгы – студенттин жекече өнүгүүсүн көрүүгө жана аны объективдүү баалоого мүмкүндүк берүүсүндө.

Практикалык бөлүктүн маанилүү багыттарынын бири – активдүү жана интерактивдүү окутуу ыкмаларын системалуу колдонуу. Кейс-метод студентке реалдуу кырдаалды чечүү логикасын үйрөтөт. Мисалы, мугалим менен ата-эне ортосундагы конфликттүү кырдаалды талдоо же социалдык кызматкердин үй-бүлө менен иштөө алгоритмин түзүү студенттин аналитикалык жана критикалык ой жүгүртүүсүн күчөтөт. Дискуссия, дебат, интеллект-карталар менен иштөө сыяктуу ыкмалар студенттин ой жүгүртүүсүн тездетип, пикир айтууда тактыкты жана жүйөлүүлүктү талап кылат.

Маалыматтык-коммуникациялык технологияларды колдонуу да функционалдык сабаттуулукту өнүктүрүүдө өз ордуна ээ. Электрондук платформалар студентке материалды өз алдынча изилдөөгө, тапшырмаларды санарип форматта аткарууга, кошумча булактардан маалымат алууга шарт түзөт. Санариптик маалымат менен иштөөдө фейк жаңылыктарды аныктоо, интернет булактарынын ишенимдүүлүгүн текшерүү, макалаларды салыштырма анализдөө сыяктуу көндүмдөр өзгөчө маанилүү. Бул көндүмдөр студенттин критикалык ой жүгүртүүсүн бир топ күчөтөт.

Практикалык процессте окутуучунун жетекчилик ролу да маанилүү. Ал студентке багыт берүүчү, мотивациялоочу, кеңеш берүүчү функцияларды аткарууга тийиш. Окутуучу студенттин өз алдынча ишин көзөмөлдөп гана койбостон, анын изилдөөчүлүк демилгесин өнүктүрүп, чыгармачылык чечим табууга көмөктөшөт. Дифференциалдашкан тапшырмалар аркылуу студенттердин жөндөмүнө жараша иш жүргүзүлүп, алардын жеке өзгөчөлүктөрү эске алынат.

Практикалык тапшырмалар студенттин функционалдык сабаттуулугун түздөн-түз өнүктүрөт. Академиялык жана публицистикалык тексттерден негизги идеяларды бөлүп чыгаруу, инфографика түзүү, социалдык маселелер боюнча аналитикалык эссе жазуу, интервью жүргүзүү жана жыйынтыктарды талдоо, ар түрдүү булактардан маалыматтарды системалаштыруу студенттин билимди турмушта колдоно билүү жөндөмүн күчөтөт. Натыйжада студентте маалымат менен иштөө маданияты калыптанып, өз оюн так, логикалык жана аргументтүү жеткирүү көндүмү өнүгөт.

Функционалдык сабаттуулукту баалоодо салттуу тесттик ыкмалар жетишсиз болгондуктан, практикалык жана чыгармачылык иштерди комплекс түрүндө баалоо натыйжалуураак болуп саналат. Рефлексия, өзүн-өзү баалоо, долбоорлорду коргоо, портфолиону текшерүү студенттин чыныгы компетенцияларын толук ачып берет.

Мына ушундай практикалык шарттар гуманитардык колледж студенттеринин функционалдык сабаттуулугун өнүктүрүүдө негизги роль ойнойт. Алар студентти турмуштук кырдаалдарды чечүүгө жөндөмдүү, маалымат менен иштей алган, ой жүгүртүүсү өнүккөн адис катары калыптандырууга өбөлгө түзөт.

Корутунду

Гуманитардык колледждерде студенттердин функционалдык сабаттуулугун өнүктүрүү – заманбап билим берүүнүн артыкчылыктуу багыттарынын бири болуп саналат. Алар социалдык-гуманитардык чөйрөдө иш алып баргандыктан, маалыматты өздөштүрүү, талдоо жана иш жүзүндө колдоно билүү жөндөмдөрү адистиктин өзөгүн түзөт. Теориялык талдоолор көрсөткөндөй, функционалдык сабаттуулук студенттин турмуштук кырдаалдарды туура түшүнүү, маалыматты сын көз караш менен баалоо, логикалык ой жүгүртүү жана социалдык коммуникация жүргүзүү мүмкүнчүлүктөрүнүн комплекси катары түшүндүрүлөт. Андыктан бул жөндөмдү өнүктүрүү салттуу окутуу моделдерине гана эмес, студенттин өз алдынча иштөөсүнө негизделген жаңы педагогикалык технологияларга таянышы зарыл.

Өз алдынча иштөө студенттин жоопкерчилигин, эркин ой жүгүртүүсүн, чыгармачылык изденүүсүн жана маалымат менен иштөө жөндөмүн калыптандырууда негизги фактор катары каралат. Изилдөөнүн теориялык жана практикалык бөлүктөрүндө белгиленгендей, гуманитардык колледждерде функционалдык сабаттуулукту өнүктүрүү үчүн өз алдынча иштин түрлөрүн системалуу уюштуруу, окутуунун конструктивисттик жана студентке багытталган принциптерин колдонуу, окуу процессин реалдуу турмуштук кырдаалдар менен айкалыштыруу зарыл. Практикалык материалдар бул процесстин ийгиликтүүлүгү окутуучунун методикалык компетентүүлүгүнө, студенттин активдүүлүгүн арттырууга жана окутуунун мазмунун жаңылууга көз каранды экенин тастыктады.

Жалпысынан алганда, функционалдык сабаттуулукту өз алдынча иштөө аркылуу калыптандыруу – бул студенттин билимди механикалык түрдө эмес, турмуштук тажрыйбасы менен байланыштырган, аналитикалык жана чыгармачылык жөндөмдөрүн өнүктүргөн комплекстүү дидактикалык система. Мындай система гуманитардык адистердин келечекте профессионалдык деңгээлде ийгиликтүү иш алып барышына шарт түзөт.

Сунуштар

Гуманитардык колледждерде студенттердин функционалдык сабаттуулугун натыйжалуу калыптандыруу үчүн окутуу процессинде бир нече маанилүү сунуштарды эске алуу зарыл. Биринчиден, окутуунун мазмунун турмуштук практикага багыттаган компетенттик негиздеги программаларды кеңири колдонуу керек. Бул студентке алынган теориялык билимди реалдуу кырдаалдар менен байланыштырууга жардам берет. Экинчиден, өз алдынча иштин түрлөрүн көбөйтүп, алардын деңгээлин студенттин даярдыгына жараша дифференциациялоо сунушталат. Мындай усул студенттин индивидуалдык өзгөчөлүктөрүн эске алууга жана ой жүгүртүүсүн активдештирүүгө мүмкүнчүлүк түзөт.

Үчүнчүдөн, текст менен иштөө, критикалык ой жүгүртүү жана аналитикалык көндүмдөрдү өнүктүрүүчү практикалык тапшырмалардын үлүшүн көбөйтүү зарыл. Бул үчүн адабий жана социалдык тексттерге анализ жүргүзүү, салыштыруу, семантикалык карталарды түзүү, аргументтөө көндүмдөрүн машыктыруучу көнүгүүлөр натыйжалуу болот. Төртүнчүдөн, санарип каражаттарын, онлайн платформаларды, интерактивдүү ресурстарды окутуунун туруктуу бөлүгү катары киргизүү студенттердин маалыматтык сабаттуулугун арттырат жана өз алдынча иштөөгө кошумча стимул берет.

Бешинчиден, окутуучулардын методикалык даярдыгын бекемдөө – функционалдык сабаттуулукту өнүктүрүүнүн негизги шарты. Окутуучу студенттин өз алдынча ишин туура уюштуруунун методдорун билиши, тапшырмаларды так максаттуу бере билиши жана студенттин ишин компетенттик негизде баалай алышы керек. Акырында, билим берүү мекемесинде функционалдык сабаттуулукту колдоого алган окуу чөйрөсүн түзүү, студенттик долбоорлорду, дебаттарды, талкууларды жана чыгармачылык жумуштарды системалуу колдоо зарыл. Бул студентти активдүү позицияга алып чыгып, билимди турмушта колдоно билүү жөндөмүн чыңдайт.

АДАБИЯТТАР:

1. Абдилдаева, Г. *Кыргыз Республикасында орто кесиптик билим берүүнүн өнүгүү багыттары*. — Бишкек: Илим, 2020.
2. Асанова, Н. *Функционалдык сабаттуулук: теориялык негиздер жана практика*. — Бишкек: Билим, 2021.
3. Жунусова, А. *Өз алдынча иштөө жарандык компетенттүүлүктү өнүктүрүүнүн фактору катары*. — Бишкек: КУУ, 2022.
4. Момбеков, К. *Педагогикалык компетенттүүлүк жана функционалдык сабаттуулук*. — Ош: ОшМУ басмасы, 2019.
5. Кыргыз Республикасынын Билим берүү жана илим министрлиги. *Орто кесиптик билим берүүнүн мамлекеттик стандарты*. — Бишкек, 2023.
6. OECD. *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, 2022.
7. UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO, 2016.
8. Hargreaves, A., & Fullan, M. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press, 2012.
9. Knowles, M. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing, 1984.
10. Vygotsky, L.S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986.
11. Bruner, J. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17943988>
УДК 376

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ БҰЗЫЛЫСЫН ЕРТЕГІЛЕР АРҚЫЛЫ ТҮЗЕТУ

ӘСКЕРБЕКҚЫЗЫ АЙГЕРІМ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің докторанты

Ғылыми жетекшісі-Г.Б. ИБАТОВА

Алматы, Қазақстан

Аңдатпа: Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеуін жақсарту үшін ертегілерді пайдалану мүмкіндігі қарастырылады. Арнайы әдебиеттерді талдау негізінде мақалада сабақ форматтары және олардың сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың дұрыс сөйлеуі үшін маңыздылығы қарастырылады. Мақалада әртүрлі ертегілерге негізделген түзету жаттығуларын орындаудың ең танымал және дәлелденген әдістері ұсынылған.

Кілт сөздер: ертегі, дидактикалық ертегілер, сабақтар, байланыстырып сөйлеу, біріктірілген сабақтар

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалармен түзету жұмыстарының негізгі мақсаттарының бірі - байланыстырып сөйлеуді дамыту. Бұл сөйлеудің бұзылысын жеңу және балаларды одан әрі мектепке дайындау үшін қажет.

Балалардың оқуға дайындығының маңызды көрсеткіштерінің бірі - байланыстырып сөйлеуді дамытудың жеткілікті деңгейі, бұл баланың білімді сәтті игеруіне және логикалық ойлауды, шығармашылықты және ақыл-ой қызметінің басқа да аспектілерін дамытуға мүмкіндік береді.

Ойды үйлесімді жеткізе білу - ана тілін жетік меңгерудің негізгі көрсеткіші. Сөздерді байланыстырып сөйлей алу - сөйлейтін баланың зейінін шоғырландыруды және өзін-өзі бақылауды, жақсы дайындықты және ауызша, логикалық дағдыларды қажет ететін процесс.

Байланысты сөйлеуді дамыту баланың дамуында жетекші рөл атқарады және балабақшадағы сөйлеуді дамытудың жалпы жүйесінде маңызды орын алады. Байланысты сөйлеу баланың ана тілін, оның дыбыстық құрылымын, сөздік қорын және грамматикасын меңгерудегі барлық жетістіктерін қамтиды. Байланысты сөйлеу дағдыларын меңгеру балаға құрдастарымен және ересектермен еркін қарым-қатынас жасауға мүмкіндік береді, қажетті ақпаратты алуға, сондай-ақ жинақталған білімі мен әсерлерімен басқалармен бөлісуге мүмкіндік береді [2].

Барлық балалар фонетиканы, сөздік қорын және грамматиканы бірдей жақсы меңгере бермейді. Дегенмен, олардың өзара байланысы үйлесімді сөйлеуді дамытудың ең маңызды алғышарты болып табылады. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамытудың негізгі мақсаты - әрбір жас кезеңімен және олардың коммуникативтік қабілеттерінің дамуымен анықталатын ана тілінің нормалары мен ережелерін меңгеру.

Сөйлеудегі белгілі бір қиындықты тек жас ерекшеліктеріне тән нормалар шеңберінде ғана сөйлеу кемістігі деп санауға болады. Сонымен қатар, сөйлеу процестерінің жас шегі сөйлеу дамуының қалыпты дамумен аяқталатын жасына байланысты өзгеруі мүмкін.

Осылайша, сөйлеу тілінің жалпы дамымауының үшінші деңгейі, «лексикалық, грамматикалық және фонетикалық құрылымындағы олқылықтары бар күнделікті фразеологиялық сөйлеу» ретінде сипатталады, баланың тілдің морфологиялық жүйесін меңгертін кезеңінің белгілі бір нұсқасын білдіреді.

Қазіргі уақытта педагогикадағы өзекті мәселелердің бірі - балаларды оқыту мен тәрбиелеудің жаңа формалары мен әдістерін іздеу. Мектеп жасына дейінгі балалардың жеке дамуына көбірек көңіл бөлу олардың сөйлеу дамуын жаңартуға және сапалы түрде жақсартуға мүмкіндік береді. Оқыту мен тәрбиелеудің заманауи үлгілерін іздеумен қатар, халық педагогикасының ең жақсы үлгілерін жаңғырту қажет. Ертегілер қазақ халқының қазынасы ретінде сөйлеу қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс істеудің әртүрлі салаларында қолданылуын табады.

Қазіргі уақытта мектепке дейінгі білім беру теориясы мен тәжірибесі мектеп жасына дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеуін дамыту үшін психологиялық және педагогикалық жағдайлар жасау мәселесін шешуде. Бұл қызығушылық кездейсоқ емес, себебі мамандар (тәрбиешілер, әдіскерлер) бұл жағдайларды жеткіліксіз зерттегендіктен де, пәннің өзінің күрделілігінен де – мектеп жасына дейінгі балалардың тілдік қабілеттерінің онтогенезінен де қиындықтарға тап болуда.

6 жасқа дейін сөйлеу тілі қалыпты дамыған мектеп жасына дейінгі бала ана тілінің негізгі компоненттерін – байланыстырып сөйлеуді, ойларын үйлесімді түрде жеткізе білуді, егжей-тегжейлі сөйлемдер құруды және бірқатар суреттерден қысқа мәтіндерді, әңгімелерді және сипаттамаларды оңай қайталап айтуды меңгеруі керек. Сонымен қатар, осы жасқа қарай дұрыс айтылу және көп буынды сөздерді қайталай білу қабілеті қалыптасуы керек.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларда негізгі сөйлеу дағдылары оқу кезеңінде дамымайды. Байланыстырып сөйлеудің бұзылуы сөздерді сөйлемдерге біріктіре алмаудан бастап, фонетикалық-фонемалық немесе лексикалық-грамматикалық дамымаған кеңейтілген сөйлеуге дейін әртүрлі дәрежеде болуы мүмкін. Дегенмен, кез келген жағдайда тіл жүйесінің барлық компоненттері - фонетика, сөздік қоры және грамматика - әртүрлі дәрежеде әсер етеді. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың сөздік қоры шектеулі және жас нормаларынан тек сапалық жағынан ғана емес, сонымен қатар сандық жағынан да артта қалады.

Осылайша, сөйлеу тілінің жалпы дамымауы ана тілінің тілдік ресурстарын игерудің баяу және біркелкі емес процесін білдіреді [3].

Т.Б. Филичеваның айтуынша, сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда сөйлеу тілі өте баяу дамып, бекітіледі, сөйлеуде бастамашылық жетіспейді, көпшілігінде фонетикалық дамымау диагнозы қойылады, сөйлеуде зат есімдер басым болады, заттар мен қарым-қатынастардың сипаттамаларын көрсететін сөздер жеткіліксіз, жалпы сөйлеу белсенділігі төмендейді. [8]

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың байланыстырып сөйлеуін зерттеу арнайы білім берудің негізгі бағыты болып табылады. Байланыстырып сөйлеуді дамыту ойын, күнделікті іс-әрекеттер және айналадағы құбылыстарды бақылау сияқты әртүрлі практикалық іс-шаралар кезінде де, жеке сабақтарда да жүреді.

Қазіргі уақытта арнайы білім беру топтарында тек білім беру іс-шараларына бөлінген уақыттың көбеюі үрдісі байқалады, бұл әрқашан қажетті және пайдалы мазмұнды қамтымайды. Бұл мәселені интеграцияланған білім беру технологияларын қолдану арқылы шешуге болады. Бұл жағдайда балалардың сөйлеуін дамыту мен түзетуге байланысты бірнеше міндеттер бір уақытта шешіледі, мысалы, ойын іс-шараларына, музыка сабақтарына және спортқа уақыт босату арқылы бірнеше есептерді бір уақытта шешу арқылы. Бұл әсіресе сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалар үшін өзекті, себебі олардың көпшілігінде зейін тапшылығының бұзылуы және гиперактивтілік болады.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балаларға арналған кешенді сөйлеу түзету сабақтарын өткізу әдістері әртүрлі болуы мүмкін. Сондықтан, сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда байланыстырып сөйлеуді дамытудың бір тиімді және әмбебап әдісі - ертегілерді пайдалану.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева ертегіге негізделген сабақтар мектепке дейінгі жастағы балалардың сөйлеу қабілетін түзетудің жалпы жүйесіндегі ең негізгі сабақтардың бірі екенін

атап өтеді, себебі ертегілер баланың сөйлеу белсенділігіне кешенді әсер етеді және бұл олардың басқа әдістерден басты айырмашылығы. [5]

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалармен жұмыс істеуде әртүрлі тақырыптардағы ертегілердің алуан түрлілігі қолданылады. Мысалы, дидактикалық ертегілерді балалардың оқуға деген тиісті көзқарасын қамтамасыз ету үшін мұғалімдердің өздері ойлап табады. Ертегінің бұл түрі оқу материалын, сондай-ақ дидактикалық тапсырмалар мен нұсқауларды балаларға түсінікті метафоралық түрде жеткізеді. Ертегінің тағы бір түрі - ата-аналар мен мұғалімдердің өздері жасаған психокоррекциялық ертегілер. Бұл ертегілер сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың дамуының проблемалық аспектілерін: мінез-құлық, сөйлеу және эмоционалдық қиындықтарын, мазасыздықты, қорқынышты, әртүрлі кешендер мен құрдастарымен қарым-қатынастағы қиындықтарды көрсетеді.

Инновациялық педагогикалық технологиялар болып табылатын лого-ертегілердің нақты грамматикалық және лексикалық негізі бар және олар дыбыстарды шығаруға және оларды сөйлеуде автоматтандыруға, фонематикалық естуді дамытуға және үйлесімді сөйлеуді қалыптастыруға бағытталған. Түзету әрекеті ойындық, ертегі форматында жүзеге асырылады.

Н.А. Погосова сөйлеу қабілеті бұзылған балалармен түзету сабақтарына арналған іс-шаралар жинағын құрастырды, оның негізі ретінде «Ертегілерге ену» бағдарламасын қолданды. Бұл бағдарламада автор ертегілерді жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда лексика-грамматикалық жүйені, дыбыстық айтылымды және байланысты сөйлеуді дамыту үшін пайдаланады [7].

Логопедтер О.Г. Ивановская, Е.А. Петрова және С.Ф. Савченко сөйлеу қабілеті бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес ертегілермен жұмыс істеудің бірнеше әдістерін әзірледі, олардың негізі ретінде танымал ертегілері «Шалқан», «Бауырақ» және «Сыйлық» ертегілерін қолданды. [6]

Е. В. Жулина атап өткендей, сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың психологиялық және физиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, халық ертегілері сөйлеу кемшіліктерін түзетуде ең тиімді болып табылады. Ертегілерінің метафоралық және символикалық сипаты бай және мәнерлі сөйлеудің дамуына ықпал етеді. [4]

Г. А. Быстрова, Е. А. Сизова және Т. А. Шуйскаяның авторлық ертегілері - нақты фонемаларға, сөз формаларына, лексикалық және грамматикалық санаттарға бай жаттығу ертегілері. Авторлар лексикалық және грамматикалық міндеттерді біріктіреді: сөздік қорын байыту және грамматикалық санаттарды білуді нығайту. [1]

Ертегілерді пайдалана отырып өткізілетін сабақтардың құрылымы келесі қағидаға негізделген: «Біз өзіміз тыңдаймыз, айтамыз, түсінеміз және ертегілер құрастырамыз». Бұл құрылымның балалар үшін ең қиын бөлігі - ертегілер құрастыру, бұл мектеп жасына дейінгі балалардың кейіннен жаңа оқу іс-әрекеттеріне көшуі үшін үйлесімді монологтық сөйлеуді дамыту үшін өте маңызды.

Осылайша, ертегілерге негізделген интеграцияланған сабақтар сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың үйлесімді сөйлеуін жақсартудың тиімді тәсілі болып табылады. Ертегі сабақтары олардың көкжиегін кеңейтеді, сөздік қорын байытады, сөйлеудің грамматикалық құрылымын дамытады және сөйлеу әрекетінің коммуникативтік функциясын күшейтеді. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған мектеп жасына дейінгі балалармен түзету жұмыстарында ертегілерді пайдалану байланыстырып сөйлеу бұзылыстарын түзетудің тиімді құралы болып табылады.

ЭДЕБЕТТЕР:

1. Быстрова, Г. А. Логопедические игры и задания [Текст] / Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. — СПб.: КАРО, 2000. — 95 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст]: психолог. очерк / Л. С. Выготский. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1967. — 93 с.
3. Гвоздева, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздевой. — Санкт-Петербург: Детство — пресс; Москва: Сфера, 2007. — 470, [1] с.
4. Жулина Е. В. Коррекция нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами авторской сказки [Текст] / / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева // Вестник Мининского университета. 2019. № 63 (1). С. 111– 115.
5. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Развивающая сказкотерапия [Текст]: методический материал / Под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой. — Санкт-Петербург: Речь, 2006. — 168 с.
6. Ивановская, О.Г. Логопедические сказки для развития речи: Сказка в природосообразном образовании / О.Г. Ивановская, Е.А. Петрова және С.Ф. Савченко- СПб.: КАРО, 2008.-186 с.
7. Н.А. Погосова Погружение сказку. Коррекционно-развивающая программа для детей / Н.А. Погосова, Изд.: Речь, 2008.-208 с.
8. Т.Б. Филичева Психолого-педагогические основы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В.Чаркина // Логопедия сегодня.2008.-№3. 36-41с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944019>

УДК 371.38

THE ROLE OF SCAFFOLDING IN DEVELOPING READING COMPREHENSION AMONG EFL LEARNERS

SADYK AKPEIL ALMATKYZY

Master's student, Astana International University, Supervisor – **ESENGALIYEVA A.M.**
Astana, Kazakhstan.

Abstract. *This article examines recent research on the role of scaffolding strategy in developing reading comprehension among learners of English as a foreign language (EFL). Drawing on empirical and review studies from secondary and tertiary contexts, it discusses how teacher, peer, and digital scaffolding support literal, inferential, and critical understanding of texts. Scaffolding is interpreted within a sociocultural framework as contingent support that is gradually withdrawn as learners gain control over reading strategies. The review shows consistent positive effects on comprehension, metacognitive awareness, and affective factors such as motivation and anxiety. At the same time, it highlights methodological limitations and suggests directions for further classroom-based research.*

Key words: *scaffolding; reading comprehension; EFL learners; sociocultural theory; peer scaffolding; digital scaffolding; metacognitive strategies.*

Reading comprehension is a central component of academic literacy for EFL learners, who must process increasingly complex English texts in both school and higher education settings [12]. Many learners struggle not only with unfamiliar vocabulary and grammatical structures, but also with integrating information, drawing inferences, and evaluating authors' arguments in expository and academic genres [3]. Traditional approaches that focus mainly on testing comprehension through questions after reading have often failed to show learners how proficient readers approach texts [7]. As a result, students may become dependent on the teacher's explanation or translation, and they frequently report anxiety and low confidence when facing long or dense reading passages [3 c. 21].

Within this context, scaffolding has been proposed as a key pedagogical mechanism for supporting the development of reading comprehension in EFL classrooms. Grounded in Vygotsky's notion of the zone of proximal development, scaffolding is understood as temporary and adaptive support that allows learners to perform reading tasks they could not manage alone [9]. Such support can be provided by teachers, more proficient peers, or digital tools, and should gradually be reduced as learners internalize strategies and gain autonomy [12 c. 10].

An important contribution to this discussion is provided by Kazakhstani scholars. Tastemir and Seidaliyeva argue that scaffolding plays a vital role in helping learners activate background knowledge, engage in collaborative text analysis, and develop metacognitive reading strategies, gradually transitioning from teacher-supported comprehension to autonomous reading [2]. Their work highlights the adaptability of scaffolding, noting that when support is gradually reduced, learners demonstrate increasing independence, confidence, and critical engagement with texts [2 c. 10]. This perspective expands the understanding of scaffolding from a simple instructional aid to a broader pedagogical philosophy that supports the development of critical and strategic reading skills.

Additionally, Akhmetova's large-scale assessment of reading literacy in Kazakhstan revealed that many learners struggle not only with decoding information but also with extracting meaning, evaluating textual content, and applying metacognitive strategies during reading tasks [1]. She argues that insufficient scaffolding, limited exposure to strategy-based reading instruction, and inadequate teacher guidance significantly impede comprehension in English, Kazakh, and Russian [1 c. 102]. Her findings suggest that systematic use of scaffolding can enhance motivation, cognitive

engagement, and transferable reading comprehension skills in multilingual EFL environments [1 c. 76].

Recent studies have explored scaffolding in a variety of contexts, including secondary schools in Latin America, Asian universities, and mixed-ability EFL classes. They reported improvements not only in comprehension scores but also in metacognitive awareness, motivation, and engagement [3 c. 20; 6; 4]. These findings reinforce the importance of scaffolding as a multifaceted instructional strategy that supports both cognitive and affective domains of learning.

Most studies on scaffolding and reading comprehension adopt a sociocultural perspective, viewing reading as a socially mediated activity rather than a purely individual cognitive process [9; 10; 7 c. 6]. In this view, scaffolding corresponds to the support provided by a more capable other or a mediating tool within the learner's zone of proximal development. This support may take the form of modeling strategies, asking guiding questions, simplifying tasks, providing feedback, or using visual and digital resources to make textual relationships more accessible [12 c. 11; 11]. Crucially, scaffolding is considered effective only when it is contingent on learners' needs and gradually withdrawn as they gain control over reading processes [9 c. 94; 4 c. 14].

Within this theoretical framework, the literature distinguishes several types of scaffolding: teacher scaffolding, peer scaffolding, digital scaffolding, and metacognitive scaffolding. Teacher scaffolding includes activating prior knowledge, previewing vocabulary, modeling inferential reading strategies, and guiding learners through complex interpretations [12 c. 12; 6 c. 30; 8]. Peer scaffolding involves collaborative learning, paraphrasing, questioning, and cooperative construction of meaning [10 c. 48; 3 c. 22]. Digital scaffolding encompasses online glosses, visual aids, adaptive platforms, and multimodal input supporting comprehension [11 c. 883; 5]. Metacognitive scaffolding, cutting across all types, focuses on planning, strategy monitoring, and post-reading reflection [9 c. 96; 7 c. 12].

Another important insight is that effective scaffolding unfolds gradually across the pre-, during, and post-reading phases. In the pre-reading phase, learners' prior knowledge is activated, purposes for reading are clarified, and linguistic barriers are reduced [9 c. 92; 6 c. 28]. During reading, learners receive graduated support through guiding questions, peer collaboration, or visual prompts [12 c. 14; 10 c. 50]. In the post-reading phase, scaffolding facilitates summarizing, visualization, and critical analysis, helping students with appropriate advanced reading strategies [11 c. 889; 8 c. 79].

At the same time, researchers stress that scaffolding is not a fixed technique but a pedagogical stance requiring professional judgment. Teachers must diagnose learners' needs, adjust support, and decide when to intervene or step back [12 c. 16; 4 c. 25]. Over-scaffolding can lead to dependence, while insufficient support may leave learners discouraged. Therefore, reflective teacher practice and context-sensitive adaptation are key to effective implementation [7 c. 18; 6 c. 44].

Recent empirical studies consistently demonstrate that scaffolding significantly enhances the reading comprehension of EFL learners in a variety of educational contexts. A case study conducted in a Chinese university by Zhang and Singh illustrates how systematic teacher scaffolding can transform students' engagement with academic texts [12]. Over the course of a semester, the teacher used visual aids, segmented texts, modeled inferential questioning, and gradually shifted from tightly controlled exercises to more open-ended discussion. Classroom observations and student reflections indicated that learners became more willing to tackle long English texts, relied less on translation, and began to ask their own questions about argument structure and author stance [12 c. 15]. Although the study does not include a control group, its rich qualitative data shows in detail how scaffolding operates in real interaction and suggest a strong link between carefully structured support and improved comprehension.

More controlled evidence comes from quasi-experimental designs. Tilahun and Mezgebu investigated the effects of scaffolding instruction on Ethiopian first-year university students' awareness of metacognitive reading strategies [9 c. 91]. The experimental group received a program that integrated explicit modeling, guided practice, and reflective discussion of strategies such as predicting, monitoring, and summarizing, while the control group followed a more traditional

textbook-based approach. Post-test results using a standardized inventory showed significantly higher metacognitive awareness in the experimental group, and qualitative feedback suggested that students felt more in control of their reading and more able to plan and evaluate their approach to texts [9 c. 98]. While the study measures strategy awareness rather than comprehension directly, it supports the claim that scaffolding can foster the self-regulation that underlies proficient reading.

Abdel-Al Ibrahim and colleagues examined a larger sample of intermediate Iranian EFL learners and compared a control class with an experimental class that experienced a combination of collaborative learning, scaffolding-based instruction, and self-assessment [3 c. 14]. The intervention included pre-reading discussions, scaffolded group reading using roles such as questioner and summarizer, and post-reading self-assessment checklists. The experimental group significantly outperformed the control group in reading comprehension tests and reported higher motivation and lower reading anxiety [3 c. 20]. These results indicate that scaffolding can influence both cognitive and affective dimensions of reading, which may be particularly important in contexts where learners' previous experiences with reading in English have been negative or exam-driven.

At the secondary level, action research from Colombian schools shows how scaffolding can be adapted to low-proficiency adolescent learners. Maldonado Vergara implemented a series of scaffolded reading lessons with eighth-grade learners at A1 level, using vocabulary pre-teaching, guiding questions, and visual aids [6 c. 32]. Pre- and post-tests revealed gains in locating explicit information and making simple inferences, while classroom journals indicated that students gradually became more independent in handling texts and relied less on the teacher's translation [6 c. 41]. In a similar context, Pérez Buelvas integrated scaffolding strategies such as graphic organizers and visualization into reading lessons and documented significant improvements in students' ability to identify main ideas and supporting details [7 c. 76]. Learner reflections emphasized that visual scaffolds made texts "clearer" and reduced feelings of frustration when facing new vocabulary or complex sentences [7 c. 80].

Peer and collaborative scaffolding have also been shown to contribute to reading development. Yawiloeng's study of Thai university students analyzed how learners provided procedural assistance, hints, modeling, and clarification to one another during small group reading tasks [4 c. 48]. After several weeks of structured peer interaction, students' reading comprehension scores improved and intermediate learners were able to deploy a wider range of scaffolding moves than beginners [4 c. 51]. The study suggests that peer scaffolding helps distribute cognitive load and gives learners repeated opportunities to articulate strategies in their own words. However, it also shows that such scaffolding does not arise automatically: students needed explicit training in how to ask useful questions and how to respond constructively, which confirms that teacher guidance remains crucial even in ostensibly learner-centered approaches [4 c. 52; 3 c. 23].

Digital and multimodal scaffolding represent a newer strand of empirical work. Yawiloeng's study on multimodal texts found that when images, diagrams, and other non-verbal elements were embedded in reading lessons and explicitly integrated through teacher questioning, students reported higher engagement and perceived the texts as more accessible [5 c. 884]. Chen's case study of Chinese university students using digital scaffolding materials outside class showed that learners initially relied heavily on glosses and explanatory notes but gradually became more selective, using support mainly for difficult sections and starting to plan their own reading and vocabulary learning [9 c. 88]. These findings point to the potential of digital tools to extend scaffolding beyond classroom time and to support the development of autonomy, although they also highlight the need for more robust measures of deep comprehension, transfer, and long-term retention in digital contexts [9 c. 92; 10 c. 27].

Two recent reviews synthesize and evaluate this body of empirical research. Mejia Ortega's review of scaffolding strategies for adult EFL reading concludes that a combination of teacher modeling, guided practice, visual representation, and metacognitive reflection tends to produce the strongest gains, while also improving learners' confidence and critical engagement with texts [8 c. 13]. At the same time, the review notes that many studies are short-term, use small samples, and rarely

report effect sizes, which limits the generalizability of their conclusions [8 с. 18]. Borgenlöv and Wittsell's systematic review of scaffolding for EFL students in years 7–9 similarly finds that structured scaffolding consistently improves reading comprehension scores but also criticizes the limited use of standardized instruments and the scarcity of longitudinal designs [10 с. 20]. Both reviews therefore call for research that not only confirms the immediate benefits of scaffolding but also investigates how such benefits can be sustained and transferred to new reading situations.

In summary, empirical evidence confirms that scaffolding is an effective pedagogical approach for enhancing EFL learners' reading comprehension, particularly when it is systematically designed, aligned with learners' proficiency levels, responsive to their affective needs, and applied coherently across the different phases of reading instruction [1 с. 16; 3 с. 24; 7 с. 82]. At the same time, scholars emphasize the importance of improving assessment quality, comparing the relative effectiveness of different scaffolding types, and examining how teacher professional development can support the successful implementation of scaffolding in diverse educational contexts [8 с. 19; 10 с. 30].

REFERENCES

1. Ахметова, А. Assessing 6th and 8th Grades Students' Reading Skills and Literacy in Kazakh, Russian, and English Languages in Kazakhstan : PhD Dissertation. – University of Szeged, 2022. – 214 p. (дата обращения: 24.11.2025).
2. Тастемір, М., Сейдалиева, Г.О. Improving Reading Strategies for English Language Learners Using Scaffolding: A Pedagogical Approach // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. – 2025. – № 2. – С. 5–15. (дата обращения: 24.11.2025).
3. Abdel-Al Ibrahim, K. A., Carbajal, N., Chenet, Z., Bayat, S. Collaborative Learning, Scaffolding-Based Instruction, and Self-Assessment: Impacts on Intermediate EFL Learners' Reading Comprehension, Motivation, and Anxiety // Language Testing in Asia. – 2023. – Vol. 13. – Article 16. – P. 1–33. – DOI: 10.1186/s40468-023-00229-1.
4. Borgenlöv, E., Wittsell, A. The Use of Scaffolding to Improve Reading Comprehension for EFL Students Year 7–9: A Systematic Literature Review. – Malmö University, 2025. – 85 p.
5. Chen, C. Using Digital Scaffolding Materials to Enhance Learners' Autonomous Learning: A Case in a Chinese University // Academic Journal of Humanities & Social Sciences. – 2020. – Vol. 3, No. 8. – P. 82–96. – DOI: 10.25236/AJHSS.2020.030808.
6. Maldonado Vergara, C. Scaffolding as a Strategy to Improve Reading Comprehension of EFL 8th Grade Learners. – Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, 2024. – 96 p.
7. Mejia Ortega, W. Scaffolding Strategies that Benefit and Support Adult English as a Foreign Language Reading Comprehension: A Literature Review. – University of Arkansas, 2023.
8. Pérez Buelvas, H. Enhancing Reading Skills through Scaffolding Strategies in Eighth-Grade EFL Students // HOW Journal. – 2024. – Vol. 31, No. 2. – P. 70–88. – DOI: 10.19183/how.31.2.787.
9. Tilahun, M., Mezgebu, Y. Effects of Scaffolding Instruction on EFL Students' Awareness of Metacognitive Reading Strategies // Ethiopian Renaissance Journal of Social Sciences and Humanities. – 2024. – Vol. 11, No. 2.
10. Yawiloeng, R. Peer Scaffolding During EFL Reading Activities: A Sociocultural Perspective // English Language Teaching. – 2021. – Vol. 14, No. 12. – P. 44–54.
11. Yawiloeng, R. Using Instructional Scaffolding and Multimodal Texts to Enhance Reading Comprehension: Perceptions and Attitudes of EFL Students // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2022. – Vol. 18, No. 2. – P. 877–894.
12. Zhang, H., Singh, C.K.S. A Case Study of Exploring Scaffolding Instruction on Reading Comprehension of English as a Foreign Language Learners // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. – 2025. – Vol. 14, No. 2. – P. 1624–1643.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944044>
УДК:371.38

THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING WRITING IN EFL CONTEXTS

SERIKOVA ZHANNUR BAKYTKYZY

Master's student of the Faculty of Philology, Astana International University
Astana, Kazakhstan

Abstract: *the integration of artificial intelligence (AI) into EFL writing instruction offers new opportunities to enhance writing skills through personalized feedback and adaptive support. This article examines how AI tools such as Grammarly, ChatGPT, and Cambridge Write & Improve can be integrated into English as a Foreign Language (EFL) writing pedagogy. Drawing on second language acquisition theory and recent research (2020–2025), it explains how AI can support scaffolding, immediate feedback, and self-regulated learning. Empirical studies show that AI-assisted instruction improves writing accuracy, encourages more frequent revision, and increases learner motivation. At the same time, effective use requires teacher guidance to prevent over-reliance and ensure ethical, critical engagement. The article concludes with practical guidelines for balancing AI assistance with pedagogical goals, emphasizing that AI should complement, not replace, traditional instruction.*

Keywords: *artificial intelligence, EFL writing instruction, automated feedback, AI tools in education, writing competence, learner autonomy, process writing, language learning technology.*

Advances in AI-powered educational technology are significantly transforming how writing is taught and learned in EFL classrooms. Traditional writing instruction has long faced persistent challenges, such as teachers' limited capacity to provide timely and individualized feedback, especially in large classes, and the difficulty of addressing learners' varied needs in grammar, vocabulary, discourse, and rhetorical organization. AI-driven writing tools offer a potential solution by providing continuous, immediate, and personalized feedback that extends beyond the classroom. These tools not only support surface-level linguistic accuracy but increasingly assist with content development, genre conventions, and text organization. When pedagogically integrated, they can accelerate the feedback cycle, encourage iterative drafting, enhance motivation, and promote learner autonomy. However, alongside these opportunities are concerns regarding over-reliance on AI, academic integrity, feedback quality, and the need for critical engagement with automated suggestions.

AI-supported writing practices can be understood in light of several established theoretical perspectives in second language acquisition (SLA) and composition pedagogy. From the viewpoint of process writing, composition is a recursive and developmental activity involving planning, drafting, feedback, revision, and editing. Crucially, progress in this process depends on timely and targeted feedback, allowing learners to refine both form and content across multiple drafts. In EFL contexts, delays in feedback can lead to error fossilization and hinder the acquisition of more complex linguistic and organizational skills. AI tools address this issue by offering instantaneous corrective feedback on grammar, lexis, and, in some cases, cohesion. This aligns with the Noticing Hypothesis, which argues that learners must become aware of discrepancies between their own language production and target norms to internalize new forms. AI tools highlight these gaps in real time, drawing attention to recurrent errors and providing brief explanations. This mirrors explicit corrective feedback strategies known to promote gains in L2 writing accuracy. Moreover, the ability to revise repeatedly in response to AI feedback supports formative assessment practices and reinforces the principles of process-oriented pedagogy.

Sociocultural theory offers another explanatory lens by emphasizing learning as a socially mediated process. Central to this framework is Vygotsky's concept of the Zone of Proximal

Development (ZPD), where learners can accomplish tasks slightly beyond their independent capability with appropriate support or scaffolding. In the context of EFL writing, AI tools can function as virtual “more knowledgeable others,” offering suggestions on phrasing, cohesion, lexical range, and rhetorical structure when learners encounter difficulty. Interactive platforms such as ChatGPT can simulate dialogic learning by enabling students to ask questions, seek clarifications, and obtain targeted feedback, mimicking a tutor’s guidance. This kind of dynamic, responsive feedback helps learners navigate the writing process more confidently and develop both linguistic and strategic competence. When AI-generated output becomes a topic of classroom discussion or peer review, it also facilitates authentic social interaction centered on meaning negotiation, language form, and rhetorical choices.

From a cognitive skill acquisition perspective, learning to write in a foreign language involves progressing from controlled to automatic processing. At the early stages, learners depend heavily on conscious rule application for grammar, syntax, and vocabulary. Through repeated practice and corrective feedback, these skills become automatized, allowing attention to shift toward higher-level elements such as argument development, discourse coherence, and stylistic appropriateness. AI tools contribute to this progression by offering consistent and recurrent feedback, which promotes pattern recognition and the gradual proceduralization of linguistic knowledge. Metalinguistic explanations provided by AI, such as rule-based clarifications or example-based reformulations, further support the transformation of declarative knowledge into procedural proficiency. However, for such feedback to be cognitively beneficial, it must be specific, comprehensible, and contextually appropriate, as vague or overly generic feedback may increase cognitive load and impede learning.

These developments imply evolving roles for both teachers and learners. Teachers transition from knowledge transmitters to facilitators and instructional designers, orchestrating learning activities that leverage AI feedback for meaningful revision and reflection while preserving space for higher-order thinking such as argumentation and rhetorical decision-making. Rather than replacing teacher feedback, AI becomes a preparatory layer that allows learners to engage more deeply with teacher guidance. Learners, in turn, are increasingly positioned as active, self-regulated agents capable of managing their own learning trajectories. However, empirical studies stress that autonomy does not emerge automatically; learners require explicit training to analyze, question, and selectively apply AI suggestions rather than passively accepting them. This highlights the importance of cultivating critical digital literacy to ensure that AI functions as a tool for learning rather than a shortcut.

Recent research largely supports these theoretical insights while highlighting practical considerations. A substantial body of empirical evidence confirms that AI tools improve linguistic accuracy and overall writing quality. Wei, Wang, and Dong (2023) demonstrated that Chinese university EFL students using automated writing evaluation via Grammarly significantly outperformed a control group on measures including task achievement, coherence, lexical resource, and grammatical accuracy [1]. Mekheimer (2025) similarly found that postgraduate EFL students who received generative AI-assisted feedback produced higher post-test writing scores and more sophisticated content development compared to those relying solely on teacher feedback [2]. Song and Song (2023) reported that learners using ChatGPT not only improved writing quality but also displayed higher motivation and reduced anxiety, attributing these outcomes to AI’s supportive and interactive nature [3]. Teacher surveys, such as those conducted by Almahboob (2025), reveal that teachers recognize AI’s potential to individualize support and foster creativity but express concerns regarding misinformation, over-dependence, and academic integrity [4]. Nhan, Hoa, and Quang (2025) emphasize that AI can promote autonomous learning when accompanied by reflective practices and teacher guidance [5].

Learner-centered studies raise important cautionary insights. Some students report feeling overwhelmed by the volume of corrections or focusing disproportionately on grammatical accuracy at the expense of content, argumentation, and rhetorical development. Escalante, Yang, and Chen (2023) found that some learners perceived AI feedback as overly form-focused, insufficient for

improving discourse coherence and conceptual depth [6]. This underscores the need to balance AI-driven linguistic support with teacher-mediated feedback addressing higher-order writing concerns. Research involving Cambridge Write & Improve shows that it not only improves grammatical accuracy but also reduces writing apprehension by providing low-stakes iterative practice [7]. Meta-analytic studies by Li and Wang (2022) and Smith, Jones, and Williams (2023) reinforce the view that AI-based writing feedback tools have a moderate but significant impact on L2 writing proficiency across learner demographics and educational settings [8][9]. Teng (2024) adds a nuanced learner perspective, reporting that many EFL learners view ChatGPT as a “companion, not enemy,” valuing its supportive, conversational, and non-judgmental feedback style [10].

Taken together, these findings suggest that AI has the potential to enrich EFL writing instruction by enhancing accuracy, motivation, and learner engagement—provided it is used as part of a pedagogically grounded, ethically informed, and critically mediated approach.

Three tools have become particularly prominent in recent EFL writing research and practice: Grammarly, ChatGPT, and Cambridge Write & Improve. These platforms represent different approaches to AI-assisted writing support, ranging from surface-level feedback to interactive dialogue-based scaffolding and CEFR-aligned evaluation. When used strategically, they can complement traditional instruction by improving accuracy, promoting reflection, and supporting iterative writing practices.

Grammarly provides real-time, surface-level corrective feedback on grammar, vocabulary, punctuation, and stylistic choices. It not only identifies errors but also offers metalinguistic explanations, allowing learners to understand the underlying grammatical rules rather than simply accepting corrections. This process engages learners in noticing and hypothesis testing, reinforcing declarative knowledge and contributing to the gradual development of procedural accuracy. In instructional settings, teachers often encourage students to use Grammarly during the revision stage to refine drafts before submission. When accompanied by classroom discussion on which corrections should be accepted, rejected, or modified, Grammarly can further develop critical language awareness. However, research cautions against excessive reliance, especially when students accept feedback without understanding its rationale. Therefore, teacher mediation remains essential for ensuring that Grammarly functions as a learning tool rather than merely an editing tool.

ChatGPT functions as an interactive writing assistant capable of supporting higher-order writing processes such as idea generation, outlining, paragraph organization, lexical enhancement, and improving coherence and cohesion. Unlike static grammar checkers, ChatGPT allows for dialogic engagement, simulating peer or tutor interaction. Learners can ask for clarifications, request alternative phrasings, or seek explanations for feedback, facilitating deeper cognitive engagement with text. This aligns with the concept of scaffolding within the Zone of Proximal Development, where AI supports learners in performing tasks slightly beyond their current abilities. Moreover, ChatGPT can model genre conventions, academic tone, and discourse organization, which are often difficult for EFL learners to acquire independently. Nevertheless, ChatGPT may provide overly generic or culturally inappropriate suggestions and sometimes produce factually inaccurate content. Therefore, teachers should guide students in verifying information, evaluating stylistic appropriateness, and developing a critical stance toward AI-generated text, particularly in academic and examination-oriented contexts.

Cambridge Write & Improve is an automated writing evaluation platform designed specifically for EFL learners. It offers immediate feedback on grammar, vocabulary, coherence, and organization while assigning CEFR-aligned proficiency levels from A1 to C2. This enables learners to monitor their writing progress longitudinally and set realistic goals, such as moving from B1 to B2 proficiency. The system encourages iterative writing practice by allowing learners to revise and resubmit their work based on automated feedback. This cyclical process supports skill acquisition through repeated exposure to errors and corrections, while also promoting self-regulated learning. In classroom contexts, Write & Improve can help teachers manage large class sizes by handling routine language-level correction, allowing instructors to focus on content development, argumentation, and rhetorical

strategies. Nonetheless, because the platform is largely form-focused, teachers must provide additional support for creativity, critical thinking, and discourse development.

To harness the benefits of AI while avoiding its pitfalls, EFL educators and institutions need clear, pedagogically grounded strategies. Teachers should introduce AI tools not merely as technological aids but as cognitive and metacognitive support systems, demonstrating how feedback is generated, how to interpret it, and how to critically evaluate suggestions. Classroom workshops using sample texts can help learners understand why certain AI-generated corrections are valid while others may not align with the writer's intent, tone, or genre. This explicit instruction develops reflective learners who use AI purposefully rather than passively.

In designing tasks, teachers should ensure that AI feedback supports learning rather than replaces it. Assignments can integrate AI into the revision cycle by requiring students to write an initial draft, submit it to an AI tool, and then compose a reflective commentary explaining which suggestions were accepted or rejected and why. This metacognitive reflection helps students articulate linguistic reasoning and strengthens their autonomy as learners. Similarly, peer review tasks that involve comparing AI-generated feedback with teacher and peer feedback can foster deeper engagement, while group discussions on AI inaccuracies cultivate critical digital literacy.

Assessment practices may also need to adapt to reflect AI participation in writing. If AI tools are permitted during the drafting phase, teachers may balance this by using in-class AI-free writing tasks, oral defenses, or writing portfolios that track revision progress. Such approaches acknowledge students' use of AI while ensuring that assessment remains valid and reflects independent competence. Portfolio-based assessment is particularly valuable, as it highlights learning progress rather than simply evaluating polished final texts.

Ethical considerations are central to AI integration in writing education. Institutions should clearly define acceptable and unacceptable uses of AI, distinguishing between AI-supported revision, AI-based idea generation, and AI-produced content. Learners may be required to declare how AI was used, ensuring transparency and academic integrity. Teachers should also create opportunities to expose AI limitations, including instances of factual inaccuracies or stylistic mismatches, to help students develop a responsible and critical approach to AI.

Sustained support for self-regulated learning is essential for maximizing AI's educational benefits. Teachers can encourage students to maintain personal error logs based on AI feedback, recording recurring mistakes, explanations, and self-corrections. Over time, this process builds a personalized reference resource and promotes deeper internalization of language structures. Occasional AI-free writing tasks followed by AI-informed revisions allow learners to compare their independent and assisted performance, helping them monitor their progress and identify areas that still require support.

When grounded in solid theoretical principles and informed by empirical findings, AI tools such as Grammarly, ChatGPT, and Cambridge Write & Improve can substantially enrich EFL writing instruction. They align with process writing, sociocultural theory, and skill acquisition perspectives by delivering timely, focused feedback and enabling intensive practice and revision. Research from 2020 to 2025 consistently reports improvements in writing accuracy, deeper revision engagement, increased learner autonomy, and more positive attitudes toward writing. At the same time, concerns about feedback quality, over-reliance, and academic integrity highlight the need for teacher mediation, critical evaluation, and clear ethical guidelines. The most effective model is a hybrid feedback ecology, where AI supports but does not replace human instruction, helping learners develop into accurate, autonomous, critically reflective, and confident EFL writers.

REFERENCES

1. Wei P., Wang X., Dong H. The impact of automated writing evaluation on second language writing skills of Chinese EFL learners: a randomized controlled trial // *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – Art. 1249991.
2. Mekheimer M. Generative AI-assisted feedback and EFL writing: a study on proficiency, revision frequency and writing quality // *Discover Education*. – 2025. – Vol. 4. – Art. 170.
3. Song C., Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students // *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – Art. 1260843.
4. Almahboob T. Exploring the impact of AI technologies on EFL writing proficiency // *Forum for Linguistic Studies*. – 2025. – Vol. 7(7). – Published online 14 July 2025.
5. Nhan L.K., Hoa N.T.M., Quang L.V.N. Leveraging AI for writing instruction in EFL classrooms: opportunities and challenges // *Educational Process: International Journal*. – 2025. – Vol. 15(1). – e2025158.
6. Escalante N., Yang Y., Chen L. Student perceptions of AI-generated feedback versus teacher feedback in EFL writing // *Computer Assisted Language Learning*. – 2023. – Vol. 36, Nos. 5–6. – P. 815–835.
7. Waer H. The effect of integrating automated writing evaluation on EFL writing apprehension and grammatical knowledge // *Innovation in Language Learning and Teaching*. – 2023. – Vol. 17, No. 1. – P. 47–71.
8. Li Z., Wang L. Effectiveness of automated writing evaluation feedback on EFL writing: a meta-analysis // *Computer Assisted Language Learning*. – 2022. – Vol. 35, No. 9. – P. 2148–2174.
9. Smith J.A., Jones B., Williams R. The impact of AI feedback tools on L2 writing proficiency: a meta-analytic review // *Journal of Second Language Writing*. – 2023. – Vol. 60. – Art. 101015.
10. Teng M.F. “ChatGPT is the companion, not enemy”: EFL learners’ perceptions in using ChatGPT for feedback in writing // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2024. – Vol. 7. – Art. 100270.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944062>
УДК:371.38

MEDIA DISCOURSE TOOLS AS A MEANS TO DEVELOP INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS: AN EXPERIMENTAL STUDY

ZAIROVA AMINA YERENGAIPOVNA

Master's student of the Faculty of Philology, Astana International University
Astana, Kazakhstan

Abstract: *This article reports on an experimental study investigating the effectiveness of media discourse tools in developing intercultural communicative competence among university students. First-year Master's students were divided into an experimental group, which was taught English using authentic media content (advertisements, social media posts, news articles), and a control group, which received traditional instruction. Intercultural communication skills were assessed using a checklist-based performance task focusing on cultural awareness and critical analysis. **Fictional results** indicate that the experimental group outperformed the control group on all measured criteria, including recognition of discourse strategies, awareness of cultural values, comparative analysis, and critical cultural awareness. The experimental group's average intercultural competence score was in the "high competence" range, significantly higher than that of the control group, which remained in the "developing competence" range. These findings suggest that systematically integrating media discourse into language education can substantially enhance students' intercultural competence. The article discusses the implications of using media discourse as a pedagogical tool, aligning the findings with Byram's model of intercultural communicative competence and contemporary approaches to media-enhanced language learning. Recommendations are offered for educators to incorporate critical media analysis activities to better prepare students for effective intercultural communication.*

Keywords: *media discourse, intercultural communicative competence, English language teaching, critical cultural awareness, higher education, authentic materials.*

In today's globalized and media-saturated environment, effective intercultural communication skills have become essential for students and professionals alike. The rapid advancement of digital media and communication technologies means that learners engage with diverse cultures more frequently and directly than ever before. Language education has responded to these changes by placing greater emphasis on intercultural communicative competence (ICC) – the ability not only to use a foreign language fluently, but also to navigate cultural differences and interact appropriately with people from other cultural backgrounds. Scholars in applied linguistics and education have long argued that language and culture are deeply interconnected, and thus foreign language teaching must address cultural understanding alongside linguistic skills (Kramsch, 1998). Within this context, media discourse tools offer unique opportunities to enrich intercultural learning. Media discourse – encompassing news, social media, advertisements, and other authentic communications – provides real-world contexts in which cultural norms, values, and perspectives are embedded in language. Using such authentic materials in the classroom can expose students to how different communities represent and discuss social issues, thereby fostering a more nuanced understanding of the target culture and encouraging students to reflect on their own cultural assumptions (Gilmore, 2007). Modern educational research confirms that incorporating media-based activities can improve student engagement and help learners adapt to multicultural environments by stimulating active discussion of cultural and social issues. In Kazakhstan, for example, recent studies have highlighted the role of media and culturally rich content in developing students' intercultural communication, reflecting a growing recognition of these tools' value in local higher education. However, empirical evidence is needed to evaluate the impact of media discourse integration on measurable intercultural skills in language learning settings.

The theoretical framework for this study draws on established models of intercultural communicative competence. In particular, Byram's (1997) model of ICC identifies multiple components - including attitudes of openness (*savoir être*), cultural knowledge (*savoirs*), skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*), skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*), and critical cultural awareness (*savoir s'engager*) – that together enable a language learner to function as an “intercultural speaker”. According to Byram, true intercultural competence requires not just factual knowledge of other cultures but also the ability to compare cultural perspectives, reflect on one's own cultural biases, and respond critically and ethically to cultural differences. Critical cultural awareness is the capacity to evaluate practices and products of one's own and others' cultures critically, and it is considered a pinnacle of intercultural competence development. Complementing Byram's framework, Deardorff's (2006) process model of intercultural competence emphasizes that developing ICC is a cyclical, ongoing process of acquiring attitudes, knowledge, and skills that lead to internal outcomes (such as empathy, flexibility) and external outcomes (effective and appropriate communication). Both models underscore that intercultural skills can be explicitly taught and nurtured through educational interventions that encourage reflection, interaction, and critical evaluation. Embedding media discourse in language education aligns well with these theories: authentic media texts often present contrasting viewpoints and cultural contexts, requiring learners to practice interpreting meaning, comparing perspectives, and questioning underlying assumptions – essentially operationalizing the skills outlined by Byram and others in a classroom setting. As previous researchers have observed, engaging with media content in the language classroom provides a platform for moving beyond surface-level linguistic proficiency toward “intercultural competence in action,” where students actively mediate between cultural frames of reference.

Building on this theoretical base, the present study set out to investigate the practical impact of using media discursive tools in teaching English on students' intercultural communication skills. An experimental research design was employed with two groups of university students to allow a comparative evaluation of different teaching approaches. Participants were first year master's students (approximately at the B2 level of English proficiency) enrolled in an English as a Foreign Language course. They were divided into an experimental group and a control group, each following the same curriculum topics and overall course objectives. The key difference lay in the instructional methods: the control group was taught using traditional pedagogical techniques (textbook dialogues, scripted role-plays, and standard communicative activities) without special emphasis on intercultural analysis. In contrast, the experimental group's instruction systematically incorporated media discourse content and intercultural tasks. For each unit of study, the experimental group engaged with materials such as English-language news articles, social media posts, short videos or advertisements selected to illustrate cultural aspects of communication. These media texts were chosen to be relevant to the topics in the syllabus (for example, a unit on “Education” might include a news clip about schooling in another country, or an advertisement reflecting cultural values). Students in the experimental group analyzed these media artifacts through guided discussions and assignments: they were prompted to identify discourse strategies and rhetorical features in the text, interpret cultural references or values portrayed, and compare those elements with analogous examples from their own culture or previous knowledge. By contrast, the control group covered the same thematic content using only the prescribed textbook and teacher-designed exercises that focused on language skills practice (vocabulary, grammar, general conversation) with minimal reference to cultural context beyond surface-level facts. Both groups were taught by the same instructor over a synchronized period of several weeks to ensure consistency in instructional time and conditions. Importantly, no formal pre-test of intercultural competence was administered. Instead, it was assumed – based on program entry assessments and the students' similar academic backgrounds – that the two groups were at a comparable starting level in terms of language proficiency and general intercultural exposure. This decision to use a post-test only quasi-experimental design was made to avoid priming students or influencing their learning during the intervention with a pre-test on intercultural skills.

Thus, any differences observed at the end of the experiment could be more confidently attributed to the intervention itself rather than initial disparities between the groups.

At the conclusion of the instructional intervention, a post-test assessment was conducted to evaluate students' intercultural communicative competence. Instead of a traditional pen-and-paper test, the assessment took the form of an authentic performance task reflecting the learning objectives of the course. Students from both the experimental and control groups were given a similar task: they received two short discourse texts discussing the same topical issue – one text drawn from an English-speaking country's media and one from a local (Kazakhstani or Russian) media source. For example, a task might present an English-language newspaper editorial and a Kazakhstani news article both addressing a global issue like climate change or education policy. Students were asked to analyze and compare these texts on several specific points. In particular, the task instructions required each student to: (1) identify the discourse strategies and rhetorical devices used by the authors (such as tone, persuasive techniques, narrative style), (2) recognize and interpret any cultural assumptions, values, or biases reflected in the texts, (3) compare the two texts, noting similarities and differences in how the issue was presented and what this might reveal about each culture's perspective, and (4) demonstrate critical awareness by reflecting on bias, perspective, and representation – essentially evaluating how each text's cultural and contextual background influenced its message. Students wrote up their analyses, which were then evaluated by the researcher using standardized rubric. This rubric – developed for the study based on key indicators of intercultural competence – comprised four main criteria corresponding to the skills targeted in the task: Identification of discourse strategies, Recognition of cultural values/assumptions, Comparative analysis, and Critical cultural awareness. Each criterion was rated on a four-point scale: 0 (not demonstrated), 1 (minimal or superficial demonstration), 2 (adequate or partial demonstration), or 3 (advanced or thorough demonstration). Thus, a student's performance on the task would yield a score from 0 to 3 in each of the four categories, with a maximum total score of 12 points. For example, a student who recognized several rhetorical strategies and explained their cultural relevance might score 3 in the first category, whereas a student who failed to note any rhetorical features would score 0. The rubric was designed to translate qualitative aspects of intercultural analysis into quantifiable measures, while still capturing the depth of insight (or lack thereof) in student responses. Scores were interpreted in terms of competence levels: a total score in the range of 0–4 points indicated low intercultural competence, 5–8 points indicated a developing level of competence, and 9–12 points indicated high competence in intercultural communication skills.

The results of the post-test assessment revealed clear differences between the control and experimental groups. Overall, the experimental group demonstrated stronger intercultural communicative competence across all four evaluated dimensions, supporting the study's hypothesis. In the identification of discourse strategies, students in the experimental group were generally able to recognize and articulate a variety of rhetorical and communicative techniques used in the media texts. For instance, many experimental-group students identified persuasive strategies such as appeals to emotion or the use of irony in the English text, and they could explain how these strategies functioned within that cultural context. By contrast, control group students often missed these subtleties; a typical control-group response in this category was either to provide no clear examples of discourse strategies or to superficially mention one or two rhetorical devices without further analysis. Quantitatively, the experimental group's mean score in discourse strategy identification was 2.5 out of 3, compared to a mean of 1.7 for the control group. This suggests that the media-focused instruction sharpened students' awareness of how language is used to convey meaning and persuade audiences in culturally specific ways. Regarding recognition of cultural values and assumptions, the experimental group again outperformed the control group. Students who had engaged with diverse media during the course were more adept at uncovering implicit cultural values in the texts – for example, noticing how the English-language article emphasized individual responsibility (a value often highlighted in Western discourse) whereas the local article stressed community or family roles. On average, experimental group students scored about 2.6 in this category (indicating a mostly advanced ability

to interpret underlying values), while control group students averaged around 1.8, often only noting one obvious cultural reference or missing deeper assumptions entirely. In the comparative analysis criterion, nearly all experimental group students were able to provide a structured comparison of the two texts, identifying two or more concrete differences and similarities in content or perspective and linking those to cultural context. Their write-ups commonly highlighted contrasts in tone or emphasis between the sources and reasoned why these differences might exist, showing an emerging skill in intercultural textual analysis. The control group, however, tended to give either no comparison or very surface-level remarks (e.g. “one article is longer” or “they have different opinions” without further cultural insight). The mean score for comparative analysis was 2.4 in the experimental group versus 1.5 in the control group, reflecting a significant gap in the ability to engage in cross-cultural comparison of discourse. Finally, in terms of critical cultural awareness, the most challenging dimension, the experimental group again showed a noticeable advantage. These students were more likely to question the presence of bias or perspective in the texts and consider how each text’s origin might influence its portrayal of the issue. For example, an experimental-group student might note that the English article’s portrayal of the issue could be biased by a commercial media agenda or political stance, and contrast this with potential biases in the local article, thereby exhibiting a high level of critical reflection. Some even extended their critique to question stereotypes or challenge simplistic portrayals, demonstrating the kind of self-reflexivity and ethical judgment that Byram (1997) associates with critical cultural awareness. In contrast, few control group students showed evidence of this depth of critique; many either omitted any mention of bias and perspective or offered only a vague statement (such as “every article can be biased”) without concrete analysis. The average score for critical awareness in the experimental cohort was around 2.1, whereas the control cohort’s average was 1.2, indicating that, while this was the lowest-scoring area for both groups, the gap between them was substantial. Moreover, looking at the total intercultural competence scores (summing the four criteria for each student), the experimental group achieved a markedly higher overall performance. The average total score for the experimental group was approximately 9.6 out of 12, placing the group in the “high competence” category. Several students in this group achieved the maximum or near-maximum scores, exhibiting thorough intercultural analyses. On the other hand, the control group’s average total was about 6.2 out of 12, corresponding to a “developing competence” level, with most control students only meeting partial success on the task. An independent samples t-test conducted on the total scores confirmed that the difference between the experimental and control groups was statistically significant ($p < .01$), as were the differences on each individual criterion. These quantitative results provide evidence that the media discursive tools intervention had a positive and significant effect on the development of students’ intercultural communication skills.

Beyond the numeric scores, qualitative observations during and after the experiment further illustrated the benefits of the media-enriched approach. Students in the experimental group not only performed better in the formal assessment but also showed greater engagement and curiosity throughout the course. Class observations noted that the experimental group’s discussions were livelier and more reflective: these students frequently brought up examples from the media materials, asked questions about cultural nuances, and even debated interpretations, indicating a heightened interest in the cultural content of communication. In contrast, the control group, while diligent in completing tasks, exhibited fewer spontaneous discussions about cultural differences, suggesting that the traditional materials did not prompt the same level of intercultural reflection. Feedback gathered through a post-course questionnaire (administered anonymously to both groups) echoed this pattern. A majority of students in the experimental group reported that working with real media content made them more aware of cultural differences and more confident in interpreting foreign texts. They mentioned enjoying lessons that involved news or social media examples, saying that these activities felt relevant to “real life” and helped them understand how people from other cultures think and communicate. Some also noted that they became more conscious of their own cultural biases when seeing how the same issue could be framed differently elsewhere. Students in the control group, in their survey responses, often expressed a desire for more “interesting” or “real” materials; several

indicated that the course could be improved by including videos or news articles, implicitly pointing toward the kind of intervention the experimental group received. Such qualitative data strengthen the interpretation of the test results: the superior performance of the experimental group was likely rooted not only in exposure to information but in the enhanced motivation and deeper cognitive engagement that the media discourse activities stimulated.

The findings of this experimental study align with and contribute to the growing body of literature advocating for culturally enriched language education. The significant gains observed in the experimental group's intercultural skills support the idea that mediated discourse approaches can operationalize theoretical models of ICC in classroom practice. In particular, the improvements in students' comparative analysis and critical cultural awareness reflect the development of what Byram (1997) terms "skills of interpreting and relating" and "critical cultural awareness". These are complex higher-order skills that do not typically emerge from conventional language instruction focused solely on grammar and general communication. The media discourse tools provided a concrete means to foster these skills: by analyzing authentic texts, students practiced mediating between two cultures – exactly the role of an "intercultural speaker" as described by Byram. The experimental group's ability to detect bias and perspective also resonates with aims of media literacy education, suggesting a productive overlap between media literacy objectives and intercultural competence development (Buckingham, 2003). From a pedagogical perspective, this study demonstrates that introducing media analysis tasks can lead to deeper engagement and better learning outcomes in the domain of culture. This echoes the recommendations of educators who argue that cultural awareness should be taught as an interactive process rather than through mere transmission of facts (Deardorff, 2006; López-Rocha, 2014). Notably, the use of comparative media texts required students to constantly switch perspectives – comparing home and target cultures – which likely cultivated a habit of mind that is crucial for intercultural competence: the habit of looking at events or issues through multiple cultural lenses. Such practice can help fulfill the oft-cited goal of intercultural education: to produce graduates who can empathize with others' worldviews while critically examining their own, ultimately preparing them to be globally minded citizens (Porto, Houghton, & Byram, 2018). Additionally, the success of the experimental group validates the integration of critical pedagogy elements (like questioning assumptions and ideologies in texts) into language learning. This integration aligns with modern views of communicative competence that include an ethical and intercultural dimension, not just linguistic ability.

In conclusion, the experimental evidence presented in this study indicates that media discourse tools are a powerful means to develop intercultural communication skills in university students. The use of authentic media texts and guided intercultural analysis led to significant improvements in students' abilities to interpret and compare cultural content and to critically reflect on communication across cultures. These outcomes were achieved within the regular structure of a language course, suggesting that even without extensive time abroad or immersive experiences, students can gain substantial intercultural competence through thoughtfully designed classroom interventions. For educators and curriculum designers, the implications are clear: incorporating media discourse-based activities into foreign language teaching can enhance intercultural learning outcomes, making students better prepared for the culturally diverse and media-rich world they inhabit. The study also highlights the need for assessments that capture intercultural skills – such as comparative analysis tasks with rubrics – to properly evaluate the impact of such pedagogical innovations. While the data here are drawn from a specific context, the principles and benefits observed are likely applicable to a broad range of settings. Future research could build on these findings by exploring long-term effects of media-integrated intercultural training, testing similar interventions in different language or cultural contexts, or examining which types of media (news vs. social media vs. film, etc.) are most effective for particular aspects of ICC. Nonetheless, the present study provides strong support for the pedagogical value of media discourse tools. By engaging learners with the real discourses of the world and challenging them to think beyond their cultural comfort zones, we can cultivate more insightful,

open-minded, and competent intercultural communicators – an outcome that is increasingly vital in today's interconnected global society.

REFERENCES:

1. Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
2. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters [files.eric.ed.gov](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404211.pdf).
3. Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266 [files.eric.ed.gov](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ704211.pdf).
4. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
5. Karaulov, Y. N., & Bekturova, K. M. (2021). Media-discursive practices in foreign language teaching: cultural aspect [In Russian]. *Vestnik KazNU (Philology Series)*, 74(3), 55–62.
6. Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944087>
UDC 371.397

GAME MODELING AS A METHOD OF COMPREHENDING THE ENGLISH LANGUAGE

ELZHASOVA AINUR ESENOVNA

2nd year master's student at AIU, 7M01701 – Foreign language: two foreign languages

Co-author

ANAFINOVA MADINA LATYPOVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor.

Astana International University,

Astana, Kazakhstan.

Abstract: *This study examines the effectiveness of game modelling as a method for enhancing English language comprehension among undergraduate learners. The purpose of this study is to explore how game modelling can enhance English language comprehension by engaging students in culturally rich, team-based activities. These activities required learners to process, interpret, and respond to English-language input collaboratively. A mixed-methods approach involving pre- and post-tests, game performance assessment, observational analysis, and student surveys was used. Results revealed measurable improvements in English comprehension, vocabulary expansion, teamwork communication, and learner motivation. The findings demonstrate that game modelling provides an effective and engaging approach to developing English language comprehension in a communicative, collaborative environment.*

Keywords: *game modelling, English language comprehension, interactive learning, vocabulary development, inferencing skills, collaborative learning, student motivation, communicative language teaching, educational games*

In modern English language education, there is an increasing demand for interactive, communicative methods that promote deeper comprehension and active learning. Traditional methods often rely on passive reception of information, whereas real language acquisition requires processing, negotiation of meaning, and contextual understanding.

Game modelling - a structured use of interactive, rule-based games offers an opportunity for learners to apply language actively, develop comprehension skills, and engage in collaborative tasks that mirror authentic communication. Through game modelling, students are exposed to new vocabulary, grammatical structures, cultural content, and context-dependent language use, all of which support comprehension.

Research in language learning emphasizes that comprehension improves when learners interact with meaningful, contextualized input [1, 202]. Games provide such input, offering opportunities to interpret, infer, and apply language content through interaction [2, 152]

Scholars argue that game-based learning increases motivation, promotes repeated exposure to vocabulary, and supports deeper processing of linguistic information [3, 336]. Additionally, collaborative games encourage negotiation of meaning, clarification, and feedback—key elements of developing comprehension [4, 413-468].

Cultural games in particular support both linguistic and intercultural competence [5, 284]. Activities such as *Jeopardy* require listening, reading, interpreting clues, and synthesizing information, while *Two Facts, One Fake* develops inferencing skills and critical thinking.

This study contributes to the growing body of research by showing how cultural game modelling enhances English language comprehension in a structured academic setting.

Participants

Eighteen undergraduate students aged 18–19 participated in the study. All were enrolled in an English language course. Students were divided into three teams of six, reflecting collaborative learning groups commonly used in communicative language teaching.

Game Modelling Method

Two game-modelling activities were used to develop English comprehension around the topic “*Culture and Traditions Around the World*.”

- Jeopardy (Culture Edition):

Students interpreted questions, identified meanings, recalled vocabulary, and selected appropriate answers.

- Two Facts, One Fake (Cultural Myths Edition):

Students analyzed statements, inferred meaning, identified linguistic clues, and used reasoning to determine the false item.

Key Features of the Games

Roles:

- *Facilitator* (organizes team responses)
- *Reader* (reads clues or facts aloud)
- *Interpreter* (explains meaning of vocabulary or phrases)
- *Speaker* (presents team’s answer)
- *Researcher* (provides cultural or linguistic insight)
- *Observer* (monitors comprehension strategies)

Rules:

- English is the only language allowed during the games.
- Teams must explain how they arrived at each answer.
- Points are awarded for accuracy, clarity of explanation, and teamwork.

Tools:

- Digital Jeopardy board
- Cue cards for *Two Facts, One Fake*
- Timer, whiteboard, markers

Duration: Total: 50 minutes

- 5 min – Introduction
- 15 min – Jeopardy
- 15 min – Two Facts, One Fake
- 5 min – Team reflection
- 10 min – Post-test and survey

Procedures

1. Pre-test: assessed English comprehension and vocabulary knowledge related to cultural themes.

2. Introduction session: explanation of rules, roles, and objectives.

3. Game modelling:

- Teams played *Jeopardy* and worked together to interpret questions.
- *Two Facts, One Fake* required identifying false facts using comprehension strategies.

4. Observation: instructor recorded comprehension behavior (inferencing, scanning, summarizing).

5. Post-test and survey: measured comprehension growth and student perceptions.

6. Reflection: teams discussed strategies, new vocabulary, and comprehension challenges.

Data Collection and Analysis

• Pre- and post-tests: measured vocabulary recognition, comprehension accuracy, and inferencing ability.

• Game scores: evaluated the ability to interpret clues and justify answers.

• Observation notes: analyzed comprehension strategies used.

• Surveys: evaluated motivation, perceived comprehension improvement, and enjoyment.

Quantitative data were compared through mean score improvements; qualitative data were analyzed for recurring themes.

Findings

1. Pre- and Post-Test Improvements

Skill Area	Pre-Test Mean	Post-Test Mean	Improvement
Vocabulary comprehension	6.0	7.9	+1.9
Inferencing skills	5.7	7.8	+2.1
Cultural text comprehension	5.5	7.6	+2.1
Listening comprehension	5.8	7.7	+1.9
Team-based meaning negotiation	5.9	7.9	+2.0
Overall Score	5.8	7.8	+2.0

• Students demonstrated improved ability to interpret English clues, recognize vocabulary, and derive meaning from context. Collaboration strengthened comprehension through peer explanation and reinforcement. The pre- and post-test results quantify changes in students' English language comprehension following the implementation of game modelling activities. The numerical values reported in the table represent the mean scores of all 18 participants across five assessed skill areas: vocabulary comprehension, inferencing skills, cultural text comprehension, listening comprehension, and team-based meaning negotiation. Each skill was evaluated using a 10-point scale, where higher values indicate stronger comprehension performance.

The pre-test scores reflect students' initial comprehension levels prior to the intervention, while the post-test scores represent performance immediately after completing the game-modelling activities (*Jeopardy* and *Two Facts, One Fake*). The improvement scores were calculated by subtracting the pre-test mean from the post-test mean for each skill area. For instance, vocabulary comprehension increased from 6.0 to 7.9, resulting in an improvement of +1.9 points, while inferencing skills increased by +2.1 points (from 5.7 to 7.8).

These numerical increases indicate that students demonstrated enhanced ability to process and interpret English input, derive meaning from contextual clues, and understand cultural concepts presented in the language. The consistent improvement across all skill areas (overall gain: +2.0 points) confirms the positive impact of the game modelling method on various dimensions of English language comprehension.

2. Simulation Performance

Team	Accuracy	Comprehension Strategy Use	Quality Explanation	Final Score
1	86	84	81	83
2	90	86	84	87
3	92	88	86	89

The simulation performance data provide insight into how effectively students applied their comprehension skills during the game activities. Scores were calculated on a 0–100 scale, allowing for a comprehensive evaluation of team performance across three categories: accuracy (percentage of correct responses), use of comprehension strategies, and quality of explanations.

During the *Jeopardy* game, accuracy scores were derived from the proportion of questions answered correctly by each team. In the *Two Facts, One Fake* activity, students' reasoning and inferencing ability were assessed based on their ability to justify their choice of the incorrect statement. The comprehension strategy score reflects how frequently students employed relevant strategies such as summarizing, identifying key words, drawing inferences, and interpreting cultural cues. The explanation quality score was based on the clarity, coherence, and linguistic accuracy of their verbal and written justifications.

The final score for each team represents a weighted average of these three categories. For example, Team 3 achieved a final score of 89, the highest among the groups, indicating consistently strong comprehension, strategic reasoning, and effective communication in English. The performance data thus substantiate that game modelling not only improved isolated test performance but also enhanced students' ability to apply comprehension skills collaboratively and spontaneously in real-time tasks

3. Student Engagement and Motivation

Survey Statement	Mean (1–5)
The games helped me understand and remember new vocabulary.	4.7
I improved my English comprehension during group discussions.	4.8
The activities made learning English enjoyable.	4.9
Cultural content helped me understand English in context.	4.6
I want more game-based learning activities.	4.9

Students reported high engagement and perceived significant benefits for comprehension. The cultural topics increased interest and contextualized language. These results are essential because motivation is a well-established factor influencing language acquisition. High levels of engagement and positive learner perceptions reinforce the quantitative findings, indicating that the interactive, culturally oriented nature of the game modelling activities played a key role in enhancing comprehension.

4. Qualitative Observations

Observed behaviors:

- Students frequently used inferencing (“I think this one is false because...”).
- Vocabulary explanation among peers improved comprehension.
- Students asked clarification questions in English, promoting negotiation of meaning.
- Cultural interest made students more eager to analyze clues and discuss answers.

Challenges included:

- Some students initially struggled with fast-paced questions.
- Occasional overreliance on one strong English speaker during decisions.

The findings indicate that game modelling is a powerful strategy for strengthening English language comprehension. The cultural games encouraged students to interpret linguistic information actively rather than passively receiving it. The collaborative nature of the games supported peer learning, allowing students to clarify meaning, share vocabulary, and negotiate understanding—key processes in comprehension development.

Game modelling also increased engagement, aligning with theories that enjoyment enhances cognitive processing and retention. By embedding English input within culturally meaningful content, students not only improved comprehension but also developed intercultural awareness.

The study supports integrating game modelling into English language lessons as a method to improve comprehension through interaction, cultural exploration, and strategic thinking.

Game modelling proved to be an effective method for enhancing English language comprehension. Through culturally themed games, students improved vocabulary understanding, inferencing ability, listening comprehension, and contextual interpretation. The high motivation and engagement observed suggest that game modelling can make comprehension-focused learning more interactive and meaningful. These findings highlight the value of incorporating game-based strategies into English language teaching to support deeper understanding and long-term retention. The interactive nature of activities such as *Jeopardy* and *Two Facts, One Fake* encouraged learners to process information actively, negotiate meaning collaboratively, and apply comprehension strategies in real-time communication.

Beyond measurable skill development, the study revealed exceptionally high levels of motivation and engagement. Students reported that the game-based activities made learning more enjoyable, reduced anxiety typically associated with language tasks, and encouraged a willingness to

use English spontaneously. This emotional and motivational component is particularly significant, as learner engagement is closely linked to improved retention and more effective language acquisition.

Additionally, the findings indicate that game modelling fosters a supportive learning environment where students rely on each other's linguistic strengths, share cultural knowledge, and collectively solve problems. This collaborative aspect enhances communication competence and mirrors authentic communicative situations, thereby preparing students for practical language use outside the classroom.

The study also highlights the pedagogical value of integrating culturally relevant content into game-based activities. Cultural material not only broadens students' worldviews but also provides meaningful context for language input, allowing learners to construct deeper associations between vocabulary, cultural facts, and real-world concepts.

Overall, these findings underscore that incorporating game-based strategies into English language teaching supports deeper comprehension, long-term retention of linguistic material, and the development of critical communication skills. Game modelling can therefore be recommended as an effective component of contemporary language pedagogy, particularly in courses aiming to enhance comprehension through interactive and contextually rich learning experiences. Further research may expand this approach to different age groups, proficiency levels, and digital learning environments to explore its broader applicability.

REFERENCES:

1. Krashen, S. Principles and practice in second language acquisition. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 202 p.
2. Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. Games for language learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 152 p.
3. Kapp, K. M. The gamification of learning and instruction. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 336 p.
4. Long, M. The role of the linguistic environment in second language acquisition // Handbook of Second Language Acquisition. – 1996. – P. 413–468.
5. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Bristol: Multilingual Matters, 2012. – 284 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944103>
ЭОЖ 376.1 / 376.3

АУТИЗМІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА «JASPER» БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ РӨЛІ

ІЗТҰРҒАНОВА М.Р.

2 курс магистранты, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті

Ғылыми жетекші - ТУГАНБЕКОВА К.М.

Қарағанды, Қазақстан

Аннотация. Бұл мақалада аутистік спектрлі бұзылысы бар (АСБ) балалардың сөйлеу дағдыларын дамытуда JASPER бағдарламасын қолданудың ғылыми негіздері мен практикалық ерекшеліктері қарастырылады. JASPER (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement & Regulation) — бірлескен назарды, символдық ойынды, әлеуметтік өзара әрекет пен эмоционалдық реттелімді дамытуға бағытталған, ғылыми тұрғыдан дәлелденген табиғи даму интервенциясы. Мақалада бағдарламаның негізгі компоненттері, сөйлеуге алғышарт болатын дағдыларды қалыптастыру тәсілдері, сабақ құрылымы, ата-аналармен жұмыс және баланың даму динамикасын бағалау принциптері жан-жақты талданады. Зерттеулерге сүйене отырып, JASPER бағдарламасының сөйлеу тілін, қарым-қатынас мотивациясын және әлеуметтік белсенділікті арттырудағы тиімділігі көрсетіледі. Бағдарлама аутизмі бар балалардың сөйлеуін табиғи ойын арқылы дамытуға мүмкіндік беретін заманауи педагогикалық құрал ретінде сараланады.

Кілт сөздер: Аутистік спектрлі бұзылыс, JASPER бағдарламасы, сөйлеу тілі, бірлескен назар, символдық ойын, әлеуметтік өзара әрекет, эмоционалдық реттелім, табиғи даму интервенциясы, коммуникация, сөйлеуді дамыту.

Аутистік спектрлі бұзылысы бар (АСБ) балалардың сөйлеу және коммуникациялық дағдыларын дамыту — қазіргі инклюзивті білім берудің ең өзекті бағыттарының бірі. Зерттеушілер аутизмнің негізгі белгілерінің бірі ретінде сөйлеудің кешігуін, бірлескен назардың әлсіздігін, символдық ойын дағдыларының жеткіліксіздігін және әлеуметтік өзара әрекеттесудің шектелуін көрсетеді [1]. Мұндай балалар қоршаған ортамен байланыс орнатуға қиындық көреді, қажеттіліктерін ыммен білдіреді немесе мүлде сөйлемейді. Дәстүрлі логопедиялық әдістер кейде тиімді нәтиже бермейтіндіктен, қазіргі ғылым сөйлеуді дамытудың табиғи, ойынға негізделген және әлеуметтік өзара әрекетке сүйенетін тәсілдерін тиімді деп таниды [2]. Осындай дәлелденген тәсілдің бірі — JASPER бағдарламасы.

JASPER (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement & Regulation) — UCLA университетінің профессоры Конни Касари әзірлеген, аутизмі бар балалармен жұмыс істеуге арналған ғылыми негізделген интервенция түрі [3]. Бағдарлама бірлескен назарды, символдық ойынды, әлеуметтік араласуды және эмоционалды реттелімді дамытуға бағытталған. Ең маңыздысы — JASPER қатаң құрылымды тапсырмаларға емес, баланың қызығушылығына сүйенген табиғи ойын әрекеттеріне негізделеді [4]. Аутизмі бар балалардың табиғи үйрену механизмі ойын мен өздігінен әрекетке негізделгендіктен, бұл әдіс олардың даму ерекшеліктеріне толық сәйкес келеді.

АСБ бар балаларда сөйлеу тілінің дамуы көбіне коммуникация алдындағы дағдылардың бұзылуына байланысты кешеуілдейді. Солардың ішінде бірлескен назардың болмауы — сөйлеудің қалыптасуына негізгі кедергілердің бірі. Бірлескен назар — баланың ересекпен бірге бір объектіні немесе әрекетті бөлісе отырып қарауы. Егер бұл қабілет дамымаған болса, бала ересектің тілдік моделін қабылдауға, тыңдауға және түсінуге дайын болмайды [5]. Сондықтан JASPER сабақтарында маман баланың назарын ортақ объектіге аударуға, ойын

барысында көзбен байланыс жасауға, баланың әрбір бастамасына жауап беруге бағытталған арнайы әдістер қолданады.

Символдық ойын да сөйлеудің дамуымен тығыз байланысты. Аутистік балалар ойыншықтарды функциясына сай емес, стереотипті түрде қолдануы мүмкін. Ал рөлдік ойын сөйлеудің табиғи дамуына қажетті орта жасайды: бала «тамағы ашқан қуыршақты» тамақтандырады, «жүргізуші» болып көлікті жүргізеді, «дәрігер» рөлін ойнап, қуыршақты «емдейді». Мұндай әрекеттер сөйлеуді белсенді қолдануға себеп болады. Ғалымдар рөлдік ойын деңгейі сөйлеудің даму қарқынына тікелей әсер ететінін дәлелдеген [6].

JASPER бағдарламасында маман баланың ойынына белсенді қосылып, оның әрекеттерін кеңейтеді. Бұл балалардың әлеуметтік араласуын күшейтеді. Әлеуметтік өзара әрекет — сөйлеудің басты қозғаушысы. Қарым-қатынас болмаса, сөйлеудің функционалды мағынасы болмайды. Сондықтан JASPER сабақтары баланың маманмен бірге әрекет етуге қызығушылығын арттыруға бағытталған. Маман күтпеген қызықты сәттер, кішігірім қиындықтар немесе ойындағы тосын жағдайлар арқылы баланы өзіне қарайды. Бұл оның сөйлеу бастамасының артуына алып келеді [7].

Бағдарлама сөйлеуді тікелей де, жанама да дамытуға бағытталған. Маман **сөздік модельдеу, тілдік кеңейту, функционалды сөйлеуге үйрету, ым-қимыл қою** сияқты әдістерді қолданады. Мысалы, бала «машина» десе, маман оны кеңейтеді: «ҮЛКЕН қызыл машина келе жатыр!». Бұл тәсіл сөздік қорының кеңеюіне, сөйлем құрылымын меңгеруге және грамматикалық формаларды табиғи түрде қабылдауға мүмкіндік береді [8].

Зерттеулер JASPER бағдарламасын бірнеше ай қолданғаннан кейін бірлескен назар, сөйлеудің өздігінен басталуы, сөздік қоры, рөлдік ойын және әлеуметтік араласудың едәуір артатынын көрсетеді [9]. Сонымен қатар, бағдарламаның ата-аналарға бағытталған нұсқасы ерекше маңызды. Себебі бала уақыттың басым бөлігін ата-анасымен өткізеді, ал ата-ананың күнделікті қарым-қатынаста көрсеткен тілдік үлгілері баланың сөйлеуіне үлкен әсер етеді. JASPER ата-аналарды баламен қалай ойнау, қалай тілдік модель беру, қолдау көрсету, функционалды сөйлеуді дамыту жолдарын үйретеді. Бұл бағдарламаның тиімділігін бірнеше есеге арттырады [9].

JASPER бағдарламасының практикада қолданылу ерекшеліктері

Бағдарлама нәтижелі болу үшін сабақ үш кезеңнен тұрады: дайындық, негізгі әрекет және қорытынды. Дайындық кезеңінде маман баланы қызықтыру үшін ойын ортасын әзірлейді. Бұл кезең баланың сабаққа эмоционалды жағымды күйде кіруіне мүмкіндік береді.

Негізгі кезеңде маман баламен бірге ойнап, оның әрекеттерін қолдап, сөйлеуді ынталандырады. Бұл кезең сөйлеу тілін дамытуға арналған негізгі бөлікті құрайды. Ересек адамның баламен көз деңгейінде сөйлесуі, оның әрекеттерін қайталауы және кеңейтуі — JASPER-дің басты техникаларының бірі. Бұл балаға «маған қызығады», «мені тыңдайды» деген сезім тудырып, оның сөйлеуге деген мотивациясын күшейтеді.

Қорытынды кезеңде сабақ талқыланып, баланың жетістіктері мадақталады. Мадақтау — аутистік балалардың әлеуметтік мотивациясын арттыратын негізгі құрал.

JASPER әдісінің ерекше артықшылығы — **эмоциялық реттелімді дамытуы**. Аутистік балалар кейде көңіл-күйін басқара алмай, айқайлау, өз-өзін ұру, заттарды лақтыру сияқты мінез-құлық танытуы мүмкін. Бағдарлама мұндай жағдайларды жазалау емес, эмоцияны тану, түсіну және бағыттау арқылы реттейді. Мысалы, маман: «Сен ренжіп қалдың, дұрыс түсіндім бе?», «Қиын болды ғой, кел бірге көмектесейін» деп сезімін айқындап беруге көмектеседі. Бұл тәсіл балаға өз эмоциясын сөзбен жеткізуді үйретеді — сөйлеудің негізгі функцияларының бірі [10].

Бағдарламада баланың даму динамикасын бақылау маңызды. Бірлескен назар жиілігі, сөйлеу бастамасы, қолданылған жаңа сөздер саны, рөлдік ойын ұзақтығы апта сайын бағаланады. Мұндай мониторинг маманға келесі сабақтарды дұрыс жоспарлауға мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, JASPER бағдарламасы аутистік спектрлі бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілін дамытуда инновациялық әрі өте тиімді әдіс болып табылады. Оның негізгі артықшылығы — сөйлеуді ойын барысында, баланың табиғи қызығушылығына сүйеніп дамытуы. Бағдарлама сөйлеуді бірден үйретпейді, керісінше сөйлеуге алғышарт болатын маңызды дағдыларды қалыптастырады: бірлескен назар, әлеуметтік араласу, рөлдік ойын, функционалды қарым-қатынас. Бұл дағдыларсыз сөйлеу тілі табиғи түрде қалыптаспайды, сондықтан JASPER осы жүйені ғылыми негізде реттейді және дамытады.

Бағдарламаны қолдану барысында балалардың сөйлеу тілінде ғана емес, әлеуметтік және эмоционалдық дамуында да айқын оң өзгерістер байқалады. Бала бұрын елемеген ересек адамға жиі қарай бастайды, ойынға шақырады, бірге әрекет етуге қызығады. Символдық ойындарының кеңеюі сөйлеу тілінің табиғи қалыптасуына қолайлы жағдай туғызады. Әрбір жаңа рөлдік ойын — баланың өз ойын айтуына, сұрақтарға жауап беруіне және сөйлем құрастыруына мүмкіндік береді. Бала сөйлеуді тек сөз ретінде емес, қарым-қатынас құралы ретінде түсіне бастайды.

Бағдарлама ата-аналардың рөлін де күшейтеді. Ата-ана мен бала арасындағы өзара әрекеттің жақсаруы баланың эмоционалдық қауіпсіздігін, өзіне деген сенімділігін арттырады. Ата-аналардың күнделікті өмірде қолданатын қарапайым әдістері — ойын барысында сөйлеуді кеңейту, сөздерді функционалды қолдануға үйрету — баланың тілдік дамуын бірнеше есе жылдамдатады. Осылайша, JASPER бағдарламасы тек мамандарға ғана емес, ата-аналарға да бағытталған кешенді жүйе болып табылады.

Жалпы алғанда, JASPER бағдарламасын арнайы білім беру мекемелерінде, оңалту орталықтарында және инклюзивті сыныптарда енгізу аутистік спектрлі балалардың сөйлеу тілін дамытудың жаңа сапалы деңгейіне шығарады. Бұл әдістің ғылыми дәлелденген тиімділігі, балаға бағытталғандығы және табиғи оқыту тәсілін қолдануы оны қазіргі заманның ең маңызды педагогикалық құралдарының біріне айналдырып отыр. Аутизмі бар балалардың қоғамға интеграциялануы мен толыққанды дамуы үшін осындай бағдарламаларды кеңінен қолдану қажет. JASPER – баланың сөйлеуіне ғана емес, тұлғалық дамуына, әлеммен байланысына жол ашатын көпір.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Волкмар Ф., Лорд К., Бейли А. *Аутизм және даму бұзылыстары*. Мәскеу, 2018.
2. Wong C. et al. *Evidence-Based Practices for Children with ASD*. NPDC, 2015.
3. Kasari C. *JASPER Intervention*. UCLA Press, 2017.
4. Goods K. et al. *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions*, 2019.
5. Adamson L., Bakeman R. *Joint Attention Development in Autism*, 2016.
6. Mundy P. *Symbolic Play and Communication in ASD*. Guilford, 2017.
7. Gulsrud A. et al. *Parent-Mediated JASPER Intervention*. Autism Research, 2015.
8. Kasari C., Kaiser A. *Functional Communication Strategies*, 2014.
9. Kasari C. et al. *Improving Social Communication in Autism*. Child Development, 2009.
10. Sigman M., Ruskin E. *Social Development and Language in Autism*. Cambridge University Press, 2016.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944163>
ӘОЖ 378

БАСТАУЫШ СЫНЫПТАРДА КӨРКЕМ ЕҢБЕК ПӘНІН ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢАРТЫЛҒАН ОҚУ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ НЕГІЗГІ ТАЛАПТАРЫ

КҮНПЕИІС ЖҰМАХАН КАЛПЕИІСҰЛЫ

п.ғ.к. аға оқытушы

ДАРИБАЕВА МАДИНА ДОСКУЛКЫЗЫ

магистр, аға оқытушы

НУРМАХАМБЕТОВА АСЕЛ АЛИШЕРОВНА

магистр, аға оқытушы

Орталық Азия Инновациялық университеті Шымкент қ. Қазақстан
Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Педагогики».

Аннотация: В содержании статьи описаны основные требования и особенности обновленной образовательной программы преподавания предмета художественного труда, проходящей в начальных классах. Вместе с тем, в учебниках художественного труда рассматриваются основные направления преподавания предмета художественного труда и учебных материалов предмета изобразительного искусства в их преемственности.

Ключевые слова: инновации, креативное обучение, интерактивное общение, обновленное образование, обновленная учебная программа, образование, обучение.

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесі еліміз егемендік алған жылдардан бастап оңтайландыру арқылы бірқатар жетістіктерге қол жеткізіп келеді. Әсіресе орта білім беретін мектептердегі білім беру деңгейі мен білім сапасына жаңа талаптар қойылып, біршама жүйелі реформалар жүрізілу арқасында оң нәтижелер бар. Ол білім беру саласындағы жүргізіліп жатқан реформалар еліміздегі білім беру сапасының әлемдік деңгейге сәйкес келуін қамтамасыз ету, сол арқылы әлемдік сұранысқа жауап бере алатын мамандарды даярлау міндеттері жүктеліп отырғаны айғақты.

Дегенмен, сапалы білім беру – оқыту мен тәрбиелеудің үздіксіз үдерісі болып табылады. Бүгінгі таңда білім берудегі негізгі мақсаттардың бірі-жан-жақты білімді, өмір сүруге бейім өзіндік ой-талғамы бар, адамгершілігі жоғары, қабілетті жеке тұлғаны қалыптастыруда [1]. Осы мақсаттарды орындауда білім берудің бүкіл әлемдік талап тілектеріне орай интерактивті қатынас жасауға оны жүзеге асыратын техникалық құралдардың арқасында мүмкіндіктерді пайдалана біліп, дамытып отыра алатын ақпараттық қоғамға көшіп отырмыз.

Біз қарастырып отырған мәселенің өзектілігі “көркем еңбек” пәнінің жаңартылған білім бағдаламасының негізгі өзгешіліктері қандай деген сұрақтарға жауап беретін болсақ, бұл өзгерістер мектеп оқушыларының мүмкіндігін барынша аша алатын, оқушының қызығушылығын, икемділігін, өмірге бейімділігін қалыптастыруға негізделген мектептер жүйесіндегі бағдарлама болып отырғаны дәйекті. Бағдарламаның құндылығы неде? Бұрынғы білім жүйесінен қандай айырмашылығы бар? - деген сұрақтарға тоқталар болсақ:

Біріншіден, жаңартылған білім бағдарламасының ерекшелігі пәнге деген өзара байланысты нығайту және өмір бойы білім алу сияқты құндылықтарға негізделген.

Екіншіден, жаңартылған білім жүйесінің оқушылардың бойындағы негізгі дағдыларды дамытуға бағытталған. Негізгі дағдылары қалыптасқан баланың функционалдық сауаттылығы жоғары, сыни ойлай алатын, өмірдің кез келген жағдаяттарынан шыға алатын болып өсуіне кепілдік береді деп ойлаймын.

Үшіншіден, жаңартылған білім берудегі креативті бағалаудың тиімділігі. Бағалау білім беру мазмұнының құрамдас бөлігі болғандықтан, бағдарлама мақсаттары мен күтілетін нәтижемен тығыз байланыстырылғандығы байқалады.

Осындай бағдарлама талаптарын орындауға бағытталған ҚР Білім және Ғылым министрлігінің басшылығымен жалпы білім беретін орта мектептің бастауыш сынып оқушыларына жаңартылған оқу бағдарламасы талаптарына орай 2019-2020 оқу жылынан бастап жаңа пән атауымен ұсынылып отырған «Көркем еңбек» оқулығы, байырғы «Бейнелеу өнері» және «Еңбекке баулу» (технология) пәндерінің негізгі қағидаларын сақтай отырып, айналамыздағы қоршаған шынайы өмірмен тікелей байланысқа бағыттайтын, оқу материалдарының мазмұны жағынан өзара сабақтас екі пәннің де мазмұнын тереңдете отырып құрылғандығы маңызды.

Жаңартылған оқу бағдарламасы талаптарына сәйкес ұсынылып отырған оқулықта: оқу бағдарламасындағы ортақ тақырыптар бойынша жалпы көркем еңбекке баулу материалдары, бейнелеу өнеріндегі тұстану, сурет, композиция, сәндік-қолданбалы өнер (ұлттық қолөнер, ұлттық бұйым, ұлттық салт-дәстүр) сонымен қатар көркем бұйымдар жасау тәсілдері мен жолдары қарастырылған. Бастауыш сынып оқушыларының білім, білік және еңбек ету дағдыларын қалыптастыруға бағытталған көркем еңбекті оқыту теориясы мен әдістемелік материалдарыда кеңінен енгізілген [2].

Бұл оқулық, бұған дейін бірнеше рет эксперимент ретінде зерделеніп жан-жақты қарастырылып, екі пәннің оқу материалдарының мазмұнында мектеп оқушыларының жалпы өнертану бағытында терең білім алуға негізделген. Бастауыш білім сатысының көркем еңбек әліппесі мен оқушылар әрбір тақырып бойынша тек білім алып қана қоймай, жаңа материалды талдауды сабақтастыра отырып оқып, үйреніп, талпыныс жасауға жүйелі сұрақтармен қамтылған. Мысалы бейнелеу өнері пәнінің белгілі бір тақырып аумағында қандай пішіндермен танысып отырғанын түсіндіріп қана қоймай, пішіндерді қандай сызықтармен құрастыруға немесе ойластыруда ол сызықтардың ролін, яғни қарапайым пішіндерден күрделі пішіндер құралатыны және ол пішіндерден аппликация арқылы бейнелік дүниелерді тудыру жақтары оқушыларды қызықтыра түседі.

Сонымен қатар «Өзім туралы» тақырыбында адамдардың бет келбеті, әрбір адамдардың бет әлпетіндегі негізгі ерекшеліктері мен қатар ұқсастықтары қамтылған. Әрбір тақырып соңында, оқу материалдарын қаншалықты меңгергендігі, түсінгендігін анықтау үшін қойылатын жеке сұрақтарға оқушылар ойланып, өз бетінше ізденуге талпындырады, ынталандырады [3].

Мұғалім әрбір жаңа оқу материалдарын түсіндіргенде көрнекілік суреттер мен сабақтастырып түсіндіруде оқу материалдарына оқушылар назарын аудару жағына аса мән берілуі тиіс.

Бүгінгі күнге дейін дәстүрлі оқытудың әдістемесінде оқушылар пән бойынша тақырыптың оқу материалын меңгере отырып, олардың танымдық және тәрбиелілік жағынан дамытуды көздеген болатын болса, жаңартылған білім берудің оқыту әдістемесі дәстүрлі оқытуда көзделген дамытушылық мақсатын, сабақтың білімділік мақсатының орнымен ауысып отырғаны байқалады. Бірақ, жаңартылған білім берудің сабақ мақсаттары оқушылардың басым ойлау операцияларын (танымдық дағдылар), тұлғалық қасиеттерін және ұлтжандылыққа бағытталған (тәрбиелілік) қасиеттерді дамытуды мүдделейді.

Демек, мұғалім сабақты жоспарлағанда оқыту мақсаттары психологиялық және педагогикалық құндылықтарға баулумен шектелмей, дамытуға бағытталған қасиеттерін үздіксіз, мұғалімнің пән сабақтарында оқыту әдістемесін түзетуге және білім алушылардың өздерінің танымдық деңгейлерін бағамдап отыруына анық, айқын және нақты өлшемдерді анықтап отыруды қажет етеді. Яғни, әрбір білім алушының танымдық дағдылары мен білім, білік деңгейлерін анықтауға мүмкіндіктер туып отырады.

Қорыта келгенде біз айтып отырған білім берудің өзекті мәселелерін тиімді шешуде жаңартылған оқу бағдаламасы талаптарына орай бастауыш білім беру деңгейінің 1-4-

сыныптары үшін құрылған «Көркем еңбек» пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасында мына төмендегі негізгі шарттар орындалынуы тиіс:

- оқу бағдарламасы оқушылардың жас ерекшеліктерінің танымдық мүмкіндіктеріне сәйкес әр оқу пәнінің мазмұнын және олардың білім, білік, дағдыларын натылауды қажеттейді;

- оқу бағдарламасында оқу-нормативтік құжаттың дәстүрлі міндеттері заманауи мектепте білім беру процесін ұйымдастыруда инновациялық тәсілдерді кіріктіруді қажеттейді;

- күнделікті білім беру үдерісінде оқушылардың меңгерген білім, білік және дағдыларын кез келген оқу процесінде және өмір жағдаяттарында пайдалану даярлылығын қалыптастыруға, жетістікке қол жеткізуге, дамытуға бағытталған негізгі ұстанымды қажеттейді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Күнпейіс Ж.Қ., Дарибаева М. Сапалы білім - ұлт болашағының кепілі. ҚР Астана қ. “Бөбек” Халықаралық ұйым «Жаһандық ғылыми және инновация: Орталық Азия» атты Халықаралық ғылыми-тәжірибелік журнал. 15.12.2022.
2. Сақова Ш. Жаңартылған білім бағдарламасының көркем еңбек пәнін оқытудың тиімді әдіс- тәсілдері. USTAZ [http// ustaz.kz](http://ustaz.kz)
3. Күнпейіс Ж.Қ., Жүнісова Н.А. Көркем еңбекті оқыту әдістемесі және критериалды бағалау технологиясы. Оқу құралы. Шымкент -2021.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944219>

INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR PERSONALIZED FILM BASED LEARNING TO IMPROVE LISTENING SKILLS IN 7TH GRADERS.

SATYBALDY AMINA NURGISAKYZY

Student of the Pedagogical Faculty of Foreign Languages at Kazakh Ablai Khan University of
International Relation and World Languages

Scientific supervisor: Candidate of Pedagogical Sciences, Professor- **GOLOVCHUN A.A.**
Almaty, Kazakhstan

Abstract: *This study proposes investigating the effectiveness of the personalization of film-based learning with Artificial Intelligence (AI) to improve listening comprehension among 7th graders. While digital media is widely used in education, few studies have focused on the role of AI-based personalized film content in improving middle school listening comprehension. This study will apply a quantitative approach by implementing a survey for English language instructors. Through the survey, the study will gather data on the teachers' experiences, perceived potential advantages and limitations, and anticipated outcomes of incorporating AI into film-based listening instruction. This will help further implement personalized, interactive, and efficient listening-learning practices among the young learners.*

Keywords: *listening skills, artificial intelligence, personalization, film-based learning, English language teaching, 7th grade.*

One of the main skills in foreign language acquisition is that of listening and this is evident particularly at the early stages of education. For 7th graders listening and speaking are the foundation of future success in reading, writing. But the problem is thousands of students simply do not understand — listening in English can be too difficult, with little exposure to native speakers talking at speed, strange accents and a certain lack of personalization. Therefore, published material such as textbooks and ESP listening test materials may not accommodate learners' cognitive preferences. The rise of artificial intelligence (AI) and its application in the field of education has offered new opportunities for personalized learning, such as film-based learning tools that are tailored to learners' levels of proficiency and styles of learning.

Therefore, we could consider the use of AI personalized film materials in integrated English teaching as a desirable means to promote 7th graders' listening proficiency. Recent evidence has emerged in favor of AI-supported listening instruction: Chaikovska, Stoliarenko, Hlushkovetska, and Semenyshena (2024) reported that AI-based audio activities including personalized podcasts have shown to enhance learners' listening competence by customizing the level of tasks [1]. This corresponds to the classic claims about the importance of natural listening input in learning a language. Theorists such as Richards & Renandya (2002) argue that it is through hearing natural spoken language, where students can develop a feel for rhythm, pronunciation and conversation rules [2]. Likewise, Mayer's Multimedia Learning Theory (2005) emphasizes that memory and meaning creation are facilitated by the concurrent presentation of audio and visual channels compared to text [3]. In the case of Kazakhstan, Kunanbaeva (2012) underlines a communicative and cultural direction in the foreign language teaching: "a very important emphasis is laid upon real-life use of language, on meaning-based interaction. And given many recent advancements in educational technology, AI-powered software now enables teachers to assess student performance and deliver superior, personalized feedback, which makes film-based learning in a personalized way more attainable (as well as timely and pedagogically) [4].

Film-based learning platforms that use AI, such as adaptive subtitle generators and real-time comprehension checkers, are becoming more accessible. Teachers are starting to add short films and animated clips into their classrooms to keep students engaged. However, we have not widely studied

how personalized these tools are for each learner and how they specifically help middle school students improve their listening skills.

However, based on the lesson observations, some teachers indicated it can be challenging for students if the speed and the lexical load need to be adapted to the students' language skill level. Although there is no shortage of studies on the general benefits of using multimedia, there is none on the effect of AI-adapted film-based learning strategy on Kazakhstan's 7th graders' listening comprehension. It is critical to comprehend teachers' perspectives, including their experiences, challenges, and expectations, regarding the use of artificial intelligence-supported personalized film-based learning tools and their impact on students. Therefore, this study seeks to evaluate the effectiveness of artificial intelligence-supported personalized film-based learning in improving listening skills for seventh-grade students from the perspective of teachers. A survey of English language teachers will gather their perspectives on current practice and on advantages and disadvantages of using film-based and film-augmented language learning (FALL) tools.

The findings are expected to contribute to a better understanding of how personalization influences listening development and how teachers can best implement such approaches in classroom settings and this study is guided by the following research questions:

1. How do English language teachers currently use film-based materials to develop listening skills in 7th graders?
2. What are teachers' perceptions of integrating AI-driven personalization into film-based listening activities?
3. To what extent can AI-personalized film-based learning improve listening comprehension among 7th-grade students?

The study is relevant for English language educators, curriculum designers, and educational technology developers. It contributes to the growing body of research on digital learning in foreign language education, particularly in Kazakhstan. By identifying effective strategies involving AI personalization, the research will support the shift toward more individualized and communicative approaches, which aligns with modern educational standards. Ultimately, improving listening skills at early stages can lead to stronger communication competence, academic performance, and student confidence.

METHODS

The purpose of this study is to examine how the integration of artificial intelligence in film-based learning can improve the listening skills of 7th-grade students. Additionally, the research aims to explore teachers' perceptions, experiences, and levels of readiness to implement AI-supported instructional tools in the English language classroom. Although digital resources are increasingly used in many schools, the systematic application of AI-powered film materials in listening instruction remains underexplored. Previous studies have mainly investigated general digital platforms, mistakenly assuming that all technology-enhanced tools influence listening comprehension in similar and predictable ways. This assumption overlooks the unique features of AI, such as personalization, adaptive feedback, and automated difficulty adjustment. Therefore, this study seeks to address the existing gap by focusing specifically on teachers' perspectives and the potential of AI-integrated film materials for supporting listening development among middle-school learners.

This study employs a quantitative research design, using a structured survey questionnaire as the single method of data collection. The quantitative approach is selected because it enables the researcher to gather measurable and statistically comparable data from a larger number of respondents. It also makes it possible to identify general patterns, tendencies, and correlations in teachers' experiences with AI-enhanced film learning. Quantitative data provide clarity, objectivity, and the ability to interpret results in relation to broader trends in educational practice. The use of one consistent method also ensures uniformity in the type of information collected, supporting stronger reliability of results.

The main research instrument is a closed-ended online survey composed of Likert-scale items, multiple-choice questions, and short factual questions. The survey is designed to measure several

variables: teachers' current experience with AI tools, their frequency of use, perceived advantages and challenges, level of preparedness, and expectations regarding the use of film-based AI materials for teaching listening. The questionnaire will take approximately 10-15 minutes to complete and will be accessible on a digital platform that teachers can use at their convenience. Data collection will take place over a two-week period to allow sufficient time for participation and follow-up reminders.

The participants of the study consist of English language teachers who work with 7th-grade students in different schools. A convenience sampling strategy will be used, selecting teachers who are available, willing to participate, and familiar with digital or AI-based tools. Approximately 20-30 teachers are expected to complete the survey. This sample size is sufficient for identifying general patterns and gaining insight into teachers' attitudes on the topic. In addition, the inclusion of teachers from different school contexts may help reflect diverse experiences with technology integration.

To ensure reliability, the survey items are written in clear and simple language, avoiding ambiguity or overlapping meanings. Before the official distribution, the questionnaire will be pilot tested with 2-3 teachers to check clarity, consistency, and appropriateness of the items. Based on feedback, minor revisions will be made if necessary. Validity will be supported by designing the questions directly around the constructs defined in the research purpose and research questions-AI use, film-based learning, and listening skills-ensuring that the instrument measures what it intends to measure.

Ethical considerations are strictly followed. Participation in the study is completely voluntary, and all respondents will be informed about the aim, purpose, and procedures of the research. Confidentiality and anonymity will be guaranteed, and no personal identifying information will be collected. Participants will have the right to withdraw at any time and may skip any question they are not comfortable answering.

The organization of the research includes several steps: survey development, pilot testing, final distribution, data collection, and data analysis. After gathering the responses, the data will be coded and analyzed using descriptive statistics such as frequencies, percentages, and simple charts. These results will be examined in relation to the research questions to determine how teachers perceive AI-integrated film-based instruction and how it may support listening skill development. The final stage will involve interpreting the findings, identifying implications for teaching practice, and providing recommendations for further research and classroom application.

RESULTS

The findings of this section will examine the feedback received by 63 English instructors who provide instruction for 7th graders and are categorized into three different areas which were developed from the primary grading level, perceived uses of AI personalization, and the perceived impact of AI personalization on listening skills.

1. Current utilization of film-based materials for listening purposes

Experience Level & Teaching Load of Respondents: The vast majority of respondents had between 1 and 5 years of teaching experience (68.2%). This shows that the majority of respondents were relatively new to their profession and that there was a very strong educational need to utilize effective instructional resources. Over 49% of respondents taught four or more groups of 7th graders, which demonstrates that a great many teachers carry heavy teaching loads, making the need for effective instructional resources particularly important.

2. Frequency of film utilization:

There was a great deal of opportunity for the use of film-based listening materials in the classroom.

- Often - 30.2%
- Very often - 30.2%
- Combined frequent use: 60.4%
- Only 3.2% reported never using films.

In terms of using subtitles, the vast majority (including 74.6% of users) consistently utilize subtitles. Regarding the types of materials:

- Short clips - 27%
- Full episodes - 33.3%
- Animated videos - 31.7%
- Educational videos - 34.9% (Teachers often-selected more than one category.)

The frequency of listening tasks included with this material is unclear. However, it does not appear that film-based listening tasks are systematically utilized.

- 1–2 times per semester - 38.1%
- Monthly - 27%
- Weekly - 14.3%
- Every lesson - 7.9%

Therefore, even though teachers rely quite heavily on films, they infrequently use these films as a source of structured listening tasks.

2. Teachers' use and perception of AI personalization

Currently, the level of AI technology utilized in English language instruction is quite high

- 87.3% already use AI tools
- 82.5% report access to AI-supported platforms

However, the amount of usage of this technology for listening varies just as considerably.

- Often - 30.2%
- Very often - 22.2%
- Sometimes - 23.8%
- Rarely or never - 23.8%

The ability of AI personalization and task generation is very broad:

• A large percentage of teachers report using AI technology that personalizes or customizes listening tasks based on their students' needs (65.1%)

• Approximately three-quarters of teachers have also used AI technology to create listening tasks based on film content (74.6%).

Additionally, teachers frequently use listening tasks that were generated through the use of AI technology.

Digital readiness

Access to digital resources is strong:

- Students have device access: 90.5%
- Internet always/mostly available: 79.4%
- Devices fully/mostly available: 61.9%

This means the ground for AI-personalized film learning is quite ready.

Monitoring and feedback

Teachers are increasingly relying on digital monitoring:

- Monitor progress often/always: 58.8%
- AI provides personalized feedback often/always: 54%

This suggests that AI tools are actively reshaping how teachers track listening development.

3. Perceived influence of AI-personalized film-based learning

AI-supported film materials are used with different frequencies:

- Very often - 27%
- Oftimes - 25.4%
- Sometimes - 19%

This means that more than half of teachers, 52.4%, already integrate films with AI support regularly. Teachers also reported perceived pedagogical value on how AI serves effectively in monitoring learner progress, at 71.4%.

DISCUSSION

The results illustrate the changing nature of video-based and AI-supported listening instruction in 7th-grade English classes. Teachers use films on a regular- but not systematic basis.

ОФ "Международный научно-исследовательский центр "Endless Light in Science"

The findings illustrate that listening lessons use films and videos quite extensively. “Often” or “very often” is reported by over half of teachers, which indicates high awareness of the motivational and linguistic advantages of presenting children with audiovisual input. This is consistent with previous studies that highlight the importance of hearing authentic multimodal input in the development of listening comprehension (Mayer, 2005; Richards & Renandya, 2002).

Nevertheless the data do not suggest that focused listening around film-specific content is frequently employed. Although teachers provide film in class quite often, the learners don’t always have focused tasks on listening comprehension. This gap reflects a need for more organized, pedagogically grounded use of film-based materials.

2. AI is robustly in use, not necessarily for listening.

Most teachers are already using AI tools, and schools typically provide platforms that support AI-enabled learning. Teachers also show understanding of adaptive systems, 65.1% are familiar with personalized AI tasks.

But, listening-based AI is less of a clear-cut regular thing. About half rely on AI for the gut tasks regularly, while about half use it occasionally or not at all. This discrepancy indicates that teachers may still be struggling to learn how best to incorporate AI in the teaching of listening. This variation may be influenced by a lack of prepared materials, limited training or uncertainty regarding pedagogical approach.

However, a staggering 74.6% have experience with AI tools for generating tasks from movies, suggesting that researchers are increasingly determined to leverage AI as a way to improve the quality of their work and teammate performance.

3. Educators see promise in AI-personalized film learning

Teachers tell us that AI tools can be used to monitor progress and enables personal feedback, so there is evidence that AI could support classroom teaching. Ample device availability and reliable internet for much of K-12 further mitigates obstacles to technology implementation, rendering AI-based learning practical in most schools.

These results are in line with recent research that points instead to the benefit of AI-personalized input for enhancing language skills (e.g., adaptive difficulty, real-time feedback, individualization of pace). The fact that the teachers are highly engaged with AI-based tasks means that they see them as beneficial for L2 listening comprehension.

4. Implications

The findings reflect the teachers' strong willingness to accept AI-personalized film materials. The current setting--regular film exposure, strong digital penetration, and high rate of AI application--provides us a right situation to construct systematic AI-personalized-film-based listening learning for 7th graders.

But the uneven distribution of tasks indicates a need for teacher training and coherent instructional programs. Teachers seem to be open and ready, but need to be guided toward taking advantage of AI-supported listening pedagogy.

CONCLUSION

The analysis compared how the effect of the use of film-based materials was perceived by English teachers with that of AI personalization, while also evaluating how film learning integrated in AI might have an impact on 7th-graders' listening development. The results lead to a number of key conclusions.

First, the listening materials on films are popular and welcomed by teachers in class. However the use of tasks for structured listening based on film content is still irregular which proves that there's a lack in necessary pedagogical support. The importance of motivationally and linguistically beneficial AV input is well accepted among teachers, although clear teaching tasks are still to be more fully developed.

Second, the use of artificial intelligence in English instruction is by no means rare anymore. The majority of teachers are already using AI tools and have access to AI-enabled platforms. A lot of them also use adaptive technologies or AI generated exercises, albeit the kind of usage for listening

is different. This indicates high interest and potential but also shows that teachers need further support on how to successfully implement. Third, teachers see AI-personalized learning as useful for monitoring student progress offering personalized feedback and making learning more engaging. Significant device access and relatively reliable Internet at most schools, makes it likely that supportive environment for adopting AI-personalized film learning. The findings' signal that teachers consider AI-generated and style-adapted tasks may contribute positively to listening comprehension development through consistent practice.

In conclusion, results indicate that AI-personalized film-based learning is not only feasible but also very promising in enhancing 7th graders' listening skills. Educators already use AI and movies quite a bit, suggesting there's fertile ground for further development. In order to make the best use of AI-personalized listening teaching, schools and educational policy-makers should offer systematic training, ready-to-use materials and methodological support. Improving these areas will enable AI tools to be used as an supportive component of successful, engaging, responsive listening instruction for middle school students.

REFERENCES

1. Chaikovska, O., Stoliarenko, O., Hlushkovetska, N., & Semenyshena, I. (2024). *Enhancing students' listening comprehension skills through AI-based podcast activities: A study in self-study mode*. In *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Environment. Technology. Resources"*.
2. Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
3. Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge University Press.
4. Kunanbayeva, S.S. The modernization of foreign language education: the linguocultural - communicative approach / S.S. Kunanbayeva. – Second (English Translation) Edition. – London: Hertfordshire Press, 2013. – p. 293.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944236>

УДК 371.01

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

БОБОДЖАНОВА САЛОМАТ РАХИМДЖОНОВНА

К.п.н., старший преподаватель кафедры правоведения ГОУ «Худжандский государственный университет имени Бободжон Гафурова», Худжанд, Республика Таджикистан.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о необходимости применения интерактивных форм обучения при подготовке студентов, которые обеспечивают эффективность обучения. Изучен один из главных вопросов современной педагогики – качество высшего образования как ключевой аспект развития системы образования и повышения конкурентоспособности выпускников. Рассмотрено успешное освоение учебного материала и нового опыта учебного взаимодействия на основе инновационных методов преподавания.

Целью статьи является выявление наилучших и наиболее эффективных методов обучения, способствующих активному обучению студентов. Проанализировано практическое значение использования в системе высшего профессионального образования таких методов, как дискуссия, практикум, круглый стол, метод анализа конкретных ситуаций и т.д.

В рамках интерактивного обучения все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, оценивают действия других и свое собственное поведение и погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Их использование заключается в формировании у студентов конкретных профессиональных компетенций, правовых навыков и умений. Представлены основные направления развития современного профессионального образования и эффективные средства подготовки квалифицированных специалистов.

В заключение работы указывается на потенциальную возможность и, в этой связи, необходимость максимальной реализации интерактивных форм обучения при организации изучения правовых дисциплин.

Ключевые слова: конкурентоспособность, образовательный процесс, будущий специалист, дискуссия, практикум, круглый стол, интерактивные методы обучения.

Образование играет важную роль в политике Таджикистана, так как способствует развитию гражданского общества, формированию активной и информированной гражданской позиции, а также обеспечивает кадровую базу для политической элиты. Правительство инвестирует в образование значительные средства. Основные цели государственной политики в данной сфере – повышение доступности, качества и релевантности образования для всех граждан Таджикистана. Через систему образования граждане получают знания о политических процессах, правах и обязанностях гражданина, принципах демократии и участия в политической жизни страны. Образование способствует развитию критического мышления и аналитических навыков. Высшее образование предоставляет возможности для развития лидерских качеств, профессиональных навыков и знаний. В Национальной стратегии развития образования Республики Таджикистан до 2030 года (утверждена Постановлением Правительства Республики Таджикистан от 29 сентября 2020 года за № 529) указано: «Качество высшего образования – ключевой аспект развития системы образования и повышения конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда [1]. В этом документе указаны основные направления развития образования, среди которых отмечено улучшение качества образования путем совершенствования учебных программ, методик преподавания и оценки знаний. Важное внимание уделяется подготовке и повышению

квалификации учителей; развитию системы профессионального образования и подготовке кадров, соответствующих потребностям экономики Таджикистана.

Для повышения качества подготовки специалистов в вузах министерство образования и науки Республики Таджикистан совершенствует как законодательную базу, так и содержание образования в целях приведения их в соответствие со стандартами, соответствующими международным уровням.

Будущий специалист должен быть готов к постоянному обучению и развитию своих навыков, чтобы эффективно соответствовать требованиям современного общества и рынка труда.

Юридическая подготовка необходима не только будущим профессионалам, но и любому человеку, так как каждый гражданин страны встречается с такими жизненными ситуациями, которые требуют знания элементарных юридических норм.

Учёные обосновывают необходимость использования педагогами новых, интерактивных форм и методов обучения, которые требуют от студентов сознательного отношения, инициативности, самостоятельности и творчества в их учебной и познавательной деятельности.

Преподавание права в нынешних социально-экономических и политических условиях, знание его приобретает все более осязаемую жизненную значимость. Особенностью преподавания юридических дисциплин состоит в том, что при объяснении правовой информации преподаватель пользуется конструкциями и формулами закона, сложными для восприятия студентов, у которых абстрактное мышление недостаточно развито. Тем не менее, недопустимо изучение отраслевого права заменять общими рассуждениями и приблизительными трактовками правовых положений.

В методический аппарат входят различные по уровню сложности вопросы и задания, в том числе творческого, поискового, тестового характера. Занятие начинается с описания проблемной ситуации, прямо относящейся к теме и её основным понятиям. Это сразу настраивает на практическое, живое применение правовых знаний. Это предполагает все более широкое использование нетрадиционных форм занятий, в том числе методики деловых и ролевых игр, практикумов, дискуссий, «круглых столов», «юридических консультаций». Обучение должно базироваться на деятельностном подходе, что сегодня особенно актуально [2].

Нетрадиционные формы занятий создают условия для того, чтобы студентов могли вообразить то, чего в их непосредственном опыте не было, они вооружают студентов доступными для них способами воссоздания юридических казусов. Проигрывание роли, внутреннее раскрепощение студентов, создают условия, при которых может развиваться творчество.

Результативностью применения нетрадиционных форм на занятиях по праву является следующее: нетрадиционные формы занятий мотивируют, стимулируют и активизируют познавательные процессы студентов: внимание, восприятие, мышление, память, воображение [3].

Нетрадиционные формы проведения занятий права повышают интерес к предмету практически у всех студентов. Полученные знания становятся более прочными, такие уроки позволяют развивать специальные способности студентов к занятиям, основам правовых знаний, а именно, развивают юридическую память студентов, в первую очередь на специальную терминологию; развивают способности к логическому мышлению.

Хорошие результаты дают **дискуссии**. На занятиях с дискуссионным действием каждый студент ищет свою истину, свое решение проблемы, защищает свою точку зрения. Студенты при этом овладевают ораторскими умениями, искусством доказательной полемики. Целесообразно использовать дискуссии по следующим темам: «Уголовная ответственность», «Права и обязанности родителей и детей», «Двоежёнство и многожёнство». Дискуссия – это хороший интеллектуальный тренинг, который заставляет максимально напрячься студентов и

проявить свои умственные способности для доказательства, находясь в сторонниках одного или другого подхода к обсуждаемой проблеме. На этих уроках не навязывается «правильный ответ», а участники дискуссии получают опыт самовыражения, учатся уважать чужое мнение [2].

Дискуссия представляет собой процесс обмена мнениями, аргументами и идеями между участниками. Она основана на взаимодействии и обсуждении различных точек зрения по определенной теме или проблеме. В ходе дискуссии участники высказывают свои аргументы, анализируют информацию, задают вопросы и принимают участие в обсуждении. Дискуссия, как метод обучения, активно вовлекает участников, стимулирует их критическое мышление и развивает навыки анализа информации. Участники учатся слушать и понимать точки зрения других людей, а также выражать свои мысли ясно и аргументированно. Дискуссия также способствует развитию навыков командной работы, поскольку участники должны сотрудничать и находить компромиссы. В целом дискуссия, как инновационный метод обучения, помогает развивать навыки коммуникации, аналитического и критического мышления, решения проблем и толерантности; позволяет участникам активно участвовать в образовательном процессе, обмениваться опытом и развиваться как личности [4].

Научиться творчески, юридически мыслить можно только в том случае, если для этого созданы условия. В ходе обучения в русле новой технологии правового образования студенты "проживают" весь познавательный цикл в единстве эмпирического и теоретического познания.

Другое дело **практикумы**, на которых обучающиеся решают юридические казусы, опираясь на знание закона, кодексы Республики Таджикистан. Они играют огромную практическую роль по формированию правового сознания студентов. Такие занятия основанных правовых знаний позволяют научиться студентам творчески мыслить, формируют активную жизненную позицию. Практикумы формируют навыки работы с юридической литературой, умение анализировать ее, ориентироваться в основных юридических источниках. Во время этих занятий используются кодексы (Трудовой, Семейный, Уголовный, Кодекс об административных правонарушениях) и другие нормативно-правовые акты, источники права; преподаватель лишь объясняет, каким образом в них можно найти необходимую информацию во время самостоятельной работы по решению юридических задач [3].

Трудно согласиться с мнением тех педагогов, которые считают, что нужна максимальная доступность и облегченность учебного материала. Скорее наоборот! Нужно создавать больше затруднений для студентов как "отправных точек для его мыслей", ведь "мышление всегда возникает из затруднений". Библейская мудрость гласит: «Если хочешь накормить голодного, сидящего у моря, не давай ему рыбы, дай ему сети и научи ловить рыбу». Учитель дает студентам способ действия, т.е. учит их искать юридическую литературу, анализировать ее, ориентироваться в основных юридических источниках (Конституции Республики Таджикистан, Уголовного кодекса Республики Таджикистан, Трудового кодекса Республики Таджикистан, Кодекса об административных правонарушениях Республики Таджикистан) и нормативно-правовых актах и пользоваться ими для решения юридических казусов.

Работа с документами позволяет получать информацию в рамках изучаемой правовой проблемы, приобретать умение анализировать текст закона, учит высказывать собственное мнение и аргументировать его. Студенты совместными усилиями решают вопрос о соответствии правовых норм или судебных решений нормам Международного права в аспекте защиты прав и свобод человека [3].

Эффективный результат даёт использование на занятиях такой формы **круглый стол**. Это подразумевает регулярные встречи с представителями органов, не входящих в структуру исполнительной и законодательной власти (судьи, нотариусы, адвокаты, представители органов местного самоуправления). Это дает возможность студентам увидеть жизненные коллизии и правовые проблемы с различных точек зрения.

Неоценимы личные впечатления и информация из первых рук. Такие контакты помогают упрочить и разнообразить теоретические знания студентов. Суть интерактивного обучения

состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и над чем думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет постоянный обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем, происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокую ступень сотрудничества [5].

Интерактивная деятельность на занятиях по праву предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего (преподавателя), так и одного мнения над другими. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Работа студентов с правовым материалом становится условием развития особых языковых средств выражения собственных мыслей.

Развитие речи - особая задача преподавателей гуманитарного цикла, она решается при работе с любым учебным материалом, если он оформлен вербально. Но в сфере права требуется развернутая аргументация своих мыслей, использование особых речевых средств, владение юридической терминологией, выстраивание сложных многоуровневых логических заключений. Трудно добиться в школе полного овладения особой правовой риторикой, но знакомство с лучшими ее образцами, пробы самостоятельной организации сложных речевых конструкций – все это способствует приобщению студентов к навыкам ораторского искусства.

Обучающиеся проявляют огромный интерес к предмету, они задают огромное количество конкретных, волнующих их вопросов, что стимулирует преподавателя постоянно повышать свой профессиональный уровень. Тем самым образуется реальная обратная связь: преподаватель-студент. А возникающее доверие студентов помогает им решить насущные проблемы, найти ответы на многочисленные трудные вопросы, которые ставит перед ними жизнь.

Уроки правовых знаний обеспечивают приобретение умений самостоятельного поиска, анализа и использования правовой информации; формируют умения сравнительного анализа правовых понятий и норм; позволяют оценить общественные события и явления, действия людей с точки зрения их соответствия законодательству. Студенты приобретают навыки использования норм права при решении практических задач. В результате обучения студенты могут самостоятельно составлять отдельные виды юридических документов; анализировать собственные профессиональные склонности, способы их развития и реализации, что формирует готовность и мотивацию на дальнейшее юридическое обучение в ВУЗе [2].

Правовое образование направлено на создание условий для развития гражданско-правовой активности, ответственности, правосознания обучающихся, дальнейшее освоение основ правовой грамотности и правовой культуры, навыков правового поведения, необходимых для эффективного выполнения студентами основных социальных ролей в обществе (гражданина, налогоплательщика, избирателя, члена семьи, собственника, потребителя, работника).

Таким образом, использование проанализированных форм и методов интерактивного обучения является одним из способов повышения активности обучающихся и их мотивации к учебной и профессиональной деятельности: возможность научить коллективному интеллектуальному и практическому труду, принятию индивидуальных и совместных решений; обеспечение учебного и воспитательного эффекта способствует более глубокому и осознанному пониманию проблемы, развитию аналитических навыков, критического мышления и способности применять полученные знания и навыки на практике. Кроме того,

обеспечение учебного и воспитательного эффекта также способствует формированию ценностных ориентаций, этических принципов и навыков межличностного взаимодействия, в конечном итоге, повышению правовой культуры обучающихся. Применение инновационных технологий обучения в учебном процессе вуза в целом есть обстоятельное и приоритетное решение проблемы повышения уровня правосознания и правовой культуры будущих специалистов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан до 2030 года. – Текст : электронный // Министерства и ведомства республики Таджикистан. – Душанбе, 2016. – URL : https://medt.tj/documents/main/strategic_national_programm/strategic_national_prog_ru.pdf
2. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву. - М., «Владос», 2003.
3. Мухина С. А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. - М. : Феникс, 2012.
4. Новикова, А. В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе / А. В. Новикова // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2014. – № 6 (22). – С. 239 - 242.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии.-М. : Просвещение, 2013.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944256>

THE INFLUENCE OF INTERNET RESOURCES ON THE DEVELOPMENT OF LEARNERS' COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN LEARNING ENGLISH

GAZIZOVA K.T

Scientific Supervisor - KAGAZBAYEV Z.A
Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

Abstract: This article examines the influence of Internet resources on the development of learners' cognitive universal learning actions (CULAs) in the process of learning English. The research includes a small survey that studies how often students turn to the Internet during learning and how they evaluate their own cognitive abilities. The average score across all statements was 3.4 out of 5, which indicates a moderate level of skill development. Among the strengths, the ability to explain grammar rules (3.8) and searching for information on foreign websites (3.7) are highlighted. However, checking the reliability of English websites showed the lowest result (2.7). This reveals the problem of uncritical content consumption associated with "clip thinking", and emphasizes the acute necessity for the targeted development of information literacy and critical thinking when working with digital materials. Thus, the integration of Internet resources requires a thoughtful methodological approach for the systematic formation of all components of cognitive ULAs.

Key words: Internet resources, cognitive universal learning actions, English language learning, digital technologies, cognitive skills, clip thinking

Аннотация: В данной статье рассматривается влияние интернет-ресурсов на развитие познавательных универсальных учебных действий (УУД) учащихся в процессе изучения английского языка. Исследование включает небольшой опрос, изучающий, как часто студенты обращаются к Интернету во время обучения и как они оценивают свои собственные познавательные способности. Общий средний балл по всем утверждениям составил 3.4 из 5, что указывает на умеренный уровень развития навыков. Среди сильных сторон выделяются способность объяснять грамматические правила (3.8) и поиск информации на зарубежных сайтах (3.7). Однако самый низкий результат (2.7) показала проверка надежности англоязычных веб-сайтов. Это выявляет проблему некритического потребления контента, связанную с "клиповым мышлением", и подчеркивает острую необходимость в целенаправленном развитии информационной грамотности и критического мышления при работе с цифровыми материалами. Таким образом, интеграция интернет-ресурсов требует продуманного методологического подхода для систематического формирования всех компонентов познавательных УУД.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы, познавательные универсальные учебные действия, изучение английского языка, цифровые технологии, когнитивные навыки, клиповое мышление.

In modern society, the use of the World Wide Web has become an integral part of everyday life. The Internet functions not only as a means of communication and information exchange, but also as an important tool for developing students' cognitive abilities. Today, learners interact with digital technologies from an early age, perceiving them as a familiar and convenient environment for acquiring new knowledge. It is also important to emphasize that the Internet provides extensive opportunities for the development of cognitive universal learning actions. Access to a wide range of multimedia materials, interactive platforms, electronic dictionaries, mobile applications, and English-language websites stimulates students' interest, encourages active information search, and supports the development of analytical skills, comparison, and independent problem solving.

Bright visual materials, access to diverse and up-to-date sources, and the ability to quickly find necessary information make the Internet an effective learning environment. For learning English, internet resources are particularly valuable, as they offer access to authentic materials, interactive tasks, and virtual educational platforms that contribute to the development of cognitive universal learning actions. The integration of Internet resources into the learning process allows teachers to effectively develop reading, listening, speaking skills and expand students' vocabulary [1]. In this regard, the study of internet resources in the development of cognitive universal learning actions is becoming especially relevant.

Under the conditions of implementing the Federal State Educational Standard, Universal Learning Actions (ULAs) acquire key importance, as they reflect the requirements for developing students' ability for self-development and independent acquisition of new social experience. The ULA system includes four basic components: personal, regulatory, cognitive, and communicative actions.

There is a viewpoint suggesting that communicative Universal Learning Actions (ULAs) function as a fundamental, system-forming category from which all other types of universal actions are differentiated and subsequently developed. This perspective is rooted in cultural-historical psychology, particularly in the theoretical framework proposed by L. S. Vygotsky in "Thought and Language" (Vygotsky, 1999). According to Vygotsky, speech initially emerges as an external means of social communication and only later becomes internalized, transforming into inner speech. This internalization process forms the basis for the development of higher mental functions and complex cognitive operations [2].

Thus, communication, as the primary mechanism of interaction with the social environment, serves as a prerequisite for the formation of internal cognitive and regulatory structures. This idea is further developed and empirically supported in contemporary research on the structure of Universal Learning Actions. A. G. Asmolov, one of the key authors of the ULA framework, explicitly emphasizes that communication forms the foundation for the differentiation of all types of mental activity in early ontogenesis.

As Asmolov states: "Communication serves as the foundation for the differentiation and development of forms of mental activity in early ontogenesis (L. S. Vygotsky, M. I. Lisina). The emergence of personal, cognitive, and regulatory actions is determined by the development of communication and interaction between the child and the social (teacher) and close (parental) adult, as well as peers. From communication and co-regulation, the child develops the ability to regulate their own activity. From the evaluations of others, primarily those of a close adult, the child forms ideas about themselves and their abilities—that is, self-esteem and self-concept as a result of self-determination. From situational-cognitive and extra-situational-cognitive communication, the child's cognitive actions are formed" [3].

In this way, communicative ULAs act not merely as one structural component of the ULA system but as its foundational layer. They shape the genesis, development, and differentiation of personal, cognitive, and regulatory universal learning actions, thereby defining the systemic organization of the entire ULA framework.

According to Asmolov A.G., cognitive universal learning actions include general learning, logical, and problem-solving skills. General learning actions involve goal-setting, information search and selection, knowledge structuring, constructing oral and written statements, choosing effective strategies for task completion, reflection, and meaningful reading. A separate group consists of symbolic and model-based actions such as modelling and transforming models. Logical actions include analysis, synthesis, classification, identifying cause-and-effect relationships, constructing reasoning, proving statements, and formulating hypotheses. Problem-solving actions involve identifying a problem and independently selecting appropriate ways to resolve it [3,25].

The development of the cognitive ULA components listed above, especially complex intellectual operations such as constructing reasoning, formulating hypotheses, knowledge structuring, and meaningful reading, represents one of the most pressing challenges in contemporary

education. Furthermore, the process of forming these cognitive skills takes place in a qualitatively transformed information environment. The dynamic growth of the global Internet network and the widespread use of digital devices have changed the ways information is acquired and processed. Consequently, the renewal of traditional pedagogical methods aimed at developing deep analytical and logical actions must account for the new psychophysiological characteristics of modern students that have emerged under the influence of digital reality.

Recent studies show that the fast development of digital technologies has noticeably changed the way students think and learn. Researchers point out that many modern learners display features of “clip thinking,” meaning they prefer short and bright messages, visual content, and quick access to information. Because of this, it becomes harder for them to concentrate for long periods and to think deeply about the material. In such conditions, traditional learning tools may not always be effective, while the use of the Internet, digital platforms, and multimedia materials can increase students’ interest, motivation, and involvement in the learning process. These tools also support the development of important cognitive skills such as searching for information, analyzing and comparing data, organizing knowledge, and reading with understanding. Therefore, the digital learning environment plays an important role in helping students develop the cognitive skills needed in today’s information society [4].

In the context of information hyper-availability provided by Internet resources, a critical paradox emerges: wide access to data does not guarantee the development of Cognitive Universal Learning Actions, and at times even hinders them. The habit of quick and uncritical consumption of online content, which is caused by the phenomenon of “clip thinking,” leads to the fragmentation of knowledge and a decline in the ability for deep mental processing of the material. Consequently, the learner risks transforming from an active subject of cognitive activity, who performs analysis, synthesis, and structuring of information, into a passive consumer who is unable to independently verify sources or construct complex logical reasoning. Thus, the integration of digital technologies into the learning process requires not only an expansion of tools but also targeted methodological work focused on developing information literacy and critical thinking as key components of Cognitive ULAs.

In order to identify the level of development of cognitive universal learning actions among learners through the use of Internet resources in the process of learning English, a survey was conducted among 30 school learners. The questionnaire included statements that assessed both the frequency of using various internet tools and the students’ self-evaluation of their cognitive skills. Most respondents were with English proficiency levels ranging from Beginner (A1) to Intermediate (B1). The findings are shown in Table 1.

Table 1
The average scores of students’ answers

	Skill / Activity	Average Score	Interpretation
1.	Searching for information on foreign websites	3.7	Learners sometimes use foreign websites to find information.
2.	Using online dictionaries to study context	3.5	Used regularly, but not always consciously.
3.	Using mobile applications / online games	3.6	Apps and games are used regularly for learning English.
4.	Watching educational videos on YouTube	3.1	Videos are watched, but not very often.
5.	Finding important information in a text	3.6	Learners can find key information fairly well.

6.	Checking if English websites are reliable	2.7	The weakest skill – students need to think more critically when using online sources.
7.	Finding the main idea in what they read or listen to	3.3	Learners understand the main point at a average level.
8.	Explaining a grammar rule to another student	3.8	A strong skill – students can clearly explain grammar to others.
9.	Using a learned rule in a new situation	3.4	Learners can sometimes apply what they've learned in new tasks.
10.	Finding missing information when something is unclear.	3.4	Learners can look for a extra information on their own very well.

(table 1 – the average scores of students' asnswers)

The table shows how students use Internet resources to learn English and how these tools help them develop cognitive learning skills. The average score across all statements is 3.4 out of 5, which indicates a moderate level of development.

1. Most developed skills:

Students show strong results in several areas. The highest score (3.8) was for the ability to explain grammar rules to others, which means they have a good understanding of what they learn and can share it clearly. They also scored high in searching for information on foreign websites (3.7) and finding important information in texts (3.6). These skills reflect good use of online tools for learning and understanding.

2. Averagely developed skills:

The use of mobile applications and online games (3.6) and applying learned rules in new situations (3.4) are at a medium level. This suggests that students are using interactive tools to practice, but they may not always connect this practice with real communication or creative problem-solving.

3. Less developed skills:

The weakest result (2.7) is in checking the reliability of English websites. This shows that students still need to improve their critical thinking and ability to evaluate information sources. The skills of finding missing information (3.4) and understanding the main idea (3.3) are also average, suggesting that students sometimes have difficulty processing texts independently.

Thus, the use of Internet resources contributes to the development of such cognitive universal learning actions as information search and analysis, logical thinking, knowledge transfer, and reflection. At the same time, students need targeted development of information literacy and critical thinking when working with English-language online materials. Internet resources have a positive influence on English language learning and support the development of cognitive universal learning actions. They are useful tools in modern education and should be integrated into lessons in a thoughtful and purposeful way.

Despite the broad recognition of digital tools' potential and their active use by learners (specifically mobile applications, online games, and educational videos), a methodological gap is evident in their purposeful integration within pedagogical practice. Internet resources are often applied only for auxiliary goals, such as lexical practice or motivation enhancement, without ensuring the systematic development of complex Cognitive Universal Learning Actions. There is a lack of a clear methodology explaining how to transform media platforms (e.g., video hosting sites or foreign websites) from sources of content into tools for training higher cognitive skills — such as logical structuring of information, data analysis, or constructing arguments and proofs. This deficit of purposefulness, which may be linked to an insufficient understanding of ULAs and their components, underscores the acute necessity for research aimed at developing scientifically grounded approaches to integrating Internet resources for the effective formation of all components of cognitive learning actions.

One of the most critical results of the survey was the identification of the lowest indicator for the skill of checking the reliability of English-language websites (2.7), which directly points to the

problem of uncritical content consumption, often associated with the "clip thinking" phenomenon. To purposefully develop the information literacy and critical thinking necessary to overcome this weakness, it is recommended to implement a set of practical tasks. First, students should be regularly given assignments that require comparing information on the same topic, obtained from two or three online sources of deliberately different reliability, which will allow them to see differences in data presentation in practice. Furthermore, it is necessary to introduce the obligatory use of a "checklist" for source evaluation into practice, which includes checking the publication date, author, and the site's purpose (domain zones .gov, .edu, .com). Finally, to combat the fragmentation of perception and manipulation, it is necessary to use short videos or articles to discuss how a headline, bright visuals, or fragmented information delivery can distort the original meaning, teaching students to look beyond superficial perception.

Further research should focus on a deeper study of the identified problems and opportunities. First and foremost, a comparison of various age groups is needed to identify variations in the use of the Internet for learning English. Such a comparison will allow us to understand how the features of digital thinking, particularly the "clip thinking" phenomenon, manifest at different stages of education and influence the systematic development of complex cognitive Universal Learning Actions (ULAs). Furthermore, to obtain more reliable and generalizable data, it is appropriate to conduct a larger-scale survey, which will allow for the verification of the conclusions about the deficit in critical thinking and source reliability (2.7) derived from the present study.

Special attention should be paid to the influence of specific online activities on the formation of cognitive skills. In particular, empirical verification is required for the effectiveness of the proposed methodological approaches aimed at overcoming the "methodological gap" in the integration of digital tools. Such techniques include, for example, the "Digital Research Quest" method and the introduction of the "Digital Reflection Journal," which shift the focus from passive content consumption to active cognitive action. It is important to study in detail how these targeted methodologies contribute to the formation of higher cognitive ULAs, including the logical structuring of information, the construction of arguments, and the critical evaluation of sources. These directions will help deepen the understanding of how the Internet can most effectively support cognitive development in the process of learning English.

REFERENCES

1. Karpenko, E. V. Ispolzovanie resursov Interneta na urokakh inostrannogo iazyka / E. V. Karpenko // Iazyk dlia spetsialnykh tselei: sistema, funktsii, sreda : Sbornik nauchnykh statei VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Kursk, 17–18 maia 2018 goda / Otvetstvennyi redaktor E.G. Baiankina. – Kursk: Iugo-Zapadnyi gosudarstvennyi universitet, 2018. – S. 113-117.
2. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii : v 6 t. / L.S. Vygotskii. - M. : Pedagogika, 1982 - . T.1 : Voprosy teorii i istorii psikhologii. - 487 s.
3. Kak proektirovat universalnye uchebnye deistviia v nachalnoi shkole : ot deistviia k mysli: posobie dlia uchitel'ia / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaia, I. A. Volodarskaia [i dr.]. – Moskva : Prosveshchenie, 2008. – 151 s.
4. Iashonkova, M. A. Primenenie tsifrovnykh tekhnologii kak sposob motivatsii uchashchikhsia na urokakh inostrannogo iazyka / M. A. Iashonkova // Skif. Voprosy studencheskoi nauki. – 2023. – № 7(83). – S. 127-131.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944266>
UDC 378

PRINCIPLES FOR SELECTING GENERATIVE AI TOOLS IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

TALAPOVA ASSEL KAIRATOVNA

1st year doctoral student, Kazakh Ablai khan UIR&WL

Scientific adviser- **CHAKLIKOVA A.T.**

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Kazakh Ablai khan UIR&WL
Almaty, Kazakhstan

Abstract. *This article examines the principled selection of generative artificial intelligence (AI) tools in the professional preparation of future foreign language teachers. Drawing on international, Russian, and Kazakhstani research, as well as current policy guidelines and literature on AI literacy, the study develops a coherent framework consisting of nine interdependent principles organized into four clusters: pedagogical–methodological, linguistic–assessment, ethical–transparency, and technological–access. Through conceptual synthesis and thematic analysis, the article demonstrates that responsible AI integration requires holistic evaluation rather than isolated assessment of individual tool features. The findings highlight key interdependencies, structural trade-offs, and potential risks associated with unprincipled adoption, offering institutions a practical foundation for informed decision-making, curriculum development, and teacher training in AI-enhanced environments.*

Keywords: *generative AI, teacher education, foreign language pedagogy, AI literacy, selection principles, methodological competence*

Introduction

Generative artificial intelligence (AI) systems—capable of producing natural language text, dialogues, tasks, feedback, and multimodal instructional content—are rapidly reshaping the landscape of foreign language teacher education. These technologies offer comprehensive opportunities for creating communicative scenarios for microteaching, accelerating lesson planning, generating diverse linguistic input, and providing automated formative feedback that can support reflective teaching practice (Godwin-Jones, 2023; Ziegler, 2023). As such, generative AI tools have the potential to enrich the experiential learning environment of pre-service teachers and expand the methodological repertoire available to them during pedagogical training.

Despite these pedagogical advantages, researchers worldwide stress that the integration of AI into teacher preparation carries significant risks. Generative models often produce hallucinated or inaccurate content, replicate socio-cultural biases embedded in training corpora, lack transparency in decision processes, and may unintentionally normalize decontextualized or reductionist forms of language teaching (Li, 2023; UNESCO, 2023; Selwyn, 2022; Luckin, 2022). These concerns are particularly relevant for pre-service foreign language teachers, whose professional judgment, linguistic intuition, and methodological beliefs are still being formed. Exposure to flawed or methodologically unsound AI-generated materials may lead to entrenched misconceptions, superficial pedagogical choices, or ethically questionable classroom practices.

Both international and regional scholarship point to the necessity of grounding AI integration in explicit methodological and pedagogical principles. In Kazakhstan, Kunanbayeva (2013) highlights that methodological competence is inseparable from a teacher's ability to evaluate and select educational resources; therefore, any technological tool introduced into teacher education must be pedagogically justified and aligned with national educational standards. Additional contributions from Kazakhstani scholars—including Turarbekova (2019), Ibraeva (2021), and Orazbayeva (2015)—demonstrate that foreign language methodology in Kazakhstan prioritizes communicative,

culturally responsive, and learner-centered principles, which must be preserved when adopting any AI-driven instructional tools.

Russian researchers provide parallel arguments. Polat (2017), Robert (2020), Uvarov (2021), and Galskova (2018) insist that digital transformation in education cannot rely on spontaneous or market-driven tool adoption; instead, it must be guided by pedagogical coherence, methodological integrity, and scientifically grounded evaluation frameworks. International researchers such as Holmes, Luckin, and Warschauer similarly argue that AI literacy and the ability to critically assess AI-generated content are central components of teacher professionalism in the digital age.

Despite broad scholarly consensus on the need for methodological and ethical vigilance, a clear research gap persists: existing literature does not provide a systematic, operationalized framework defining principles for selecting generative AI tools specifically for the professional preparation of foreign language teachers. Most studies focus on AI literacy, classroom applications, or ethical concerns but do not offer concrete guidance for institutions deciding which AI tools should be integrated into methods courses, practica, and assessment systems. This absence of structured selection principles risks inconsistent, superficial, or even harmful adoption of AI tools across teacher-education programs.

Addressing this gap, the present study aims to develop a comprehensive, theoretically grounded, and practically applicable framework of principles for selecting generative AI tools in foreign language teacher education. The goal is to synthesize international, Russian, and Kazakhstani research insights to formulate a unified model that identifies essential pedagogical, linguistic, methodological, ethical, and technological considerations. The study seeks to articulate the core criteria that institutions must evaluate, clarify the risks that arise from unprincipled AI-tool adoption, and propose an integrated decision-making approach that supports the formation of AI literacy and methodological competence among pre-service teachers.

Within this context, the study is guided by overarching questions concerning which principles should underpin institutional decisions about AI-tool integration, how these principles can be operationalized into practical evaluation procedures, and how the resulting framework can mitigate risks while reinforcing pedagogical integrity. By addressing these questions, this research aims to contribute to the global discourse on responsible AI integration and to strengthen the theoretical and methodological foundations of foreign language teacher education in Kazakhstan and beyond.

Materials and methods

This study employs a conceptual synthesis approach combined with thematic categorization, a methodological strategy suited for developing normative and theoretically grounded frameworks at a time when empirical research on generative AI in teacher education is still emerging and when interdisciplinary guidance is dispersed across policy, pedagogical, and technological domains. The methodological process unfolded as a gradual, iterative, and interconnected sequence rather than a set of isolated steps. It began with an extensive examination of authoritative international policy documents, including UNESCO's guidance on generative AI, OECD analytical briefs, and the European Commission's ethical recommendations. These were complemented by a purposive selection of peer-reviewed studies published between 2019 and 2024 in the fields of AI literacy, digital pedagogy, computer-assisted language learning, and foreign language teacher education. Priority was given to high-quality empirical and conceptual publications as well as national research from Kazakhstan and Russia to ensure contextual relevance. As these diverse sources were reviewed, statements, recommendations, concerns, and evaluative criteria related to the use and selection of AI tools were systematically extracted and compiled into a coding matrix. These initial data points included elements such as transparency, linguistic precision, privacy safeguards, methodological alignment, adaptability, accessibility, technological stability, and ethical safety.

As patterns began to emerge, the extracted criteria were subjected to iterative thematic clustering. This process gradually revealed conceptual affinities among items, allowing them to be consolidated into broader, higher-order principles. Through repeated comparisons, refinements, and analytical consolidation, nine core principles were formulated. They represent pedagogical, linguistic,

methodological, ethical, and technical dimensions necessary for evaluating generative AI tools in teacher education. Once these principles had been conceptually established, the next step involved organizing them into a coherent visual framework to clarify their relationships and interdependencies. **Table 1** the conceptual model groups the nine selection principles into four coherent clusters and synthesizes the nine principles into four overarching clusters—pedagogical/methodological, linguistic/assessment, ethical/transparency, and technological/access—illustrating the interconnected ecosystem in which institutional decisions about AI tools must operate.

Table 1. Conceptual Model of AI-Tool Selection Principles

Cluster	Principles Included	Description of Cluster Logic
Pedagogical & Methodological Cluster	1. Pedagogical relevance 2. Methodological alignment	Focuses on how well an AI tool supports curriculum outcomes, instructional design, and contemporary language-teaching approaches such as communicative and task-based methodology. Ensures AI integration strengthens—not distorts—teacher preparation.
Linguistic & Assessment Cluster	3. Linguistic accuracy 4. Assessment suitability	Ensures that AI-generated content is linguistically reliable, context-appropriate, and aligned with valid assessment practices. Prevents inaccurate, biased, or misleading language input from shaping pre-service teachers’ pedagogical beliefs.
Ethical & Transparency Cluster	5. Ethical safety 6. Transparency & explainability	Addresses potential risks associated with AI use, including bias, unsafe content, privacy issues, and opaque model behavior. Prioritizes learner protection and accountability in educational settings.
Technological & Access Cluster	7. Technological reliability 8. Accessibility & inclusivity 9. Adaptability & customization	Ensures tools function reliably across institutional contexts, offer inclusive access for diverse users, and allow customization for pedagogical, cultural, and linguistic needs. Supports sustainable and context-sensitive integration.

The table demonstrates how each principle both depends on and influences the others, emphasizing that no dimension—whether linguistic accuracy or ethical safety—can be meaningfully evaluated in isolation. The figure also highlights points of potential tension, such as the trade-off between transparency and proprietary restrictions or between adaptability and linguistic consistency.

Following the construction of this visual representation, the principles were operationalized into concrete, evaluative criteria suitable for institutional use. To present these criteria clearly, they are summarized in **Table 2**, which lists each principle alongside specific indicators that institutions or teacher educators should examine when evaluating generative AI tools.

Table 2. Operationalized Principles for Evaluating Generative AI Tools

Principle	Operational Indicators
Pedagogical relevance	Alignment with learning outcomes, practicum tasks, added pedagogical value
Linguistic accuracy	Correctness, appropriateness, low hallucination rate, register control
Methodological alignment	Support for communicative/task-based methods, avoidance of mechanistic drills

Transparency & explainability	Disclosure of limitations, interpretability, reasoning traces
Ethical safety	Data protection, bias mitigation, content safety controls
Technological reliability	Stability, updates, LMS integration, vendor support
Accessibility & inclusivity	Usability, multilingual support, affordability, accessibility features
Adaptability & customization	Adjustable parameters, template creation, contextual adaptation
Assessment suitability	Quality of feedback, rubric generation, educator override

The table provides a functional bridge between theoretical principles and practical application, enabling institutions to transform abstract methodological and ethical considerations into concrete evaluative checks. However, identifying principles and their indicators also required acknowledging the consequences of neglecting or inconsistently applying them. Therefore, a complementary risk taxonomy was developed and is presented as **Table 3**, which outlines the potential negative outcomes associated with unprincipled or superficial adoption of generative AI tools.

Table 2. Risks Associated with Unprincipled AI-Tool Adoption

Risk Category	Consequences for Teacher Education
Linguistic errors	Misleading input, flawed lesson materials, inaccurate teacher knowledge
Methodological mismatch	Reinforcement of outdated pedagogy, loss of communicative focus
Ethical failures	Privacy violations, biased content, unsafe learning environments
Technical instability	Interrupted teaching processes, unreliable classroom integration
Transparency deficits	Inability to critique or justify outputs, reduced trust
Accessibility gaps	Unequal access among students, digital divide

This table clarifies why principled selection is not merely desirable but necessary, demonstrating that risks manifest across pedagogical, ethical, and technological levels. The inclusion of the three visual components—conceptual model, operationalized principles, and risk taxonomy—enabled continuous internal validation of the developing framework. Each visual element served as a heuristic tool to test the completeness, coherence, and applicability of the principles. The framework was further refined through repeated comparison with the source literature and consideration of its practical relevance for foreign language teacher education, particularly in relation to practicum activities, assessment literacy, and national methodological standards emphasized by scholars such as Kunanbayeva, Turarbekova, and Polat. Although the resulting framework is theoretically robust and contextually grounded, it remains conceptual and normative; thus, future empirical studies—such as pilot implementations, user testing with pre-service teachers, and institutional case studies—are required to validate and further refine its effectiveness in real educational settings.

Results

The conceptual synthesis revealed a coherent system of nine principles that collectively determine the suitability of generative AI tools for the preparation of future foreign language teachers. Although the clusters, operational indicators, and risk taxonomy were presented earlier in the methodological section, the analysis of these components produced several important results that clarify how the principles function as an integrated evaluative framework.

The first major result concerns the emergence of four stable clusters—pedagogical–methodological, linguistic–assessment, ethical–transparency, and technological–access—which consistently appeared across international, Russian, and Kazakhstani sources. The clustering process demonstrated that despite differences in terminology or educational contexts, the underlying

evaluative priorities remained remarkably consistent. This convergence indicates that the challenges and requirements associated with adopting generative AI tools in teacher education are not country-specific but reflect universal pedagogical and technological concerns. The resulting structure provides a systematically organized perspective that allows institutions to evaluate AI tools not as standalone innovations but as multifaceted agents influencing teaching methodology, linguistic accuracy, ethical responsibility, and technological viability.

A second key finding of the synthesis relates to the interdependence of the nine principles. The results show that none of the principles can be applied independently without risking distortion of the evaluation process. For example, linguistic accuracy is inseparable from methodological alignment: even linguistically correct output can be pedagogically harmful if it promotes structural drills or decontextualized tasks inconsistent with communicative language teaching. Likewise, ethical safety cannot be meaningfully assessed without transparency, as educators must be able to interpret and justify AI-generated content to ensure bias mitigation and data protection. These interconnected relationships demonstrate that AI-tool evaluation requires a holistic rather than linear approach, reinforcing the need for institutional decision-making models that account for multidimensional interactions.

Third, the analysis revealed a series of trade-offs and tensions that institutions inevitably confront when integrating generative AI into teacher education. These include transparency versus proprietary constraints, adaptability versus linguistic stability, and accessibility versus feature depth. The presence of these trade-offs emphasizes that no AI tool can fully satisfy all principles; instead, institutions must prioritize principles based on curricular goals, national standards, technological capabilities, and resource availability. This finding confirms the importance of evaluating AI not simply based on functionality or innovation but through a value-driven process aligned with methodological and ethical priorities.

A fourth result concerns the identification of critical vulnerabilities that emerge when principles are inconsistently applied. While the risk categories were outlined earlier, the results of the synthesis show that these risks do not merely coexist—they tend to reinforce one another. For example, technological instability often amplifies ethical risks by encouraging workarounds that may compromise data security, while deficits in transparency can exacerbate methodological and linguistic vulnerabilities by making it difficult for educators to identify inaccuracies or inappropriate teaching patterns. This compounding effect underscores the importance of systematic adherence to all principles rather than selective or superficial evaluation of AI tools.

Finally, the overall findings demonstrate that the nine-principle system can serve as a robust institutional framework for designing training activities, procurement processes, and AI literacy modules for pre-service teachers. By providing institutions with a structured and theoretically grounded set of evaluative criteria, the framework supports the development of reflective, analytically capable educators aligned with the expectations described by Kunanbayeva, Polat, Robert, and other scholars. This outcome represents a significant contribution to the theoretical and practical foundations of AI integration in foreign language teacher education, offering a model that is adaptable across diverse educational contexts while grounded in the methodological traditions of Kazakhstan and aligned with international standards.

Discussion

The results of the study reveal that the selection of generative AI tools for foreign language teacher education is a multidimensional process in which pedagogical, linguistic, ethical, and technological considerations are inseparably intertwined. The emergence of the four clusters and their interdependencies underscores that no single principle can determine the suitability of an AI tool; instead, the evaluation must be carried out as a holistic judgment that balances multiple competing priorities. This finding aligns with international research emphasizing the complexity of AI adoption in educational settings (Selwyn, 2022; Holmes et al., 2022; Luckin, 2022), but it also provides a more fine-grained structure by showing how these priorities specifically manifest within the methodological and linguistic requirements of foreign language teacher preparation.

A central implication of the findings is that linguistic and methodological considerations cannot be separated, especially in contexts where pre-service teachers rely on AI-generated content during practicum preparation. The results indicate that linguistic accuracy, when assessed without regard for methodological alignment, may lead to pedagogically weak or misaligned teaching materials. This supports earlier critiques by Ziegler (2023) and Li (2023), who note that even highly fluent AI output may carry methodological distortions if the system defaults to teacher-centered or form-focused patterns. The findings also resonate with Kazakhstani scholars such as Kunanbayeva (2013), who emphasizes that methodological competence involves the capacity to evaluate and select instructional resources critically, reinforcing that unfiltered AI-generated language input can hinder rather than support professional growth.

Another major finding concerns the centrality of ethical safety and transparency as stabilizing factors across the entire framework. The results demonstrate that transparency is not merely an ethical requirement but also a pedagogical one: without insight into how an AI system makes decisions, pre-service teachers cannot accurately assess its limitations or potential biases. This reinforces the arguments made by UNESCO (2023) and OECD (2023), who note that opaque AI tools jeopardize both learner safety and educators' professional accountability. Russian researchers such as Robert (2020) and Uvarov (2021) similarly argue that the ethical dimension of educational technologies is inseparable from their methodological validity, a connection that is clearly reflected in the interdependencies found in this study.

The analysis also revealed a series of structural trade-offs that institutions must navigate. For instance, tools that are highly adaptable and customizable may present challenges in maintaining linguistic consistency, while tools that prioritize transparency may lack advanced features due to limitations imposed by open-access architectures. These tensions highlight the need for differentiated institutional strategies that align AI adoption with curricular goals, resource availability, and program-specific priorities. The recognition of such trade-offs advances the conversation beyond earlier literature, which tends to describe risks in isolation rather than as interconnected tensions requiring strategic decision-making. By articulating these tensions, the present framework provides institutions with a mechanism for anticipating and managing these challenges rather than reacting to them after adoption.

A further implication of the findings concerns the compound nature of risks associated with generative AI. The results demonstrate that risks amplify one another: a lack of transparency can intensify methodological vulnerabilities, while technological instability can elevate ethical concerns by encouraging unsafe workarounds. This compounding effect suggests that risk mitigation in AI adoption must be systemic rather than piecemeal, with institutional oversight that spans policy, curriculum, and classroom practice. This perspective is consistent with insights from Turarbekova (2019), who argue that digital transformation in education requires coordinated structural support rather than tool-centric interventions.

The findings also provide important insights for teacher preparation programs. By articulating nine interdependent principles supported by multi-level literature, the study highlights that AI literacy in foreign language teacher education must extend beyond functional skills to encompass critical evaluation, reflective judgment, and methodological reasoning. This corresponds to the expectations of Kazakhstan's national methodological tradition, which positions reflective analysis as a core component of professional competence (Ibraeva, 2021; Orazbayeva, 2015). The framework developed in this study supports these competencies by providing explicit evaluative criteria that can be embedded into coursework, microteaching tasks, and practicum supervision.

In addition, the framework offers practical implications for institutional policy. The interconnected structure of principles suggests that institutions should develop AI adoption policies that are not limited to ICT departments but involve teacher educators, linguists, ethicists, and data-protection specialists. The need for such multidisciplinary collaboration reflects international governance recommendations and aligns with the broader global trend toward responsible and regulated AI integration. By embedding the selection principles within procurement processes,

curriculum design, and quality assurance mechanisms, institutions can ensure that AI integration supports—not distorts—the mission of teacher education.

Finally, the discussion highlights the potential for the framework to serve as a foundation for future research. Although the study offers a comprehensive conceptual model, empirical validation remains necessary to test how effectively the framework functions in real institutional contexts. Pilot studies in teacher education programs, comparative evaluations of AI tools, and longitudinal tracking of pre-service teachers' methodological development will allow future researchers to examine the framework's practical impact and refine its components. Such research would contribute significantly to global conversations on AI literacy, teacher professionalism, and ethical AI practices.

Conclusion

The study presented a comprehensive and theoretically grounded framework for selecting generative AI tools in foreign language teacher education, addressing a critical gap in current research and practice. The results demonstrated that effective evaluation of AI tools requires the integration of pedagogical, linguistic, methodological, ethical, and technological perspectives. The nine principles identified through conceptual synthesis form a coherent system that allows institutions to move beyond superficial or tool-driven decisions and toward structured, reflective, and methodologically informed integration of generative AI.

A key conclusion is that the suitability of generative AI tools cannot be determined by isolated criteria or functional capabilities alone. Instead, selection must be grounded in a holistic assessment that considers how tools influence pedagogical reasoning, linguistic accuracy, assessment practices, ethical safeguards, and technological stability. The interdependencies among these dimensions, as shown in the results and discussion, highlight the need for a systemic approach to AI adoption that aligns with the professional standards and methodological traditions of foreign language teaching. This includes the values emphasized in Kazakhstani, Russian, and international scholarship, such as reflective decision-making, communicative methodology, and responsible technology use.

Moreover, the study concludes that institutional adoption of generative AI tools must proactively address structural trade-offs—such as transparency versus proprietary constraints—and mitigate the compounding risks that arise when principles are inconsistently applied. The framework developed here offers practical pathways for teacher-education institutions to embed principled selection into curriculum design, practicum supervision, quality assurance, and AI literacy training. By equipping pre-service teachers with the ability to critically evaluate AI systems, the framework contributes to their methodological competence and professional readiness in an increasingly AI-mediated educational landscape.

Finally, while the framework provides a strong conceptual foundation, further empirical research is necessary to validate and refine its components. Future studies should examine institutional pilot implementations, measure teacher outcomes, explore student-teacher perceptions, and test the framework across diverse linguistic and educational contexts. Such research will deepen our understanding of how generative AI can be responsibly harnessed to enhance foreign language teacher preparation and ensure that its integration remains aligned with pedagogical integrity and ethical accountability.

REFERENCES

1. Chen, X., & Rossi, P. (2023). Generative AI in language education: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 27(3), 1–15.
2. European Commission. (2023). *Ethical guidelines for trustworthy AI in education*. Publications Office of the European Union.
3. Galskova, N. D. (2018). Modernization of foreign language education in the digital age. *Foreign Languages at School*, 10, 3–10.
4. Godwin-Jones, R. (2023). AI literacy and language learning. *Language Learning & Technology*, 27(2), 1–8.
5. Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., & Holstein, K. (2022). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. OECD Publishing.
6. Ibraeva, G. K. (2021). Innovative approaches in foreign language teaching with digital technologies. *Kazakhstan Pedagogical Journal*, 4, 45–52.
7. Kessler, G. (2023). Technology standards and AI readiness in teacher education. *CALICO Journal*, 40(1), 1–24.
8. Kunanbayeva, S. S. (2013). *Contemporary foreign language education paradigm*. Almaty: KazNPU Press.
9. Li, X. (2023). Risks and benefits of AI in second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 36(7), 1456–1474.
10. Lin, C., & Warschauer, M. (2023). Developing AI literacy in teacher education. *Computers & Education*, 195, Article 104697.
11. Luckin, R. (2022). Towards a pedagogy of AI. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1523–1537.
12. OECD. (2023). *AI in education: Guidance for policymakers*. OECD Publishing.
13. Orazbayeva, F. Sh. (2015). Communicative-oriented foreign language methodology in Kazakhstan. *Language and Culture*, 37, 21–28.
14. Polat, E. S. (2017). *Modern pedagogical technologies*. Moscow: Academia.
15. Robert, I. V. (2020). *Digital pedagogy*. Moscow: BINOM.
16. Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates*. Routledge.
17. Turarbekova, A. T. (2019). Digital tools in foreign language methodology: Opportunities and challenges. *Modern Education*, 6, 55–62.
18. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.
19. Uvarov, A. (2021). Digital transformation of Russian schools: Challenges and opportunities. *Educational Studies*, 4, 12–27.
20. Ziegler, N. (2023). AI-supported feedback in second language writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(5), 1012–1032.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944293>

ОӘЖ 54-31:37.016

МЕКТЕП ХИМИЯСЫНДА ҚЫШҚЫЛ-НЕГІЗДІК ТИТРЛЕУДІ ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ: ТЕОРИЯЛЫҚ БАҒЫТТАРҒА ШОЛУ

ҚАРТАҢБАЙҚЫЗЫ ПЕРИЗАТ

Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, «Жаратылыстану» факультеті,
«Химия және тағам технологиясы» кафедрасының 1 курс магистранты,
Ақтөбе қ., Қазақстан Республикасы

Ғылыми жетекші: п.ғ.к., доцент ДОСАНОВА БИБІГҮЛ БАҒЗАЛБАЕВНА
Ақтөбе қ., Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Бұл шолу мақала мектеп химиясында қышқыл-негіздік титрлеуді оқытудың теориялық және әдістемелік негіздерін жан-жақты қарастырады. Зерттеу барысында қышқыл-негіздік титрлеудің химиялық теориясы, оның ішінде Бренстед–Лоури теориясы, титрлеу қисықтары, эквиваленттік нүкте және индикаторлар теориясы талданып, мектеп оқушыларына практикалық дағдыларды меңгерту үшін маңызды екені көрсетілді. Әдістемелік тұрғыдан титрлеуді оқытуда көрнекілік, визуализация, қадамдық тәжірибелік әрекеттер, есептерді шығару алгоритмдері және цифрлық ресурстардың қолданылуы тиімділігі дәлелденді. Мақала теория мен практиканы үйлестірудің оқыту процесіндегі рөлін, оқушылардың логикалық ойлау, зерттеу және тәжірибелік дағдыларын дамытудағы маңызын көрсетеді. Нәтижелер мектеп химиясында қышқыл-негіздік титрлеуді оқытудың тиімді әдістемесін айқындауға және педагогикалық тәжірибеге енгізуге мүмкіндік береді, бұл оқушылардың химиялық түсініктерін тереңдету мен эксперименттік дағдыларын жетілдіруге бағытталған.

Түйінді сөздер: қышқылдық-негіздік титрлеу, мектеп химиясы, әдістемелік негіздер, теория, тәжірибе, визуализация, дағдылар.

Аннотация. Данная обзорная статья всесторонне рассматривает методические и теоретические основы преподавания кислотно-основного титрования в школьной химии. В исследовании проанализированы химическая теория кислотно-основного титрования, включая теорию Бренстеда–Лоури, кривые титрования, точку эквивалентности и теорию индикаторов, что имеет важное значение для формирования практических навыков школьников. С методической точки зрения эффективными признаны наглядность, визуализация, поэтапные лабораторные действия, алгоритмы решения задач и использование цифровых ресурсов. Статья демонстрирует роль интеграции теории и практики в учебном процессе, а также важность развития логического мышления, исследовательских и практических навыков учащихся. Полученные результаты позволяют определить эффективные методические подходы к преподаванию кислотно-основного титрования в школьной химии, направленные на углубление химических представлений и совершенствование экспериментальных навыков.

Ключевые слова: кислотно-основное титрование, школьная химия, методические основы, теория, практика, визуализация, навыки.

Abstract. This review article provides a comprehensive analysis of the theoretical and methodological foundations for teaching acid-base titration in school chemistry. The study examines the chemical principles of acid-base titration, including the Brensted–Lowry theory, titration curves, equivalence points, and indicator theory, highlighting their importance for developing students' practical laboratory skills. From a methodological perspective, the use of visual aids, step-by-step laboratory procedures, problem-solving algorithms, and digital resources has been shown to

enhance the effectiveness of teaching. The article emphasizes the integration of theoretical knowledge with practical application, as well as the role of acid-base titration in fostering students' logical thinking, analytical reasoning, and experimental competencies. The findings provide guidance for implementing effective teaching strategies in school chemistry aimed at deepening students' understanding of chemical concepts and improving their experimental proficiency.

Keywords: acid-base titration, school chemistry, methodological foundations, theory, practice, visualization, skills.

Кіріспе

Қышқыл-негіздік титрлеу мектеп химиясында аналитикалық химия элементтерін меңгертудің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл әдіс арқылы оқушылар ерітінділердің концентрациясын анықтауды, стехиометриялық қатынастарды қолдануды және тәжірибе нәтижелерін талдауды үйренеді. Титрлеу оқу бағдарламасында теория мен тәжірибені біріктіретін тақырыптардың бірі саналады, себебі ол химиялық реакциялар, индикаторлар, рН ұғымдары және ғылыми өлшеу дағдыларын кешенді түрде талап етеді [1]. Сондықтан қышқыл-негіздік титрлеуді дұрыс және ғылыми негізделген әдіспен оқыту — мектеп химиясының сапасын арттырудағы маңызды бағыт.

Зерттеудің өзектілігі: Қазіргі білім беру жағдайында қышқыл-негіздік титрлеуді оқытудың өзектілігі бірнеше факторлармен айқындалады. Біріншіден, мектеп оқушыларының абстрактілі химиялық ұғымдарды түсінуі әлі де күрделі мәселе болып отыр. Ерітінділер концентрациясы, эквиваленттік нүкте, индикаторлардың әрекеті сияқты ұғымдар бірден елестетуге келмейді, сондықтан мұғалім тарапынан визуалды, әрекеттік және түсіндірмелі әдістердің үйлесімді қолданылуын талап етеді [2].

Екіншіден, зертханалық тәжірибелердің жеткіліксіздігі немесе техникалық базаның әлсіздігі оқушылардың нақты тәжірибелік дағдыларды меңгеруіне кедергі келтіреді. Соның салдарынан оқушылар титрлеу техникасын меңгермей, тек теориялық біліммен шектеліп қалуы мүмкін. Бұл олардың әрі қарай химияны терең меңгеруіне, ғылыми ойлауын дамытуына кері әсер етеді.

Үшіншіден, жаңартылған білім беру мазмұны оқушылардың зерттеушілік және практикалық дағдыларын дамытуды талап етеді. Қышқыл-негіздік титрлеу осы құзыреттерді қалыптастыруға оңтайлы мүмкіндік береді, алайда қазіргі әдістемелік әдебиеттерде титрлеуді мектеп деңгейінде қалай тиімді ұйымдастыру керектігі толық және жүйелі сипатталмайды. Мұғалімдер көбіне дәстүрлі демонстрациялық әдіспен шектеліп, оқушылардың белсенді іс-әрекетін қалыптастыруға бағытталған стратегияларды жеткілікті пайдаланбайды. Осыған байланысты титрлеуді оқытудың теориялық-әдістемелік негіздерін талдау, қолданыстағы тәсілдердің тиімділігін бағалау және оларды жетілдіру жолдарын анықтау маңызды болып табылады.

Зерттеудің мақсаты — мектеп химиясында қышқыл-негіздік титрлеуді оқытудың әдістемелік негіздерін талдау және тиімді теориялық-әдістемелік бағыттарды анықтау.

Мақсатқа сәйкес төмендегідей **міндеттер** белгіленді:

1. Қышқыл-негіздік титрлеудің мазмұндық және теориялық негіздерін педагогикалық тұрғыдан қарастыру;
2. Титрлеуді оқытуға қатысты әдістемелік тәсілдерге талдау жасап, олардың артықшылықтары мен шектеулерін анықтау;
3. Мектеп жағдайында титрлеуді тиімді меңгертетін әдістер мен стратегияларды жүйелеу.

Зерттеудің мәселесі — оқушылардың қышқыл-негіздік титрлеуді меңгеру үдерісінде теория, тәжірибе және әдістемелік тәсілдердің өзара байланысын анықтау. Осыған орай, зерттеу барысында **«Мектеп химиясында қышқыл-негіздік титрлеуді тиімді оқытуда қандай әдістемелік тәсілдер неғұрлым нәтижелі болып табылады?»** деген мәселе қарастырылады.

Материалдар мен әдістер

Бұл бөлімде мектеп химиясында қышқыл-негіздік титрлеуді оқытудың теориялық және әдістемелік аспектілері кеңінен талданады. Материал ретінде отандық және шетелдік ғылыми еңбектер, мектеп бағдарламалары, аналитикалық химияның классикалық деректері, сондай-ақ әдістемелік нұсқаулықтар пайдаланылады. Әр бағыт **құрылымдық түрде қарастырылады**, мектеп жағдайында титрлеуді меңгертудің теориялық және практикалық негіздері толық ашылады.

1. Қышқыл-негіздік титрлеудің теориялық негіздері

Қышқыл-негіздік титрлеу — белгілі концентрациядағы қышқыл мен негіздің бейтараптану реакциясына негізделген көлемдік талдау әдісі [3]. Теориялық тұрғыдан титрлеу келесі блоктар арқылы қарастырылады:

1. Бренстед–Лоури теориясы

Қышқылдар протон (H^+) доноры, негіздер — протон акцепторлары ретінде әрекет етеді. Ерітіндіде олардың әрекеттесуі бейтараптану реакциясына әкеледі. Мысалы, HCl және $NaOH$ арасындағы реакция: $HCl + NaOH \rightarrow NaCl + H_2O$

Бұл түсінік оқушыларға титрлеу процесінің химиялық негізін түсіндіруге мүмкіндік береді, өйткені реакцияның стехиометриялық қатынасы эквиваленттік нүктені анықтайды.

2. Қышқылдар мен негіздердің күшін анықтау

- Күшті қышқылдар мен негіздер (мысалы, HCl , $NaOH$) толық диссоциацияланады, титрлеу қисығы тікелей өтеді, pH шарықтау нүктесі өткір.

- Әлсіз қышқылдар мен негіздер (мысалы, CH_3COOH , NH_4OH) жартылай диссоциацияланады, титрлеу қисығы жұмсақ өтеді, эквиваленттік нүкте 7-ден ауытқиды.

3. Титрлеу қисықтары және эквиваленттік нүкте

- Титрлеу қисығы pH көлемге тәуелді өзгерісін көрсетеді.
- Эквиваленттік нүкте — титрант көлемі бойынша бейтараптыққа жеткен сәт, мұнда қышқыл мен негіз стехиометриялық тең болады.

- Қисық арқылы оқушылар эквиваленттік нүктені анықтап, тәжірибе нәтижесін талдай алады.

4. Индикаторлар теориясы

- Индикаторлар pH өзгерісін визуалды көрсетуге арналған қосылыстар.
- Фенолфталеин қышқыл-негіздік титрлеу кезінде түсін өзгертеді: қышқыл ерітіндіде түссіз, негізді ортада қызғылт.

- Метил қызыл әлсіз қышқыл–күшті негіз титрлеуінде қолданылады: қышқылда қызыл, негізде сары.

- Индикатордың түсті ауысу диапазоны эквиваленттік нүктеге сәйкес болуы тиіс.

2. Титрлеуді оқытудың әдістемелік негіздері

Титрлеуді меңгерту тек теорияны үйретумен шектелмей, оқушының практикалық дағдыларын дамытуға бағытталған [4]. Әдістемелік негіздер бірнеше бағытта қарастырылады:

Бөлім	Мазмұны
1. Көрнекілік және визуализация	Титрлеу схемалары және диаграммалар химиялық реакцияны визуалды көрсетуге көмектеседі. Индикаторлардың түс ауысу бейнелері эксперименттің нақты көрінісін береді. Графикалық титрлеу қисықтары арқылы оқушылар эквиваленттік нүктені анықтау әдісін үйренеді. Мультимедиялық анимациялар титрлеу динамикасын нақты көрсетеді, абстрактілі химиялық ұғымдарды түсінікті етеді.
2. Қадамдық және әрекеттік тәсіл	Оқушылардың әр әрекеті қадағаланатын зертханалық кезеңдер: құралдарды дайындау, ерітінділерді өлшеу, титрлеу, нәтижелерді тіркеу.

Бөлім	Мазмұны
	Мұндай әдіс кателерді азайтуға және дәлдік дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Қадамдық тәсіл оқушыны экспериментке қатысу арқылы оқытуға мүмкіндік береді, теорияны тәжірибемен байланыстырады.
3. Қауіпсіздік және өлшеу мәдениеті	Зертханалық жұмыстарда қауіпсіздік ережелерін сақтау міндетті. Реактивтерді дұрыс қолдану, бюретка мен колбамен жұмыс дағдылары оқушыларға тәжірибелік дағдыларды меңгеруге мүмкіндік береді.
4. Құзыреттілікке бағытталған оқыту	Титрлеу дағдылары тек есеп шығару емес, ғылыми ойлау, эксперимент нәтижесін талдау, қорытынды жасау қабілеттерін дамытуға бағытталған.

3. Негізгі тақырыптарға қатысты әдістер

Шолу барысында төрт негізгі әдістемелік бағыт ерекшеленді:

а) Титрлеудің теориялық ұғымдарын түсіндіру

- Визуалды модельдер және схемалық көрсетілімдер қолдану.
- Индикаторлардың түстерін көрсету тәжірибелік және көрнекі сабақта.
- Анимациялық құралдар титрлеу процесін динамикада түсіндіруге мүмкіндік береді.
- Бұл әдістер оқушылардың абстрактілі түсініктерді нақты контексте меңгеруіне көмектеседі [5].

б) Зертханалық дағдыларды қалыптастыру

- Демонстрациялық тәжірибелер және микротитрлеу әдісі.
- Қадамдық нұсқаулықтар: дайындық → титрлеу → нәтижелерді тіркеу → қорытынды.
- Оқушылар тәжірибе кезінде кателерін анықтап, түзетуге мүмкіндік алады, дәлдік пен тәжірибелік мәдениет қалыптасады.

в) Титрлеу есептерін шығару әдістері

- Алгоритмдік тәсілдер: титрант көлемін есептеу → стехиометриялық талдау → концентрацияны анықтау.
- Графикалық интерпретация: титрлеу қисығы арқылы эквиваленттік нүктені визуалды анықтау.
- Есептерді контекстпен байланыстыру оқушылардың аналитикалық ойлауын және математикалық дағдыларын жетілдіреді.

г) Цифрлық ресурстарды пайдалану

- Виртуалды зертханалар (PhET), сандық титратор симуляторлары, рН зондтары тәжірибелік мүмкіндіктерді кеңейтеді.
- Лабораториялық базаның шектеулі болған жағдайда альтернативті шешім ретінде сандық ресурстар оқытуды қолдайды.

Нәтижелер және талқылау

Бұл бөлімде осы нәтижелердің оқытудағы тиімділігі, практикалық қолданылуы және теориялық маңызды аспектілері қарастырылады.

1. Қышқыл-негіздік титрлеудің теориялық аспектілерінің нәтижелері

Шолу барысында қышқыл-негіздік титрлеудің теориялық негіздері оқушыларға түсінікті болу үшін бірнеше маңызды бағытта қарастырылды:

1. Бренстед–Лоури теориясының қолданылуы

- Зерттеулер көрсеткендей, оқушылардың қышқыл мен негіздің протон алмасу механизмін түсінуі титрлеу тәжірибесінің нәтижелілігін арттырады.
- Теорияны визуалды және практикалық түрде көрсету (модельдер, схемалар, анимациялар) оқушылардың химиялық ұғымдарды дұрыс қабылдауына ықпал етеді.

2. Титрлеу қисықтары және эквиваленттік нүктені түсіну

- Титрлеу қисығы арқылы эквиваленттік нүктені анықтау оқушыларға титрант көлемін есептеуге және реакция теңдігін бағалауға мүмкіндік береді.

• Өлсіз қышқыл–күшті негіз және күшті қышқыл–күшті негіз комбинацияларын салыстыру арқылы оқушылар рН динамикасын, қысықтың ерекшеліктерін және эквиваленттік нүктенің орын ауыстыруын түсінеді [5].

3. Индикаторларды қолдану нәтижелері

• Индикаторлардың дұрыс таңдалуы титрлеудің дәлдігін арттырады.
• Фенолфталеин және метил қызыл индикаторларының практикалық қолданылуы арқылы оқушылар қышқыл-негіздік бейтараптандуды визуалды түрде анықтай алады.

Бұл теориялық нәтижелер оқушыларға титрлеу процесінің химиялық негіздерін түсінуде теория мен тәжірибенің үйлесімділігін қамтамасыз етеді [6].

2. Әдістемелік аспектілердің нәтижелері

Материалдар мен әдістер бөлімінде сипатталған әдістемелік принциптердің тиімділігі бірнеше бағыт бойынша бағаланды:

1. Көрнекілік және визуализация

• Диаграммалар, схемалар және мультимедиялық анимациялар оқушылардың түсіну деңгейін арттырады, абстрактілі ұғымдарды нақты тәжірибемен байланыстырады.

2. Қадамдық және әрекеттік тәсіл

• Зертханалық кезеңдерге қадамдық кіріктірілген әдіс оқушылардың қателерін азайтуға мүмкіндік береді.

• Тәжірибелік әрекеттерді жүйелі жүргізу арқылы оқушылар өлшеу дәлдігі мен эксперименттік мәдениетті меңгереді.

3. Цифрлық ресурстарды қолдану

• Виртуалды зертханалар мен сандық титратор симуляторлары тәжірибелік дағдыларды мектеп жағдайында шектеулі құрал-жабдық болса да дамытуға мүмкіндік береді.

• Бұл тәсіл оқу процесінде практикалық экспериментті толық алмастырмаса да, теория мен тәжірибені үйлестірудің тиімді жолы болып табылады.

4. Құзыреттілікке бағытталған оқыту

• Титрлеуді оқыту тек есеп шығару емес, сонымен қатар эксперимент нәтижесін талдау, қорытынды жасау, ғылыми ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған.

3. Жалпы талдау

Шолу нәтижелері бойынша төмендегідей қорытындылар алынды:

• **Теориялық негіздерді меңгерту:** Бренстед–Лоури теориясы, титрлеу қисығы, эквиваленттік нүкте және индикаторлар теориясы мектеп оқушылары үшін титрлеудің химиялық негізін түсінудің маңызды элементі болып табылады.

• **Әдістемелік тәсілдер:** Көрнекілік, қадамдық әрекеттер, цифрлық ресурстар және құзыреттілікке бағытталған оқыту әдістері титрлеуді меңгертудің тиімділігін арттырады.

• **Теория мен практика байланысы:** Шолу көрсеткендей, тәжірибелік компоненттерді теориялық түсініктермен біріктіру оқушылардың логикалық ойлау, есептеу және зерттеу дағдыларын дамытады.

Бұл нәтижелер мектеп химиясында қышқыл-негіздік титрлеуді оқытудың теориялық және әдістемелік негіздерінің үйлесімділігін растайды [7].

Қорытынды

Шолу мақаласы мектеп химиясында қышқыл-негіздік титрлеуді оқытудың теориялық және әдістемелік негіздерін жан-жақты қарастырды. Зерттеу барысында анықталғандай, титрлеудің химиялық теориялық аспектілерін меңгерту, атап айтқанда Бренстед–Лоури теориясы, қышқылдар мен негіздердің күші, титрлеу қисықтары, эквиваленттік нүкте және индикаторлар теориясы, оқушылардың тәжірибелік дағдыларын қалыптастыру мен эксперимент нәтижелерін дұрыс талдауы үшін негіз болып табылады. Сонымен қатар, әдістемелік тәсілдер — көрнекілік, визуализация, қадамдық әрекеттер, тәжірибелік тәжірибелер, есептерді шығару алгоритмдері және цифрлық ресурстарды қолдану — теория мен практиканы үйлестіру арқылы оқыту процесін тиімді етеді және оқушылардың химиялық түсініктерін тереңдетуге мүмкіндік береді. Шолу көрсеткендей, титрлеу дағдыларын тек есеп

шығару мақсатында үйрету жеткіліксіз, оларды эксперимент нәтижелерін талдау, қорытынды жасау және ғылыми ойлау қабілеттерін дамыту тұрғысынан интеграциялау оқушылардың логикалық ойлау, зерттеу және практикалық қабілеттерін қалыптастырады. Жалпы, мектеп химиясында қышқыл-негіздік титрлеуді оқытудың тиімді әдістемесі — теориялық білімді практикалық тәжірибемен үйлестіре отырып, оқушылардың химиялық түсініктерін тереңдету, эксперименттік дағдыларын дамыту және оқыту процесінің сапасын арттыру болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Карманова А. ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ–БОЛАШАҚ ХИМИЯ ПЕДАГОГТАРЫНЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ //«Вестник НАН РК». – 2022. – №. 4. – С. 94-106.
2. Мактумкулова А. Ж., Әубәкірова Г. Б. «АНАЛИТИКАЛЫҚ ХИМИЯ» ЭЛЕКТРОНДЫҚ ОҚУЛЫҒЫНЫҢ ОҚУ МАТЕРИАЛЫН ӨЗІРЛЕУ //М А Т Е Р И А Л Ы ІХ международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы естественных наук», посвященной памяти профессора НП Белецкой. – СКУ им. М. Козыбаева, 2021. – С. 32-34.
3. Кудреева Л. К., Зиятхан М. Ә., Көшербай М. М. АНАЛИТИКАЛЫҚ ХИМИЯНЫҢ ПРАКТИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ ПӘНІ БОЙЫНША ЖАППАЙ АШЫҚ ОНЛАЙН КУРСЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ //Химия ғылымы мен химиялық білім берудің өзекті мәселелері. – 2022. – С. 223-228.
4. Сарбаева Г. Т., Берди Д. К., Сарбаева М. Т. «Аналитикалық химия» пәні бойынша болашақ химия мұғалімдерінің кәсіби даярлығын қалыптастыру //Вестник университета Ясави. – 2024. – Т. 1. – №. 131. – С. 282-295.
5. Комлева Н. Н. Проблемы преподавания аналитической химии в вузе //Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – №. 10. – С. 19-23.
6. Сапаева Г. И. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ СТУДЕНТАМ ВУЗОВ //Innovation: The Journal of Social Sciences and Researches. – 2023. – Т. 1. – №. 5. – С. 40-49.
7. Жуманова Н. А., Сапарбекова И. С., Алдабергенова М. Т. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ //ҚАЗАҚ МЕМЛЕКЕТТІК ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ. – С. 18.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944386>

ӘӨЖ: 372.8:7

ARDUINO LILYPAD ПЛАТФОРМАСЫ НЕГІЗІНДЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ТЕХНИКАЛЫҚ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӘДІСТЕРІ

АСЫЛХАН ҒАЗИЗА ӘМІРХАНҚЫЗЫ

Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің магистранты

Ғылыми жетекшісі – п.к.ғ., доцент **КУРГАМБЕКОВ М.С.**
Ақтөбе қ., Қазақстан

ЕРАЛИН ҚУАНДЫҚ ЕРАЛЫҰЛЫ

Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің п.ғ.д.,
профессоры
Шымкент қ., Қазақстан

Аннотация: Бұл мақалада Arduino Lilypad платформасын көркем білім беру пәнінде пайдалану арқылы техникалық шығармашылықты қалыптастырудың педагогикалық әдістері қарастырылады. Зерттеуде теориялық негіз ретінде қазіргі білім берудегі цифрлық трансформация, STEAM-интеграция ортасында білім беру талданған. Аппараттық-платформалық әдіс білім алушының инженерлік ойлау, алгоритмдік-конструктивтік модельдеу дағдыларын қалыптастыруда қолданылады. Жобалық-шығармашылық әдіс креативті және техникалық шешімге негізделген функционалды өнім жасап шығуға фокус қояды. Hsu Y. (2024), Ahmed R. (2021), Benton. L., Ching. D. (2022) зерттеулерінің нәтижесі Lilypad платформасы білім алушыларда инженерлік, алгоритмдік ойлау дағдысының дамуын, мотивацияны арттыратынын дәлелдейді. Мақалада әдістердің байланысы мен білім берудегі тәжірибелік тиімділігі көрсетіледі.

Кілттік сөздер: Arduino Lilypad платформасы; STEAM-интеграция; цифрлық құрал; аппараттық-платформалық әдіс; жобалық-шығармашылық әдіс; инженерлік ойлау; алгоритмдік ойлау.

Цифрлық технологиялар – заманымыздың қазіргі басты тренді. Төртінші индустриялық революция кезеңі технологияның қай салаға болсын әсер етпейтінін көрсетті. Әлемнің бұл даму жолы мәселені шешуде шығармашылық қабілетті дамытуды да қатар алып келеді. Бірінші өндірістік революция кезеңінде (1760-1840 жж.) өндірістің дамуына байланысты жіп иіру машиналары пайда болды. Одан кейін урбанизацияның қарқынды өсімі цехтар мен зауыттарда компьютерлік технологиялардың енуіне алып келді [1]. Бұл өзгерістер адамзаттың да қиялына түрлі ойлар сала бастады. Осы сәтті пайдаланып 2015 жылы болуы мүмкін индустриялық даму бағыттары туралы сауалнама жүргізіледі. Сауалнама нәтижесі 2015 жылы қыркүйекте Бүкіләлемдік экономикалық форумның есебінде жарияланды. Болашақта цифрлық гипербайланыс қалыптасуы мүмкін салалар мен қызықты тұжырымдар тізімі жасалды. Сарапшылар жиырма бір бетбұрысты сәтті (қоғамның нақты технологиялық дамуы деп танылған негізгі нүкте) анықтады. Дәл осы нәтиже төртінші индустриялық революция алып келуі мүмкін терең өзгерістер мен мәселелерді көрсетті. Сауалнамаға қатысушы рецензенттердің 91,2%-ы «2025 жылға қарай 10% адамдар интернет жүйесіне қосылған киім киеді» деп сенетінін көрсеткен [2].

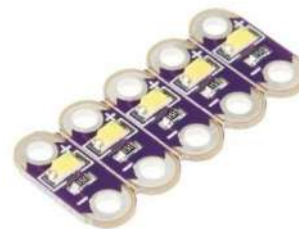
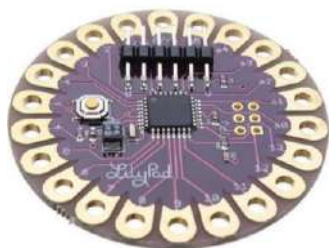
Бұдан цифрлық технологияның киім мен адам денесіне интеграциялануы күтілетінін және бұл болып жатқан өзгерістерді сезіну аз екенін, заман ағымына түсіп жаңалық жасау мәселесі қойылғанын байқаймыз. Болашақ дизайнерлер мен өнер мамандары үшін тек эстетикалық шешіммен шектелмей техникалық шешімді дамыту да қажеттілікке айналады.

Осы орайда Қазақстанда 2020-2025 жылдары білім мен ғылымды дамыту тұжырымдамасы цифрлық трансформацияны, жобалық-зерттеушілік дағдылар мен инновациялық ойлауды арттыруға басымдық берді [3]. Цифрлық трансформация кезеңі білім алушыдан тек тұтынушы емес, шығармашылықтың түрлі саласына бейімделген құрастыра алушы болуды талап етеді. Әлемдік соңғы зерттеулер цифрлық технологиямен байланысты екенін ескерсек, техникалық шығармашылық қабілеті назардан қалмауы тиіс. Қабілеттің бұл түрін зерттеуде белсендіруші фактор ретінде цифрлық құралдарды пайдалану көрсетілуде [4].

Білім алушының техникалық шығармашылығын қалыптастыруда жобалық және технологиялық әрекетке әсер етуші дағдылар Benton. L., Ching. D. тұжырымдамасына [5] сай былай анықталады: техникалық шешім қабылдау; креативті прототип жасау; инженерлік ойлау; алгоритмдік ойлау; конструктивтік модельдеу.

Көрсетілген дағдыларды дамытуға цифрлық құрал ретінде макет құрастыру, код жазу, алгоритмдік ойлау және дизайнды біріктіретін Arduino Lilypad платформасын пайдалану танымал болып отыр. Arduino Lilypad – робототехниканың компьютерлік тоқыма технологиясына негізделген аппараттық платформа. Білім беруде пәнаралық STEAM-интеграцияға ыңғайлы, бағдарламалау мен модельдеу, жобалық әрекет пен визуалды дизайнды біріктіруге толық мүмкіндік береді. Бастысы техникалық шығармашылықтың негізгі компоненттерін қалыптастыруға сәйкес келеді [6; 7].

Ол классикалық Arduino платформаларынан киілетін бұйымдарға, шығармашылық дизайнға бағытталуымен ерекшеленеді. Формасы – дөңгелек, электр тогын өткізгіш жіп арқылы инемен тігуге арналған ойық бөліктері бар. Білім алушылар үшін ашық ортада пайдалануға қауіпсіз әрі қарапайым құрал болып саналады (1-сурет) [8].



1-сурет. Arduino Lilypad платформасы.

2-сурет. Жарықдиодты тізбегі.

Негізгі ерекшелігі – сенсорлар мен жарықдиодтарды (2-сурет) электр тогын өткізгіш жіппен біріктіре тігу тәсілі арқылы жұмыс жасау. Жұмыс барысында электрондық схемаларды эстетикалық нысандарға айналдырып, технологиялық шешімді шығармашылық тұрғыдан модельдеуге болады. Платформа білім алушыларда цифрлық құзіреттіліктің элементін қалыптастыруға және техника мен технология саласында пәнаралық жобалар жасауға да бейімделе алады [9].

Білім беруде платформа мүмкіндіктерін пайдаланып, инженерлік ойлау элементтерін тәжірибелік әрекет арқылы қалыптастыру үшін аппараттық-платформалық әдіс тиімді. Bueschley, L. әдісте платформаны «fabric-based construction kit», яғни базалық техникалық-аппараттық құрылым ретінде қарастырады [10].

Аппараттық-платформалық әдіс платформаның ашық ортадағы техникалық мүмкіндіктерін меңгеруге назар аударады. Тек код жазу емес, электроника, сенсорика, схемотехника мен шығармашылық прототиптеуді бір уақытта біріктіреді. Білім алушы эстетикалық дизайн, тігу, құрастыру барысында инженерлік-техникалық шешімдер қабылдап үйренеді. Мұғалімнің рөлі білім алушыға «не істей алады – қалай істейді» механизмін түсіндірумен анықталады.

Әдіс нәтижелері Arduino Lilypad платформасында жұмыс жасауда мына әрекеттерді дұрыс ұйымдастыру әсеріне байланысты: құралдар мен компоненттерді таңдау, қолдану функциясын түсіну; логикалық қабілетті пайдаланып, эстетикалық және техникалық

шешімдерді анықтай алу; Arduino IDE арқылы алгоритмдік бағдарлама кодын жазу; тестілеу, қатемен жұмыс жасау; техникалық және шығармашылық дағдыларды синтездей алу.

2021 жылы Ahmed R. өз зерттеуінде [7] әдістің алгоритмдік ойлау құрылымын дамытып, өнімде «деректі қабылдау – өңдеу – әрекет ету» техникалық процесінің нәтижесін көруге болатынын атап өтеді. Ал, Hsu Y. 2024 жылғы еңбегінде [6] платформамен жұмыс жасау инженерлік ойлау қабілетін арттырып, интерактивті жобалардың мотивацияны көтереді делінген. Бұл зерттеу нәтижелері 2023 жылғы Resnick M. тұжырымдамасына сәйкес [4] білім алушыны «тұтынушыдан – жасаушыға» айналдыратын конструктивтік ортаның қалыптасуын көрсетеді. Әдіс білім алушының алгоритмдік ойлау күшін өсіріп, техникалық дағдыларын дамытады. Базалық түсінік алынған соң деректерді өңдеп, платформада дайын өнім жасап шығу жобалық-шығармашылық әдіс компонентіне ауысады.

Жобалық-шығармашылық әдісі инженерлік ойлау мен шығармашылық байланысын күшейтіп, пайдалануға дайын өнім жасауға фокус қояды. Білім алушы өнім идеясын жасауда «нені жасау керек – қалай істейді» механизмі бойынша ойланады. Әдісте Lilypad – Arduino платформасының шығармашылық бағыттағы тоқыма және киім өндірісінде сенсорлы аксессуар және интерактивті мата механизмін іске асыратын құралы ретінде қарастырылады. Өнімге қойылатын талаптар мен жасалатын әрекеттер нақты алгоритмді анықтайды [6]: мақсатты жоба жасауда пайдаланушы сұранысы мен мәселенін шешу жолын табу; техникалық, шығармашылық шешімдерді жобалау; шығармашылық прототип үлгісін жасау (алгоритмдік креативті код жазу, компоненттермен жұмыс); тестілеуден өткізу, қатемен жұмыс жасау; нәтижені функционалды бағалау, жақсарту мен жетілдіру; жобаны эстетикалық көркемдеу арқылы толықтыру.

Кореялық Na, Y. 2021 жылы LED-костюм жобасының жасалу нәтижесі [11] оқушылардың эстетикалық шешім шығару, функционалды дизайн идеясын және техникалық компоненттерді шығармашылық интеграциялау қабілетін дамытады деп көрсетеді.

Осылайша білім алушыларда техникалық шығармашылықты Arduino Lilypad платформасы негізінде қалыптастыруда бастауыш кезең ретінде аппараттық-платформалық әдіс ал, толыққанды құрылым қалыптастыруда жобалық-шығармашылық әдіс тиімділікті арттыратыны көрінді. Әдістердің өзара толықтырылып отыратын бұл моделі техникалық шығармашылықты педагогикалық тұрғыда дамытудың тиімді жүйесін құрайды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Есенбекова Ұ. Төртінші өнеркәсіптік революция – қазақтың өркендеу дәуірі // Егемен Қазақстан. – 2022.
2. Шваб К. Төртінші индустриялық революция. – Аударма. – 2017.
3. Қазақстан Республикасының білім мен ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. ҚР Үкіметінің №988 қаулысы, 27.12.2019. – 32-33 б.
4. Resnick M. Creative learning with digital tools: New challenges and opportunities in the age of AI // British Journal of Educational Technology. – 2023. – Vol. 54, №5. – P. 1452-1467.
5. Benton L., Ching D. Creative coding and open hardware in education: Enhancing computational and design thinking // Education and Information Technologies. – 2022. – Vol. 27, №6. – P. 8125-8142.
6. Hsu Y.-C. Learning with Arduino-based interactive projects: Impact on engineering design skills and student motivation // International Journal of Engineering Education. – 2024. – Vol. 40, №1. – P. 45-59.
7. Ahmed R. Microcontroller-supported learning environments for developing algorithmic thinking: A study using Arduino kits // Computers in Human Behavior. – 2021. – Vol. 120. – Article 106751.
8. Jutila M., Rivasa H., Karhula P., Pantsar-Syväniemi S. Implementation of a Wearable Sensor Vest for the Safety and Well-being of Children // Procedia Computer Science. – 2014.
9. Диярова Л. Б., Абуова Ж. М., Баигубенова С. К., Камалова Г. А. Arduino-ны білім беру мақсатында қолдану // Труды университета. – 2024. – №3 (96). – С. 274-280.
10. Buechley L., Eisenberg M., Catchen J., Crockett A. The LilyPad Arduino: Using computational textiles to investigate engagement, aesthetics, and diversity in computer science education // Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – 2008. – P. 423.
11. Na, Y. A Study on the Development of LED Stage Costume Design Using Arduino Lilypad and Sound Sensor. – 2021. – P. 147-148.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944405>
ӘОЖ 372.851

9-СЫНЫПТА «КЕЛТІРУ ФОРМУЛАЛАРЫ» ТАҚЫРЫБЫН ОҚЫТУДА ЖОБАЛАУ ӘДІСІН ҚОЛДАНУДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ

ЖАЙЛИБАЙ СЫМБАТ МАХМУТҚЫЗЫ

2-курс магистранты, 7M01501 – Математика

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Ғылыми жетекші - PhD, аға оқытушы **КАПАРОВА РЫМКУЛ МУКАТАЕВНА**
Алматы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақалада негізгі мектептің математика пәнін оқытуда жобалау әдісін ұйымдастыру мәселелері қарастырылады. «Келтіру формулалары» тақырыбы бойынша жоба-сабақ үлгісі ұсынылып, әдістемелік тұрғыдан сипатталады. Жобалау әдісін ұйымдастыруда оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру, шығармашылық және сыни тұрғыдан ойлауын дамыту және топтық жұмыс дағдыларын жетілдіру келтіріледі. Мақалада көрсетілген әдістемелік ұсыныстар жобалау әдісін математика пәнін оқытуда тиімді енгізудің нақты жолдары көрсетіледі. Жобалау әдісінің оқыту үдерісіндегі тиімділігін, оқушылардың командалық жұмыс жасау дағдылары мен әлеуметтік бейімделу қабілеттерін қалыптастырудағы рөлі дәлелденеді.

Кілт сөздер: математика, болжам, жобалау, жоба-сабақ, сыни ойлау, жобалық оқыту технологиясы, логикалық құрылым, тригонометрия, рефлексия, математикалық модельдеу.

Қазіргі таңда білім беру жүйесі қарқынды өзгерістер кезеңін бастан өткеруде. Білім алушы тұлғасының жан-жақты дамуы, оның қоғамдағы өзгерістерге бейімделе білуі, дербес шешім қабылдауы - бүгінгі күннің басты талабы. Осыған байланысты педагогикалық тәжірибеде оқытудың жаңа әдіс-тәсілдері мен технологиялары енгізілуде. Соның ішінде жобалау әдісі немесе жобалық оқыту технологиясы - оқушының танымдық белсенділігін арттыруға, білімді тәжірибе арқылы қолдануға бағытталған ең тиімді инновациялық тәсілдердің бірі.

Жобалау әдісі оқушылардың тек пәндік білімін ғана емес, сонымен қатар метапәндік және тұлғалық құзыреттерін қалыптастырады. Оқушы өз бетінше мақсат қойып, ақпарат іздеп, оны өңдеп, нәтижесін талдап, қорғай алады. Бұл әдіс оқушының оқу әрекетін белсенді, саналы, шығармашылық сипатқа ие етеді.

Жобалау әдісінің идеясы алғаш рет XX ғасырдың 20-жылдары АҚШ-та Джон Дьюи еңбектерінде гуманистік бағыттағы білім беру концепцияларымен бірге дамыды. Дьюидің пайымдауынша, оқушылардың танымдық іс-әрекеті өмірмен байланысты болуы қажет, ал оқыту олардың нақты проблемаларды шешу барысында белсенді әрекетке енуіне жағдай жасау тиіс. Бұл идеялар кейін бүкіл әлемге таралып, әр елдің білім жүйесінде түрлі модификациялар арқылы қолданыс тапты. Осы идеяларды одан әрі дамытқан ресейлік ғалымдар (В.Л. Пестерева және т.б.) жобалау әдісінің кезеңдерін, құрылымын және педагогикалық мүмкіндіктерін сипаттады [1].

Жобалық оқытудың педагогикалық мәні - оқушыға дайын білімді бермей, оны білімді өз бетінше іздестіруге, өңдеуге, қолдануға жетелеу. Мұғалім ақпарат жеткізуші емес, бағыттаушы, кеңесші рөлін атқарады. Жобалық оқыту балалардың өзара әрекеттесуін дамытады, өйткені топ ішінде әр оқушы белгілі бір рөлді атқарады. Бұл олардың әлеуметтік бейімделуіне, жауапкершілікті сезінуіне, ынтымақтастыққа үйренуіне көмектеседі [2].

Жобалау әдісі мына міндеттерді шешуге бағытталады [3]:

- оқушылардың шығармашылық ойлау қабілетін дамыту;
- сыни тұрғыдан ойлау, талдау және салыстыру дағдыларын қалыптастыру;

- түрлі ақпарат көздерімен жұмыс істеу қабілетін арттыру;
- топтық жұмыс мәдениеті мен коммуникативтік дағдыларды дамыту;
- практикалық міндеттерді шешу барысында пәндік білімді қолдану.

Негізгі мектеп математикасы - абстрактылы ұғымдарға толы, нақты дәлелдеуді талап ететін пән. Сондықтан жобалау әдісін тиімді қолдану оқушылардың математикалық модельдеу, талдау, қорытынды жасау дағдыларын дамытады. Оқушы тек формуланы есте сақтап қана қоймай, оның мәнін, шығу логикасын, қолдану аясын түсінеді. Математиканы өмірмен байланыстыру да жобалық оқыту арқылы жүзеге асады. Математика пәнінде жобалау әдісін қолдану - күрделі, бірақ өте тиімді процесс. Әдетте математикадағы жобалар теориялық талдау, есептердің түрленуі, формулаларды шығару, графикалық бейнелеу, өмірлік жағдайларды математикалық модельдеу сияқты бағыттарға негізделеді.

Жобалау әдісінің оқу үдерісіндегі тиімділігін айқын көрсету үшін, ең алдымен, жобалық сабақтың құрылымына назар аудару қажет. Жобалық сабақ бірнеше өзара байланысқан кезеңдерден тұрады және олардың әрқайсысы оқушылардың жаңа білімді меңгеруіне, оны саналы түрде қолдануына өз үлесін қосады [4]. Осы кезеңдердің мазмұнын нақтырақ ашу мақсатында 9-сыныптың алгебра курсындағы «Келтіру формулалары» тақырыбы бойынша өткізілген жоба-сабақтың үлгісін келтірейік.

1. Мұғалімнің дайындық кезеңі. Мұғалім сабақтың мақсатын анықтап, сабақ жоспарын, тапсырмаларды, бағалау критерийлерін және оқу материалдарын әзірлейді. Бұл кезеңде сабақтың логикалық құрылымы толық жобаланады.

2. Білімді өзектендіру кезеңі. Бұл кезең кез келген сабақ типіне тән және жобалық жұмыстың сәтті орындалуы үшін қажетті білімдерді еске түсіруге бағытталады. Осы сатыда оқушылар: негізгі тригонометриялық тепе-теңдіктер; тригонометриялық шеңбер; тригонометриялық функциялардың ($\sin \alpha$, $\cos \alpha$, $\tan \alpha$, $\cot \alpha$) таңбалары; әртүрлі бұрыштар үшін $\sin \alpha$, $\cos \alpha$, $\tan \alpha$, $\cot \alpha$ мәндері; тригонометриялық формулалардың косу формулаларын еске түсіреді.

3. Проблемалық жағдай тудыру. Мұғалім оқушыларға жаңа тақырыпқа қатысты сұрақ қоя отырып, оларды мәселені анықтауға бағыттайды. Оқушылар үшін өзекті, шешуді қажет ететін мәселе қойылады.

4. Жобаны орындау кезеңі. Топтық жұмыс жүргізіледі. Мұғалім әр топқа алдыңғы білімдерге сүйене отырып, жаңа формулалар мен тұжырымдар шығаруға мүмкіндік беретін тапсырмалар ұсынылады. Мұнда оқушылар өз бетінше талдау жасап, косу формулаларын пайдаланып, $\pi \pm \alpha$, $2\pi \pm \alpha$, $\frac{\pi}{2} \pm \alpha$, $\frac{3\pi}{2} \pm \alpha$ бұрыштар үшін $\sin \alpha$, $\cos \alpha$, $\tan \alpha$, $\cot \alpha$ мәндерін анықтайды. Әр топтың жұмысы нәтижесінде жалпы кесте қалыптасады. Бұл тапсырманы орындау барысында әр топ білім беру процесіне өзіндік үлесін қосады: оқушылар жаңа формулаларды шығарады, нәтижесінде күрделі есептеулерді ұзақ жүргізбей-ақ бұрыштардың мәндерін тез анықтауға мүмкіндік алады.

Жобалық жұмыс барысында топтар күрделі кезеңнен өтеді: рөлдерді бөлу, білімді өзектендіру, шешімдердің дұрыстығын тексеру, сондай-ақ өз жұмыстарын қорғау.

Жобалық жұмыста мұғалім оқыту үдерісін үйлестіреді, уақыт пен тәртіпті қадағалайды, яғни ұйымдастырушы рөлін атқарады. Мұғалім оқушылар қойған сұрақтарға жауап бере алады, алайда өзінің пікірін таңбауы тиіс. Керісінше, оқушылардың өз ойларын айтуына мүмкіндік беріп, тіпті қателесе де, олардың пікірін тыңдауға жағдай жасауы маңызды.

5. Қорытындылау және рефлексия кезеңі. Қорытындылау және рефлексия кезеңінде оқушылар өз жұмысының нәтижесін бағалап, сабақтың мақсатына жеткенін анықтайды. Әрбір топ тақтадағы жалпы кестені толықтырады. Бұл кесте ең жиі қолданылатын 8 түрлендіру формуласын біріктіріп, мемлекеттік емтихандардағы есептерді шешуде де маңызды ресурсқа айналады. Келтіру формуласы 1 - суретте келтірілген.

β	$\sin \beta$	$\cos \beta$	$\operatorname{tg} \beta$	$\operatorname{ctg} \beta$
$\pi/2 + \alpha$	$\cos \alpha$	$-\sin \alpha$	$-\operatorname{ctg} \alpha$	$-\operatorname{tg} \alpha$
$\pi + \alpha$	$-\sin \alpha$	$-\cos \alpha$	$\operatorname{tg} \alpha$	$\operatorname{ctg} \alpha$
$3\pi/2 + \alpha$	$-\cos \alpha$	$\sin \alpha$	$-\operatorname{ctg} \alpha$	$-\operatorname{tg} \alpha$
$2\pi + \alpha$	$\sin \alpha$	$\cos \alpha$	$\operatorname{tg} \alpha$	$\operatorname{ctg} \alpha$
$-\alpha$	$-\sin \alpha$	$\cos \alpha$	$-\operatorname{tg} \alpha$	$-\operatorname{ctg} \alpha$
$\pi/2 - \alpha$	$\cos \alpha$	$\sin \alpha$	$\operatorname{ctg} \alpha$	$\operatorname{tg} \alpha$
$\pi - \alpha$	$\sin \alpha$	$-\cos \alpha$	$-\operatorname{tg} \alpha$	$-\operatorname{ctg} \alpha$
$3\pi/2 - \alpha$	$-\cos \alpha$	$-\sin \alpha$	$\operatorname{ctg} \alpha$	$\operatorname{tg} \alpha$
$2\pi - \alpha$	$-\sin \alpha$	$\cos \alpha$	$-\operatorname{tg} \alpha$	$-\operatorname{ctg} \alpha$

Сурет 1 - Келтіру формулалары

Қорытындылау және рефлексия кезеңінде оқушылардың мынадай дағдылары айқын көрінеді: өз пікірін дәлелді түрде қорғау, топ мүшелерінің көзқарасына құрметпен қарау және төзімділік таныту. Сонымен қатар, әрбір оқушы жобаның нақты нәтижесін - келтіру формулаларының кестесін көріп, оны болашақта есептерді шешуде тиімді пайдалануға мүмкіндік алады. Көрнекі және жүйелі нәтиже сабақ мақсатының нақты орындалғанын анық көруге жағдай жасайды.

Келтіру формулалары тақырыбының технологиялық картасы 1 - кестеде көрсетілген.

Кесте 1 - Келтіру формулалары

Тақырыбы: «Келтіру формулалары»

Оқу процесінің логикалық құрылымы	M1	M2
Мақсат қою M1. Келтіру формулаларын түсіну	Болжау Б1. 1. Төмендегі өрнектерді бұрышы α болатын тригонометриялық функцияға келтіріңдер: а) $\sin(90^\circ - \alpha)$; ә) $\cos(270^\circ + \alpha)$; б) $\tan(180^\circ + \alpha)$. 2. Берілген тригонометриялық өрнектерді келтіру формуласын қолданып түрлендіріңдер: а) $\sin\left(\frac{\pi}{2} + \alpha\right)$; ә) $\cos(2\pi - \alpha)$; б) $\cot\left(\frac{3\pi}{2} - \alpha\right)$.	Түзету Келтіру формулаларын бұрыштың қай ширекте орналасуына қарай дұрыс қолдана алмайды. Таңбаларды дұрыс анықтауда қателеседі.
M2. Келтіру формулаларын есепте қолдану	Б2. 1. Келтіру формулаларын қолданып есептеңдер: а) $\sin 240^\circ$; ә) $\cos 300^\circ$; б) $\tan 210^\circ$. 2. Тепе-теңдікті дәлелдендер: а) $\cos^2(180^\circ - x) + \cos^2(270^\circ + x) = 1$;	Радиян мен градусты шатастырады. Қосу-азайту ережелерін қолдануда қателеседі.

	$\text{ә) } \operatorname{tg}(2\pi - x) \cdot \operatorname{tg}\left(\frac{3\pi}{2} - x\right) = -1.$ M1, M2 бойынша бақылау жүргізіледі.	
Үй тапсырмасын мөлшерлеу		
Қанағаттандырылдық (стандарт)	Жақсы	Өте жақсы
А.Е. Әбілқасымова M1. № 23.1 M2. № 23.2	А.Е. Әбілқасымова № 23.5 № 23.7	А.Е. Әбілқасымова № 23.9 № 23.10

Ескерту: Кестеде көрсетілген есептер А.Е. Әбілқасымованың «Алгебра» атты оқулығынан алынған [5].

Жобалау әдісі - қазіргі білім беру талаптарына толық сай келетін, оқушыларды белсенді, дербес, шығармашыл тұлға ретінде қалыптастыруға ықпал ететін тиімді әдіс. Математика сабақтарында оны жүйелі қолдану білім сапасын арттырумен қатар, оқушылардың өмірлік дағдыларын дамытуға да қызмет етеді. Әсіресе, негізгі мектеп кезеңінде жобалық жұмыс оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын, зерттеушілік дағдыларын, топпен бірлесе жұмыс істеу қабілеттерін қалыптастырады. Сонымен бірге бұл әдіс оқушыларды өз бетімен шешім қабылдауға, жауапкершілікті сезінуге, алынған білімді практикада қолдануға үйретеді. Демек, жобалау әдісін математика сабақтарына енгізу - оқыту сапасын арттырудың, оқушылардың тұлғалық дамуын қамтамасыз етудің және заманауи білім беру кеңістігінде бәсекеге қабілетті жас ұрпақты қалыптастырудың тиімді жолдарының бірі.

Қорыта келгенде, оқу үдерісінде келтіру формулалары тақырыбына жобалау әдісін қолдану оқушылардың математикалық білімін тереңдетіп қана қоймай, оны тәжірибелік жағдайларда тиімді қолдануға зор мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Корнетов Г. Б. Восхождение к методу проектов У. Х. Килпатрика // Народное образование. - 2020. - №5. - С.137-147. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voshozhdenie-k-metodu-proektov-ulyama-kilpatrika/viewer> (қаралған күні: 30.09.25 г).
2. Рыбина И. Р., Попова И.Ю. Проектное обучение как элемент организации учебной деятельности в контексте современного образования // Народное образование. - 2014. - №4. - С.299-302. [Электронный ресурс]. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-kak-element-organizatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-kontekste-sovremennogo-obrazovaniya/viewer> (қаралған күні: 01.10.25 г).
3. Завьялова И. И. Метод проектов в обучении математике основной школы: дисс. ... канд. пед. наук. - Пермь, 2017. - 215 с. [Электронный ресурс]. - URL: https://vkr.pspu.ru/uploads/5356/Zav'yalova_vkr.pdf (қаралған күні: 02.10.25 г).
4. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учебное пособие / Н.Ф. Яковлева. - 2-е изд., стер. - М.: ФЛИНТА, 2014. - 144 с.
5. Әбілқасымова А.Е., Кучер Т.П., Корчевский В.Е., Жұмағұлова З.А. Алгебра: жалпы білім беретін мектептің 9-сыныбына арналған оқулық. 2-бөлім - Алматы: Мектеп, 2019. – 154 б.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944420>

**ОСНОВЫ МЕТОДА 4МАТ: ИСТОРИЯ И КОНЦЕПЦИЯ БЕРНИС МАККАРТИ.
РАССКАЗ О ПРОИСХОЖДЕНИИ МЕТОДА, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
БАЗЕ, СВЯЗЬ С ЛЕВЫМ И ПРАВЫМ ПОЛУШАРИЯМИ МОЗГА**

Т.Х. УМИРБАЙ

магистрант.

Научная руководительница: **Г.А. АБДИКАРИМОВА**, к.п.н.,
ст. преподаватель КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье "Основы метода 4МАТ: история и концепция Бернис Маккарти" анализируется инновационная педагогическая модель, разработанная американским педагогом Бернис Маккарти. Раскрывается история создания метода, который стал развитием цикла обучения Дэвида Колба за счет интеграции теории стилей обучения и принципов функциональной асимметрии мозга. Подробно описана концептуальная основа 4МАТ, включающая четыре последовательные фазы обучения, организованные вокруг вопросов «Почему?», «Что?», «Как?» и «Если?», а также их соответствие четырем основным типам. В статье показано, как метод 4МАТ обеспечивает целостное вовлечение учащихся, активируя левое и правое полушария мозга, что существенно повышает мотивацию, вовлеченность и качество усвоения материала. Отдельное внимание уделено практическому значению модели в образовании, корпоративных тренингах и управлении. Делается вывод о значимости 4МАТ как эффективного каркаса для проектирования сбалансированных и инклюзивных учебных программ.

Ключевые слова. Метод 4МАТ, Цикл обучения Колба, Стили обучения, Типы учащихся, Асимметрия мозга

**4МАТ ӘДІСІНІҢ НЕГІЗДЕРІ: БЕРНИС МАККАРТИДІҢ ТАРИХЫ МЕН
ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ. ӘДІСТІҢ ШЫҒУ ТЕГІ, ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАЗАСЫ, МИДЫҢ СОЛ ЖӘНЕ ОҢ ЖАРТЫ ШАРЛАРЫМЕН
БАЙЛАНЫСЫ**

Т.Х. УМИРБАЙ

магистрант.

Ғылыми жетекшісі: **Г.А. АБДИКАРИМОВА**
П.Ғ.К., аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аннотация. «4МАТ әдісінің негіздері: Бернис Маккартидің тарихы мен концепциясы» атты мақалада америкалық педагог Бернис Маккарти әзірлеген инновациялық педагогикалық модель талданады. Әдістің жасалу тарихы ашылып, оның Колбтың оқу цикліне оқу стильдері теориясы мен мидың функционалдық асимметриясы қағидаларын біріктіру арқылы дамытылғаны көрсетіледі. 4МАТ әдісінің тұжырымдамалық негізі жан-жақты сипатталып, «Неге?», «Не?», «Қалай?» және «Егер?» деген сұрақтарға негізделген төрт кезенді оқу фазасы және олардың төрт негізгі оқушы типіне (Шығармашылық, Аналитикалық, Прагматикалық, Динамикалық) сәйкестігі талданады. Мақалада 4МАТ әдісінің оқушыларды жан-жақты тартуы, мидың сол және оң жарты шарларын белсендіру арқылы мотивацияны, қатысуды және материалды меңгеру сапасын арттыруы көрсетілген. Модельдің білім беру, корпоративтік тренингтер және менеджмент салаларындағы практикалық маңызына ерекше көңіл бөлінеді. 4МАТ әдісінің теңгерімді және инклюзивті оқу

бағдарламаларын жобалауға арналған тиімді құрылым екендігі туралы қорытынды жасалады.

Кілт сөздер: 4MAT әдісі, Колбтың оқу циклі, оқу стильдері, оқушы типтері, мидың асимметриясы

FUNDAMENTALS OF THE 4MAT METHOD: THE HISTORY AND CONCEPT OF BERNICE MCCARTHY. A STORY ABOUT THE ORIGIN OF THE METHOD, THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS, THE CONNECTION WITH THE LEFT AND RIGHT HEMISPHERES OF THE BRAIN

T.KH. UMIRBAY

Master's student.

Scientific advisor: G.A. Abdikarymova, PhD in Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at KazNPU named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The article “Fundamentals of the 4MAT Method: History and Concept by Bernice McCarthy” analyzes the innovative pedagogical model developed by American educator Bernice McCarthy. It reveals the history of the method’s creation, which evolved from David Kolb’s learning cycle through the integration of learning styles theory and the principles of functional brain asymmetry. The conceptual foundation of the 4MAT model is described in detail, including four sequential phases of learning organized around the questions “Why?”, “What?”, “How?”, and “If?”, as well as their correspondence to four major learner types (Imaginative, Analytical, Common Sense, Dynamic). The article demonstrates how the 4MAT method ensures holistic learner engagement by activating both the left and right hemispheres of the brain, which significantly enhances motivation, involvement, and quality of learning. Special attention is given to the practical significance of the model in education, corporate training, and management. The article concludes that 4MAT is an effective framework for designing balanced and inclusive instructional programs.

Keywords: 4MAT method, Kolb’s learning cycle, learning styles, learner types, brain asymmetry

Введение

В современном образовательном пространстве, характеризующемся разнообразием учебных потребностей и индивидуальных стилей восприятия, особую ценность приобретают гибкие и целостные методики. Одной из таких методик является метод 4MAT (Four Styles, Four Modes of Learning) - модель организации обучения, разработанная американским педагогом Бернис Маккарти. Этот метод предлагает динамичный цикл, который последовательно вовлекает учащихся с разными стилями обучения, обеспечивая глубокое понимание и прочное усвоение материала.

Цель данной статьи - раскрыть историю создания метода 4MAT, проанализировать его концептуальные основы, включая психолого-педагогическую базу и четыре фазы обучения, а также показать его влияние и практическое значение в современном образовательном и корпоративном процессе.

Метод 4MAT был создан Бернис Маккарти (Bernice McCarthy), известным американским специалистом в области педагогики и разработки учебных программ. Ее профессиональный опыт был сосредоточен на изучении того, как люди учатся, и на создании инклюзивных учебных сред. В 1970-х годах она основала образовательную компанию About Learning, посвятив свою работу внедрению научно обоснованных подходов к обучению. Вклад Маккарти заключается в создании практической, легко применимой модели, которая объединила теорию стилей обучения с теорией функциональной асимметрии мозга [1].

Ключевым истоком метода 4МАТ стала модель цикла обучения Дэвида Колба (David Kolb's Experiential Learning Cycle). Колб предположил, что эффективное обучение происходит по циклу, включающему четыре стадии:

Конкретный опыт (Concrete Experience, CE)

Рефлексивное наблюдение (Reflective Observation, RO)

Абстрактная концептуализация (Abstract Conceptualization, AC)

Активное экспериментирование (Active Experimentation, AE) [2].

Маккарти признала значимость цикла Колба, но обнаружила, что для создания полного цикла преподавания необходимо учесть не только смену видов деятельности, но и индивидуальные предпочтения учащихся. Она дополнила модель Колба данными психолого-педагогических исследований, в частности, о работе левого и правого полушарий мозга, что привело к разработке инновационной, 8-шаговой модели обучения, получившей название 4МАТ [3].

Метод 4МАТ был представлен в начале 1980-х годов. Он быстро получил признание в мире образования и корпоративных тренингов благодаря своей структурированности и эффективности. Модель легла в основу разработки учебных программ, поскольку позволяет преподавателям и тренерам создавать уроки, которые начинаются с мотивации и заканчиваются творческим применением, обеспечивая вовлеченность всех четырех типов учащихся [4].

Метод 4МАТ основывается на двух ключевых принципах: цикличности обучения и интеграции различных стилей восприятия через работу обоих полушарий мозга.

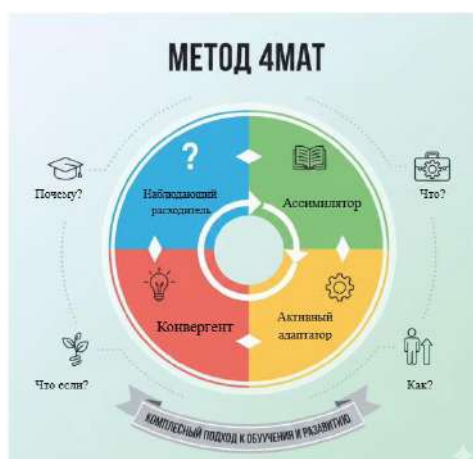


Рисунок – 1. Цикл 4МАТ и его фазы

Модель 4МАТ организует процесс обучения вокруг четырех основных вопросов, которые формируют полный цикл.

Фаза 1: ПОЧЕМУ? (Why?) - Мотивация и связь с опытом.

Установление личной связи с темой, обсуждение опыта, рефлексия, ответы на вопрос: "Почему мне это нужно знать?". Создание конкретного опыта и рефлексивного наблюдения.

Фаза 2: ЧТО? (What?) - Концепции и информация.

Предоставление фактической информации, лекции, чтение, анализ данных, ответы на вопрос: "Что это такое?". Процесс: Рефлексивное наблюдение и абстрактная концептуализация.

Фаза 3: КАК? (How?) - Применение и практика.

Практические задания, решение проблем, тренировка навыков, ответы на вопрос: "Как это работает?". Абстрактная концептуализация и активное экспериментирование.

Фаза 4: ЕСЛИ/ЧТО ЕСЛИ? (If/What if?) - Интеграция и творчество [5].

Разработка собственных решений, творческое применение, преподавание материала другим, ответы на вопрос: "Что, если я применю это по-другому?". Активное экспериментирование и возврат к конкретному опыту для начала нового цикла. Уникальность 4МАТ в том, что Маккарти связала фазы обучения с функциональной асимметрией мозга. Правое полушарие (Right-Brain). Преобладает в Фазах "Почему?" (творчество, эмоции, целостное восприятие) и "Если?" (интуиция, синтез). Оно отвечает за вовлечение и интеграцию. Левое полушарие (Left-Brain). Преобладает в Фазах "Что?" (логика, факты, последовательность) и "Как?" (планирование, анализ). Оно отвечает за передачу информации и освоение навыков (рисунок - 1) [6].

Метод 4МАТ сознательно чередует деятельность, задействующую оба полушария, тем самым обеспечивая более полное и сбалансированное обучение. Модель 4МАТ выделяет четыре основных типа учащихся, каждый из которых имеет свою зону комфорта (предпочтительную фазу входа в цикл) и свой способ восприятия информации (таблица - 1).

Таблица - 1. Типы учеников и соответствие фазам цикла

Тип ученика	Вопрос/ Фаза входа	Основной стиль обучения	Характеристики
Тип1 (Творческий)	Почему?	Наблюдающий расходитель	Ценит личный смысл, вовлечение, обсуждение. Отвечает на вопрос: "Зачем мне это нужно?".
Тип2 (Аналитический)	Что?	Ассимилятор	Ценит факты, концепции, точность, логику. Отвечает на вопрос: "Что это такое?".
Тип 3 (Здравый смысл)	Как?	Конвергент	Ценит практическое применение, решение проблем, эффективность. Отвечает на вопрос: "Как это работает?".
Тип4 (Динамический)	Если/Что если?	Активный адапатор	Ценит открытие, экспериментирование, творчество, способность адаптировать знания. Отвечает на вопрос: "Что я могу создать с этим?".

Метод 4МАТ позволяет преподавателю адаптировать процесс под разные стили восприятия, гарантируя, что:

Вовлечены (Тип 1) - через личный опыт и рефлексия.

Поняты (Тип 2) - через структурированную информацию.

Освоены навыки (Тип 3) - через практику и применение.

Интегрированы (Тип 4) - через творческое обобщение и перенос знаний в новые контексты [7].

Метод 4МАТ получил широкое распространение в различных сферах. Используется для разработки учебных планов, создания пошаговых уроков и оценки учащихся. Он помогает преподавателям создавать сбалансированные занятия, которые не сфокусированы исключительно на передаче фактов (Фаза 2). Применяется для повышения квалификации, обучения новым продуктам и развитию лидерских качеств. Цикличность 4МАТ обеспечивает не просто информирование, а реальное изменение поведения и навыков. Помогает

менеджерам лучше понимать и вовлекать сотрудников с разными рабочими стилями, а также более эффективно проводить совещания и презентации, структурируя их по циклу "Почему-Что-Как-Если" [8].

Использование 4MAT напрямую влияет на мотивацию учащихся. Начиная с вопроса "Почему?", метод сразу устанавливает личную значимость материала, что является мощным стимулом. Постоянная смена видов деятельности и вовлечение всех четырех типов учеников в течение одного цикла предотвращает скуку и поддерживает высокий уровень вовлечения. Учащиеся видят полный путь от идеи до реализации, что повышает их самооффективность и интерес к предмету [9].

Метод 4MAT успешно используется в школах и университетах по всему миру, включая США, Канаду, Австралию и Европу. Его также активно применяют такие крупные компании, как Motorola, IBM, Boeing и другие, для разработки внутренних обучающих программ, где требуется не просто запоминание, а глубокая интеграция новых знаний в рабочие процессы [10].

Заключение

Метод 4MAT Бернис Маккарти представляет собой не просто инструмент, а философию целостного обучения. Он преодолевает ограничения традиционных методов, предлагая структурированный и инклюзивный подход, который учитывает естественный цикл обучения и индивидуальные стили восприятия. Чередование фаз "Почему", "Что", "Как" и "Если" гарантирует, что учащийся не только получит информацию, но и поймет ее смысл, научится применять и творчески интегрирует в свою жизнь.

Перспективы применения и развития метода связаны с персонализацией образования и интеграцией в цифровые обучающие среды. Модель 4MAT может стать основой для алгоритмов адаптивного обучения, которые будут динамически подстраивать контент и задания под преобладающий стиль и текущую фазу цикла обучения конкретного пользователя, сохраняя свою актуальность как эффективный каркас для проектирования успешного образовательного опыта в будущем.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДБИЕТТЕР

1. McCarthy, B. *The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right/Left Mode Techniques*. - Barrington, IL: EXCEL, 1987. – 201 p.
2. McCarthy, B.; McCarthy, D. *Teaching Around the 4MAT Cycle: Designing Instruction for Diverse Learners with Diverse Learning Styles*. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006. – 256 p.
3. Kolb, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. – Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. – 256 p.
4. Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. – New York: Basic Books, 1983. – 440 p.
5. Sperry, R. *Cerebral Organization and Behavior*. – New York: McGraw-Hill, 1975. – 182 p.
6. Springer, S.; Deutsch, G. *Left Brain, Right Brain: Perspectives from Cognitive Neuroscience*. – New York: W. H. Freeman, 1998. – 348 p.
7. Felder, R. M.; Silverman, L. K. Learning Styles and Teaching Styles in Engineering Education // *Engineering Education*. – 1988. – Vol. 78, No. 7. – P. 674–681.
8. Jensen, E. *Brain-Based Learning: The New Science of Teaching and Training*. – San Diego: The Brain Store, 2000. – 270 p.
9. Armstrong, T. *The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice*. – Alexandria, VA: ASCD, 2006. – 200 p.
10. 4MAT Learning Model [Electronic resource]. – URL: <https://aboutlearning.com/4mat/>.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944456>

EXPRESSIVE MEANS OF ADJECTIVES IN ENGLISH AND THEIR EQUIVALENTS IN KAZAKH

САЯБЕК МАДИНА АЛМАСҚЫЗЫ

Мирас университеті
Шымкент, Қазақстан

Abstract. *Adjectives play a significant role in shaping the expressiveness of a statement, as they allow us to clarify objective characteristics and convey emotional and evaluative characteristics. In English and Kazakh, adjectives are important means of creating imagery, but the ways in which they are used expressively differ significantly due to typological features: the analytic nature of English and the agglutinative nature of Kazakh. This article is devoted to a comparative analysis of the expressive means of adjectives in English and Kazakh. Particular attention is paid to the peculiarities of conveying the expression of English adjectives in Kazakh, identifying correspondences and discrepancies. Examples of translation solutions demonstrating semantic and cultural differences are provided. The study shows that adjectives in both languages have a wide potential for expressing emotional and evaluative meanings, but the ways in which they are realized differ due to the morphological structure and typological features of the languages.*

Keywords: *adjective, expressiveness, English language, Kazakh language, translation, degree of comparison, evaluative adjectives, semantics.*

Every language has a huge number of expressive means that we can use to express our thoughts in different situations. When reflecting reality in their minds, people can structure it in different ways, identify objects with themselves in different ways, and separate them from each other. This process is reflected in language. Expressiveness is a special structural organization of speech that makes written and spoken language lively and unique, creating memorable images. The attention and interest of the addressee can be maintained only if boring and predictable linguistic means are avoided. Information will not go beyond their short-term memory unless speech is given energy and a sense of novelty. At the same time, expressiveness should ensure full perception of speech and the information it contains.

Thus, expressiveness is not only an essential aspect of rhetoric - the science of public speaking and, more broadly, of artistic prose in general - but also a natural component of everyday spoken language. It is characteristic of linguistic units at all levels and intermediate sublevels: from sounds to syntactic structures. Adjectives exist in every language. They allow us to express the properties or characteristics of an object or phenomenon. An adjective is a part of speech that describes the quality of any object (color, smell, shape) and conveys feelings, moods, character, and so on. In English, an adjective is a part of speech that denotes a certain property of an object, describing a quality (positive or negative, objective or subjective) or space, time, quantity, and so on. In the Kazakh language, an adjective is a part of speech that denotes a characteristic of an object and expresses this meaning in inflected morphological categories. However, adjectives in English and Kazakh are similar in the formation of comparative and superlative degrees. The expressiveness of adjectives is determined by several parameters:

1. Qualitative characteristic (beautiful - әдемі, cold - суық).
2. Degree of estimation (terrible - сұмдық, magnificent - ғаламат).
3. Degree of intensity (very big - өте үлкен; extremely small - тым кішкентай).
4. Metaphoricality and imagery (a golden opportunity - алтын мүмкіншілік).
5. Stylistic marking (gorgeous, hideous - әсем, жиренішті).

Despite the universality of their functions, English and Kazakh adjectives differ structurally. English relies on analytical means (adverbs - intensifiers, fixed word order), while Kazakh relies on morphological suffixes that allow for the formation of subtle shades of meaning. It is worth noting

that expressive means are not only a way of conveying emotions and thoughts, but also tools that make language more exciting and colorful. The skillful use of metaphors, allegories, metonymies, and other techniques allows authors and speakers to express complex ideas, making the reader or listener visualize and feel what they are trying to convey. Each expressive device has its own unique role. For example, metaphors and similes help to visualize abstract concepts, while irony or sarcasm add complex shades of meaning. This wealth and variety of devices allows language to become more flexible and adaptable to conveying a wide range of emotions and thoughts.

Expressive means in the English language represent a wide range of tools used to enrich the expression of thoughts, emotions, and ideas. For example, in the Kazakh language, there are many synonymous adjectives, each of which serves a specific purpose. Adjectives in a language not only characterize a feature of an object or subject, but also embellish it, adding clarity and color. In order to express the phenomenon being described figuratively and accurately, it is necessary to choose the exact word that is «correct» in a given context. Thus, expressiveness arises when a qualitative feature is emphasized:

- an incredibly beautiful view - керемет әдемі көрініс;
- a terribly cold night - асыра суық түн / өте суық түн.

Scientists propose various terms to define linguistic phenomena used to reinforce statements: stylistic device, stylistic means, figure of speech, constructive device. In our work, we will use the term «linguistic device», based on the opinion of L. Cojocar, who argues that linguistically organized devices are necessary in a text for its special expressiveness. In this case, linguistic devices «participate in the formation of the stylistic structure of the text» [1]. Repetition is one of the most frequently used linguistic means for creating expressiveness. The material under study showed that both significant and functional parts of speech can be repeated. Here is an example:

- handsome is as handsome does - сөзбен емес, іспен үлгі көрсету.

In this case, the adjective is repeated. In the following example, the adverb is repeated:

- soon absent, soon forgotten - көзден таса болса, көңілден ұмыт.

Another example is the repetition of ordinal numbers:

- first come, first served - бұрын келген - бұрын алады.

A sentence may lack intensifiers, but it can still have an emotional tone. However, if a sentence contains an intensifier, it will definitely have an emotional tone. At the morphological level, expressive concise texts are characterized by the use of categories of words such as qualitative adjectives and adverbs [2]. When used, such adjectives and adverbs can lose their basic, objective-logical meaning and act only in an emotional sense of intensifying a quality, for example: «awfully nice», «terribly sorry», «horribly interesting», and so on. Such word combinations, characterized by the feature of logical mutual exclusion of concepts, create their content. In English, adverbial intensification is used more actively, while in Kazakh, expression can be conveyed by: adverbs (өте, аса, тым), repetition (үлкен-үлкен үйлер), subjective-evaluative suffixes (жап-жасыл, ап-арық).

Expressive words and phrases convey the emotional tone of a statement, allowing the reader to better feel the emotions that the author wants to express. According to A.M. Stoian's definition, the emotionality and expressive potential of linguistic means ensure a successful impact on a person [3]. All these expressive means interact not only to make the text more interesting and memorable, but also to help the reader or listener better understand the context, the author's emotional attitude to the topic, and the essence of the statement. They broaden the spectrum of perception and understanding of the text, making it a more multifaceted and effective means of communication. Expressive devices in English play a fundamental role in creating richness and depth in a text. They are key tools for conveying not only information, but also emotions, associations, images, and nuances of meaning. It is important to note that understanding and knowing how to use these devices not only expands linguistic skills but also enriches communication, making it more effective and emotionally rich. They open the door to a world of language where each word becomes not just part of the text but a means of conveying deep feelings, ideas, and images. English, being an analytical language, relies more often on:

- adverbial intensifiers;
- fixed degrees of comparison;
- a broad system of evaluative adjectives;
- frequent use of adjectives in idioms.

Kazakh, being agglutinative in nature, forms expression through:

- morphological suffixes of subjective evaluation;
- reduplication;
- figurative expressions based on national and cultural symbols;
- descriptiveness and contextual adaptation.

The equivalence of English and Kazakh adjectives is achieved through various translation strategies: replacement, intensification, weakening, and descriptive translation. Many English expressive adjectives do not have direct equivalents and require interpretation taking into account cultural norms and peculiarities of perception. Thus, the analysis shows that adjectives in both languages have significant expressive potential, but the ways in which this potential is realized are typologically different. A comparative study allows for a deeper understanding of the mechanisms of expression formation and contributes to the development of the practice of interlingual transmission of evaluative and figurative meanings in linguistics and translation studies.

Studying expressive means helps us not only to better understand texts, but also to delve deeper into the context and understand feelings and intentions. This skill opens up new horizons in language learning and perception of the world around us. Cases involving comparisons are interesting. In the following example, comparative adjectives act as antonyms in an English proverb:

«The more haste the less speed – ақырын жүріп, анық бас».

The identical syntactic arrangement of adjectives and antonymic comparisons are the source of expressiveness and imagery in these texts in both the English and Kazakh versions. In general, comparison as a special linguistic device is often used in proverbs to emphasize the idea of what is better and more correct. This can be demonstrated by the following example from the text:

«This was only fivepence a pound, and I saw some quite decent-looking bacon as low as threepence». This epithet, which translates as «quite decent / decent-looking», shows us the speaker's pleasure at what he has seen, i.e., a positive emotion.

«The runner beans are doing so splendidly! - excellent, magnificent. In this example, we also observe the emotion of delight».

The concept of equivalence cannot be applied to the translation of literary texts, since literary translation differs fundamentally from other types of translation and has its own specific characteristics. The most important parameter for literary translation is preserving the figurative and emotional impact on the reader, which is achieved through various stylistic and expressive means. Another important concept in literary translation is that of a «translation unit», which can be a single word, a whole phrase, a sentence, or even, in some cases, an entire text. Metaphorical adjectives make the text more vivid, for example:

- icy look - мұздай көзқарас;
- warm welcome - жылы қарсы алу;
- bright future - жарқын болашақ.

English often uses adjectives metaphorically to convey abstract characteristics, while in Kazakh, images are more often based on nature, color, and ethnocultural concepts:

- қоңыр өмір;
- ала-құла дүние;
- жарқын жүзі;
- асыл адам.

English metaphors often require adaptation:

- a green newcomer - жаңа келген тәжірибесіз адам;
- a blue mood - мұңды күй.

A direct translation would be incomprehensible. It has been found that adjectives play a key role in creating expressiveness in both English and Kazakh. However, the ways of expressing expressiveness differ significantly due to structural and cultural characteristics.

The material under study contains examples in which the means of creating expressiveness discussed in this work are combined. For example, «desperate diseases have desperate remedies». The combination of the repeated adjective «desperate» with the nouns 'desperate' and «remedies», which are opposite in meaning, emphasizes the meaning, gives the statement a more emotional tone, and reinforces the logic of the statement. Here is another similar example: «A man is as old as he feels, a woman is as old as she looks». The text of this proverb is based entirely on repetitions and antonymic pairs of lexemes [4].

The expressive potential of words develops with the help of the reader's associative and figurative thinking, which mainly depends on life experience, psychological characteristics, and consciousness in general. Expressiveness can be enhanced or weakened, starting with sounds and ending with syntactic units. Vocabulary is the main means of enhancing expressiveness. However, the most expressive linguistic unit is the word, since the word is the basic and at the same time the most semantically mobile unit, which in everyday consciousness represents the entire field of language [5]. The widespread use of evaluative words indicates the author's emotional involvement in the events he describes. The connection between descriptive and evaluative meanings in words is most evident in the system of adjectives, for which characteristic semantics is fundamental. Among adjectives, we can distinguish:

- descriptive words that do not contain any evaluation (e.g., portuguese, copper, two-legged, variegated; most relative adjectives belong to this type);
- general evaluative words (good, excellent, magnificent, stunning, bad, worthless, nasty, terrible, disgusting), which denote only evaluation (good / bad);
- as well as private evaluative adjectives, which include a descriptive meaning along with an evaluative one (e.g., sweet has the figurative meaning «gentle»).

The evaluative meaning of an adjective depends not only on its semantics, but also on the semantics of the noun phrase in which it appears (combinations such as round face, square chin, square jaw, which convey evaluative modality, and round detail, square board, where there is no evaluation). In other words, actualization largely depends on the combinability of the adjective, with evaluative meanings more often appearing in the names and characteristics of persons and related events, and less often in the designation of objects. Many English idioms are based on adjectives:

- a white lie;
- black humor;
- blue collar worker;
- a silver lining;
- brown eyes.

The analysis of correspondences shows that the differences in the descriptive expressions of the character's physiological state are caused not by the cultural characteristics of the English and Kazakh languages, but by the personal preferences of the translator. When describing and expressing the emotional state of fear, which is a basic emotion in most cultures, similar responses to danger are observed in both the original English works and the Kazakh translations: кеуде ауыруы (chest pain), қалтырау (chills), құрғақ ауыз (dry mouth), жүрек айнуы (nausea), жылдам жүрек соғысы (rapid heartbeat), тыныс алу (shortness of breath), терлеу (sweating), which are typical in both cultures. The most difficult decisions for the author are those involving the translation of lexical units describing physiological states.

REFERENCES:

1. Cojocaru L. The expressive power of the adjective in modern English fiction // *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe Umanistice)*. - 2019. - 24. - 125-127.
2. Irwin P. Expressive meaning in an AAE attributive construction // *Language Sciences*. - 2015. - 50. - 12-29.
3. Stoian A.M. The English Adjective - its importance in the syntax of sentences // *Analele Universității din Craiova, Seria Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate*. - 2023. - 1. - 328-334.
4. Zerkina N.N. Axiological role of English adjectives in English language teaching // *International Journal of Environmental and Science Education*. - 2016. - 11. - 5146-5154.
5. Giegerich H.J. Associative adjectives in English and the lexicon–syntax interface // *Journal of linguistics*. - 2015. - 41. - 571-591.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944469>

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ИИ – ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ И УЧЕБНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

АЙТЖАНОВА РОЗА МУКАНТАЕВНА

к. п. н., ассоциированный профессор Карагандинского Национального
исследовательского университета им. Е.А.Букетова

САҒЫНТАЙ ШЫРЫН АБЗАЛҚЫЗЫ

Магистрант 1 курса образовательной программы 7М01101 – «Педагогика и
психология» Карагандинского Национального исследовательского университета им.
Е.А.Букетова

Аннотация: в статье рассматриваются подходы к использованию технологий искусственного интеллекта (ИИ) в целях повышения учебной мотивации школьников. Анализируются механизмы воздействия ИИ на учебный процесс, рассматриваются примеры мотивационного дизайна и адаптивного обучения, основанных на ИИ.

Ключевые слова: мотивация, искусственный интеллект, обучение, адаптация, цифровая педагогика.

Одной из центральных задач современной школы становится повышение мотивации учащихся к обучению. В условиях переизбытка информации, высокой конкуренции за внимание и изменяющихся интересов молодого поколения традиционные методы педагогического воздействия всё чаще теряют эффективность. В этих условиях технологии искусственного интеллекта (ИИ) открывают новые горизонты для построения адаптивных, персонализированных и мотивирующих образовательных сред, способных не только удерживать внимание, но и вызывать у учащихся подлинный интерес к знаниям.

Персонализированный подход, реализуемый средствами ИИ, позволяет сделать обучение по-настоящему ученик-ориентированным. Адаптивные системы подбирают материалы и задания в соответствии с уровнем подготовки, стилем мышления и предпочтениями школьника. Когда ученик получает учебный опыт, совпадающий с его интересами и возможностями, он испытывает меньше тревожности и больше уверенности, что напрямую влияет на вовлечённость и мотивацию [1].

Геймифицированные элементы — баллы, уровни, достижения, внутри-игровые награды — усиливаются за счёт ИИ, который способен отслеживать успехи, предлагать задания нужной сложности и управлять динамикой игры. Это делает обучение захватывающим процессом. ИИ способен моделировать поведение игрового наставника, соперника или союзника, адаптируя сюжет и структуру заданий под поведение ученика, что делает процесс обучения психологически насыщенным и эмоционально вовлекающим [2].

Эмоциональный интеллект машинных систем позволяет распознавать настроение учащегося и адаптировать под него подачу материала. На основании анализа мимики, интонации, темпа работы ИИ может определить усталость, скуку, заинтересованность и менять сценарий обучения. Это делает ИИ не просто инструментом передачи знаний, а настоящим цифровым партнёром в обучении, способным учитывать эмоциональное состояние ученика.

Одним из ключевых аспектов поддержания мотивации является наличие постоянной и понятной обратной связи. ИИ способен давать моментальный отклик на действия учащегося, объяснять ошибки, подсказывать направления для повторения. Это снижает фрустрацию, укрепляет ощущение контроля над процессом обучения и стимулирует к дальнейшему продвижению [5].

Современные ИИ-среды могут сопровождать учеников при выполнении учебных проектов, помогать в сборе и анализе информации, строить гипотезы, визуализировать данные. Это расширяет возможности исследовательской деятельности и делает её доступной даже в рамках школьной программы. Проектная работа с ИИ воспринимается учениками как значимая и приближённая к реальному миру, что существенно повышает их заинтересованность в обучении.

ИИ-системы позволяют выстраивать оценивание, не только фиксирующее результаты, но и помогающее ученику видеть прогресс. Платформы, отслеживающие развитие навыков, визуализирующие достижения, помогают формировать положительную учебную самооценку. Понимание того, что даже небольшие усилия приводят к заметному улучшению, поддерживает стремление продолжать обучение [3].

Школьники с трудностями в обучении часто теряют интерес из-за частых неудач. ИИ может вовремя зафиксировать снижение активности, предложить альтернативные формы работы, подобрать задания, которые дадут быстрый успех. Это критично для формирования мотивации у учеников, которые чувствуют себя исключёнными из общего темпа класса. Таким образом, ИИ становится инструментом педагогической инклюзии.

Внутренняя мотивация учащегося формируется тогда, когда обучение воспринимается как интересное, значимое и соответствующее личным целям. ИИ может поддерживать эту мотивацию за счёт создания адаптивной среды, в которой ученик сам выбирает путь решения задач, исследует темы, которые вызывают интерес, и получает подкрепление не внешней оценкой, а внутренним удовлетворением от результата. Такая образовательная среда формирует чувство автономии, которое является ключевым фактором устойчивой учебной активности [5].

Системы на основе ИИ могут сопровождать развитие само регуляции у учеников: помогать ставить цели, планировать шаги, контролировать процесс, анализировать ошибки. Гибкая система подсказок и поддержки не только делает обучение более эффективным, но и развивает осознанность в действиях ученика. Понимание собственного прогресса, умение оценить усилия и результат укрепляют уверенность и снижают зависимость от внешней мотивации.

Современные образовательные платформы, использующие ИИ, встраивают механизмы, поддерживающие мотивацию: визуализация прогресса, индивидуальные траектории, гибкий уровень сложности, а также контекстуализация задач. Такие механизмы позволяют сохранять баланс между вызовом и достижимостью цели — важным условием поддержания вовлечённости. Когда ученик чувствует, что задача посильна, но требует усилий, он включается в процесс глубже.

Использование ИИ способствует развитию меж предметных связей, предлагая задания, включающие элементы разных дисциплин. Такой формат позволяет ученику воспринимать знания как единое целое, что повышает смысловую мотивацию — стремление понять, зачем изучается тот или иной материал. ИИ способен предложить задания, где математика включена в биологию, история — в литературу, технологии — в искусство, что делает обучение целостным и приближённым к реальному миру [6].

Групповые формы работы часто требуют от учащихся умения координировать действия, брать на себя ответственность, взаимодействовать. ИИ может поддерживать такие формы, анализируя вклад каждого участника, подсказывая оптимальное распределение задач, отслеживая взаимодействие в команде. Это создаёт ощущение значимости личного вклада, стимулирует к активному участию и способствует формированию социальной мотивации в обучении.

Одним из препятствий учебной активности является прокрастинация — откладывание выполнения заданий. ИИ способен выявлять такие паттерны в поведении ученика, анализировать динамику активности, предлагать микро цели, фокусироваться на коротких достижимых задачах. Это способствует формированию привычки к регулярной учебной

деятельности и укреплению самодисциплины, что, в свою очередь, влияет на устойчивую мотивацию.

Важным направлением является разработка ИИ-сред на основе культурной и языковой специфики. Сценарии, примеры, интерфейсы и темы должны быть релевантны конкретной образовательной среде и учитывать ценности, обычаи, эмоциональные коды учащихся. Такой подход обеспечивает не только вовлечённость, но и доверие к технологии, что критически важно для формирования устойчивой мотивации к обучению.

Современные ученики всё чаще сталкиваются с необходимостью учиться самостоятельно — в онлайн-курсах, цифровых платформах, дополнительных образовательных проектах. ИИ может существенно облегчить этот процесс, выступая в роли персонального наставника. Он предлагает ученику индивидуальную траекторию, делит объёмный материал на удобные фрагменты, настраивает частоту повторений и способ подачи информации. Всё это позволяет учащемуся не теряться в потоке данных и сохранять чувство продвижения и контроля, что напрямую влияет на мотивацию [2].

ИИ-системы могут поддерживать регулярное обучение с помощью напоминаний, встроенных в повседневный ритм школьника. Эти напоминания

— не навязчивые, краткие, своевременные — позволяют сформировать привычку учиться понемногу, но постоянно. Микро обучение с ИИ, построенное на логике коротких, завершённых циклов усвоения, даёт ощущение лёгкости и доступности процесса, что особенно важно для повышения мотивации у учеников с низкой учебной самооценкой.

Одним из наиболее мотивирующих эффектов ИИ является иллюзия постоянного присутствия поддержки. Даже если ученик занимается один, он получает впечатление, что рядом есть кто-то, кто подскажет, объяснит, направит. Это чувство снижает тревожность, делает обучение безопасным пространством и способствует формированию доверия к учебной деятельности.

Интерактивные системы на основе генеративных моделей ИИ позволяют вести диалог с учеником. Это могут быть виртуальные тьюторы или ассистенты, задающие вопросы, предлагающие размышления, формирующие мета познание. Диалог с машиной, в отличие от теста, воспринимается как более личностный, гибкий и мотивирующий процесс, особенно у цифрового поколения.

Одним из сильнейших мотивирующих факторов является визуализация достигнутых результатов. ИИ может строить графики, диаграммы, цифровые отчёты, в которых видно, как ученик развивается во времени. Наглядность и доступность таких отчётов способствуют формированию позитивного отношения к обучению, активируют желание достичь следующего рубежа [1].

В классе, где работает ИИ-платформа, учитель получает аналитику по каждому ученику: уровень вовлечённости, частоту ошибок, зоны успеха. Это позволяет учителю точнее выстраивать взаимодействие с каждым учеником, уделяя больше внимания тем, кто теряет интерес. Такое опосредованное взаимодействие через ИИ делает образовательный процесс более человечным и направленным на потребности ученика.

Образовательная среда, спроектированная с участием ИИ, становится гибкой и адаптивной. Сценарии обучения, визуальный интерфейс, типы заданий, форматы коммуникации — всё может подстраиваться под эмоциональные и когнитивные особенности ученика. Это создаёт ощущение комфорта, безопасности, персонального подхода, что является важнейшей предпосылкой мотивации к обучению [6].

ИИ способен формировать цифровой профиль ученика — отражение его интересов, достижений, сильных и слабых сторон. Когда ученик видит, как его усилия отражаются в цифровом портфолио, это формирует учебную идентичность: ощущение себя как развивающегося, успешного, активного участника образовательного процесса. Именно эта идентичность становится внутренним источником мотивации, особенно у подростков.

Мотивация к обучению формируется не только на уроках, но и во внеурочной

активности. ИИ может поддерживать участие в олимпиадах, конкурсах, проектах, рекомендовать подходящие мероприятия, предлагать темы и партнёров. Это делает образовательную среду целостной, связанной с интересами и увлечениями ученика.

Учебная перегрузка, рутинность и отсутствие успеха приводят к выгоранию. ИИ-системы, анализируя динамику активности и эмоциональные сигналы, могут вовремя поставить на паузу, предложить другую форму задания, снизить уровень сложности. Такой подход способствует восстановлению интереса и энергии, помогает вернуть позитивный настрой на обучение.

ИИ может стать партнёром в создании — сочинений, изображений, музыки, цифровых проектов. Это развивает у учеников чувство авторства, инициативы, воображения. Создание с ИИ — это не только обучение, но и самовыражение, что особенно важно для подростков, ищущих своё место в мире. Когда ИИ используется как творческий инструмент, мотивация к обучению возрастает многократно.

ИИ может анализировать интересы, склонности и успехи ученика и рекомендовать направления дальнейшего образования. Это помогает учащимся видеть смысл в текущем обучении, связывать его с будущими профессиями и жизненными планами. Осознанность в выборе усиливает учебную мотивацию и помогает формировать ответственность за собственное развитие [6].

Для устойчивой мотивации важно, чтобы ученик понимал, как работает ИИ. Объяснимые рекомендации, понятные интерфейсы, возможность уточнить и изменить предложенные сценарии обучения формируют доверие к системе и желание сотрудничать с ней, а не воспринимать её как внешнюю силу.

В конечном счёте, мотивация к обучению связана с ощущением смысла. ИИ может помочь школе снова стать местом, где растёт не просто ученик, а человек. Если ИИ используется для поддержки, а не замещения, для раскрытия, а не стандартизации, он становится мощным ресурсом личностного роста, помогающим ученикам найти свой путь и сохранить интерес к познанию.

Мотивация учащихся во многом зависит от того, насколько комфортной и привлекательной является образовательная среда. ИИ позволяет анализировать предпочтения учеников и адаптировать визуальное оформление платформ, типы шрифтов, цветовые схемы и даже фоновые звуки в зависимости от когнитивного профиля ученика. Подобная настройка способствует снижению раздражающих факторов и усиливает положительное восприятие учебной информации [5].

ИИ может формировать учебные пары и команды на основе совместимости стилей обучения, интересов и уровня подготовки учеников. Это позволяет организовать более продуктивное групповое взаимодействие и снизить фрустрацию от неподходящих сочетаний. Кроме того, ИИ способен отслеживать вклад каждого участника, обеспечивая справедливость в оценке коллективной деятельности, что является значимым мотивационным фактором. Помимо предметного содержания, ИИ может сопровождать развитие мета предметных умений: планирования, коммуникации, анализа, самооценки. Системы могут предлагать задания на рефлекссию, оценку собственных действий, а также сопровождать выполнение проектов, где требуется интеграция знаний из разных областей. Понимание связи между знаниями и их практической значимостью усиливает мотивацию к обучению [2].

Вовлечённость родителей играет важную роль в мотивации ученика. ИИ может формировать отчёты, понятные и доступные для родителей, с рекомендациями по поддержке, объяснением динамики развития и подсказками по взаимодействию с ребёнком. Такое партнёрство делает образовательный процесс более осознанным и с координированным, усиливая мотивационный климат вокруг ученика.

Для учеников с ограниченными возможностями здоровья ИИ становится окном в мир знаний. Он адаптирует контент, предлагает альтернативные формы коммуникации, подстраивается под особенности восприятия информации. Это делает обучение доступным и

мотивирующим, снижая барьеры и повышая чувство включённости в образовательный процесс [4].

Одним из факторов потери мотивации является страх ошибки. ИИ позволяет использовать ошибки как ресурс обучения: анализировать их, предлагать повторные попытки, формировать задания, направленные на устранение типичных затруднений. Такой подход формирует позитивное отношение к ошибке как к ступени развития, а не как к поражению.

ИИ может регулировать уровень когнитивной нагрузки на ученика, управляя количеством и типами заданий, частотой смены форматов, уровнем сложности. Это снижает переутомление, способствует удержанию внимания и повышает результативность обучения, сохраняя мотивацию на протяжении длительного периода.

Доступ к дополнительным курсам, секциям, олимпиадам, кружкам часто зависит от информированности. ИИ может выступать в роли навигатора: анализировать интересы ученика, предлагать актуальные возможности и помогать в выборе. Это создаёт ощущение свободы, индивидуальности пути, что существенно усиливает внутреннюю мотивацию [4].

Когда система фиксирует рост ученика, визуализирует даже небольшой прогресс и предлагает посильные вызовы, у ребёнка формируется чувство компетентности. А это один из трёх базовых психологических факторов мотивации. ИИ, в отличие от универсального учебника, способен обеспечить постоянную подкрепляющую обратную связь, создавая устойчивое чувство успеха.

ИИ — не просто технология, а новая парадигма взаимодействия в образовании. Если её использовать с учётом педагогических закономерностей, человеческих потребностей и ценностей, она может стать источником подлинного интереса к обучению. Образование, где ИИ помогает ученику чувствовать себя уверенно, свободно и осмысленно, способно формировать поколение увлечённых, компетентных и осознанных людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Афанасьева О.С. Мотивация школьников к обучению в условиях цифровизации образования // Педагогика. – 2021. – №9. – С. 14–19;
2. Шустова Л. В. Геймификация и ИИ как ресурсы повышения учебной мотивации // Цифровая школа. – 2022. – №4. – С. 27–33;
3. Гаврилова Т.А. Эмоциональные технологии в цифровом обучении// Вопросы психологии. – 2022. – №2. – С. 54–60;
4. Вишнякова Л. А. Искусственный интеллект в современной школе: риски и перспективы // Современная школа России. – 2023. – №4. – С. 31–38;
5. Иванова Н.Н. Формирование учебной мотивации в цифровой образовательной среде // Вестник образования. – 2020. – №6. – С. 18–23;
6. Куликова Е.А. Эффективность применения ИИ в школьной практике// Образовательная реальность. – 2022. – №3. – С. 41–47;

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17944494>
14.01.11

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУДА «FLIPPED CLASSROOM» ӘДІСІНІҢ РӨЛІ

КАБАНБАЕВА ЛАУРА ҚҰРМАНҒАЗЫҚЫЗЫ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің магистранты

Ғылыми жетекші: **НУРЖАНОВА САЖИЛА АБДИСАДЫКОВНА** п.ғ.к.,
қауымдастырылған профессор
Алматы қ., Қазақстан

Аңдатпа: Бұл мақалада қазіргі білім беру жүйесіндегі дәстүрлі әдістердің шектеулілігі, оқушылардың (әсіресе альфа ұрпағының) жаңашылдыққа деген қажеттілігі және «төңкерілген сынып» (Flipped Classroom) әдісінің тиімділігі қарастырылады. Сонымен қатар оқытушылардың заман ағымына сай технология мен әдістемені қолдануы, лекцияларды үйде алдын ала оқу, сабақта практикалық жұмыстарға көшу арқылы білім сапасын арттыру жолдарын сипатталады. Және төңкерілген сыныптың стандартты, пікірталасқа бағытталған, топтық, виртуалды және жалған сынып түрлері талданып, олардың студенттердің мотивациясы, академиялық көрсеткіштері және инклюзивті білімдегі тиімділігіне әсері көрсетілген. Сонымен қатар, заманауи оқыту технологияларының артықшылықтары мен техникалық кедергілері қарастырылады.

Кілт сөздер: Flipped Classroom, төңкерілген сынып, альфа ұрпағы, инклюзивті білім, интерактивті іс-әрекет, оқу мотивациясы, академиялық көрсеткіш, заманауи технология, топтық жұмыс, лекция, практика.

Қазіргі білім беру – ұлағатты іс. Мейлі сіз бір әріп үйретсеңіз де, ұстаз боп есептелесіз. Ал өз еркімен ұстаз атын арқалаған, осы мамандыққа аяқ басқан адам, үлкен ғылым жолына түседі. Мұғалім, «екі қосу екі» ақпаратын бір әдіспен сан жылдар бойы түсіндіруі мүмкін емес. Ол жылда заман ағымына сай, балалардың потенциалын бақылап түрлі айлаға көшеді. Бүгін алманы көрсетіп есепті үйретсе, ертең парта мен партаны теңге бөледі. Әр жылдың өз ұрпақтары бар. Мәселен, қазір көп айтылып жүрген альфа ұрпағы, дәстүрлі білімге көне қоймайды. Олар күн сайын, тіпті әр сағат сайын жаңалық күтеді. Бұрын бұл жауапкершілікті арқалаған маманға тақта мен бор жараса, қазір түрлі технология, әдістемеге мұқтаж.

Education is a noble cause. Even if you teach one letter, you are considered a teacher. And a person who voluntarily takes on the name of a teacher and enters this profession embarks on the path of great science. A teacher cannot explain information like "two plus two" in the same way for years. He follows the trends of the times and uses different tricks to monitor the potential of the children. Today, he shows them apples and teaches them arithmetic, but tomorrow he divides desks and desks into tenge. Every year has its own generations. For example, the alpha generation, which is being talked about a lot these days, is not averse to traditional education. They expect new things every day, even every hour. Previously, a blackboard and chalk were enough for a specialist who carried out this responsibility, but now they need different technologies and methodologies.

Осы сәтте бізді құтқаратын, көп мәселенің шешімі – сыныпты төңкеру. Ағылшын тіліндегі бұл термин «flipped classroom» деп аталады. Бұл қағиданы 2007 жылы Колорадо штатындағы Вудленд мектебінде екі ғылым мұғалімі Джонатан Бергман мен Аарон Самсу ұсынған. 2006 жылғы 10 желтоқсандағы Times журналының «Мектептерімізді 20 ғасырдан қалай шығаруға болады» мақаласында «Әрине американдық мектептер бір орында тоқтап қалған жоқ. Бірақ, өткен ғасырдың әдістемесінде ғана дамып жатқаны рас. Біздің ата-әжелеріміздей дәптерге сызу, жазу, дәріс тыңдаумен ғана шектеледі» дейді олар. Озық технологияның өзі Батыс мемлекеттерінен шыққанмен, білім мәселесіне бас қатыруы

қуантады. Қазақстан түрлі тәжірибеден өткен оқыту жүйесін, алып мемлекеттерден қабылдайтындықтан, бұл жүйе де танымал болса керек. Бергман: «2007 жылғы көктемде, Аарон маған PowerPoint-та слайдшоу жасап, оған дауыс жазуға және кез келген мәтіндік ескертпелерді қосуға болатынын көрсетті. Содан кейін барлық материалдарды видеофайлға түрлендіріп, оны онлайн түрде оңай таратуға болатынын білдім Біз студенттерге сабаққа қатыспай қалса да, оқу материалын өткізіп алмауға мүмкіндік беруге тырыстық. Ашық айтқанда, біз лекцияларымызды өзіміз үшін жазатынбыз. Себебі сабаққа қатыспаған студенттер үшін қайта сабақ өткізуге тым көп уақыт жұмсайтынбыз. Лекциялық жазбалар біздің бірінші көмекшіміз болды»

Бұл әдістің шарты, лекцияға дейін тақырыпқа алдын ала подкаст дайындалады. Оқушы жолданған бейнематериал яки аудионы хрестоматия есебінде пайдаланады. Таңсық дүниемен танысқан білім алушы, мектепке келгенде практикаға бірден көшеді. Топтық жұмыс арқылы өз сұрақтарына жауап алады әрі түсіну көрсеткіші жоғарылайды. Демек, оқытушы 40-50 минут бойы теорияға емес, практикаға күш жұмсайды.

Төңкерілген сыныптың бірқатар түрі бар. Стандартты, пікірталасқа бағытталған, демонстрациялық, виртуалды, топтық сынып және т.б. Қос мұғалімнің ең алғашқы тәсілдері – стандартты (Classic Flip). Бала үйде отырып, материалды тамашалап, бірнеше рет қайталап көре алады. Бұл амалға пандемия кезінде қаншалықты дұрыс-бұрыс екенін анықтамай жатып, шұғыл шешіммен көшіп кеттік. Көптеген білім ордасы тәжірибе жинақтап, электронды порталдарды жетік меңгерді деп ойлаймын.

Келесі сабаққа дейін берілген сұрақтар бойынша, топқа бөлініп өзара пікір сайыс ұйымдастыру – екінші тәсіл «Discussion Flip» . Бұл процесстің артықшылығы, бала өз позициясында болуға, өз амбициясын сезінуге, сыни тұрғыда ойланып, қателескен жерде эмоционалды интеллектті ұстануға дағдыланады.

Топтық сынып (Group Flip) - оқушылар бірнеше топқа бөлінеді. Әр топ үйде түрлі тақырыпты зерттеп келеді. Ал сабаққа келгенде бір-біріне өз тақырыбын «оқытады». Мақсаты: өзара үйрету және ынтымақтастықты дамыту. Мұғалім де оқушы болғаны хақ. Бала кезімізде, сыныптасымыздың кейбір тақырыпты түсіндіріп бергені оңайырақ еді. Сағат тілін түсінбей, үнемі шатасатынмын. Ал мен досымның, «сағат тілі жылжыған сайын 5 минут қосып отыр» деген бір-ақ сөйлемінен уақыт есептеп үйренгенмін. Бұл демонстрациялық бағытқа да ұқсайды.

Виртуалды оқыту (Virtual Flip) – үй тапсырманы онлайн жолдайды. Кейбір тапсырманы бейнеконференция арқылы талқылайды. Бұл сабақтан қалып қойған оқушыға тиімді. Әсіресе мереке күндері өз еркімен қайталау жүргізгісі келетін шәкірт үшін жақсырақ.

Жалған сынып – үй тапсырмасын тағы бір мәрте қарау. Бұл екпінді үлгерімдегі оқушыларға арналған. Бірден төмен бағалауға асықпай, екінші рет мүмкіндік беру.

Блум таксономиясына оралайық. Білу, түсіну, білімді қолдана білу, талдау, жинақтау, бағалау - пәннің мақсаты. Дәстүрлі әдісте соңғы пунктті оқушы үйде орындайды. Бірақ жүз пайыз қарастырылуы сенімді емес. Яғни, аударылған сынып моделі 21 ғасыр үшін өте маңызды құрал. Неден бастаймын деп ойласаңыз, интерактивті іс-әрекетке кеңес беремін. Интерактивті іс-әрекеттер – бұл оқушылардың сабаққа белсенді қатысуын қамтамасыз ететін әдістер мен тапсырмалар жиынтығы. оқушылардың тек тыңдаушы емес, белсенді зерттеуші, талдаушы, пікірталас қатысушы болуын қамтамасыз ету қажет. Дәлірек айтсақ, «куиз», «Kahoot», «Padlet» секілді платформалар. Бұрын мұғалімдер жасаған плакаттарын, қиған көрнекіліктерін әр сабақ сайын жаңалап отыратын. Өйткені тез қоқысқа айналып, жарамдылық мерзімі ұзаққа бармайды. Ал техниканың жады өздігінен істен шықпаса, үнемі қосылуға дайын.

Бұл тәсілді елімізде сынап көрген. Эмпирикалық зерттеу барысында, инклюзивті білім беру жүйесінде электрондық оқыту технологиясы мен «төңкерілген сынып» (Flipped Classroom) әдісінің қолдану ерекшеліктерін анықтау, олардың мотивацияға және академиялық

көрсеткіштерге әсерін зерттеу мақсатында, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің 1-2 курс студенттерінен тұратын 648 студент қатысқан.

№1	Нәтижелер	Пайыз (%)
Студенттердің «Flipped Classroom» технологиясын қолдануы	Иә	34
	Жоқ/төмен деңгейде	66
Оқу мотивациясының деңгейі	Жоғары	35
	Орташа	40
	Төмен	25
Академиялық көрсеткіштерге әсері	Жақсарды	64
	Төмендеді	13
	Өзгерген жоқ	23
Инклюзивті білімде тиімділігі	Өте тиімді	35
	Тиімді	40
	Орташа	20
	Тиімсіз	5

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, студенттердің тек 34%-ы университетте «Flipped Classroom» технологиясын қолданатынын растаса, 66%-ы оның деңгейін төмен деп бағалаған. Бұл қазіргі заманғы оқыту тәсілдеріне жеткілікті көңіл бөлінбейтінін және мұғалімдердің технологияға хабардар болмауы немесе оны оқу процесіне енгізуге дайын еместігін көрсетеді. Күтпеген нәтиженің бірі инклюзивті білім беру жүйесінде көңіл қуантқаны. Ерекше балалардың ата-аналары үшін бұл платформа өте тиімді. Бала қатарға тез қосылу үшін ата-ана да атсалыспаса бәрі бекер. Үйде өз бетінше оқуға «төңкерілген сынып» тәсілі аса маңызды.

Осал тұсы ретінде, білім алушыға интернет және құрылғылар(компьютер, планшет, смартфон керек екенін алға тартамыз. Егер техникалық жағдай нашар болса, оқу процесі бұзылады.

Қорытындылай келе, Әбу Насыр әл-Фараби: «Ұстаз тумысынан өзіне айтылғанның бәрін жетік түсінген, көрген, естіген және аңғарған нәрселерінің бәрін жадында сақтайтын, ешбірін ұмытпайтын, алғыр да зерек ақыл иесі, өте шешен, өнер-білімге құштар, жаны таза және әділ, жұртқа үлгі көрсететін, қорқу мен жасқануды білмейтін ержүрек болуы керек» деген екен. Сондықтан жаңашыл ұстаз болуға, дәстүрлі жол мен заманауи бағытты қатар алу біліктілік екені хақ. Бүгінгі білім алушы – ертеңгі маман. Зейінді шәкірттеріміз көп болсын!

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 4–15.
2. Baig, M. I., & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 12–35.
3. Mizza, D., Reese, M., & Malouche, D. (2025). Flipped classroom evaluation and blended learning potential: a case study of engagement and inclusion in quantitative education. *Smart Learning Environments*, 12(3), 45–67.
4. European Journal of Education and Pedagogy. (2023). Theoretical foundations of the flipped classroom. *European Journal of Education and Pedagogy*, 11(2), 22–41.
5. Қараев, Ж. А. (2017). Білім беруді ақпараттандыру – білім сапасын арттыру факторы. Алматы: Білім.
6. Нұрғажайева, Г. А., & Нұрмағанбетқызы, Н. (2022). Коммуникативті және когнитивті құзыреттілікті қалыптастыру процесіндегі цифрландырудың маңызы. *Eurasian Journal of Pedagogy*, 4(3), 55–71.
7. Mangen, A. (2019). Reading on screen versus on paper: Cognitive and emotional implications. *Frontiers in Psychology*, 14(3), 221–234.
8. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
9. Kucirkova, N. (2019). Digital Reading for Children: What Are We Really Measuring *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 377–392.

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

ИЛЬЯСОВ ӘЛІШЕР ЕРЖАНҰЛЫ, МАРЧИБАЕВА У.С. [АСТАНА, ҚАЗАҚСТАН] БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ-ҚОЛДАНБАЛЫ ДЕНЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ЖЕТІЛДІРУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....	3
УСЕМБАЕВА АҚБАЯН ДОСБОЛҚЫЗЫ, КЕЛЬДИБЕКОВА А.Б. [КАРАГАНДА, КАЗАХСТАН] ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С УЧЁТОМ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	9
МЫРЗАХАНОВА АЙЖАН ШАХАРХАНҚЫЗЫ [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] МЕКТЕПТІҢ ГЕОМЕТРИЯ КУРСЫНДА ПРАКТИКАҒА БАҒЫТТАЛҒАН ЕСЕПТЕРДІ БЕРУДІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ.....	11
ТҰРАШ АРУЖАН ҚУАТҚЫЗЫ, ДУЙСЕКОВА К.К. [АСТАНА, КАЗАХСТАН] ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ: ОТ БАРЬЕРОВ К СОВРЕМЕННЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ РЕШЕНИЯМ.....	15
ЮСУПОВА АКМАРАЛ КАЙРАТОВНА, СЫДЫКОВА Ж.К. [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] МЕКТЕПТЕ ФИЗИКАНЫ ОҚЫТУДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗЫ МЕН ТИІМДІЛІГІ.....	19
KOSHEROVA GULZHAZIRA NARTAYKYZY [ASTANA, KAZAKHSTAN] INTEGRATING ETHNOCULTURAL REALITIES FOR DEVELOPING FUTURE TEACHERS' INTERCULTURAL DISCOURSE COMPETENCE.....	24
SHORTIBAY Z.D, TOLUSPAEVA D.Z [KARAGANDA, KAZAKHSTAN] THE ROLE OF ONLINE PLATFORMS IN DEVELOPING STUDENTS' SPEAKING SKILLS.....	28
СҰЛТАНМҰРАТ ТОҒЖАН СЕРІКҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] CRITICAL THINKING AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	33
СТЫБАЕВА АЙГУЛЬ ШИЛДЕБАЙҚЫЗЫ, ХУСАИНОВА ДИЛЬНАРА БУЛАТОВНА [КАЗАХСТАН] ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	36
ОНАЛБАЕВА АЙДАНА КУНТУГАНҚЫЗЫ, Г. ОРАЗБЕКҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] ПРОБЛЕМАЛЫҚ ОҚЫТУ ӘДІСІ – БОЛАШАҚ МАТЕМАТИКА МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ЗЕРТТЕУ ІС – ӘРЕКЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ.....	40
ORAZBEK BALNUR ORAZKELDIKYZY, SEYITOVA MERUERT [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] METHODS OF DEVELOPING LISTENING SKILLS USING PODCASTS AND VIDEO BLOGS IN ENGLISH LESSONS.....	46
ІДІРІСОВА АЙГЕРІМ ҚАРЖАУБАЙҚЫЗЫ, ЕСЕНҒҰЛОВА М.Н. [АҚТӨБЕ, ҚАЗАҚСТАН] БОЛАШАҚ ТӘРБИЕШІ ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫНДА ЦИФРЛЫҚ ПЛАТФОРМАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ.....	50
UMAROVA NARGIZA SAIFNAZAROVNA, SHAKIEVA A. M. [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE MUSICAL-GAME APPROACH.....	54

ЖУМАДИРОВА НУРСУЛУ БЕКМУХАНБЕТОВНА, ОЛЕКСЮК З.Я. [КАРАГАНДА, КАЗАХСТАН] ШКОЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ООП.....	57
MOMINOVA NOZANIN ULUGBEKOVNA, РИЗАХОДЖАЕВА Г. А. [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] MUTUAL ASSESSMENT AS A TOOL TO INCREASE MOTIVATION AND EFFECTIVENESS OF STUDENTS' INTERACTION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	62
АБДИЕВА ДИЛФУЗА КАНАТБЕКОВНА [МАНАС, КЫРГЫЗСТАН] КОЛЛЕДЖДЕРДЕ ЧЕТ ТИЛИН ОКУТУУДА ЭТНОМАДАНИЙ КОМПЕДЕНТТҮҮЛҮГҮН КАЛЫПТАНДЫРУУНУН ПЕДАГОГИКАЛЫК ШАРТТАРЫ.....	67
NAUYRTAI RINAT NURZHANULY, MARAT AIZHAN ADILBEKYZY, NARIMANOVA SEVINCH ABDUSAMATKYZY, TURYSBEKOVA SAMAL KURMETKYZY [KARAGANDA, KAZAKHSTAN] THE ROLE OF COMPUTER PROGRAMS AND VIDEO GAMES IN DEVELOPING SPEAKING ENGLISH SKILLS AMONG NON-NATIVE SPEAKERS.....	75
АРЗЫБАЕВА МАНЗУРА КАЛИЛОВНА [МАНАС, КЫРГЫЗСТАН] ГУМАНИТАРДЫК КОЛЛЕДЖДЕРДЕ СТУДЕНТТЕРДИ ӨЗ АЛДЫНЧА ИШТӨӨ АРКЫЛУУ ФУНКЦИОНАЛДЫК САБАТТУУЛУККА ҮЙРӨТҮҮНҮН ПЕДАГОГИКАЛЫК ШАРТТАРЫ.....	79
ӘСКЕРБЕКҚЫЗЫ АЙГЕРІМ, Г.Б. ИБАТОВА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМУМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ БАЙЛАНЫСТЫРЫП СӨЙЛЕУ БҰЗЫЛЫСЫН ЕРТЕГІЛЕР АРҚЫЛЫ ТҮЗЕТУ.....	86
SADYK AKPEIL ALMATKYZY, ESENGALIYEVA A.M. [ASTANA, KAZAKHSTAN] THE ROLE OF SCAFFOLDING IN DEVELOPING READING COMPREHENSION AMONG EFL LEARNERS.....	90
SERIKOVA ZHANNUR BAKYTKYZY [ASTANA, KAZAKHSTAN] THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING WRITING IN EFL CONTEXTS.....	94
ZAIROVA AMINA YERENGAIPOVNA [ASTANA, KAZAKHSTAN] MEDIA DISCOURSE TOOLS AS A MEANS TO DEVELOP INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS: AN EXPERIMENTAL STUDY.....	99
ELZHASOVA AINUR ESENOVNA, ANAFINOVA MADINA LATYPOVNA [ASTANA, KAZAKHSTAN] GAME MODELING AS A METHOD OF COMPREHENDING THE ENGLISH LANDUAGE.....	105
ІЗТҮРҒАНОВА М.Р., ТУГАНБЕКОВА К.М. [ҚАРАҒАНДА, ҚАЗАҚСТАН] АУТИЗМІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА «JASPER» БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ РӨЛІ.....	110
КҮНПЕИІС ЖҰМАХАН КАЛПЕИІСҰЛЫ, ДАРИБАЕВА МАДИНА ДОСКУЛКЫЗЫ, НУРМАХАМБЕТОВА АСЕЛ АЛИШЕРОВНА [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫПТАРДА КӨРКЕМ ЕҢБЕК ПӘНІН ОҚЫТУДЫҢ ЖАҒАРТЫЛҒАН ОҚУ БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ НЕГІЗГІ ТАЛАПТАРЫ.....	113
SATYBALDY AMINA NURGISAKYZY, GOLOVCHUN A.A. [ALMATY, KAZAKHSTAN] INTEGRATING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR PERSONALIZED FILM BASED LEARNING TO IMPROVE LISTENING SKILLS IN 7TH GRADERS.....	116
БОБОДЖАНОВА САЛОМАТ РАХИМДЖОНОВНА [ХУДЖАНД, ТАДЖИКИСТАН] ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	122

GAZIZOVA K.T., KAGAZBAYEV Z.A. [KARAGANDA, KAZAKHSTAN] THE INFLUENCE OF INTERNET RESOURCES ON THE DEVELOPMENT OF LEARNERS' COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN LEARNING ENGLISH.....	127
TALAPOVA ASSEL KAIRATOVNA, CHAKLIKOVA A.T. [ALMATY, KAZAKHSTAN] PRINCIPLES FOR SELECTING GENERATIVE AI TOOLS IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	132
ҚАРТАҢБАЙҚЫЗЫ ПЕРИЗАТ, ДОСАНОВА БИБІГҮЛ БАҒЗАЛБАЕВНА [АҚТӨБЕ, ҚАЗАҚСТАН] МЕКТЕП ХИМИЯСЫНДА ҚЫШҚЫЛ-НЕГІЗДІК ТИТРЛЕУДІ ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ: ТЕОРИЯЛЫҚ БАҒЫТТАРҒА ШОЛУ.....	140
АСЫЛХАН ҒАЗИЗА ӘМІРХАНҚЫЗЫ, КУРГАМБЕКОВ М.С. [АҚТӨБЕ, ҚАЗАҚСТАН], ЕРАЛИН ҚУАНДЫҚ ЕРАЛЫҰЛЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] ARDUINO LILYPAD ПЛАТФОРМАСЫ НЕГІЗІНДЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ТЕХНИКАЛЫҚ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ӘДІСТЕРІ.....	146
ЖАЙЛИБАЙ СЫМБАТ МАХМУТҚЫЗЫ, КАПАРОВА РЫМКУЛ МУКАТАЕВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] 9-СЫНЫПТА «КЕЛТІРУ ФОРМУЛАЛАРЫ» ТАҚЫРЫБЫН ОҚЫТУДА ЖОБАЛАУ ӘДІСІН ҚОЛДАНУДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ.....	150
Т.Х. УМИРБАЙ, Г.А. АБДИКАРИМОВА [АЛМАТЫ, КАЗАХСТАН] ОСНОВЫ МЕТОДА 4МАТ: ИСТОРИЯ И КОНЦЕПЦИЯ БЕРНИС МАККАРТИ. РАССКАЗ О ПРОИСХОЖДЕНИИ МЕТОДА, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БАЗЕ, СВЯЗЬ С ЛЕВЫМ И ПРАВЫМ ПОЛУШАРИЯМИ МОЗГА.....	154
САЯБЕК МАДИНА АЛМАСҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] EXPRESSIVE MEANS OF ADJECTIVES IN ENGLISH AND THEIR EQUIVALENTS IN KAZAKH.....	159
АЙТЖАНОВА РОЗА МУКАНТАЕВНА, САҒЫНТАЙ ШЫРЫН АБЗАЛҚЫЗЫ [КАРАГАНДА, КАЗАХСТАН] ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ИИ – ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ И УЧЕБНОЙ ИНИЦИАТИВЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	164
КАБАНБАЕВА ЛАУРА ҚҰРМАНҒАЗЫҚЫЗЫ, НУРЖАНОВА САЖИЛА АБДИСАДЫКОВНА [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУДА «FLIPPED CLASSROOM» ӘДІСІНІҢ РӨЛІ.....	169

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com