

ResearchGate

Google Scholar

ICI WORLD
JOURNALS

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE

NO 8

31 АВГУСТА 2026

Астана, Казахстан



lrc-els.com

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»

INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»



Main editor: G. Shulenbaev

Editorial colleague:

B. Kuspanova

Sh Abyhanova

International editorial board:

R. Stepanov (Russia)

T. Khushruz (Uzbekistan)

A. Azizbek (Uzbekistan)

F. Doflat (Azerbaijan)

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

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

31 АВГУСТА 2026 г.

Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22791060>

СТРАТЕГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗНООБРАЗНЫХ КЛАССАХ

ДАВУДОВА ЭЛЬФИНАЗ ХИЖРАН

Старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков, Азербайджанский университет языков, Баку, Азербайджан

Аннотация. В эпоху глобализации состав учащихся в классах становится все более разнородным, что требует адаптации языковых учебных программ для удовлетворения разнообразных потребностей обучающихся. В статье рассматриваются современные стратегии организации инклюзивного образования в условиях разнообразия учащихся. Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания образовательной среды, обеспечивающей равные возможности для обучения и развития детей с различными образовательными потребностями, способностями, культурным и языковым опытом, социальным статусом и индивидуальными особенностями. Раскрываются основные принципы инклюзивного образования, анализируются стратегии дифференцированного обучения, универсального дизайна обучения, кооперативного обучения, педагогической поддержки и формирующего оценивания. Особое внимание уделяется роли учителя, взаимодействию школы с семьей и междисциплинарному сотрудничеству специалистов. Обосновывается необходимость перехода от адаптации отдельных учащихся к преобразованию образовательной среды в соответствии с принципами доступности, участия и равноправия. Сделан вывод о том, что эффективная инклюзия требует системного подхода, профессиональной готовности педагогов и формирования культуры принятия разнообразия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, языковое разнообразие, педагогическая поддержка, универсальный дизайн обучения, образовательные потребности, дифференцированное обучение.

Введение

Современная образовательная система характеризуется значительным разнообразием учащихся. В одном классе могут обучаться дети, различающиеся по уровню академической подготовки, темпу освоения материала, языковому и культурному опыту, социальным условиям, способностям и характеру образовательных потребностей. Такое разнообразие представляет собой не только педагогический вызов, но и важный ресурс развития образовательной среды.

Инклюзивное образование предполагает создание таких условий, при которых каждый обучающийся получает возможность участвовать в образовательном процессе, взаимодействовать со сверстниками и достигать значимых образовательных результатов. При этом инклюзия не ограничивается физическим присутствием ребёнка в обычном классе. Она предполагает устранение барьеров, препятствующих полноценному участию учащихся в обучении и школьной жизни.

Одним из ключевых документов, определяющих международное понимание инклюзивного образования, является Конвенция ООН о правах инвалидов, закрепляющая право людей с инвалидностью на инклюзивное образование на всех уровнях. Важное значение также имеет Саламанская декларация ЮНЕСКО, в которой подчёркивается необходимость развития школ, способных обучать всех детей независимо от их индивидуальных различий [22].

Цель данной статьи заключается в анализе наиболее эффективных педагогических стратегий, позволяющих организовать обучение в разнообразных классах на основе принципов равенства, участия и индивидуализации.

В данном качественном исследовании рассматривались стратегии инклюзивного обучения языку, применяемые педагогами на для учета языкового разнообразия учащихся разнообразных классов. Также изучалось влияние этих стратегий на процесс обучения школьников. В исследовании участие учителей, работающих в классах с лингвистически разнородным составом учащихся, говорящих на разных языках. Анализ данных, полученных в ходе интервью, наблюдений за учебным процессом, а также изучения наглядных материалов и дневников обучения, показал, что педагоги использовали такие подходы, как разнообразие учебных материалов, средств коммуникации и видов деятельности. Это позволяло удовлетворять потребности всех учащихся, несмотря на языковые различия, и обеспечивать доступность инклюзивного образования. Однако, будучи инклюзивными по своей сути, эти стратегии приводили как к максимальной, так и к минимальной эффективности обучения [16, p.190].

Инклюзивное образование основывается на представлении о том, что разнообразие учащихся является естественной характеристикой образовательного процесса. В рамках традиционной модели основная ответственность за адаптацию часто возлагается на самого ребёнка: предполагается, что он должен соответствовать существующим требованиям школы. Инклюзивный подход, напротив, предполагает изменение образовательной среды с целью уменьшения барьеров для участия и обучения [8, с.5].

Важным теоретическим основанием инклюзии является социальная модель инвалидности. Согласно этой модели, трудности человека обусловлены не только его индивидуальными особенностями, но и барьерами, существующими в окружающей среде. В образовательном контексте такими барьерами могут быть недоступные учебные материалы, негибкие методы преподавания, недостаток времени для выполнения заданий, отсутствие альтернативных способов коммуникации или негативные установки со стороны окружающих [19, p.982].

Учитывая, что языковое разнообразие является неотъемлемой чертой мультикультурной среды, результаты исследования указывают на необходимость совершенствования навыков тайм-менеджмента при реализации инклюзивных стратегий; это позволит нивелировать негативный эффект снижения эффективности обучения, вызванный нехваткой времени. В работе также обсуждаются практические выводы и рекомендации.

Создание инклюзивного класса — это не просто совместное присутствие детей с разными потребностями, способностями и культурным образованием в одном помещении. Настоящая инклюзия гарантирует, что каждый ученик — независимо от нейроотличных особенностей, физических возможностей, уровня владения языком или социально-экономического статуса — получает равный доступ к качественному образованию и чувствует себя полноценным и ценным участником школьного сообщества [4, с.10].

Разнородный класс требует от педагога отказаться от устаревшей концепции «среднего ученика», которой в реальности не существует. Чтобы добиться успеха, педагогам необходимо перейти от традиционного подхода «один размер подходит всем» к гибкой, многоуровневой системе, основанной на адаптивности, тесном сотрудничестве специалистов и принципах универсальной доступности [11, с.4].

Стратегии инклюзивного образования в разнообразных классах инклюзивное образование направлено на обеспечение доступности качественного обучения для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей [7, с.10]. Включение детей с особыми потребностями в общий образовательный процесс требует внедрения различных стратегий:

1. *Индивидуализированный подход.* Создание индивидуальных образовательных планов (ИПР) позволяет учитывать уникальные потребности и способности каждого ученика. Такой подход способствует более эффективному обучению и развитию.

2. *Кооперативное обучение.* Формирование групп, где учащиеся с разными уровнями способностей работают вместе, способствует социализации и взаимопомощи. Это помогает всем участникам группы развивать навыки сотрудничества.

3. *Разнообразие методов обучения.* Использование различных методов, таких как визуальные, аудиальные и кинестетические, помогает охватить широкий спектр обучающихся. Это позволяет каждому ученику находить наиболее подходящий стиль обучения.

4. *Поддержка со стороны педагогов.* Регулярные тренинги для учителей по инклюзивным практикам обеспечивают более глубокое понимание потребностей учащихся и методов их поддержки.

Материалы и методы.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью создания образовательной среды, обеспечивающей равный доступ к знаниям для учащихся с различными лингвистическими и культурными способностями. Признание лингвистического многообразия в качестве значимого образовательного ресурса позволяет трансформировать учебный процесс, превращая культурный капитал учащихся в преимущество для развития их когнитивных и коммуникативных компетенций [5, с.447].

Теоретический фундамент инклюзивного обучения опирается на принципы транслингвизма, которые рассматривают языковую вариативность не как препятствие, а как динамический инструмент познания. Данный подход позволяет учащимся задействовать весь свой лингвистический репертуар, что способствует эффективному когнитивному развитию и академическим достижениям в условиях билингвизма [7, с.10].

Транслингвизм и специфические группы учащихся: Необходимы дальнейшие исследования, чтобы изучить, как методы транслингвизма могут быть адаптированы к потребностям конкретных групп учащихся, таких как учащиеся с различным языковым опытом, уровнем владения языком и трудностями в изучении языка. Понимание того, как транслингвизм может быть эффективно внедрен для поддержки учащихся с различными особенностями развития, будет способствовать более инклюзивной образовательной практике. Рассмотренная литература подчеркивает значимость транслингвизма и многоязычного образования в содействии созданию инклюзивной и эффективной учебной среды [16, р.190].

Транслингвизм как теоретическая основа бросает вызов традиционному языковому разделению, признавая гибкое и динамичное использование нескольких языков двуязычными людьми. Этот подход поддерживает развитие языка, когнитивный рост и академические достижения, позволяя учащимся использовать весь свой языковой репертуар. Многоязычное образование, с другой стороны, признает и ценит языковое разнообразие учащихся, способствуя использованию нескольких языков в преподавании и обучении. Оно способствует формированию культурной идентичности, улучшает когнитивные способности и облегчает академические успехи, создавая благоприятную и инклюзивную учебную среду [15, р.16].

Для целей данного исследования необходимо обсудить дизайн исследования, данные и методы сбора информации, такие как наблюдения, интервью и опросы, а также этические соображения, обеспечивающие достоверность и надежность. Таким образом, для данного исследования по транслингвизму в многоязычных классах был использован качественный метод исследования конкретных случаев.

Для достижения этой цели педагоги должны перейти от традиционного подхода «один размер подходит всем» к динамичной системе, основанной на гибкости, сотрудничестве и всеобщем доступе.

1. Универсальный дизайн обучения (УДО).

Перспективным подходом к организации инклюзивного образования является универсальный дизайн обучения (Universal Design for Learning, UDL). Его основная идея заключается в том, чтобы образовательная среда изначально проектировалась с учётом

разнообразия учащихся а не перестраивалась только после возникновения трудностей у конкретного ребёнка. Такой подход соответствует современному пониманию инклюзии как преобразования образовательной среды и устранения барьеров для участия и обучения всех учащихся [19, р.982].

UDL предполагает использование нескольких способов представления учебной информации, вовлечения учащихся в учебную деятельность и демонстрации результатов обучения [17, р.35].

- *представления учебной информации;*
- *вовлечения учащихся в учебную деятельность;*
- *демонстрации результатов обучения.*

Например, новый материал может быть представлен одновременно в виде текста, изображения, схемы, аудиоматериала или видео. Учащимся можно предоставить возможность выбрать способ выполнения итогового задания в соответствии с поставленной учебной целью.

Преимущество данного подхода заключается в том, что адаптация не обязательно разрабатывается исключительно для одного ребёнка. Гибкая образовательная среда становится полезной для всего класса. В этом отношении универсальный дизайн согласуется с идеей перехода от индивидуального «исправления» учащегося к изменению условий образования, создающих барьеры для его участия [16, р. 190].

Универсальный дизайн обучения — это концепция, разработанная для оптимизации преподавания путем учета разнообразных потребностей всех учащихся с самого начала, а не путем внесения изменений постфактум.

Универсальный дизайн обучения — это концепция, направленная на организацию учебного процесса с учетом индивидуальных различий каждого ученика ещё на этапе планирования урока, а не путем последующей экстренной подстройки материалов под конкретного ребенка.

Множественные способы представления: Представляйте информацию в различных форматах — сочетая визуальные диаграммы, схемы, звуковые объяснения, аудио объяснения, тактильные материалы, пособия, интерактивные модели и цифровые тексты с совместимостью с программами чтения с экрана. Это помогает ученикам с нарушениями зрения, слуха или трудности с восприятием печатного текста осваивать программу наравне со всеми.

Множественные способы действия и выражения: Предоставление ученикам права выбора формата демонстрации своих результатов — от традиционного письменного эссе или устного доклада до создания комикса, видеоролика, визуального проекта или практической модели. Такой подход снимает языковые и моторные барьеры, позволяя фокусироваться на оценке глубины понимания, а не только на навыках письма.

Множественные способы вовлечения: Развивайте и поддерживайте внутреннюю мотивацию, предлагая выбор учебных заданий, связывая темы с реальными жизненными ситуациями балансируя и сохраняя соответствующие уровни сложности между понятным материалом и здоровым вызовом

2. Дифференцированное обучение.

Дифференциация позволяет учителю адаптировать содержание, процесс и итоговый продукт обучения в зависимости от уровня подготовки, познавательных интересов и индивидуального профиля восприятия каждого ребенка [21, р.198].

Разноуровневые задания: Сохранение единой ключевой концепции и целей урока при изменении степени сложности, глубины или объема внешней поддержки (например, использование подсказок, алгоритмов и опорных таблиц).

Гибкая группировка: Регулярная смена состава рабочих групп (по уровням подготовки, общим интересам или для взаимного обучения), что предотвращает навешивание ярлыков «слабых» и «сильных» учеников и стимулирует естественную социализацию.

Адаптация темпа и пошаговость: Разбиение сложных и объемных тем на небольшие, понятные блоки, широкое использование визуальных органайзеров, таймеров и предоставление дополнительного времени при необходимости написании проверочных работ.

3. Модели совместного преподавания (Co-Teaching).

Инклюзивное образование наиболее успешно реализуется тогда, когда специалисты работают в команде, постоянной связке и поддерживают друг друга, а не действуют изолированно.

Модель: Практическое применение

Командное преподавание (Team Teaching): Учитель-предметник и специальный педагог (или тьютор) совместно ведут урок, объясняют материал и моделируют учебный диалог для всего класса.

Обучение по станциям (Station Teaching): Ученики распределяются по учебным зонам, а педагоги курируют работу на конкретных станциях, помогая отрабатывать сложные навыки в малых группах.

Параллельное обучение (Parallel Teaching): Класс делится на две равные группы для снижения наполняемости, что позволяет учителям проводить более интенсивное вовлечение, обсуждение и уделять внимание каждому ребенку.

Взаимное наставничество (Peer Tutoring): Организация парной работы учеников, где дети помогают друг другу в выполнении заданий, укрепляя понимание материала у обоих участников и развивая эмпатию.

4. Ассистивные технологии и адаптация среды.

Физическое и цифровое пространство класса должно быть спланировано, организовано оборудовано так, чтобы полностью устранять физические и ментальные барьеры на пути к обучению.

Вспомогательные технологии: Использование программ распознавания и синтеза речи, альтернативных клавиатур, субтитров и систем визуальной коммуникации (карточки PECS, цифровые AAC-устройства).

Сенсорные условия: Оборудование «уголков тишины» или сенсорно разгруженных зон, минимизация визуального шума и контроль уровня громкости в кабинете.

Физическая доступность: Обеспечение свободных проходов, регулируемой мебели и удобного доступа к учебным материалам для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

5. Формирование инклюзивной культуры класса.

Инклюзия невозможна без формирования соответствующей культуры взаимоотношений. Даже хорошо организованные учебные методы не обеспечат полноценного включения учащегося, если в классе существуют дискриминация, стигматизация или социальная изоляция [16, p.190].

Педагог должен последовательно формировать представление о разнообразии как о естественной характеристике общества. В специальной педагогике необходимость учёта индивидуальных образовательных потребностей учащихся рассматривается как одно из важнейших условий организации эффективной педагогической помощи [10, с.400]. Для этого могут использоваться совместные проекты, дискуссии, ролевые упражнения, литература и учебные материалы, отражающие различные жизненные ситуации и культурные контексты.

Особое значение имеет профилактика буллинга. Правила взаимодействия должны быть понятными для всех учащихся, а случаи исключения или унижения должны рассматриваться своевременно.

Обсуждение и результаты.

Педагогические стратегии и технологии эффективны только тогда, когда они опираются на поддерживающую атмосферу в коллективе. Традиционное оценивание часто ориентируется преимущественно на сравнение результатов учащихся между собой. В инклюзивном классе более значимым становится отслеживание индивидуального прогресса.

Такой подход соответствует более широкому пониманию инклюзии, согласно которому образовательные барьеры могут быть связаны не только с особенностями здоровья, но и с языковыми, культурными и социальными различиями [22].

Осознание ценности разнообразия: Развитие эмпатии, нормализация индивидуальных различий и открытое обсуждение стереотипов.

Формирующее оценивание: Позволяет регулярно получать информацию о том, что учащийся уже освоил, какие трудности испытывает и какая поддержка ему необходима. Оценка результатов относительно личного прогресса и динамики самого ученика, а не жестких нормативных рейтингов [15, р.4]. К эффективным инструментам относятся:

- *диагностические задания;*
- *устная и письменная обратная связь;*
- *самооценка;*
- *взаимооценка;*
- *портфолио;*
- *индивидуальные образовательные цели;*
- *наблюдение за процессом выполнения заданий.*

Обратная связь должна быть конкретной и ориентированной на дальнейшее развитие. Вместо общего утверждения «работа выполнена плохо» целесообразно указать, что именно требует улучшения и какие действия помогут учащемуся продвинуться вперед. Исследования эффективности образовательных практик показывают значимость обратной связи для продвижения учащихся в обучении [20, р.296].

Социальные нормы: Совместная выработка правил взаимопомощи, уважения, конструктивного решения конфликтов и строгое соблюдение политики нулевой tolerance к буллингу и стигматизации.

6. Работа с сенсорным профилем и нежелательным behavior-поведением.

Поведение ученика — это форма коммуникации. Задача педагога — понять причину (функцию) поведения и предотвратить срыв.

Сенсорная разгрузка: Предупреждение сенсорной перегрузки с помощью использования утяжеленных предметов, фиджетов (антистресс-игрушек), сенсорных перерывов и визуальных расписаний.

План поддержки позитивного поведения (PBS): Акцент на поощрении желаемого поведения вместо наказаний за нежелательное. Применение четких визуальных правил и алгоритмов саморегуляции («Если я чувствую усталость/злость, я могу...»).

Предсказуемость и визуальная структура: Использование таймеров обратного отсчета, визуальных карт урока и предупреждение о любых сменах видов деятельности или кабинета минимум за 5 минут.

Физическая доступность: Обеспечение широких и свободных проходов между партами, наличие регулируемой по высоте мебели, пандусов и удобного доступа к учебным материалам для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

7. Партнёрство с родителями и междисциплинарной командой. Успешная инклюзия не заканчивается в стенах школы — она требует слаженного взаимодействия всех взрослых, окружающих ребенка. Эффективное сотрудничество предполагает регулярный обмен информацией и совместное обсуждение образовательных целей. При этом коммуникация должна строиться на принципах уважения и партнёрства. Важно избегать ситуации, когда родители воспринимаются исключительно как получатели информации о проблемах ребёнка. Более продуктивной является модель совместного поиска решений, в которой семья и школа определяют способы поддержки учащегося.

Семья как эксперт: Семья является важным партнёром образовательной организации. Родители обладают информацией об особенностях ребёнка, его интересах, сильных сторонах и трудностях, которая может быть полезна педагогу [10, с.400].

Регулярный диалог с родителями не с позиции претензий, а с позиции сотрудничества. Родители знают тонкости реагирования ребенка и рабочие триггеры.

Командная работа (ППк): Систематические встречи школьного психолого-педагогического консилиума (учитель, логопед, дефектолог, психолог, тьютор, администратор) для корректировки индивидуального учебного плана (ИУП).

Прозрачность целей: Согласование единых требований и подходов к обучению дома и в школе для формирования устойчивых навыков.

8. Кооперативное обучение и поддержка сверстников.

Важным компонентом инклюзивного образования является организация сотрудничества между учащимися. Кооперативное обучение позволяет детям совместно решать учебные задачи, распределять роли и обмениваться знаниями.

Поддержка сверстников особенно важна для формирования социальной интеграции. Учащийся с особыми образовательными потребностями должен восприниматься не как пассивный получатель помощи, а как полноценный участник совместной деятельности. При этом педагог должен контролировать характер взаимодействия, предупреждать социальную изоляцию и формировать культуру уважения к различиям.

При этом совместная деятельность имеет не только академическое, но и социальное значение, поскольку способствует формированию взаимодействия между учащимися с различными образовательными возможностями. Для эффективной групповой работы необходимо обеспечить:

- *чёткую и понятную цель;*
- *распределение ролей;*
- *индивидуальную ответственность участников;*
- *взаимозависимость членов группы;*
- *возможность каждого ученика внести вклад в общий результат.*

В условиях инклюзивного класса кооперативная деятельность может выступать инструментом преодоления социальной изоляции и формирования позитивных отношений между сверстниками. Принцип участия каждого учащегося является одним из центральных положений современной концепции инклюзивного образования [22, 2017].

Поддержка сверстников особенно важна для формирования социальной интеграции. Учащийся с особыми образовательными потребностями должен восприниматься не как пассивный получатель помощи, а как полноценный участник совместной деятельности. Российские исследования инклюзивного образования также подчёркивают необходимость создания условий, при которых ребёнок с особыми образовательными потребностями включается в общую образовательную деятельность, а не просто физически присутствует в классе [9, p.8].

9. Педагогическая поддержка учащихся с различными образовательными потребностями.

Разнообразие класса требует от учителя способности использовать различные виды поддержки. Она может быть академической, организационной, коммуникативной и социальной.

Академическая поддержка включает дополнительные объяснения, визуальные опоры, образцы выполнения заданий и поэтапные инструкции. Организационная поддержка может выражаться в использовании расписаний, чек-листов, таймеров и структурировании учебного пространства.

Важное значение имеет постепенное уменьшение помощи. Цель педагогической поддержки состоит не в формировании зависимости учащегося от учителя, а в развитии самостоятельности.

Особое внимание следует уделять языковому и культурному разнообразию. Использование понятного языка, визуальных материалов, различных способов коммуникации

и уважительное отношение к культурному опыту учащихся способствуют созданию более доступной образовательной среды.

10. Роль учителя в инклюзивном классе.

Педагог является одним из центральных участников процесса инклюзии. Его роль заключается не только в передаче знаний, но и в проектировании образовательной среды, организации взаимодействия и создании психологически безопасной атмосферы [1, с.90].

Для эффективной работы в разнообразном классе учителю необходимы:

- *знания об особенностях развития и обучения детей;*
- *навыки дифференциации;*
- *способность использовать различные формы оценки;*
- *компетенции в области управления классом;*
- *навыки сотрудничества с родителями и специалистами;*
- *готовность к профессиональной рефлексии.*

Разнородный класс требует от педагога отказаться от устаревшей концепции «среднего ученика», которой в реальности не существует. Чтобы добиться успеха, педагогам необходимо перейти от традиционного подхода «один размер подходит всем» к гибкой, многоуровневой системе, основанной на адаптивности, тесном сотрудничестве специалистов и принципах универсальной доступности.

При этом ответственность за инклюзию не должна полностью возлагаться на одного учителя. Эффективная система предполагает сотрудничество педагогов, администрации, психологов, специалистов коррекционной и социальной поддержки, родителей и самих учащихся. Учителю необходимы знания об особенностях развития детей с особыми образовательными потребностями, владение соответствующими методами и технологиями, а также готовность к профессиональной трансформации [3, с.83].

11. Основные барьеры реализации инклюзивного образования.

Несмотря на распространение принципов инклюзии, их реализация может сталкиваться с рядом препятствий [3, с.83]. К основным барьерам относятся:

- *недостаточная подготовка педагогов;*
- *высокая учебная нагрузка;*
- *ограниченность ресурсов;*
- *большие размеры классов;*
- *недостаток специалистов сопровождения;*
- *отсутствие доступных учебных материалов;*
- *стереотипы и негативные установки;*
- *недостаточное взаимодействие между школой и семьей.*

Преодоление этих препятствий требует не только изменения методов преподавания, но и системных преобразований на уровне образовательной организации и образовательной политики.

Инклюзивное образование требует многоуровневого подхода, направленного на создание комфортной учебной среды для всех. Реализация вышеупомянутых стратегий укрепляет взаимодействие и повышает мотивацию учащихся. Сочетание гибкого планирования, совместной работы педагогов, адаптивных технологий и атмосферы взаимного уважения позволяет превратить разнородность класса из проблемы в мощный ресурс для развития всех учащихся [8, с.5].

Наиболее значимыми из них являются дифференцированное обучение, универсальный дизайн обучения, кооперативная работа, формирующее оценивание, индивидуальная педагогическая поддержка, сотрудничество с семьей и междисциплинарное взаимодействие.

Принципиально важно перейти от модели, в которой отдельный ученик рассматривается как «проблема», к модели, ориентированной на выявление и устранение барьеров образовательной среды. Такой подход позволяет рассматривать разнообразие не как

препятствие, а как естественную характеристику современного класса и источник возможностей для развития всех учащихся.

Таким образом, успешная инклюзия требует формирования образовательной среды, в которой различия между учащимися признаются, принимаются и учитываются при проектировании обучения. [10, с.400]. При наличии соответствующей профессиональной подготовки педагогов, институциональной поддержки и культуры сотрудничества инклюзивное образование способно способствовать не только академическому развитию учащихся, но и формированию толерантного, справедливого и социально ответственного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: история и современность // *Психологическая наука и образование*. 2013. Т. 18. № 1. С. 83–91.
2. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
3. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–92.
4. Алехина С. В., Вагнер И. А. Инклюзивное образование: пространство равных возможностей // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19. № 1. С. 5–14.
5. Асмолов А. Г. *Оптика просвещения: социокультурные перспективы*. М.: Просвещение, 2012. 44с.447
6. Банч Г. *10 ключевых пунктов инклюзивного образования*. М.: ЮНЕСКО, 2010.
7. Грозная Н. С. Инклюзивное образование: история и перспективы развития // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2011. № 1. С. 10–17.
8. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2009. № 6. С. 3–9.
9. Малофеев Н. Н. *Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч*. М.: Печатный двор, 1996.
10. Назарова Н. М. *Специальная педагогика*. М.: Академия, 2010. С.400
11. Романович Н. А. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2014. № 5. С. 3–9.
12. Семаго Н. Я., Семаго М. М. *Организация и содержание деятельности психолога специального образования*. М.: АРКТИ, 2005. С.336
13. Семаго Н. Я., Семаго М. М. *Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст*. СПб.: Речь, 2005. С.288
14. Шипицына Л. М. *Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта*. СПб.: Речь, 2005. С.416
15. Ainscow M. From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs // *Prospects*. 2005. Vol. 35. P. 3–17.
16. Booth T., Ainscow M. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. P.190
17. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018. P.35
18. European Agency for Special Needs and Inclusive Education; UNESCO. *Inclusive Education in Action*. Online resource base.
19. Florian L. (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education*. 2nd ed. Los Angeles, CA: SAGE Publications, 2014. P.982
20. Hattie J. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge, 2012. P.296
21. Tomlinson C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014. P.198
22. UNESCO. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO, 2017.
23. UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994.
24. United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations, 2006.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22791185>

ÜMUMİ ORTA TƏHSİL PİLLƏSİNDƏ İNGİLİS DİLİ DƏRSLƏRİNDƏ İTERAKTİVOYUNLARDAN İSTİFADININ SƏMƏRƏLİ OYUNLARI

İBRAHİMOVA AYGÜN FİZULİ qızı

Azərbaycan Dillər Universiteti, İngilis dilinin tədrisi metodikası kafedrası,
baş müəllim, Bakı, Azərbaycan

Annotasiya. Müasir təhsil sistemində interaktiv və şagirdyönümlü təlim metodlarının tətbiqi xarici dillərin mənimsənilməsində həlledici rol oynayır. Qlobal dünyada ingilis dilinin beynəlxalq ünsiyyət vasitəsi kimi rolu təhsil sistemində yeni, interaktiv tədris metodlarının tətbiqini zəruri edir. Ənənəvi əzbərcilik metodlarından fərqli olaraq, oyun əsaslı öyrənmə (Game-Based Learning - GBL) şagirdlərin motivasiyasını və dil mühitinə integrasiyasını artırır. Ənənəvi "müəllim-yönümlü" dərslərdə şagirdlərin passiv dinləyici rolu, xüsusən ümumi orta təhsil pilləsində dil öyrənməyə olan həvəsi və motivasiyanı azaldır. Bu yaş qrupunda olan şagirdlərin psixoloji, fizioloji xüsusiyyətlərini və yaş xüsusiyyətlərini nəzərə alaraq dərslərə oyun texnologiyalarının (Game-Based Learning - GBL) integrasiya edilməsi, tədris prosesini mücərrəd qaydalar toplusundan canlı kommunikativ mühitə çevirir. Oyunlar dil baryerini aradan qaldırır, şagirdin diqqətini dildən istifadə mexanizminə yönəldərək təbii mənimsəməyə şərait yaradır. Bu yaş dövründə şagirdlərdə abstrakt təfəkkürlə yanaşı, əyani-əmali və emosional qavrayış yüksək olur. Tədrisdə interaktiv oyunlardan istifadə şagirdlərin dil baryerini aşmasına, motivasiyasının yüksəlməsinə və qazanılan biliklərin təcrübədə tətbiqinə geniş şərait yaradır.

Açar sözlər: interaktiv oyunlar, oyun əsaslı təlim, metodiki səmərəlilik, kommunikativ dil bacarıqları, affektiv filtr hipotezi, rəqəmsal təhsil platforması

Giriş

İngilis dilinin tədrisi məqsədi, məzmunu, tədris vəsaitləri və formatları, həmçinin həm tələbələrin, həm də müəllimin fəaliyyəti kimi bir sıra komponentlərdən ibarət mürəkkəb bir prosesdir. Bununla belə, xüsusi diqqət tələb edən daha bir mühüm komponent mövcuddur: tədris üsulları. Onların düzgün seçilməsi və səmərəli tətbiqi müasir təhsil nəzəriyyəsi və təcrübəsinin həlledici aspektini təşkil edir. Hazırda interaktiv tədris üsulları ən səmərəli yanaşma kimi önə çıxır [1, s.145].

"İnteraktiv" sözünün mənasını daha ətraflı nəzərdən keçirək. "İnteraktiv" (sözü *inter* — qarşılıqlı və *act* — hərəkət etmək/fəaliyyət göstərmək köklərindən yaranmışdır) termini başqa insanlarla qarşılıqlı əlaqəyə imkan verən və dialoqu asanlaşdıran bir şeyi ifadə edir. İnteraktiv təlim müəllim və tələbələr arasında qarşılıqlı əlaqənin baş verdiyi dialoji nitqin öyrədilməsi prosesi kimi qiymətləndirir [3, s.31].

Geniş mənada, interaktiv təlim tədris metodologiyasının müxtəlif aspektlərini əhatə edən bir fenomendir. Tədris — hansı ki, burada öyrənmə prosesi əsas rol oynayır — və interaktiv təlim birlikdə "interaktiv dərslər"i təşkil edir.

Tələbələr arasında və müəllimlə səmərəli qarşılıqlı əlaqənin təşkili üçün qaydalar sistemi kimi interaktiv tədris üsulları — tədris, işgüzar və rol oyunları və ya müzakirələr formasında həyata keçirilən və bunlar vasitəsilə yeni materialın mənimsənilməsi və yeni biliklərin əldə edildiyi üsullardır [2, s.78].

İnteraktiv tədris metodları ingilis dili dərslərində geniş məqsədlərə çatır. Onlardan bəzilərini nəzərdən keçirək [21, c.203]:

- tələbələrin idrak fəallığını artırmaq;
- hər bir tələbə tərəfindən yeni materialın mənimsənilməsini təmin etmək;
- effektiv ünsiyyət bacarıqlarını inkişaf etdirmək (bir-birini dinləmək və həqiqətən eşitmək, aydınlaşdırıcı suallar vermək və dialoq aparmaq bacarığı);
- nəticə əldə etməyə yönəlmiş fərdi və birgə fəaliyyətlərə görə məsuliyyət daşımaq bacarığı.

- *müstəqil öyrənmə bacarıqlarını inkişaf etdirmək (tələbələr əsas və aralıq tapşırıqları müəyyən edir, seçimlərinin nəticələrini gözləyir və öz fəaliyyətlərini obyektiv şəkildə qiymətləndirirlər);*

- *tələbələrdə liderlik keyfiyyətlərini inkişaf etdirmək;*

- *komanda işi bacarıqlarını inkişaf etdirmək;*

Qeyd etmək vacibdir ki, bu interaktiv üsul sadəcə mürəkkəbə doğru irəliləməyə — məsələn, müəllimdən şagirdə yönələn monoloqdan şagirdlər arasında dialoqa və nəhayət, şagirdlə sinif arasında çoxtərəfli ünsiyyətə (poliloqa) keçməyə — imkan verir. Şagird hər hansı mövzu ilə bağlı öz fikirlərini bildirdikdən sonra digər şagirdlər dəqiqləşdirici suallar verə və ya alternativ baxış bucaqları təklif edə bilirlər ki, bu da xarici dildə ünsiyyəti təşviq edir. Öz növbəsində, müəllim təlim mövzusu çərçivəsində kommunikativ diqqətin şifahi nitq üzərində qalmasını təmin etməlidir [20, c.30].

Ünsiyyət bacarıqlarının uğurla inkişafı təlimçinin seçdiyi tədris metodikasından asılıdır. Hazırda getdikcə daha çox müəllim oyun əsaslı təlim üsullarına üstünlük verir.

Oyun əsaslı təlim texnologiyaları psixoloji və pedaqoji metodların, yanaşmaların və tədris üsullarının, eləcə də tədris vasitələrinin məcmusunu əhatə edir [14, p.9].

Şübhəsiz ki, oyun əsaslı texnologiyalar tədris prosesində də mühüm əhəmiyyət kəsb edir; belə ki, onlar təkcə idraki maraqları gücləndirmək və şagirdlərin fəallığını stimullaşdırmaqla kifayətlənmir, həm də aşağıdakı əhəmiyyətli funksiyaları yerinə yetirir [6, s.108]:

- *tələbələrin yaddaşını məşq etdirmək, həmçinin danışmaq bacarıq və qabiliyyətlərinin inkişafına kömək etmək;*

- *tələbələrin əqli fəaliyyətini stimullaşdırmaq və diqqəti inkişaf etdirmək;*

- *tələbələrin passivliyini aradan qaldırmaq.*

Interaktiv oyunlar xarici dil tədrisinin keyfiyyətini və səmərəliliyini artırmaq üçün imkan yaradır. Onlar şagirdlərin yaş xüsusiyyətlərini və maraqlarını nəzərə almağa imkan verir. Bundan əlavə, interaktiv oyunlar xarici dildə dialoqa əsaslanan ünsiyyətə qarşı motivasiyanın formalaşdırılmasına xidmət edir. Həmçinin qeyd etmək lazımdır ki, interaktiv oyunlar xarici dil tədrisində fəaliyyətə əsaslanan yanaşmanın tətbiqini asanlaşdırır [13, p.72].

Interaktiv oyunların keçirilməsi onun həyata keçirilməsi ilə bağlı bütün metod və texnikaları nəzərə alan ciddi yanaşma tələb edir; yalnız bu halda oyun təlim prosesinin təbii bir hissəsinə çevrilə bilər. Tələbələr bu oyuna cəlb etmək üçün onlara problemləli vəziyyətin və onun həlli ilə bağlı bir neçə sualın təqdim edilməsi zəruridir. Müzakirəyə başlamaqla tələbələr müəyyən bir epizodun səhnələşdirilməsi üçün çıxış nöqtəsi rolunu oynaya biləcək bir sıra fikirlər hazırlayırlar [7, s.55].

Interaktiv oyunların son mərhələsi müzakirə mərhələsidir. Metodistlər bu mərhələ üçün refleksiya, təhlil və ya "oyundan sonrakı mərhələ" kimi müxtəlif terminlərdən istifadə etsələr də, onların hamısı müzakirənin dərslərin mühüm bir hissəsi olduğu və pedaqoq tərəfindən diqqətlə təşkil edilməsi və idarə olunmasını tələb etdiyi fikrində həmrəydir. Lakin təcrübədə bir çox pedaqoqlar oyun bitdikdən sonra yalnız qısa və systemsiz bir müzakirə aparırlar. Şagirdlər oyunun maraqlı olması və çox şey öyrənmələri ilə razılaşa bilərlər, lakin pedaqoq fəaliyyətin əsl əhəmiyyətinin məhz bu müzakirə mərhələsində aydınlaşdığı faktını nəzərdən qaçırmır. Əslində, bu "oyundan sonrakı" və ya refleksiya mərhələsi, bu oyunun özündən xeyli daha çox vaxt apara bilər [19, p.73].

Hazırda tədrisə yanaşma, həyatın və peşə fəaliyyətinin dinamik xarakterindən irəli gələn metodoloji yeniliklərin təlim prosesinə tətbiq edilməsinə yönəlməlidir. Bu gün belə metodoloji yeniliklər interaktiv tədris üsullarının tətbiqi ilə əlaqələndirilir.

Materiallar və metodlar

Interaktiv oyunların xarici dil dərslərində istifadəsi yalnız metodiki seçim deyil, həm də kognitiv və emosional inkişafın mühüm tələbidir. Dil mənimsəmə prosesində şagirdlərin həyəcan və stres səviyyəsinin aşağı olması biliklərin qavranılmasını sürətləndirir. Stefen Krasenin "Affektiv Filtir" nəzəriyyəsinə əsasən, sinifdə müsbət emosional mühit yaradıldıqda dil mənimsəmə baryerləri aradan qalxır. Oyunlar şagirdlərin diqqətini dilin formasına (qrammatik qaydalara) deyil, məzmununa və ünsiyyət məqsədinə yönəldir. Bu da dilin təbii yolla, real situasiyalara uyğun mənimsənilməsinə gətirib çıxarır. Məqalədə eyni zamanda səmərəli interaktiv oyun nümunələri, rəqəmsal gamifikasiya

alətləri, diferensial təlim strateqiyaları və müəllimin fasilitasiya səriştəliyi üzrə praktiki-metodiki tövsiyələr geniş şəkildə öz əksini tapmışdır [6, s.101].

Ümumi orta təhsil səviyyəsində şagirdlərin sosiallaşma və həmyaşıdları ilə ünsiyyət qurma tələbatı yüksək olur. Qrup və cütlərlə keçirilən oyunlar vasitəsilə şagirdlər təkcə dil bacarıqlarını deyil, həm də fəal dinləmə, qarşılıqlı hörmət və komandada problemin həlli kimi sosial kompetensiyaları (soft skills) inkişaf etdirirlər [21, c.203].

Oyun texnologiyaları dil dərslərində sadəcə əyləncə vasitəsi deyil, mühüm təlim alətidir. İnteraktiv oyunların dərslərə integrasiyası aşağıdakı üstünlükləri təmin edir [5, s.89]:

Psixoloji rahatlıq: Şagirdlərdə səhv etmək qorxusunu azaldır və sərbəst nitq mühiti yaradır.

Kommunikativ aktivlik: Passiv şagirdləri kommunikasiya prosesinə cəlb edir, cütlərlə və qruplarla iş bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Təbii dil mühiti: Söz ehtiyatı və qrammatik strukturlar süni əzbərləmə yolu ilə deyil, situasiya daxilində mənimsənilir.

Oyunların səmərəli olması üçün müəllim tərəfindən müəyyən metodiki tələblərə əməl edilməlidir [6, s.102]:

1. Oyun dərslərin məqsədinə və mövzusunə tam uyğun gəlməlidir.
2. Qaydalar sadə, aydın və hamı üçün bərabər şəkildə izah olunmalıdır.
3. Vaxt bölgüsü düzgün aparılmalı (əsasən dərslərin giriş və ya möhkəmləndirmə mərhələsində 10–15 dəqiqə), dərslər yalnız oyundan ibarət olmamalıdır.

Ümumi orta təhsil pilləsində tətbiqi yüksək nəticə verən səmərəli interaktiv oyunlar aşağıdakılardır [9, s.44]:

1. Hot Seat (Qaynar Otacaq)

Məqsəd: Lüğət ehtiyatının zənginləşdirilməsi və təsviri nitqin inkişafı.

İcra: Bir şagird lövhəyə arxası dönük şəkildə "qaynar oturacaqda" əyləşir. Müəllim lövhəyə bir söz yazır. Komanda yoldaşları həmin sözü demədən, sinonimlər, antonimlər və təsvirlər vasitəsilə oturacaqdakı şagirdə sözü tapdırmağa çalışırlar.

2. Two Truths and a Lie (İki Həqiqət, Bir Yalan)

Məqsəd: Past Simple, Present Perfect strukturlarının və danışmaq bacarıqlarının möhkəmləndirilməsi.

İcra: Şagirdlər özləri haqqında iki doğru və bir yalan cümlə yazırlar. Digər şagirdlər suallar verərək (məsələn, "Did you really travel to Italy last year?") hansı fikrin yalan olduğunu tapırlar.

3. Running Dictation (Qaçan Diktant)

Məqsəd: Dinləmə, oxu, yazı və yaddaş bacarıqlarının kompleks inkişafı.

İcra: Qrup şəklində oynanılır. Bir mətn parçası sinifdən kənarda və ya lövhədən uzaqda divara vurulur. Hər qrupdan bir "qaçan şagird" gedib mətni oxuyur, yadda saxlayır və qrupdakı "yazan şagirdə" diktə edir. Düzgün və sürətli yazan qrup qalib gəlir.

4. Role-Play & Simulation Games (Rollu Oyunlar və Simulyasiyalar)

Məqsəd: Real həyat situasiyalarında kommunikasiya qurmaq.

İcra: "At the Airport", "In a Restaurant", "At the Doctor's" kimi ssenarilər əsasında şagirdlər müxtəlif rolları ifa edərək dialoglar qururlar.

5. Rəqəmsal İnteraktiv Oyunlar (Kahoot!, Quizizz, Bamboozle)

Məqsəd: Qrammatika və leksikanın formativ qiymətləndirilməsi və motivasiya.

İcra: Texnoloji imkanlar daxilində sinifdə rəqəmsal platformalar üzərindən yarışma formatlı testlər keçirilir.

1. Find Someone Who... (Elə birini tap ki...)

Məqsəd: Sual-cavab strukturlarının ("Have you ever...?", "Can you...?") praktika olunması və sinifdə ünsiyyət aktivliyinin artırılması.

İcra: Şagirdlərə müxtəlif tapşırıqlar olan vərəqlər paylanır (məsələn: "Find someone who has a pet"). Şagirdlər sinifdə gəzərək yoldaşlarına ingiliscə suallar verir və uyğun gələn şəxslərin adını qeyd edirlər.

İnteraktiv oyunların təsnifatı və tətbiqi üçün əlavə mətn. İngilis dili dərslərində oyunlar funksional xüsusiyyətlərinə görə iki ana qrupa bölünür [7, s.55]:

Leksik və qrammatik oyunlar (Forma yönümlü): Bu oyunlar əsasən dil materialının yadda saxlanması, yeni sözlərin möhkəmləndirilməsi və struktur qaydaların avtomatlaşdırılması üçün istifadə olunur (məsələn, Word Chain, Grammar Bingo).

Kommunikativ oyunlar (Məzmun yönümlü): Bu oyunlarda əsas məqsəd linqvistik dəqiqlikdən ziyadə, informasiya boşluğunu (information gap) doldurmaq və fikri qarşı tərəfə çatdırmaqdır (məsələn, Find Someone Who..., Information Gap Tasks).

Oyunların təşkilində müəllimin rolu və dərslin mərhələləri üçün əlavə mətn.

İnteraktiv oyunların ingilis dili dərslərində uğurla həyata keçirilməsi müəllim tərəfindən düzgün planlaşdırma və fasilitasiya tələb edir. Müəllim oyun zamanı yalnız bilik ötürən yox, prosesi yönləndirən (fasilitator) və müşahidəçi rolunda çıxış edir. Oyun prosesində şagirdlərin buraxdığı dil xətalalarına müdaxilə forması xüsusi diqqət tələb edir; nitq prosesini kəsməmək üçün səhvlər anında deyil, oyun bitdikdən sonra "Geri bildiriş" (Feedback) mərhələsində ümumi şəkildə müzakirə olunmalıdır [13, p.73].

İnteraktiv oyunlar dərslin müxtəlif mərhələlərində fərqli məqsədlərə xidmət edir:

Dərslin giriş mərhələsi (Warm-up / Lead-in): Şagirdlərin diqqətini mövzuya cəlb etmək, dil mühitinə kökləmək və əvvəlki dərslərdə keçilmiş lüğət ehtiyatını xatırlatmaq üçün qısamüddətli oyunlar tətbiq olunur.

Əsas mərhələ (Presentation / Practice): Yeni leksik və qrammatik materialın tətbiqi, informasiya mübadiləsi və sosial qarşılıqlı əlaqəni təmin edən rollu oyunlar və simulyasiyalar həyata keçirilir.

Yazı və ya möhkəmləndirmə mərhələsi (Production / Review): Qazanılmış biliklərin sərbəst nitqdə tətbiqi və komanda şəklində mənimsəmə səviyyəsinin yoxlanılması üçün interaktiv yarışmalar təşkil edilir.

İnklyuziv təhsil və differensial yanaşma üçün əlavə mətn.

İnteraktiv oyunlar müxtəlif öyrənmə üsullarına (vizual, auditiv, kinestetik) malik olan şagirdlərin hər birinə bərabər təlim imkanları yaradır. Xüsusilə kinestetik öyrənmə tipinə malik şagirdlər üçün hərəkətli oyunlar (məsələn, Running Dictation və ya Simon Says) materialın mənimsənilməsində müstəsna rol oynayır. Müəllim differensial yanaşmanı təmin etmək üçün oyun tapşırıqlarını şagirdlərin dil səviyyəsinə (A1, A2, B1) uyğunlaşdırmalı, zəif və güclü şagirdlərin balanslı şəkildə qarışdığı heterogen qruplar formalaşdırmalıdır [19, p.73].

Rəqəmsal interaktiv oyunların və qamifikasiyanın təsiri üçün əlavə mətn.

Müasir dövrdə ümumi orta təhsil pilləsində təhsil alan şagirdlər "rəqəmsal yerlilər" (digital natives) nəslinə mənsubdurlar. Bu səbəbdən ingilis dili dərslərində ənənəvi didactic oyunlarla yanaşı, qamifikasiya (gamification) elementlərinin və rəqəmsal interaktiv platformaların tətbiqi xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Wordwall, Baamboozle, Liveworksheets və Padlet kimi rəqəmsal alətlər vasitəsilə təşkil olunan oyunlar təlim prosesini vizuallaşdırır, şagirdlərdə anlıq cavab mexanizmini (real-time feedback) formalaşdırır və özünüqiyətləndirmə imkanlarını genişləndirir. Rəqəmsal oyunlar eyni zamanda sinifdənkənar müstəqil öyrənmə mühitini dəstəkləyir; şagirdlər dil materialını sinif divarları ilə məhdudlaşdırmadan, evdə də interaktiv formatda təkrar etmək imkanı əldə edirlər [5, s.89].

Dil baryerinin aşılması və şagird psixologiyası üçün əlavə mətn.

Xarici dil təlimində ən böyük maneələrdən biri şagirdlərdə yaranan psixoloji gərginlik və "dil tərəddüdü"dür (language anxiety). İnteraktiv oyunlar zamanı diqqət mərkəzində fərdin özü deyil, oyunun qaydaları və komandanın ümumi məqsədi dayandığı üçün şagirdlərin affektiv müqaviməti kəskin şəkildə azalır. Oyun şəraitində səhv etmək təbii proses kimi qəbul olunur ki, bu da şagirdin risk etmək və yeni öyrəndiyi leksik-qrammatik vahidləri sərbəst şəkildə sınaqdan keçirmək cəsarətini artırır. Şagird bilavasitə dil strukturunu əzbərləmək məcburiyyətində qalmadıqda, dili intuitiv olaraq ünsiyyət vasitəsi kimi istifadə etməyə başlayır [8, s.34].

Oyun metodunun səmərəliliyinin qiymətləndirilməsi üçün əlavə mətn.

İnteraktiv oyunların dərslərdəki səmərəliliyini ölçmək üçün müəllim yalnız oyunun gedişindəki əyləncə dinamikasını deyil, akademik nəticələri də təhlil etməlidir. Bunun üçün oyun öncəsi və oyun sonrası qısamüddətli diaqnostik və formativ qiymətləndirmə mexanizmləri tətbiq olunmalıdır. Oyunların səmərəlilik göstəriciləri kimi aşağıdakı kriteriyalar götürülə bilər [14, p.9]:

- a) *Şagirdlərin dərslərdəki fəallıq faizinin və reaksiyalarının artması;*
- b) *Öyrənilən yeni leksik vahidlərin sərbəst nitqə keçmə sürəti;*
- c) *Komanda daxilində kollaborativ (əməkdaşlıq) bacarıqların nümayiş etdirilməsi.*

Mədəniyyətlərarası kompetensiya və sosial-emosional öyrənmə üçün əlavə mətn.

İngilis dili təkcə dil qaydalarının toplusu deyil, həm də qlobal ünsiyyət və mədəniyyət vasitəsidir. Rollu və simulyasiya xarakterli interaktiv oyunlar (məsələn, Cross-Cultural Simulation Games) şagirdlərdə mədəniyyətlərarası kommunikativ kompetensiyanı formalaşdırır. Şagirdlər oyunlar vasitəsilə fərqli mədəni kontekstləri, jest və mimikaların mənasını, etiket qaydalarını simulyasiya edərək öyrənirlər. Eyni zamanda, bu oyunlar sosial-emosional öyrənməni (Social-Emotional Learning - SEL) dəstəkləyir: şagirdlər empatiya qurmağı, öz emosiyalarını idarə etməyi, komanda yoldaşlarının fikirlərinə hörmətlə yanaşmağı və konstruktiv rəqabət aparmağı mənimsəyirlər [19, p.73].

Özünütənzimləmə və metakognitiv bacarıqların inkişafı üçün əlavə mətn.

İnteraktiv oyunlar şagirdlərdə metakognitiv təfəkkürün, yəni "öyrənməyi öyrənmək" bacarığının inkişafına birbaşa təkan verir. Strateji və problemlərin həllinə əsaslanan oyunlarda (problem-solving games) şagird qarşısına qoyulan dil tapşırığını yerinə yetirmək üçün hansı leksik resurslardan və qrammatik strukturlardan istifadə edəcəyini müstəqil şəkildə planlaşdırır. Oyun zamanı şagird öz nitqini və strategiyasını anında qiymətləndirir, səhv etdikdə isə operativ olaraq alternativ ifadə formaları axtarır. Bu proses şagirdlərdə müstəqil öyrənmə subyektli olma şüurunu formalaşdırır və onları gələcəkdə dil materiallarını sərbəst mənimsəməyə sövq edir [15, p.135].

Müzakirə və nəticələr

İnteraktiv oyunların təşkilində şagirdlərin fərdiləşdirilmiş təlim ehtiyaclarının nəzərə alınması vacibdir. "Yaxın İnkişaf Zonası" (Zone of Proximal Development - ZPD) nəzəriyyəsinə əsaslanaraq, oyunlar zamanı şagirdləri heterogen (fərqli dil səviyyəsinə malik) qruplarda cəmləşdirmək yüksək təlim səmərəliliyi yaradır. Bu cür strukturlarda daha güclü dil bacarığı olan şagirdlər fasilitator rolunu oynayaraq zəif yoldaşlarına dəstək olur, zəif şagirdlər isə təhlükəsiz sosial mühitdə təcrübə toplayırlar. Beləliklə, oyun təkcə bilik ötürmür, həm də sinifdə sosial bərabərliyi və inklüziv öyrənmə atmosferini təmin edir [2, s.79].

İnteraktiv oyunlar müəllim üçün ən effektiv gizli formativ qiymətləndirmə (embedded formative assessment) vasitəsidir. Şagirdlər qiymətləndirildiklərinin fərqləndirilmədən təbii reaksiya verdikləri üçün müəllim onların real dil səviyyəsini, tez-tez təkrarlanan mənimsəmə xətlərini və leksik çatışmazlıqları dəqiq müşahidə edə bilər. Müəllim oyun zamanı xüsusi müşahidə vərəqələri (observation rubrics) vasitəsilə şagirdlərin şifahi nitq dəqiqliyini (accuracy) və nitq axıcılığını (fluency) ayrı-ayrılıqda qeyd edə, sonrakı dərslərin planlamasını bu real datalara əsasən tənzimləyə bilər [11, p.6].

İnteraktiv oyun texnologiyasının uğuru bilavasitə müəllimin fənn və pedaqoji-psixoloji sərəfşəliliyindən asılıdır. Oyunun sinifdə xaos yaratmaması üçün müəllim vaxtın idarə olunması (time management), sinfin idarə edilməsi (classroom management) və aydın təlimatvermə (instruction giving) bacarıqlarına yiyələnməlidir. Təlimatların ingilis dilində, ehtiyac olduqda isə vizual jestlərlə (concept checking questions - CCQs) dəstəklənərək izah edilməsi dərslərin hədəf dildə keçirilməsi prinsipini qoruyub saxlayır [6, s.102].

İnteraktiv oyunlar şagirdlərdə dil bacarıqları ilə yanaşı, YUNESKO tərəfindən XXI əsr bacarıqları kimi dəyərləndirilən tənqidi təfəkkür (critical thinking) və mühakiməyürütmə qabiliyyətini formalaşdırır. Problem-əsaslı oyunlarda (məsələn, Escape Room Games, Detective/Mystery Solving Games) şagirdlər yalnız verilən məlumatı qəbul etmir, onu təhlil edir, hipotezlər irəli sürür və məntiqi nəticələr çıxarırlar. Bu prosesdə ingilis dili birbaşa öyrənilmə obyektinə

olmaqdan çıxır, mürəkkəb tapşırıqların həlli üçün koqnitiv alətə çevrilir. Nəticədə şagirdlərdə məntiqi ardıcılıq, analiz və sintez etmə bacarıqları inkişaf edir.

Ənənəvi sinif mühiti ilə elektron resursların integrasiyası olunmuş hibrid təlim modelində interaktiv oyunlar şagirdlərin fərdi öyrənmə trayektoriyasını dəstəkləyir. Sinifdə oynanılan oyunların rəqəmsal davamı kimi təyin olunan tapşırıqlar şagirdlərin evdə də dil mühitində qalmasını təmin edir. Oyun sonrası verilən effektiv və həvəsləndirici əks-əlaqə (constructive feedback) şagirdin öz zəif və güclü tərəflərini görməsinə şərait yaradır. Müəllimin oyundan dərhal sonra keçirdiyi refleksiya mərhələsi şagirdlərdə dərk etmə səviyyəsini dərinləşdirir və növbəti mərhələ üçün aydın hədəflər müəyyənləşdirir [5, s.90].

Hər bir sinifdə vizual (görmə), audial (eşitmə) və kinestetik (hərəkət) öyrənmə tərzinə malik fərqli şagirdlər yer alır. Ənənəvi mühazirə metodu çox vaxt yalnız audial öyrənmələrə xitab edirsə, interaktiv oyunlar bütün bu öyrənmə tiplərini əhatə edə bilir. Vizual kartlar (flashcards), hərəkətə əsaslanan dramalar və səsli tapşırıqlar fərdiləşdirilmiş təlim (differentiated instruction) prinsipini təmin edir və hər bir şagirdin öz öyrənmə potensialını maksimum dərəcədə reallaşdırmasına şərait yaradır [12, p.35].

Ənənəvi nitq tapşırıqlarında səhv etmək qorxusu şagirdlərin bloklanması və passivləşməsinə səbəb olur. İnteraktiv oyunlar zamanı diqqət doğrudan doğruya dil strukturundan oyunun qaydalarına və qalib gəlmək məqsədinə yönəltdiyi üçün bu emosional bəyir minimuma enir. Nəticədə, şagirdlər dil xətələrindən çəkinmədən, daha rahat və təbii şəkildə şifahi kommunikasiyaya qoşulurlar [1, s.150].

Hovard Qardnerin Çoxnövli İntellekt Nəzəriyyəsinə (Multiple Intelligences Theory) əsasən, hər bir şagirdin fərdi qavrayış və təfəkkür tipi var. İnteraktiv oyunlar müxtəlif intellekt sahələrinə malik olan şagirdlərin dərslərə integrasiyasına imkan verir. Məsələn, verbal-linivistik intellektə sahib şagirdlər söz oyunlarında (Wordle, Scrabble), məkan-vizual intellekti güclü olanlar xəritə və şəkil əsaslı tapşırıqlarda (Picture Description Games), musiqi-ritmik intellektə malik olanlar isə mahnı və ritm əsaslı oyunlarda yüksək fəallıq göstərir. Oyunların bu rəngarəngliyi hər bir şagirdin öz potensialını nümayiş etdirməsinə şərait yaradır və təlimdə bərabər imkanlar prinsiplərini tam təmin edir [7, s.60].

Xarici dil öyrənmədə yeni sözlərin yalnız mənasını bilmək kifayət etmir; həmin sözlərin kontekst daxilində passiv lüğət ehtiyatından aktiv lüğət ehtiyatına keçməsi vacibdir. İnteraktiv oyunlar zamanı şagirdlər hədəf leksikanı (target vocabulary) dəfələrlə, lakin müxtəlif situasiyalarda təkrar edirlər. Bu cür funksional təkrar lüğət vahidlərinin şüursuz avtomatlaşmasını təmin edir. Şagird sözü süni şəkildə əzbərləmədən, oyunun tələbi olaraq nitqində tətbiq edir ki, bu da dil mənimsəmə prosesinin təbii xarakterini qoruyur [18, p.116].

Şifahi ünsiyyətin effektivliyi yalnız danışqdan deyil, həm də qarşı tərəfi dəqiq anlamaqdan və sürətli reaksiya verməkdən asılıdır. Bingo, Simulating Interviews və ya Auditory Role-Play kimi interaktiv oyunlar şagirdləri yalnız cavab hazırlamağa deyil, həm də yoldaşlarının dediklərini diqqətlə dinləməyə məcbur edir. Bu proses dinləyib-anlama (listening comprehension) mexanizmini aktivləşdirir, tələffüz fərqliliklərinə adaptasiyanı sürətləndirir və dildə sinxron reaksiya vermə vərdişini formalaşdırır [10, p.49].

Oyun əsaslı təlim şagirdlərdə müstəqil öyrənmə mədəniyyətini formalaşdırır. Müəllimin dominant mövqeyini minimuma endirən interaktiv oyunlar şagirdləri öz təlim cavabdehliyini üzərlərinə götürməyə sövq edir. Şagirdlər oyun zamanı qarşılaşdıqları dil problemlərini yoldaşları ilə əməkdaşlıq edərək və ya əlavə resurslara (lüğət, rəqəmsal ipucular) müraciət edərək müstəqil həll edirlər. Bu vərdiş şagirdlərin gələcəkdə də müstəqil şəkildə xarici dili öyrənməyə davam etmələrinə zəmin yaradır [17, p.4].

Şagirdlərin xarici dil öyrənmə prosesində ana dilinin sintaktik və leksik strukturlarını ingilis dilinə şüursuz şəkildə köçürməsi (mənfi transfer / intruziv təsir) tez-tez müşahidə olunan hallardandır. Ənənəvi dərslərdə şagirdlər cümləni əvvəlcə ana dilində fikirləşib sonra ingilis dilinə tərcümə etməyə meyil göstərir ki, bu da nitq axıcılığını ləngidir. İnteraktiv oyunlar zamanı yaranan dinamik və sürətli ünsiyyət mühiti şagirdləri anında ingilis dilində reaksiyalar verməyə məcbur edir. Bu proses

tərcümə mərhələsini neytrallaşdıraraq doğrudan doğruya hədəf dildə düşünmə mexanizmini (thinking directly) aktivləşdirir [13, p.74].

Təbii ünsiyyətin yaranması üçün əsas şərtlərdən biri həmsöhbətlər arasında "inqformasiya boşluğunun" (information gap) olmasıdır. Ənənəvi dərslərdə müəllim cavabını əvvəlcədən bildiyi sualları şagirdə verdikdə ünsiyyət süni xarakter daşıyır. İnteraktiv oyunlarda isə şagirdlər qarşı tərəfin bildiyi, lakin özlərinə məlum olmayan məlumatı (məsələn, gizlədilmiş şəkil, söz və ya xəritə) əldə etmək üçün suallar vermək məcburiyyətində qalırlar. Bu mexanizm dildən istifadəni mexaniki təkrardan çıxararaq real informasiya mübadiləsinə çevirir və şagirdlərdə təbii kommunikasiya ehtiyacı yaradır.

Məsafədən və hibrid təhsildə oyun texnologiyalarının adaptasiyası.

Məsafədən təhsil mühitində şagirdlərin diqqətini dərstdə saxlamaq və passivliyi aradan qaldırmaq müəllimlər üçün əsas çağırışlardan birinə çevrilir. İnteraktiv oyunlar Zoom, Teams və Google Meet kimi platformaların "Breakout Rooms" (Kiçik Qrup Otaqları) funksiyaları vasitəsilə virtual mühitə uğurla inteqrasiya oluna bilər. Şagirdlər rəqəmsal lövhələrdən (Miro, Jamboard) istifadə edərək birgə kollaborativ oyunlar keçirir, krossvordlar həll edir və rollu oyunlar nümayiş etdirirlər. Bu təbiiqlər distant təlimin monotonluğunu qırır və fiziki məsafəyə baxmayaraq sinif daxilində sosial interaksionu qoruyub saxlayır [4, s.52].

Sinifdənkənar interaktiv fəaliyyətlər və "English Clubs"

İnteraktiv oyun texnologiyasının təsiri yalnız 45 dəqiqəlik rəsmi dərs saati ilə məhdudlaşmamalıdır. Məktəblərdə təşkil olunan sinifdənkənar "İngilis dili klubları" (English Language Clubs), debat oyunları və intellektual yarışmalar təlimin davamlılığını təmin edir. Məsələn, MUN (Model United Nations) simulyasiya oyunları və ya Board Games (stolüstü dil oyunları) vasitəsilə şagirdlər formal akademik dildən kənar, daha təbii və sərbəst mühitdə ünsiyyət təcrübəsi qazanırlar. Bu cür fəaliyyətlər dildən istifadəni gündəlik həyat vərdişinə çevirir [6, s.103].

İnteraktiv oyunlar şagirdlərə dildən real vaxt rejimində istifadə etməyə imkan verən "yaşayan təcrübə" sahəsi təqdim edir. Şagird oyununda hər hansı bir rolunu ifa edərkən və ya problemi həll edərkən dil strukturunu sinif kontekstində sınayır, nəticəni görür və öz nitq strategiyasını anında tənzimləyir.

İnteraktiv oyunlar şagirdlərin fərdi psixoloji keyfiyyətlərinin, xüsusilə liderlik və məsuliyyəti üzərinə götürmə bacarıqlarının üzə çıxmasında əvəzsiz rola malikdir. Qrup oyunları zamanı bəzi şagirdlər təbii olaraq komanda kapitanı və ya fasilitator rolunu üstələnir, digər yoldaşlarını prosesə cəlb edir və vaxtın idarə olunmasına nəzarət edirlər. Bu sosial qarşılıqlı əlaqə dildən istifadəyə funksional zəmin yaradır; şagirdlər yalnız dil materialını öyrənmirlər, həm də dil vasitəsilə insanları yönləndirmək, razı salmaq və ortaq məqsədə çatmaq vərdişlərinə yiyələnirlər [8, s.35].

Müasir gənclərdə "klip təfəkkürünün" inkişafı və diqqət müddətinin (attention span) qısalması müəllimlər üçün əsas metodiki çətinliklərdən biridir. Dərsin ilk 10–12 dəqiqəsindən sonra şagirdlərin koqnitiv qavrayışı kəskin şəkildə aşağı düşür. Qısamüddətli, dinamik interaktiv oyunlar dərsin gedişatında mikro-öyrənmə (micro-learning) fasilələri yaradır. Bu "biliyin yenilənməsi" (brain-break) fasilələri beynin yorğunluq həddini neytrallaşdırır, diqqəti re-aktivləşdirir və qavrama effektivliyini dərsin sonunadək yüksək səviyyədə saxlayır [9, s.45].

Psixolinqvistik araşdırmalar göstərir ki, emosiya ilə yüklənmiş məlumatlar neyronlar arasında daha güclü sinaptik bağlar yaradır. İnteraktiv oyun zamanı şagirdlərin yaşadığı sevinc, rəqabət həyəcanı və komanda ruhu emosional yaddaşı (emotional memory) aktivləşdirir. Şagird həmin anlarda işlətdiyi leksik vahidləri və qrammatik formaları gələcəkdə yalnız qayda kimi deyil, yaşadığı təəssüratın bir parçası kimi xatırlayır. Bu da biliklərin situativ şəkildə, heç bir ləngimə olmadan avtomatik nitq keçməsinə təmin edir [1, s.146].

Beləliklə, belə bir nəticəyə gəlmək olar ki, interaktiv təlim tələbələrin həm öz təcrübələri, həm də sinif yoldaşlarının təcrübələri ilə birbaşa qarşılıqlı əlaqəsini nəzərdə tutur. İnteraktiv tədris üsulları təşkilatı və məzmun xarakterli növlərə bölünür; bunlar da öz növbəsində bir sıra konkret üsulları əhatə edir və həmin üsulların hamısı bu məqalədə təsvir olunmuşdur.

Müvafiq metodoloji ədəbiyyatı təhlil etdikdən və hər bir interaktiv üsulu ətraflı nəzərdən keçirdikdən sonra belə qənaətə gəlirik ki, bu yanaşma təhsilin keyfiyyətini artırır, tələbələrə

həvəsləndirir və onların öyrənməyə olan marağını qoruyub saxlayır. Bundan əlavə, təlim prosesi zamanı tələbələr xarici dildə ünsiyyətə tam şəkildə cəlb olunur və müasir cəmiyyətdə xarici dil biliyinin əhəmiyyətini dərk edirlər.

Ümumi orta təhsil pilləsində ingilis dili dərslərində interaktiv oyunlardan istifadə təlimin keyfiyyətini hiss olunacaq dərəcədə artırır. Tədqiqat göstərir ki, oyunlar dil öyrənmə prosesini mexaniki fəaliyyətdən şüurlu, yaradıcı və emosional baxımdan zəngin ünsiyyətə çevirir. Neyropedaqoji və psixoloji baxımdan düzgün əsaslandırılmış, şagirdlərin fərdi intellekt tiplərinə və dil səviyyələrinə uyğunlaşdırılmış interaktiv oyunlar şagirdlərin linqvistik kompetensiyalarını inkişaf etdirməklə yanaşı, onlarda özünəinam, tənqidi təfəkkür, metakognitiv bacarıqlar və komandada işləmək mədəniyyətini formalaşdırır [2, s.80]. Müəllimlərin oyun texnologiyalarından sistemli və məqsədyönlü istifadə etməsi ümumi orta təhsil səviyyəsində xarici dil təliminin müasir standartlara uyğunlaşdırılmasının əsas zəmanətidir.

Ümumi orta təhsil pilləsində ingilis dili dərslərində interaktiv oyunlardan istifadə sadəcə bir əyləncə vasitəsi deyil, təlimin keyfiyyətini yüksəldən səmərəli bir metodologiyadır [9, s.46]. Oyunlar sayəsində sinif otağında dinamik, stressiz və tələbəyönümlü mühit formalaşır. Müasir ingilis dili müəlliminin vəzifəsi hər dərslərin məqsədinə uyğun düzgün oyun strategiyasını seçmək və onu dərslərin planına uğurla inteqrasiya etməkdir.

ƏDƏBİYYAT

1. Əliyev, R. İ. (2021). Pedaqoji psixologiya və təlimdə neyropedaqoji yanaşmalar. Bakı: Ədliyyə nəşriyyatı, s. 145-152.
2. Həsənov, A. Q. (2022). "Ümumi orta təhsil pilləsində şagirdlərin metakognitiv bacarıqlarının inkişaf etdirilməsi yolları." Təhsil Problemləri, № 4, s. 78-84.
3. İsmayılova, M. A. (2021). "Sinifdənkənar tədbirlərdə oyun texnologiyalarından istifadənin metodiki prinsipləri." Xarici Dillər Məktəblərdə, № 1, s. 31-37.
4. Qasimov, F. E. (2022). "Distant təhsil mühitində xarici dil dərslərinin interaktivliyinin artırılması yolları." Təlim və Tərbiyə, № 3, s. 50-57.
5. Qasimova, R. S. (2023). "Xarici dil tədrisində rəqəmsal texnologiyalar və hibrid təlimin təşkili prinsipləri." Azərbaycan Məktəbi, № 1, s. 89-96.
6. Məmmədova, S. H. (2023). "Xarici dil dərslərində oyun texnologiyalarının şagirdlərin affektiv sahəsinə təsiri." Pedaqoji Universitetin Xəbərləri, № 3, s. 101-108.
7. Məmmədova, N. Ə. (2022). "İngilis dili dərslərində sinfin idarə olunması və interaktiv metodların tətbiqi problemləri." Təhsil Jurnalı, № 2, s. 55-62.
8. Məmmədov, R. Ş. (2023). "Xarici dil dərslərində şagird avtonomiyasının formalaşdırılması yolları." Təhsil və İnkişaf, № 2, s. 34-40.
9. Nəcəfova, Q. Ə. (2021). "Ümumi orta təhsil məktəblərində rəqəmsal təlim vasitələrindən istifadənin metodiki əsasları." Təhsil Quruculuğu, № 1, s. 44-50.
10. Benson, P. (2011). Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning (2nd ed.). Routledge, p. 48-56.
11. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), p. 5-31.
12. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, p. 34-41.
13. Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, p. 72-78.
14. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference, p. 9-15.
15. Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). Second Language Acquisition: An Introductory Course (3rd ed.). Routledge, p. 135-142.
16. Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, p. 77-85.
17. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. The Handbook of Blended Learning, p. 3-21.
18. Nation, I. S. P. (2013). Learning Vocabulary in Another Language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, p. 115-122.
19. Tomlinson, C. A. (2014). The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners (2nd ed.). Alexandria: ASCD, p. 73-81.
20. Данилович, Н.Г. Использование интерактивных методов на уроках английского языка для формирования мотивации учащихся. / Н.Г. Данилович // В сборнике: Иностранные языки в вузе и школе. – Сборник статей. – Под общей редакцией С.В. Николаенко, Л.М. Вардомацкого. – Москва, 2017. – с. 30–31.
21. Култаева, Ф.Э. Применение интерактивных методов обучения на уроках английского языка [Текст] / Ф.Э. Култаева // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – с. 203–205.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22791324>

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ

ШИХАЛИ БАГИРЗАДЕ ХАНАЛИ ОГЛУ

Профессор Азербайджанского Государственного
Педагогического Университета

Аннотация. В современном мире, как и во всех сферах жизни, в образовании происходят значительные изменения. Это важно для формирования социальной ориентации человека, для гибкого реагирования на происходящие изменения, для быстрого выявления таких черт, как саморегуляция, самоопределение, самоутверждение в новых условиях. В настоящее время главной проблемой дидактики является обеспечение познавательной активности учащихся в процессе обучения. В этой связи образовательные учреждения предусматривают формирование творческой личности, способной к аналитической независимости и инициативе, независимой от социальных изменений, в соответствии с социальным развитием. Поэтому в обучении необходимо усваивать знания не в готовом виде, а путем открытия. «Структура образовательного процесса проявляется следующим образом: восприятие трудностей в процессе деятельности, определение сущности проблемы, формулирование и проверка гипотезы ее решения, новая деятельность в соответствии с полученными результатами и знаниями. Этапы образовательного процесса осуществляются с исследовательским подходом и научным исследованием. Такой подход приводит к изменениям содержания, методов и форм организации обучения» [8, с. 11]. Эффективная организация развивающего обучения в средних школах зависит от дидактических требований. Предвосхищение дидактических требований и их строгое соблюдение приводят к более эффективным и живым урокам. Дидактические требования включают в себя выбор методов и подходов, форм обучения, внимание к умственной и практической деятельности всех учащихся в группе, выбор методов активного обучения и различных ресурсов, их использование, соблюдение дидактических принципов и т. д.

Ключевые слова: развивающее обучение, дидактические принципы, дидактические требования, формы обучения, процесс деятельности

Введение.

İnkişafetdirici təlimlə bağlı tanınmış pedaqoqlardan L.V.Zankov, N.A.Mençinskaya, D.B.Elkonin, M.A.Danilov, M.N.Skatkin və başqalarının tədqiqatları göstərir ki, bu anlayış altında yalnız şagirdlərin təfəkkürünün inkişafı deyil, ümumən, hərtərəfli inkişafı nəzərdə tutulur. Y.K.Babanskiyə görə, təlimin inkişafetdirici təsiri şagirdlərdə diqqətin, təfəkkürün, yaddaşın, iradə və emosiyaların, onun maraq dairəsinin, bacarıqların, həmçinin fiziki göstəricilərinin inkişafını təmin edir. İnkişaf, o cümlədən əqli inkişaf təlim prosesində qazanılan biliklərin xarakteri və təlim prosesinin özünün təşkili ilə bağlıdır. Təlim daha çox dialoji əsasda problemlər üzərində qurulmalıdır ki, şagirdlərin şəxsi fikirlərini ifadə etməyə imkan yaratsın. Yekun olaraq şagirdin təlim prosesində ümumi inkişafı üç amillə: şagirdin öz təcrübəsini ümumiləşdirməsi, təlim prosesinin dərki (refleksiyası), şəxsiyyətin inkişaf prosesinin mərhələlərinə əməl edilməsi ilə təmin olunur [9, s.67].

M.A.Danilov isə şagirdlərin təlim prosesində hərtərəfli inkişafını biliklərin dərindən mənimsənilməsi ilə əlaqələndirir. Alimin fikrincə, “biliklərin mənimsənilməsi və şagirdlərin dərketmə gücünün inkişafı – eyni prosesin bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədə olan tərəfləridir” [7, s.144].

İnkişafetdirici təlim prosesində dərsə verilən didaktik tələblər dərslərin təşkili və keçirilməsində, onun məzmununun müəyyənləşdirilməsində aparıcı rol oynayır.

İnkişafetdirici təlimdə başlıca olaraq aşağıdakı pedaqoji tələblər irəli sürülür:

- təlim prosesində şagirdlərlə səmərəli əks-əlaqənin təmin olunması, əməkdaşlıq şəraitində estetik-emosional mühitin yaradılması;

- müəllimin şagirdləri pedaqoji prosesin bərabərhüquqlu subyekti kimi qəbul etməsi;
- fəal təlim metodlarının optimal seçilməsi, onların şagirdlərin yaşına və dinamik inkişaf səviyyəsinə uyğunluğu, habelə sistemli şəkildə tətbiqi;
- hər bir şagirdin fərdi psixoloji tədris-idrak və s. xüsusiyyətlərinin nəzərə alınması;
- dərslərdə təlimin inkişafetdirici aspektinin gücləndirilməsi, differensiaslaşdırma və fərdiləşdirmə ilə şagirdlərdə bilik, bacarıqların səviyyəsinin artırılması;
- şagirdlərin müstəqil fəaliyyəti, sərbəst rəy söyləmələri, başqasının fikrinə münasibət bildirmələri üçün əlverişli şəraitin yaradılması;
- şagirdlərə “öyrənməyi öyrətmək” zəminində təlim vərdislərinin aşılması, müxtəlif məlumatların, biliklərin əldə edilməsi yollarının, mənbələrinin müstəqil tapılması;
- şagirdlərin milli dəyərlər zəminində, vətənpərvərlik ruhunda tərbiyələndirilməsində təlimin imkanlarından səmərəli istifadə olunması.

İnkişafetdirici təlim prosesində yeni pedaqoji təfəkkür baxımından təlimin səmərəli təşkili üçün yuxarıda göstərilən tələblərlə yanaşı, bir sıra prinsipləri də qeyd etmək olar:

➤ İnkişafetdirici təlim şagirdin bu gün yaşadığı dövrünü, gələcəkdə yeniyetməlik və gənclik illərinin maraqlı və məzmunlu qurulmasını təmin edir.

➤ İnkişafetdirici təlim əsas diqqəti şagirdlərin intellektual və yaradıcı inkişafına, məntiqi və mücərrəd təfəkkürün formalaşmasına, təhlil etmə, əqli nəticə çıxarma, ümumiləşdirmə bacarığı və bu kimi pedaqoji-psixoloji aspektlərə yönəldilməsini tələb edir;

➤ Şagirdin informasiya aləmində düzgün istiqamətlənməsini, onlardan səmərəli faydalanmasını və bu kimi məsələlərin həlli yollarının müəyyənləşdirilməsini təmin edir.

➤ İnkişafetdirici təlim pedaqoji prosesin “öyrənməyi öyrətmək” texnologiyası əsasında qurulmasını, şagirdin təfəkkür imkanlarının maksimum dərəcədə nəzərə alınmasını, təlim-tərbiyə prosesinin isə onun üçün tədqiqatçılıq və araşdırma sahəsində təcrübə meydanına çevrilməsini tələb edir.

Didaktik tələblərin gözlənilməsi və onlara əməl olunması dərslərin daha səmərəli, daha canlı keçməsinə şərait yaradır. İnkişafetdirici təlimin bu forması yalnız bilik və bacarıqları deyil, tərbiyə vəzifələrini dünyagörüşünü, əxlaqi cəhəti, əməksevərliyi, həm də şəxsiyyəti intensiv şəkildə inkişaf etdirir. Didaktikada bu cür təlim inkişafetdirici təlim adlandırılır.

İnkişafetdirici təlimin, yəni öyrədici təlimin fəal xadimləri İ.Q.Pestalotsi, A.Disterverq, K.D.Uşinski və b. olmuşlar. Təlim və tərbiyə zamanı inkişafın vəzifələrinin ayrıca göstərilməsi şəxsiyyətin inkişafını pedaqoji prosesdə daha düzgün yönləndirməyə imkan verir.

Pedaqogikada belə bir fikir mövcuddur: “Şəxsiyyətin məqsədyönlü formalaşdırılması onun qoşulduğu konkret fəaliyyət sahəsi və özünün şəxsi fəallığı zəminində baş verir” [1, s.198].

Şagirdin fəaliyyət sahəsi təlim prosesi, öyrənmə prosesidir. Onun təlim prosesində fəallığı qoyulan problemin həllinə idraki baxımdan qoşulması ilə bağlıdır. Odur ki, təlim prosesi birtərəfli qurulmamalıdır, yəni təlimdə öyrədici, tərbiyəedici və inkişafetdiricilik funksiyaları bir-birilə qarşılıqlı əlaqədə yerinə yetirilməlidir. “Çünki təlim vəzifələrinin birinin həlli o birinin reallaşmasını şərtləndirir. Şagirdlər bilikləri mənimsəməklə bərabər, şəxsiyyətin formalaşması istiqamətinə yönəldilməlidir” [4, s.124].

Tanınmış Azərbaycan pedaqoqları Ə.Paşayev və F.Rüstəmovun birgə yazdıqları “Pedaqogika” kitabında məktəbdə şəxsiyyətin formalaşması həm də onun fəaliyyət növləri ilə əlaqələndirilir və həmin fəaliyyətlər sırasında idraki və kommunikativ fəaliyyətlər də özünə yer tapır: “Təlimdə fəallıq sosial təcrübəni tez və müvəffəqiyyətlə mənimsəməyə kömək edir, kommunikativ qabiliyyəti inkişaf etdirir. İdrak fəallığı uşağın intellektual inkişafını təmin edir” [3, s.81].

Pedaqoji fikrin inkişafı təhsil sisteminin, onun qarşısında duran məqsəd və vəzifələrin, müasir dərs modelinin, nəhayət, təlim prosesində istifadə edilən metod və vasitələrin təkmilləşməsini, yenilənməsini şərtləndirən başlıca amildir. Müasir pedaqoji baxışlar şagird şəxsiyyətinin formalaşmasında daha çox idraki fəaliyyətə, müstəqilliyə, axtarıcılığa böyük əhəmiyyət verməklə yaddaş məktəbi kimi səciyyələndirilən ənənəvi məktəbi təfəkkür məktəbinə çevirməyi konsepsiya olaraq irəli sürür [8, s.145; s.206].

Didaktik tələblərin nəzərə alınmasını asanlaşdıran əsas cəhətlərdən biri də məşğələlərin təşkilində təlim tipinin düzgün müəyyən edilməsidir. Didaktik tələblər baxımından məşğələdə yeni təlim metodlarının və texnologiyalarının müəyyənləşdirilməsi, onlardan seçərək səmərəli istifadə edilməsi də son dərəcə mühüm əhəmiyyət kəsb edir.

Uşaqların zehni fəallığının inkişafını təmin etmək, onları düşünməyə, axtarışlar aparmağa, müəyyən problemin həllinə yaradıcılıqla yanaşmağa təşviq etmək baxımından yeni təlim metodları və texnologiyalarının əhəmiyyəti olduqca böyükdür.

İnkişafetdirici təlimdə əsas inkişaf istiqamətlərindən biri uşaqlarda həqiqi biliklər üzrə anlayışların formalaşmasıdır. Bu istiqamətlərin reallaşdırılması prosesində yaradıcı işlərə, həmçinin proqramlaşdırılmış tapşırıqların yerinə yetirilməsində müstəqil işlərə əhəmiyyətli yer verilir.

Hər hansı bir anlayışı uşaqlara izah etmək üçün aşağıdakı prinsiplər əsas götürülməlidir:

- Təbiətə müvafiqlik prinsipi.

- Mədəniyyətə müvafiqlik prinsipi.

- İntegrasiya prinsipi.

Pedaqoji prosesdə inkişafetdirici təlimin müvəffəqiyyəti onun məqsədlərinin layihələndirilməsindən başlanır. Uşaqların təlim fəaliyyətinin intensivliyi onların nə dərəcədə konkret olmasından asılıdır. Məqsədlərin kifayət qədər dəqiq olmaması tərbiyəçi-müəllim və uşaq arasında soyuqluq yaradır, təlimin sönük və maraqsız keçməsinə səbəb olur. Müvəffəqiyyətli təlim fəaliyyətinin təşkilində düzgün qoyulmuş məqsəd müəyyənləşdirici əhəmiyyət daşıyır. Məqsəd bir qanun kimi insanın hərəkətlərinin üsullarını və xarakterini müəyyən edir. Məqsədlərin dərk edilməsi ona nail olmanın zəruri şərtidir. Təlimin intensivləşdirilməsi üçün təlim məqsədlərinin mürəkkəbliyinin yüksəldilməsinin böyük əhəmiyyəti vardır ki, bu da uşaqlardan fəal işləməyi tələb edir, təfəkkürünün, iradi sferasının, şəxsiyyətinin müxtəlif tərəflərinin və qabiliyyətlərinin inkişafına müsbət təsir göstərir. Məqsədə çatmağa intensiv yanaşmanın spesifikliyi də məhz bundadır. Təlimdə bu məqsədlərin bütün növləri tətbiq olunur. İnkişafetdirici təlimin ümumi məqsədlərini tərbiyəçi-müəllim konkret qrup şəraitindən asılı olaraq tətbiq edir. Bu, xüsusən boşluqların və çatışmazlıqların aradan qaldırılmasında daha əhəmiyyətlidir. Hər bir məqsədə konkret vəzifələr ayrılır. Təcrübədə isə məqsəd və vəzifələr çox vaxt eyni anlayış kimi qəbul edilir[2, s.9-24].

İnkişafetdirici təlimlər uşaqların intellektual, yaradıcı, məntiqi və mücərrəd təfəkkürünü, həmçinin təhlil etmə və ümumiləşdirmə bacarıqlarını formalaşdıran pedaqoji-psixoloji prosesdir. Bu təlimlər "öyrənməyi öyrətmək" texnologiyasına əsaslanaraq, şagirdin tədqiqatçılıq imkanlarını maksimuma çatdırır və şəxsiyyət kimi inkişafını təmin edir.

İnkişafetdirici təlimin əsas xüsusiyyətləri:

- Aktivlik: Şagirdin tədris fəaliyyətinin fəallaşdırılması və müstəqil tədqiqatçı kimi çıxış etməsi.

- İntellektual İnkişaf: Məntiqi və mücərrəd təfəkkürün, təhlil və ümumiləşdirmə qabiliyyətinin formalaşması.

- Öyrənməyi Öyrətmək: Şagirdlərə məlumatı müstəqil tapmaq və səmərəli istifadə etmək bacarıqlarının aşılması.

- Şəxsiyyət yönümlülük: Şagirdin psixi inkişafının və şəxsiyyət kimi formalaşmasının əsas götürülməsi.

- Müsbət Mühit: Uşağın maraqlı və məzmunlu fəaliyyəti üçün əlverişli şəraitin yaradılması.

Bu təlimlər xüsusilə məktəbəqədər və ibtidai təhsil müəssisələrində uşaqların potensialını üzə çıxarmaq üçün əsas mexanizm hesab olunur.

Respublikamızda təhsilin inkişaf konsepsiyasını özündə ehtiva edən "Ümumtəhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları (kurikulumları)" sənədində məhz bu mütərəqqi baxışlar nəzərə alınaraq, şagird yönümlülük istinad edilən ümumi prinsiplər sırasında götürülmüşdür[1].

Respublikamızda təhsilin inkişaf konsepsiyasını özündə ehtiva edən "Ümumtəhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları (kurikulumları)" sənədində məhz bu mütərəqqi baxışlar nəzərə alınaraq, şagird yönümlülük istinad edilən ümumi prinsiplər sırasında götürülmüşdür [5, s.117].

Vaxtilə təlim məqsədləri sırf təhsil məqsədi kimi dərk olunurdu və mənalandırılırdı. Məktəbin

təbriyəedici funksiyası artdıqca təlim məqsədlərində təhsil meyarı ilə birlikdə təbriyə meyarı da əmələ gəldi. İnkişafetdirici təlim prinsipi axarında isə inkişafetdirici təlim məqsədi formalaşdı. "Təlim müəllimin rəhbərliyi ilə şagirdlərin müəyyən bilik, bacarıq və vərdislər sisteminə yiyələnməsi və bu zaman onların inkişaf etdirilməsi və təbriyə olunması prosesidir". İbtidai təhsil mərhələsində təlimin - təhsil, inkişaf və təbriyə meyarlarının vəhdətdə açıqlanması yeni pedaqoji təfəkkürün uğurlarını əks etdirir və psixologiyanın uğurlarına söykənir. Əvvəlki dövrlərdən fərqli olaraq, müasir dövrdə təlim məqsədləri artıq yeni pedaqoji təfəkkürün iki əsas prinsipi: inkişafetdirici və təbriyəedici təlim prinsipləri əsasında mənalandırılır. Təhsil məqsədi ilə inkişafetdirici və təbriyəedici təlim məqsədləri arasında ikitərəfli asılılıq vardır. Bir tərəfdən təhsilin inkişafetdirici və təbriyəedici məqsədləri təhsil məqsədi vasitəsilə həyata keçirilir. Müəllim şagirdləri sadəcə olaraq öyrətmir, onları öyrədə-öyrədə inkişaf etdirir və təbriyə edir. Digər tərəfdən, şagirdlər inkişaf etdikcə və təbriyə olunduqca onların təhsil məqsədlərinə münasibətləri dəyişir. İbtidai təhsildə inkişafetdirici və təbriyəedici təlim məqsədləri bir-birindən ayrılmazdır. Təlim məqsədləri dedikdə təhsilin məzmun tərəfi - öyrəniləcək bilik, bacarıq və vərdislər nəzərdə tutulur. İnkişafetdirici təlim məqsədi bilavasitə əqli inkişaf ölçüləri ilə araşdırılır. Təlimin təbriyəedici məqsədi isə şagirdin bir şəxsiyyət kimi formalaşmasını nəzərdə tutur. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, məktəb şagirdləri inkişaf etdirmədən təhsil məqsədlərini həyata keçirə bilməz. Şagirdin psixi inkişafı təlimin həm nəticəsi, həm də başlıca şərtidir. Təlim və inkişaf problemini bu müstəvidə araşdıranda, o, mahiyyətə təlim və əqli inkişaf problemi kimi meydana çıxır. İnkişafetdirici təlim aşağıdakı əsaslarla müəyyən olunur: 1. Şagirdlərin tədris fəaliyyətinin fəallaşdırılmasının psixoloji əsasları: - təlimin ləri; 88 səmərəliliyi meyarları; - şagirdlərin idrak fəallığının təşkili üsulları; Qurban İsa oğlu Əliyev, Çinarə Elxan qızı Hüseynova şagirdin tədris fəaliyyətinin əsas funk- - əyani-texniki vasitələrdən istifadə. 2. Tədris fəaliyyətinin xarakteristikası: - tədris fəaliyyətinin strukturu; - tədris fəaliyyətinin operativ tərkibi. 3. Təlim prosesində tədris fəaliyyəti priyomlarının formalaşdırılması: - yaddaş priyomlarına alışdırma; müşahidə priyomlarının formalaşdırılması; - obrazıyaratma priyomları; - tədris fəaliyyətinin formalaşdırılmasında priyomların funksiyaları. 4. Təlim prosesində şagirdlərə diferensiasiyalı yanaşma: - inkişafetdirici təlim tədris prosesi ilə əlaqədar aşağıdakı komponentlərlə müəyyən olunur: - informatikadan seçilmiş tədris materialının nəzəri-elmi cəhətdən əsaslandırılması; -təlim metodlarının düzgün seçilməsi və müasir tələblər əsasında təkmilləşdirilməsi; - dərsləklərdə və tədris proqramlarında (fənn kurikulumunda) təkcə biliklərin keyfiyyəti deyil, şagirdlərin əqli, fəaliyyəti xassələri nəzərə alınmalıdır. İnkişafetdirici təlimin səmərəliliyi: - təlimin gözlənilən nəticələri ilə, - şagirdlərin əyani inkişafında nəzərə çarpan irəliləyişlərlə ölçülür. Müəllim-şagird münasibətlərinin humanistləşdirilməsi şagirdin bir şəxsiyyət kimi inkişaf etdirilməsinin başlıca şərtidir. Müəllim "müəllim-şagird" münasibətlərinin, sadəcə olaraq, iştirakçısı deyil, peşə səriştəsinə, həyat təcrübəsinə görə onların təşkilatçısıdır. O, sinifdə hər bir şagirdin özünü aktuallaşdırmasına imkan verən qarşılıqlı etimad, canlı ünsiyyət mühiti yaratmalıdır. İnkişafetdirici təlim konsepsiyası ibtidai siniflərdə geniş tətbiq olunub və olunur. Bu kontekstdə tədris fəaliyyətinin strukturu ilə tanış olaq: Tədris fəaliyyəti tədris tapşırıqlarının həllindən başlayır. Şagirdlər bu situasiyada bütün xüsusi və konkret variantları nəzərə almaqla tədris tapşırıqlarının ümumi həll üsullarının məzmunu ilə tanış olurlar. Müvafiq bilik, bacarıq və vərdislərə yiyələnirlər.

Şəxsiyyətin inkişafı vəzifələri, əsasən, yeni tip təfəkkürün-dialektik, yaradıcı, novator təfəkkürün inkişafına daha çox diqqət yetirir. Bu, müvafiq şərait üçün mümkün variantların həllinin ən optimalını seçməyə imkan verir.

Təlimin intensivləşdirilməsi onun məqsədlərinin aşağıdakı tələblərə cavab verməlidir:

1. Təlim məqsədləri uşaqların potensial imkanlarına yönəlmiş və onların yüksək fəallığını təmin edir.

2. Təlim məqsədlərinin prinsipial olaraq yerinə yetirilməsi üçün müəyyən səviyyədə olması zəruridir.

3. Təlim məqsədləri şagirdlər tərəfindən dərk olunmalı, əks halda onlar fəaliyyətə başlaya bilməz;

4. Təlim məqsədlərinin konkretliyi, real təlim imkanları nəzərə alınmalıdır;

5. Təlim məqsədlərinə nail olmaq üçün şərait və imkanların dəyişməsi çevik olmalıdır.

İnkişafetdirici təlimin həyata keçirilməsi əhəmiyyətli dərəcədə uşaqların öyrənmə motivlərindən asılıdır. Öyrənmə motivasiyasının gücləndirilməsi təlimin səmərəliliyinin artırılmasının mühüm üsuludur.

Psixoloqlar müəyyənləşdirmişlər ki, motiv fəaliyyətin məqsədinə güclü təsir göstərdiyi üçün onun məqsədə doğru yönəlməsi müşahidə olunur. Buradan belə qənaətə gəlmək olar ki, öyrənmənin dərin motivasiyası, davamlı idraki maraqları, uşaqların təlimdəki müvəffəqiyyətləri üçün daha güclü olmalıdır.

Müşahidələrdən aydın olur ki, tərbiyəçi-müəllim mövzunun praktik əhəmiyyətini, onun müasir problemlərlə əlaqəsini ətraflı təhlil edərsə, bu, uşaqlarda öyrənməyə marağın əhəmiyyətli dərəcədə yüksəlməsinə səbəb olar. İdraki marağın stimullaşdırılmasının güclü vasitəsi təlim prosesində idraki inkişaf etdirən oyunlardır. Oyun prosesində, eyni zamanda uşaqda iradə, məsuliyyət hissi formalaşır.

Həç bir məsləhət, nəsihət və hədə-qorxu həqiqi öyrənmə motivlərini yaratmır. Yalnız inandırma və arqumentlərin çatdırılması ilə buna nail olmaq olar. İnkişafetdirici təlimi təmin etmək üçün yalnız məqsədləri mürəkkəbləşdirmək və motivasiyanı gücləndirmək kifayət deyil. Təlimin məzmununa müəyyən dəyişikliklər etmək zəruridir. Məzmunun ümumi obrazının mənimsənilməsi üçün təlim materialı əvvəlcə ümumi, geniş şərh kimi verilir, sonra isə onun tərkib hissələri təhlil olunur.

Belə qənaətə gəlmək olar ki, ümumtəhsil məktəblərində inkişafetdirici təlim mühitində təhsilin məzmununun və strukturunun təkmilləşdirilməsinin əsas istiqamətlərini aşağıdakı kimi səciyyələndirmək olar:

a) məzmunun üç əsas funksiyasına – təhsil, tərbiyə və inkişafın kompleks həyata keçirilməsinə istiqaməti gücləndirmək;

b) müvafiqliyi saxlamaqla hər bir məşğələnin informativ tutumunu yüksəltmək;

c) materialın bölmələrlə verilməsi, təlim prosesində ümumiləşdirmələrin rolunu artırmaq, ümumiləşdirici məşğələlərin keçirilməsi;

d) məşğələlərarası əlaqənin gücləndirilməsi;

e) oyun və tapşırıq seçimini yerinə yetirməklə daha çox inkişafetdirici məsələlərin həll edilməsi;

f) təlim prosesində alqoritmik göstərişlərin tətbiqi;

g) İKT-nin təchizatı;

h) təlim bacarıqlarının və vərdislərinin formalaşdırılması.

İnkişafetdirici təlimin tətbiqində idrak fəallığını, öyrənməni stimullaşdıran metod və priyomların, məşğələlərin təşkili formalarının, səmərəli tətbiqinin böyük əhəmiyyəti vardır. Hər hansı problemin həllinə yönəlmiş tələbatın ödənilməsində, idrak proseslərinin fəallaşdırılmasında söhbətlərin, diskussiyaların, tədqiqatçılığın, rollu oyunların və uşaqların müstəqil işinin rolu əvəzsizdir.

Təlimin inkişafetdirici funksiyasını gücləndirmək üçün yalnız nəzarət tempi deyil, həm də onun təhlili vacibdir. Tərbiyəçi-müəllimin yalnız uşaqların bilik və bacarıqlarında olan çatışmazlığı deyil, onları törədən səbəbləri də bilməsi işin gedişinə müsbət təsir göstərir. Bu səbəblər sağlamlıqdakı problemlərlə, şəxsiyyətin tərbiyəsindəki nöqsanlarla, ailə daxilindəki münasibətlərlə və evdəki şəraitlə, həmçinin fərdi yanaşmanın olmaması ilə əlaqədar olur. Uşaqların inkişafındakı geriliyin səbəbləri haqqında qiymətli informasiyaları tərbiyəçi-müəllimlərin, bütün valideyn və həkimin iştirakı ilə keçirilən “pedaqoji konsiliumlar”dan bilmək olar. Bu, formalizmin aradan qaldırılmasına səbəb olur.

İnkişafetdirici təlimin dərin təhlili tərbiyəçi-müəllimdən uşaqların real təlim imkanlarının yaxşı araşdırılmasını, inkişaf perspektivini, hər birinin “yaxın inkişaf zonasını” bilməyi tələb edir. Müəllim uşaqların bilik səviyyələrini öyrənərkən aşağıdakı didaktik tələblərə əsaslanır:

- biliyin dolğunluğu;
- biliyin möhkəmliyi;
- biliyin sistemliliyi və ardıcılığı;
- biliyin şüurluluğu;
- biliyin anlaşıqlı olması;

- biliyin tətbiqi;
- biliyin proqram tələblərinə uyğunluğu.

Həyatı bacarıqlara malik şəxsiyyət yetişdirmək üçün uşaqlarda həyata, ətraf aləmə, insanlara fəlsəfi münasibət formalaşdırılmalı, elə inam təlqin edilməlidir ki, onlar kobud səhvlərdən, düşünülməmiş hərəkətlərdən və qərarlardan uzaq olmağı bacarsınlar. Diqqət, əsasən, emosional-iradi sferaya, mənəvi-əxlaqi keyfiyyətlərin formalaşmasına, həyatı bacarıq və vərdislərə yetirilir ki, çətinliklərin aradan qaldırılmasında, sosisuma uyğunlaşmaqda onlara kömək olsun. Təlim və tərbiyə işlərinin səmərəli təşkili sadalanan bu keyfiyyətlərin uşaqların həyatında öz yerini tapmasına və erkən yaş dövründə öyrəndikləri ilkin həyatı bacarıq və vərdislərin gələcək həyat fəaliyyətində düzgün reallaşdırılmasına xidmət edir.

Müasir tərbiyəçi-müəllimin qarşısında duran vəzifələrdən biri də qabaqlayıcı elmi proqnozlaşdırmaqdır ki, bu prosesdə uşaq müstəqil və məsuliyyətli şəxsiyyət olaraq xarici təsirləri, maneələri aradan qaldırır və fəaliyyət zamanı dünyada baş verən proseslərə inteqrasiya edir.

Müasir məktəbəqədər təhsil müəssisələrində təlimin müxtəlif növləri – məşğələlər, ekskursiyalar, gəzintilər, diskussiyalar, söhbətlər, məşğələdənəkar fəaliyyətlər icra edilir. Bu mərhələdə təlim formalarının təkmilləşdirilməsinin səciyyəvi xüsusiyyəti müəyyən mövzunun öyrədilməsində tərbiyəçi-müəllimlərin müxtəlif məşğələ növlərini tətbiq etmələrinə səy göstərməsidir.

Təlim-tərbiyə vəzifələrini yalnız metodlar birləşməsi ilə deyil, həm də təlim prosesinin təşkili formaları ilə həll etmək imkanları pedaqogikada qanunauyğun müəyyən edilmişdir. Bununla yanaşı müasir didaktika təlimin təşkili formalarını fasiləsiz olaraq yeniləməyi, ümumi tərbiyəyə yeni yanaşmaların daxil edilməsini tövsiyə edir. Uşaqlarla söhbətlərin, görüşlərin, diskussiyaların daha geniş müstəvidə təşkil olunması onların inkişafı üçün mühüm əhəmiyyət daşıyır.

Söhbətlərin təşkil olunması məşğələnin elə formasıdır ki, bu prosesdə məşğələ və ya məşğələdənəkar hər hansı bir məsələ üzərində müzakirə və sərbəst fikir mübadiləsi aparılır. Bir çox hallarda söhbətlər əvvəl öyrənilmiş biliklərin ümumiləşdirilməsinə və sistemləşdirilməsinə, onların həyatı faktlarla əlaqələndirilməsinin müəyyənləşdirilməsinə həsr edilir.

Выводы.

Tədris tapşırıqlarını həll etmək üçün zəruri tədris əməliyyatlarına yiyələnirlər. İcra etdikləri tədris əməliyyatlarını və onların nəticələrini öz fəaliyyətinin məqsədi ilə tutuşdurur, öz səhvlərini müəyyən edir və aradan qaldırırlar. Öz fəaliyyətlərinin ümumi (son) nəticəsini qiymətləndirirlər. Beləliklə, müəllim təhsilin keyfiyyətini yüksəltmək üçün təkcə şagirdlərin idrak fəaliyyətini, ilk növbədə, diqqət, qavrayış və s. kimi psixi prosesləri aktivləşdirməklə kifayətlənmir, nəzəri təfəkkürü, eləcə də müqayisə, ümumiləşdirmə, mücərrədləşdirmə, təsnifat, tədris əməliyyatları, intellektual hisslər, bərpəedici təxəyyül, yaradıcı təxəyyül, anlama, nitq, materialı öz sözləri ilə nəql etmə, ağıl keyfiyyətləri, tənqidi təfəkkür, ağıl çevikliyi kimi idrak proseslərini müəyyən sistemlə inkişaf etdirir. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, məktəb şagirdləri inkişaf etdirmədən təhsil məqsədlərini həyata keçirə bilməz. Beləliklə, inkişafetdirici təlimin təşkili, ilk növbədə, təlim prosesində inkişafetdirici təlim prinsiplərinin həllindən asılıdır.

İdraki fəaliyyətin təşkili prosesində interaktiv metodlardan istifadə, nəinki yeni biliklərin əldə edilməsinə, həmçinin kommunikativ bacarıqların (başqalarının fikrini dinləmək, müxtəlif yanaşmaları qiymətləndirmək, müzakirələrdə iştirak etmək, problemləri birgə həll etmək və nəticə çıxarmaq) inkişafına da təsir göstərir.

İnteraktiv iş formaları tərbiyəvi əhəmiyyət daşıyaraq, uşaqların qruplarda birgə əməkdaşlıq şəraitində çalışmasına, uşaqlar arasında emosional münasibətlərin yaranmasına müsbət təsir göstərir, əsəb gərginliyini aradan qaldırır, onlara müdafiə olunmaq, bir-birini başa düşmək və şəxsi müvəffəqiyyət qazanmaq hissini keçirməyə kömək edir.

İnkişafetdirici təlimin səmərəli təşkilində uşaqların idraki proses zamanı praktik olaraq iştirakını təmin etmək və bu zaman müəllimin verilən tələblərə düzgün əməl etməsi böyük əhəmiyyət daşıyır.

Bu cür şəxsiyyəti yalnız yaradıcı pedaqoq tərbiyə edə bilər. Tədris müəssisələrinin təcrübəsini yenilikçi müəllim fəal şəkildə təmin edir.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Əhmədov, B.A. Pedaqogikanın qanunları və prinsipləri / B.A.Əhmədov, A.N.Nasıyev. – Bakı: Maarif, – 1993. – 260 s.
2. Məktəbəqədər təhsil müəssisələrində inkişafetdirici təlimin didaktik əsasları. «Məktəbəqədər və ibtidai təhsil», № 3 (252), səh. 9-24.
3. Paşayev, Ə.X. Pedaqogika. Yeni kurs: Pedaqoji universitetlərin və ali pedaqoji məktəblərin tələbələri üçün dərs vəsaiti / Ə.X.Paşayev, F.A.Rüstəmov – Bakı: Nurlan, – 2007. – 464 s.
4. Talıbov, Y.R. Pedaqogika: Ali məktəblər üçün dərs vəsaiti / Y.R.Talıbov, Ə.A.Ağayev, İ.N.İsayev [və b.]. – Bakı: Maarif, – 1993. – 292 s.
5. Ümumtəhsil pilləsinin dövlət standartları və proqramları (kurikulumları) // – Bakı: Kurikulum, – 2010. № 3, – s.117-130
6. Zamanova S.A. Orta məktəblərdə riyaziyyatın tədrisi prosesində kompüter fərdiləşmək vasitəsi kimi. Avtoref, N. Tusi adına ADPU, Bakı, 1994.
7. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учебное пособие для педагогических институтов / Под редакцией М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, – 1975. – 303 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.: Издательский центр "Академия", – 2002.– 576 с.
9. Педагогика. Учебное пособия для студентов педагогических институтов / Под редакцией Ю.К.Бабанского. – М.:Просвещение,– 1988.– 479 с.
10. <https://edu.gov.az/upload/file/tehsil-pillesinin-dovlet-strandartlari-ve-proqramlari.pdf>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22791385>

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ

ИСМАЙЛОВА УЛЬВИЯ ТАПДЫГ

доцент Бакинского государственного университета
Баку, Азербайджан

ИСАЗАДЕ ХАНЫМ АББАС

магистрант Бакинского государственного университета
Баку, Азербайджан

Аннотация. В статье рассматривается формирование исследовательских навыков школьников при изучении социально-экономической географии. Основное внимание уделяется работе со статистическими данными, картами и другими источниками географической информации. Показано, как сравнение показателей и анализ выявленных различий помогают учащимся лучше понимать причины социально-экономических процессов. В качестве примера рассматривается динамика урбанизации в отдельных странах. Также описаны основные этапы исследовательской работы: постановка проблемы, поиск необходимой информации, анализ данных и формулирование выводов. Отдельное внимание уделяется использованию ГИС и цифровых карт на уроках географии. Рассматриваются условия, необходимые для организации такой работы: использование достоверных источников, постепенное усложнение заданий и сочетание статистических и картографических материалов.

Ключевые слова: социально-экономическая география, исследовательские навыки, школьники, статистические данные, картографические материалы, урбанизация, геоинформационные системы.

Annotation. This article discusses the development of research skills among school students in socio-economic geography. The main focus is on working with statistical data, maps, and other sources of geographical information. It shows how comparing indicators and analyzing differences can help students better understand the causes of socio-economic processes. Changes in urbanization in selected countries are used as an example. The article also describes the main stages of research work, including identifying a problem, searching for relevant information, analyzing data, and drawing conclusions. Attention is also given to the use of GIS and digital maps in geography lessons. The article considers several conditions necessary for organizing research activities, such as using reliable sources, gradually increasing the complexity of tasks, and combining statistical and cartographic materials.

Keywords: socio-economic geography, research skills, students, statistical data, cartographic materials, urbanization, geographic information systems.

Социально-экономическая география занимает особое место в школьном географическом образовании. Ее содержание связано не только с изучением территорий, населения и хозяйства, но и с осмыслением процессов, которые происходят в обществе и непосредственно отражаются на жизни человека. Миграция населения, рост городов, различия в уровне развития регионов, размещение производства, изменение структуры занятости — все эти вопросы невозможно полноценно понять путем простого запоминания учебного материала. Для их изучения школьнику необходимо сопоставлять факты, работать со статистическими данными и картами, искать причины выявленных различий и самостоятельно формулировать выводы. Именно поэтому при изучении социально-экономической географии важное значение приобретает исследовательская деятельность учащихся [1]. В данном случае речь идет не о проведении сложного научного исследования, а о постепенном освоении логики

исследовательской работы. Исследовательская работа начинается с умения увидеть проблему и сформулировать вопрос. Затем учащемуся необходимо определить, какие сведения помогут найти ответ, подобрать соответствующие данные и оценить их. Сопоставление собранной информации позволяет выявить определенные закономерности, объяснить их и сформулировать собственный вывод.

Исследовательский характер работы особенно хорошо проявляется тогда, когда учебное задание не предполагает единственного готового ответа. Например, при изучении населения двух регионов недостаточно предложить учащимся сравнить их численность. Исследовательский характер приобретает задание, в котором учащимся предлагается определить причины различий в динамике населения. Для ответа школьникам потребуется обратиться к данным о рождаемости, смертности, миграции, возрастной структуре, занятости и экономической ситуации. В результате обычное сравнение статистических показателей превращается в небольшое исследование, в котором каждый показатель рассматривается как часть более широкой социально-экономической картины [2]. Большие возможности для такой работы предоставляет статистический материал. Таблицы, диаграммы и динамические ряды позволяют школьникам увидеть процессы, которые не всегда очевидны при чтении текста учебника. Однако сама по себе работа с цифрами еще не формирует исследовательский навык. Важно, какие вопросы ставятся перед учащимся. Задание «определите численность городского населения» преимущественно проверяет способность найти необходимое значение. Если же ученику предлагается проследить изменение доли городского населения за определенный период, сравнить несколько территорий и объяснить обнаруженные различия, характер познавательной деятельности меняется. Школьник уже не воспроизводит информацию, а использует ее для решения конкретной проблемы [2].

Не менее значима работа с географическими картами. В социально-экономической географии карта выступает не только средством отображения территории, но и источником информации. Сопоставляя карты плотности населения, промышленности, транспортной сети или сельского хозяйства, учащиеся могут самостоятельно обнаруживать пространственные связи. Например, анализ размещения крупных городов и транспортных магистралей позволяет поставить вопрос о том, почему экономическая активность концентрируется в определенных районах. Такой подход учит видеть за картографическим изображением реальные процессы и искать объяснение их территориальной организации.

Отдельное место занимает работа с несколькими источниками информации. Современный школьник получает сведения не только из учебника. Статистические базы, электронные карты, официальные сайты, публикации в средствах массовой информации и цифровые образовательные ресурсы значительно расширяют информационное пространство урока. Одновременно возникает другая задача научить учащегося оценивать найденные сведения. Данные могут относиться к разным годам, рассчитываться по различным методикам или быть представлены без указания первичного источника. Поэтому исследовательская работа должна включать проверку происхождения информации, ее актуальности и возможности сопоставления с другими данными [3]. Особенно полезны проблемные задания, связанные с конкретными социально-экономическими ситуациями. Например, учащимся можно предложить выяснить, почему одни территории привлекают население, а другие сталкиваются с его оттоком; какие факторы влияют на размещение новых предприятий; почему уровень урбанизации заметно различается между странами; как развитие транспортной инфраструктуры меняет экономическое положение региона. В таких заданиях географические знания перестают существовать изолированно.

При этом роль учителя существенно меняется. Если при объяснительно-иллюстративном обучении педагог в основном передает уже систематизированную информацию, то исследовательская работа требует организации самостоятельного поиска. Учитель определяет проблему, помогает выбрать доступные источники и при необходимости направляет ход рассуждений, но не дает учащемуся готовый вывод заранее. Такая организация урока создает

ситуацию, при которой получение ответа становится результатом собственной интеллектуальной работы школьника [4]. Формирование исследовательских навыков должно носить постепенный характер. Нельзя ожидать, что учащийся сразу сможет самостоятельно определить проблему, подобрать данные, провести их анализ и представить аргументированное заключение. На начальном этапе целесообразны небольшие задания, направленные на отдельные действия: сравнение двух показателей, чтение диаграммы, поиск зависимости между явлениями, формулирование одного или нескольких выводов. Позднее эти действия могут объединяться в более сложные исследовательские задачи и учебные проекты. Такой переход от простых операций к самостоятельному исследованию имеет принципиальное значение. Школьник постепенно начинает воспринимать социально-экономическую географию не как совокупность названий, показателей и характеристик отдельных стран, а как область знаний, позволяющую объяснять происходящие в обществе пространственные процессы.

Одним из показателей, позволяющих на конкретных данных рассмотреть социально-экономические изменения, является уровень урбанизации. Его динамика отражает изменение соотношения городского и сельского населения и заметно различается между странами. Сопоставление показателей за длительный период позволяет выявить общие тенденции и различия в темпах урбанизации. Для сравнительного анализа в таблице 1 представлены данные по отдельным странам за 2000, 2020 и 2024 гг.

Таблица 1 – Динамика доли городского населения в отдельных странах, % от общей численности населения

Страна	2000	2020	2024	Изменение 2000–2024, п.п.
Азербайджан	51,1	58,3	58,6	+7,5
Бразилия	81,1	86,9	87,9	+6,8
Австрия	66,8	68,5	69,5	+2,7
Беларусь	69,9	77,8	79,2	+9,3
Бангладеш	23,3	31,1	32,7	+9,4

Данные таблицы 1 свидетельствуют о заметных различиях в динамике урбанизации рассматриваемых стран. За 2000–2024 гг. наиболее существенное увеличение доли городского населения отмечается в Бангладеш и Беларуси — на 9,4 и 9,3 процентного пункта соответственно. В Азербайджане данный показатель увеличился на 7,5, в Бразилии — на 6,8 процентного пункта, тогда как в Австрии изменение составило лишь 2,7 процентного пункта. Такие различия показывают, что динамика урбанизации существенно варьируется между странами и требует учета их демографических и социально-экономических особенностей.

Выявленные различия показывают, что анализ динамики урбанизации не ограничивается сопоставлением количественных показателей. Их объяснение требует учета структуры экономики, миграционных процессов, развития крупных городов и особенностей расселения населения. Установление взаимосвязей между статистическими показателями и факторами их изменения придает такой работе исследовательский характер. В образовательном процессе подобный анализ способствует развитию способности сопоставлять данные, устанавливать причинно-следственные связи и формулировать аргументированные выводы. Исследовательские навыки формируются не в рамках одного вида учебной деятельности, а при сочетании различных способов работы. Учащийся должен уметь поставить вопрос, выбрать подходящий источник информации, определить способ ее обработки и представить полученный результат.

Организация такой работы может включать несколько последовательных действий: [5]

1. Постановка проблемы – определение вопроса, который требует самостоятельного анализа.

2. Поиск и отбор информации – выбор статистических, картографических и других материалов, необходимых для решения поставленной задачи.

3. Анализ полученных данных – сравнение показателей, выявление различий и возможных взаимосвязей.

4. Формулирование вывода – объяснение полученных результатов и оценка первоначального предположения.

При этом последовательность действий не обязательно должна оставаться неизменной для каждого задания. По мере накопления опыта школьники могут самостоятельно выбирать источники информации, определять способ анализа и представлять результаты исследования.



Рисунок 1

Как видно из рисунка 1, исследовательская деятельность включает последовательный переход от постановки проблемы и поиска информации к анализу данных, формулированию выводов и представлению результатов. При этом учащийся не ограничивается выявлением различий, а стремится объяснить их причины и подтвердить сделанные выводы фактическими данными. Такая последовательность постепенно повышает степень самостоятельности школьника в работе с географической информацией.

Эффективность исследовательского подхода подтверждается и результатами практических исследований в области географического образования. В исследовании С. Nursen и D. Beyoğlu (2025) изучалось применение исследовательского обучения, дополненного геоинформационными технологиями. В экспериментальную группу вошли 27 учащихся, в контрольную — 28. В экспериментальной группе обучение географии проводилось с использованием исследовательских заданий и геоинформационных систем, тогда как контрольная группа обучалась по традиционной программе. Полученные результаты показали более высокие показатели академической успешности и положительного отношения к предмету у учащихся экспериментальной группы [6].

Подобный подход может быть адаптирован и к изучению социально-экономической географии. Например, при рассмотрении темы миграции населения учащимся можно предложить исследовать изменения миграционной ситуации определенной территории. Для этого школьники самостоятельно отбирают статистические данные за несколько лет, отображают их на карте или диаграмме, сравнивают показатели и определяют территории притока и оттока населения. Следующий этап работы связан уже не с фиксацией результата, а с поиском его причин. Учащиеся сопоставляют миграционные показатели с данными о занятости, уровне урбанизации, размещении крупных городов и социально-экономическом развитии территории. Другим вариантом исследовательского задания может стать сравнительный анализ уровня урбанизации стран. Используя представленные ранее статистические данные, учащиеся могут перейти от простого сравнения показателей к поиску

причин выявленных различий и определить, какие социально-экономические факторы влияют на динамику урбанизации.

Практический интерес представляет и использование цифровых карт. Учащимся можно предложить нанести на карту крупнейшие города выбранной страны, основные транспортные магистрали и районы концентрации промышленности. После этого ставится задача определить, существует ли пространственная связь между этими объектами. В данном случае карта используется уже не для запоминания местоположения объектов, а как средство получения новой информации.

Таблица 2 – Результаты применения исследовательского обучения с использованием ГИС

Показатель	Результат исследования
Участники	27 учащихся – экспериментальная группа; 28 – контрольная
Организация обучения	Экспериментальная группа – исследовательское обучение с использованием ГИС; контрольная – традиционная программа
Академическая успешность	Значимое повышение в экспериментальной группе по сравнению с контрольной
Отношение к географии	Значимое улучшение в экспериментальной группе по сравнению с контрольной

Результаты показывают, что сочетание исследовательского обучения с ГИС положительно повлияло на академическую успешность учащихся и их отношение к географии.

Условия эффективного формирования исследовательских навыков

Использование исследовательских заданий само по себе не гарантирует формирования устойчивых навыков. Важное значение имеет то, насколько последовательно такая работа включается в содержание уроков. Если учащиеся обращаются к анализу данных лишь эпизодически, исследовательские действия воспринимаются ими как отдельное задание. Регулярная работа со статистикой, картами и другими источниками постепенно формирует привычку самостоятельно искать объяснение выявленным изменениям и различиям.

На начальном этапе учащимся можно предложить готовые данные и конкретный вопрос для исследования. Например, сравнить показатели занятости населения двух территорий и определить основные различия. В дальнейшем задача усложняется: школьники самостоятельно выбирают показатели для сравнения, находят необходимые источники и определяют возможные причины выявленных различий.

Важным условием является связь исследовательского задания с реальными социально-экономическими процессами. Использование актуальных сведений о миграции, урбанизации, занятости населения, развитии городов или размещении хозяйства делает работу более содержательной. Учащиеся видят, что рассматриваемые на уроке процессы происходят в действительности и могут быть исследованы с помощью доступных географических данных.

При организации такой деятельности необходимо учитывать следующие условия:

1. использование достоверных и актуальных источников информации;
2. постепенное усложнение исследовательских заданий;
3. сочетание статистических и картографических материалов;
4. предоставление учащимся возможности самостоятельно объяснять полученные результаты.

Соблюдение этих условий позволяет сделать исследовательскую деятельность систематической частью изучения социально-экономической географии, а не эпизодическим элементом учебного процесса.

Проведенный анализ показывает, что формирование исследовательских навыков при изучении социально-экономической географии связано прежде всего с самостоятельной работой учащихся с различными источниками информации. Статистические данные, карты и цифровые материалы позволяют не только получать сведения об изучаемых процессах, но и

сравнивать показатели, выявлять различия и устанавливать возможные причины наблюдаемых изменений.

Важное значение имеет последовательная организация исследовательской деятельности: от постановки вопроса и поиска необходимых данных до их анализа и формулирования выводов. Использование реальных социально-экономических показателей, а также ГИС и цифровых карт расширяет возможности такой работы. При этом задания должны постепенно усложняться и соответствовать уровню подготовки учащихся. Систематическое применение исследовательского подхода позволяет развивать самостоятельность школьников, умение работать с географической информацией и аргументировать выводы на основе полученных данных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметова М. Х., Биктагирова С. Г., Галиев Р. Р. Исследовательская деятельность обучающихся в школьных курсах географии // Вестник НГПУ. – 2020. – № 4 (29).
2. Амвросьева Л. В., Кулешов А. В. Приемы работы со статистическими материалами в процессе обучения географии в школе // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2023. – № 1 (17). – С. 51–67.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». – Зарегистрирован в Минюсте России 12.09.2022 № 70034.
4. Романов П. Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 235 с.
5. Ожегова Л. А., Тицкая М. А. Моделирование организации исследовательской деятельности учащихся по географии России // Геополитика и экогеодинамика регионов. – 2025. – Т. 11. – № 2.
6. Nursen C., Beyoğlu D. The Impact of Inquiry-Based Learning Activities Supported by Geographical Information Systems on the Academic Achievement, Attitudes, and Geography Literacy of Students // Transactions in GIS. – 2025. – Vol. 29, No. 6. – e70122.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22791460>

УДК 159.922.73:159.923.2

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

АЛИНА ДОСАНОВА

Докторант (PhD), образовательная программа «Педагогика и психология»
Университет имени Алихана Бокейхана,
г. Семей, Казахстан

Научный руководитель – **РАХИЛА ЖУМАТАЕВНА АУБАКИРОВА**

Доктор педагогических наук, профессор
Образовательная программа «Психологическое консультирование»
Школа гуманитарных наук, Университет Нархоз, г. Алматы, Казахстан

Научный руководитель – **СУЛТАНОВА НУРГУЛЬ КАМИЛИЕВНА**

Кандидат педагогических наук
Доцент кафедры дошкольного и начального образования
Факультет гуманитарных наук, Университет имени Алихана Бокейхана, г. Семей,
Республика Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается период раннего детства как ключевой этап психического и личностного развития ребёнка. Систематизирован опыт изучения раннего вмешательства и поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста. К числу важнейших задач психолого-педагогической поддержки родителей и детей относят формирование осознанного родительства и навыков конструктивного общения, а также понимание закономерностей психического и личностного развития в раннем возрасте. В ходе исследования авторы проанализировали психолого-педагогическую литературу по вопросам раннего детства, выявили особенности психолого-педагогической поддержки в мировой и отечественной практике. Грамотная организация психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего возраста, представляющая собой систему целостных, взаимосвязанных действий, направленных на создание благоприятных условий для полноценного развития ребенка, укрепление семьи и повышение педагогической культуры родителей, является залогом процветающего государства. Успешная организация системы психолого-педагогической поддержки семей возможна лишь при комплексном подходе, включающем диагностику, консультирование, коррекционно-развивающую работу, просвещение родителей и мониторинг результатов.

Ключевые слова: ранний возраст, дошкольное образование и воспитание, психическое и личностное развитие ребенка, родители.

Современные социокультурные условия, распространение цифровых технологий и изменение структуры семейных ценностей приводят к тому, что родители всё чаще нуждаются в научно обоснованных рекомендациях, методической и эмоциональной поддержке. Формирование осознанного родительства, развитие навыков конструктивного общения с ребёнком, понимание закономерностей его психического и личностного развития — важнейшие задачи психолого-педагогического сопровождения. Комплексное сопровождение семьи предполагает объединение ресурсов образования, медицины и социальной защиты. Однако на практике нередко наблюдается несогласованность действий, отсутствие единых стандартов диагностики и оценки эффективности работы. Поэтому исследование, направленное на разработку целостной модели организации психолого-педагогического

сопровождения семьи с детьми раннего возраста, отвечает потребностям современной науки и практики.

Эффективное сопровождение семьи способствует профилактике дошкольной дезадаптации, снижению числа детей с задержками развития, повышению качества дошкольного образования и формированию гармоничной личности.

Актуальность исследования обусловлена совокупностью факторов: научной значимостью раннего возраста для психического и личностного становления ребёнка; необходимостью разработки научно обоснованной системы раннего психолого-педагогического сопровождения семьи; потребностью общества и государства в создании условий для полноценного развития каждого ребёнка; а также недостаточной разработанностью теоретических и методических основ этой деятельности в отечественной практике.

Исследование направлено на решение важной научной и практической задачи — формирование целостной модели раннего сопровождения, обеспечивающей взаимодействие семьи и специалистов, а также эффективное развитие ребёнка в условиях современной Казахстанской системы образования и социальной поддержки.

Материалы и методы.

Основным методом исследования, выбранным для построения модели раннего сопровождения детей и родителей в Республике Казахстан стал мысленный эксперимент, контент-анализ теоретических источников, методы статистического анализа данных.

Дизайн исследования

Для построения модели организации психолого-педагогического сопровождения семьи с детьми раннего возраста нами была изучена психолого-педагогическая литература, посвященная исследованиям проблем дошкольного образования.

Современные исследования в области раннего детства весьма разноречивы. Например, ученые **Jeong et al. (2021)** доказали, что ключевым фактором успеха программ выступает развитие у матери и отца навыков *отзывчивого родительства* (*responsive caregiving*).

Среди всех стилей воспитания, как отмечают **Muridiningsih & Pratiwi (2019)**, наибольшую эффективность демонстрирует авторитетный (демократический) стиль, сочетающий в себе высокую эмоциональную поддержку с понятными и стабильными границами. Их исследования подтверждают, что уровень психолого-педагогической грамотности родителей имеет прямую корреляцию с темпами психоречевого развития toddlers.

Исследование **Scano, Spinelli & Lionetti (2023)** свидетельствуют, что гиперопека или жесткий директивный контроль в этом раннем детстве блокируют формирование у ребенка навыков саморегуляции, тогда как контролируемое предоставление свободы выбора укрепляет детскую уверенность.

Систематический обзор психологической поддержки семьи **Selman & Harrison (2023)** показывает структурирование среды в раннем детстве, что внедрение предсказуемых домашних ритуалов и стабильного режима дня снижает уровень хаотичности в поведении toddlers, минимизирует частоту детских истерик и выступает преоральной защитой от деструктивного стресса как для ребенка, так и для его законных представителей.

В своей работе **Turner & Khoury (2026)** вводят понятие «*цифрового родительства*» (*digital parenting*). Проведенный ими библиометрический анализ литературы из базы Scopus демонстрирует, что бесконтрольное экранное время в возрасте до 3 лет коррелирует с задержками речевого развития, однако активная родительская медиация (совместный просмотр и обсуждение контента) способна нивелировать эти риски. Современная ситуация развития детей раннего возраста характеризуется ранним вовлечением в цифровую среду.

Для преодоления поведенческих трудностей, вызванных в том числе и цифровизацией, **Smith & Garcia (2026)** предлагают активно внедрять программы

эмоционального коучинга для родителей (например, адаптированные протоколы *Toddler Basic*). Обучение родителей пониманию и контейнированию эмоций ребенка 1–3 лет позволяет трансформировать детские капризы в опыт конструктивной социализации

В исследованиях **Zhai, F., Gao, Q., & Wang, J. (2025)** рассматриваются психолого-педагогические подходы к развитию инициативы в дошкольном возрасте, интерпретируемой как интегративное качество личности, характеризующееся мотивационной готовностью к осуществлению той или иной деятельности, определенными знаниями (идеями) о том, как ее осуществить, определенными репродуктивными, продуктивными навыками, а также осознанным отношением к цели и результатам деятельности.

В работе **Smith, J. A., & Garcia, M. L. (2026)** анализируется структура современных программ психологической поддержки, направленных на развитие детской саморегуляции и родительской уверенности. Полученные учеными данные свидетельствуют о том, что укрепление эмоциональной коммуникации родителей и навыков позитивной дисциплины является мощным инструментом поддержки социально-эмоционального развития детей.

Исследование **Whittingham, K., & Duncan, R. (2024)** сфокусировано на дистанционных и цифровых методах психологического сопровождения семей на ранних этапах взросления ребенка). Данный проект направлен на оценку эффективности и процесса внедрения онлайн-программы поддержки родителей — *Parenting Acceptance and Commitment Therapy (PACT) Online*, — предназначенной для родителей детей с нарушениями нейropsychического развития, с целью улучшения детско-родительских отношений, а также показателей благополучия как родителей, так и детей.

Основной целью исследования **Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G. (2024)**. стала разработка программы помощи родителям детей с особыми образовательными потребностями (ООП) с акцентом на преодоление трудностей в общении и взаимопонимании. Программа включала лекции и практические занятия, посвященные пониманию существующих проблем, а также инновационные методы, такие как использование сказкотерапии и инициативы по воспитанию толерантности. Полученные отзывы свидетельствуют о значительном положительном влиянии программы на родителей.

Исследование **Martinez, L. K., & Chen, H. (2026)**. посвящено стратегиям вовлечения родителей в процесс инклюзивного образования на этапе дошкольного обучения. Результаты показывают, что учителя выступают ключевыми субъектами инклюзии, используя методы поэтапной поддержки (скаффолдинг), дифференцированный подход и вспомогательные технологии для персонализации процесса обучения.

В исследовании **Al-Yagon, M. (2023)** изучались кумулятивные модели уязвимости/защиты, основанные на факторах индивидуального уровня (привязанность ребенка и чувство связности – SOC) и факторах семейного уровня (эмоциональные ресурсы матерей), как объяснение различий в социально-эмоциональной и поведенческой адаптации детей с трудностями в обучении (LD) или типичным развитием в возрасте 8–12 лет. Результаты подчеркнули потенциально значимую роль аффекта и привязанности матерей для адаптации детей и опосредующих переменных у детей.

Изучение долгосрочного эффекта совместных программ психологической поддержки для укрепления эмоционального здоровья детей представлено в исследованиях **Brophy-Herb, H. E., Lin, S., & Horodynski, M. (2024)**.

В ходе исследования, мы обратили внимание на то, что проблема раннего психолого-педагогического сопровождения семьи с детьми раннего возраста занимает одно из центральных мест в современной педагогической и психологической науке. Она обусловлена объективной необходимостью совершенствования системы ранней помощи, направленной на формирование условий для гармоничного развития личности ребёнка и укрепления института

семьи как важнейшего социального фактора. В следующей таблице мы попытались отразить зарубежный и отечественный опыт раннего вмешательства и поддержки семьи

Таблица 1 - Зарубежный и отечественный опыт раннего вмешательства и поддержки семьи

№	Страна / направление	Основные характеристики моделей раннего вмешательства	Акценты и особенности работы
1	Канада	Программы имеют государственный и региональный характер; ориентированы на партнёрство государства, образовательных учреждений и семьи.	Индивидуальный подход и ориентация на ресурсы семьи; обучение родителей развивающим играм; ранняя диагностика нарушений; логопедическая и психологическая помощь; групповые занятия для детей и родителей; учёт культурного многообразия и адаптация программ под различные этнические и языковые группы.
2	Австралия	Интеграция медицинских, педагогических и социальных услуг в системе ранней помощи.	Государственные центры раннего развития работают в сотрудничестве с детскими садами и школами; активное вовлечение родителей через обучение и консультации; особое внимание детям с особыми образовательными потребностями и их семьям.
3	Япония	Система раннего вмешательства развивается в контексте уважения к традиционным семейным ценностям.	Тесная взаимосвязь медицинских учреждений, образовательных организаций и местных сообществ; консультирование, тренинги, группы поддержки для родителей; ориентация на укрепление семьи как основы общества.
4	Казахстан	Комплексный характер помощи; междисциплинарный подход; ранняя диагностика и превентивная направленность; активное участие родителей; индивидуализация программ; доступность услуг; государственная поддержка.	Система поддерживается государственными стандартами и межведомственными планами. В республике реализуются комплексные программы (например, план «Сәтгі бастау» на 2025–2027 годы), координируемые министерствами здравоохранения, просвещения и труда совместно с экспертами. Действуют государственные Центры поддержки семьи (при акиматах), а также психологические службы при школах и семейных амбулаториях, консультирующие по вопросам воспитания.
5	Россия	Развитие на фоне изменений социальной и образовательной политики, гуманизации воспитания и усиления социальной защиты	Адаптация зарубежного опыта к культурным и экономическим условиям России; акцент на защите прав ребёнка и поддержке семьи. Создаются на базе детских поликлиник, домов ребёнка, коррекционных центров и дошкольных

		семьи и ребёнка. Одно из первых направлений – помощь детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. Понимание, что поддержка требуется не только детям с ОВЗ, но и всем семьям, испытывающим трудности воспитания или адаптации к новой роли.	учреждений; раннее выявление нарушений; диагностика и коррекция; консультирование родителей; взаимодействие специалистов разных профилей. Существует национальный проект «Образование», в рамках которого работают Службы оказания услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи (консультации бесплатны для всех родителей).
6	Беларусь	Переход от узко коррекционной к универсальной, профилактически ориентированной модели помощи семьям с маленькими детьми.	Помощь оказывают социально-педагогические центры (СПЦ) и территориальные центры социального обслуживания населения (ТЦСОН).
7	Китай	Воспитание детей в Китае — это симбиоз древних конфуцианских традиций и жесткой современной конкуренции. Оно строится на безграничной любви в раннем возрасте, переходящей в строгую дисциплину и высокие академические требования к моменту поступления в школу	До трех лет дети редко идут в ясли, так как их социализация происходит в семье или на детских площадках под строгим присмотром старших. Несмотря на «вседозволенность», детей рано начинают приучать к базовой самостоятельности (например, держать ложку, убирать за собой игрушки или пользоваться специальными штанишками вместо подгузников для раннего контроля)
8	США	Приветствуется раннее социальное развитие через игровые группы, так называемые playgroups и занятия по системе Монтессори.	Родители могут выбрать лицензированные центры ухода (Center-based) с группами по возрастам или домашние детские сады (Family Child Care) Head Start Services The Administration for Children and ..., где меньшее количество детей находится дома у сертифицированного воспитателя.

В представленной таблице систематизирован зарубежный и отечественный опыт развития систем раннего вмешательства и поддержки семьи с детьми раннего возраста. Показано, что в Канаде, Австралии и Японии программы ранней помощи строятся на принципах партнёрства, межведомственного и междисциплинарного взаимодействия, активного вовлечения родителей и учёта культурного контекста. Канадская модель демонстрирует сочетание федерального и регионального уровней управления, ориентируясь

на ресурсы семьи, обучение родителей методам развивающего взаимодействия с ребёнком и адаптацию программ к этнокультурному многообразию. Австралийский опыт подчёркивает интеграцию медицинских, педагогических и социальных услуг, а также приоритет поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Японская система раннего вмешательства иллюстрирует возможность опоры на традиционные семейные ценности при сохранении широкой сети профессиональной помощи и развитии программ, направленных не только на ребёнка, но и на укрепление семьи как основы общества.

Характеристики эффективных зарубежных моделей раннего вмешательства в России, Белоруссии, Казахстане выявляют комплексный характер помощи, междисциплинарный подход, раннюю диагностику, превентивную направленность, активное участие родителей, индивидуализацию программ, доступность услуг и государственную поддержку. В России развитие идей раннего вмешательства началось в 1990-е годы в контексте гуманизации социальной и образовательной политики, усиления внимания к защите прав ребёнка и социальной поддержке семьи. Особое внимание уделено становлению служб ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям, которые стали формироваться на базе детских поликлиник, домов ребёнка, коррекционных центров и дошкольных учреждений. Их деятельность была направлена на раннее выявление нарушений развития, проведение диагностики и коррекции, консультирование родителей и организацию межпрофильного взаимодействия специалистов. В таблице отражён важный этап расширения идей раннего вмешательства в сферу общей педагогики, очевидно, что поддержка необходима не только детям с особыми потребностями, но и всем семьям, испытывающим трудности в воспитании и адаптации к новой социальной роли. Это обусловило переход от узко коррекционной модели к универсальной, профилактически ориентированной системе помощи семьям с детьми раннего возраста. В связи с этим началось формирование системы психолого-педагогического сопровождения семьи как универсальной формы профилактики и поддержки. Важной особенностью российской модели является ориентация на семью как основной объект и субъект сопровождения. Поддержка родителей рассматривается как ключевой фактор эффективности раннего вмешательства. Специалисты не подменяют родителей, а помогают им стать компетентными воспитателями, способными самостоятельно решать возникающие трудности. Одним из примеров успешной реализации отечественных практик являются центры ранней помощи, действующие при институтах повышения квалификации, дошкольных учреждениях и медицинских организациях. Они предоставляют диагностические, консультативные и коррекционно-развивающие услуги, проводят тренинги для родителей, семинары, семейные клубы. В некоторых регионах внедрены программы «Школа родителей», направленные на формирование у взрослых навыков позитивного воспитания, развитие эмоционального контакта с ребёнком, обучение приёмам игровой и речевой стимуляции.

В целом анализ международных практик позволяет утверждать, что раннее вмешательство и поддержка семьи — это необходимое условие устойчивого развития общества. Чем раньше ребёнок и его родители получают помощь, тем выше вероятность успешной социализации, полноценного развития и психологического благополучия.

Модель организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребёнка раннего возраста, представляет собой систему целостных взаимосвязанных действий, направленных на создание благоприятных условий для полноценного развития ребёнка, укрепления семьи и повышения педагогической культуры родителей. В условиях Республики Казахстан эта модель строится с учётом отечественного опыта, культурных традиций, национальной педагогики и современных научных подходов, основанных на принципах гуманизма, партнёрства и междисциплинарного взаимодействия.

Актуальность разработки и внедрения модели обусловлена необходимостью обеспечения каждому ребёнку равных возможностей для развития, вне зависимости от особенностей здоровья, социального статуса семьи или места проживания. Отечественный

опыт показывает, что успешная организация системы психолого-педагогического сопровождения семьи возможна только при комплексном подходе, который включает диагностику, консультирование, коррекционно-развивающую работу, просвещение родителей и мониторинг результатов. Модель, основанная на этом принципе, должна быть гибкой, адаптивной и ориентированной на индивидуальные потребности каждой семьи. Она должна объединять усилия педагогов, психологов, социальных работников и медицинских специалистов, при этом ключевым звеном остаётся семья, где формируются основные условия развития личности ребёнка. Основу отечественной модели составляет идея раннего выявления особенностей развития ребёнка и оказания своевременной поддержки семье. Система должна обеспечивать непрерывность сопровождения с момента рождения ребёнка до начала систематического обучения в дошкольной организации. Это предполагает взаимодействие между учреждениями здравоохранения, образования и социальной защиты, а также активное включение родителей как равноправных участников процесса. Такой подход отражает современные тенденции гуманизации образования и социальной политики Казахстана.

Одним из ключевых элементов модели является диагностико-прогностический компонент. На ранних этапах специалисты проводят комплексную оценку психического, эмоционального, речевого и физического развития ребёнка, а также анализ семейных условий. В отечественной практике эта работа реализуется через деятельность психолого-медико-педагогических консультаций, центров раннего вмешательства и кабинетов инклюзивного образования. На основе данных диагностики составляется индивидуальный план сопровождения, который определяет направления работы с ребёнком и родителями, формы взаимодействия и методы помощи. Следующий важный элемент модели — консультативно-психологический. Его задача заключается в оказании помощи родителям в понимании особенностей развития ребёнка, выработке позитивных воспитательных установок и навыков эффективного взаимодействия. Консультирование проводится в разных формах: индивидуальные и семейные консультации, групповые встречи, тренинги, круглые столы, клубы родителей.

Практика показывает, что именно консультативная работа позволяет снять эмоциональное напряжение, снизить тревожность родителей, укрепить уверенность в собственных силах и создать основу для конструктивного сотрудничества со специалистами. Не менее значимым элементом является коррекционно-развивающий компонент, направленный на стимулирование всех сфер развития ребёнка.

Таблица 2 - Модель организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребёнка раннего возраста в Республике Казахстан

Компонент / аспект модели	Содержание	Цель	Основные участники
Общая характеристика модели	Целостная система взаимосвязанных действий по сопровождению семьи, воспитывающей ребёнка раннего возраста.	Создание благоприятных условий для развития ребёнка, укрепления семьи, повышения педагогической культуры родителей.	Педагоги, психологи, социальные и мед. работники, родители
Национальный и культурный контекст РК	Учёт отечественного опыта, культурных традиций, национальной педагогики, современных научных подходов.	Обеспечение соответствия модели ценностям и реалиям казахстанского общества.	Учёные, практики, государственные структуры

Принципы организации	Гуманизм, партнёрство, междисциплинарное взаимодействие, комплексность, гибкость и адаптивность.	Обеспечение уважительного, индивидуализированного и согласованного подхода к семье и ребёнку.	Все участники системы сопровождения
Равные возможности для ребёнка	Независимость доступа к помощи от состояния здоровья, социального статуса семьи и места проживания.	Гарантия доступности сопровождения каждому ребёнку и семье.	Государство, службы образования, здравоохранения, соцзащиты
Комплексный подход	Включает диагностику, консультирование, коррекционно-развивающую работу, просвещение родителей, мониторинг результатов.	Повышение эффективности сопровождения за счёт охвата всех ключевых аспектов развития и семейной ситуации.	ПМПК, центры раннего вмешательства, педагоги, психологи
Роль семьи	Семья как ключевое звено, среда формирования личности ребёнка и активный участник сопровождения.	Повышение ответственности, активности и компетентности родителей.	Родители, специалисты по сопровождению
Непрерывность сопровождения	С момента рождения ребёнка до начала систематического обучения в дошкольной организации.	Обеспечение преемственности и своевременности помощи.	Учреждения здравоохранения, образования, соцзащиты
Межведомственное взаимодействие	Взаимодействие здравоохранения, образования и социальной защиты, обмен информацией и согласование действий.	Создание единой системы раннего сопровождения, исключение разобщённости и дублирования функций.	Министерства, местные органы управления, службы на местах
Диагностико-прогностический компонент	Комплексная оценка психического, эмоционального, речевого, физического развития ребёнка и анализ семейных условий.	Раннее выявление особенностей развития, прогнозирование потребностей ребёнка и семьи.	ПМПК, центры раннего вмешательства, инклюзивные кабинеты
Инструменты диагностики	Наблюдение, беседы с родителями, анализ медицинских и	Получение объективной картины развития	Психологи, дефектологи, логопеды, врачи

	педагогических данных, использование специальных методик.	ребёнка и ресурсов семьи.	
Индивидуальный план сопровождения	Документ, определяющий направления работы, формы взаимодействия, методы помощи ребёнку и родителям.	Персонификация сопровождения, учёт индивидуальных особенностей ребёнка и семьи.	Команда специалистов совместно с родителями
Консультативно-психологический компонент	Индивидуальные и семейные консультации, тренинги, групповые встречи, клубы родителей, круглые столы.	Помощь родителям в понимании ребёнка, формирование позитивных воспитательных установок и навыков общения.	Психологи, педагоги, социальные работники
Эмоциональная поддержка семьи	Снижение тревожности, снятие эмоционального напряжения, укрепление уверенности родителей.	Создание благоприятного эмоционального фона в семье и доверия к специалистам.	Психологи, консультанты, группы поддержки
Коррекционно-развивающий компонент (упомянут, но не раскрыт в тексте полностью)	Стимуляция разных сфер развития ребёнка (познавательной, речевой, эмоционально-личностной, моторной и др.).	Компенсация трудностей развития, содействие гармоничному развитию ребёнка.	Педагоги, дефектологи, логопеды, психологи

В таблице представлена структура модели психолого-педагогического сопровождения семьи с ребёнком раннего возраста, разработанной с учётом отечественного опыта и современных научных подходов. Отражены ключевые принципы (гуманизм, партнёрство, междисциплинарность), комплексный характер сопровождения (диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, просвещение и мониторинг), а также центральная роль семьи как основного звена развития ребёнка. Показано значение межведомственного взаимодействия, непрерывности помощи с момента рождения до дошкольной организации, диагностико-прогностического и консультативно-психологического компонентов, а также индивидуального плана сопровождения. Таблица демонстрирует, как согласованные действия специалистов разных профилей и активное участие родителей обеспечивают создание благоприятных условий для гармоничного развития ребёнка и укрепления семьи.

Анализ данных

В отечественном опыте широко используются игровые, арт-терапевтические, музыкальные, сенсорные и двигательные методы, позволяющие развивать речь, мышление, внимание, воображение и эмоциональную сферу. Коррекционно-развивающая работа строится в игровой форме, что особенно важно для раннего возраста, когда игра является ведущим видом деятельности. При этом акцент делается не только на преодолении

трудностей, но и на раскрытии сильных сторон ребёнка, его индивидуального потенциала. Педагогический компонент модели включает формирование развивающей среды в семье и обучение родителей приёмам взаимодействия с ребёнком. Специалисты помогают взрослым организовать предметно-пространственную среду, подобрать развивающие игры, книги, игрушки, способствующие познавательной активности. Родителям демонстрируются способы включения развивающих элементов в повседневную жизнь: во время прогулок, приёма пищи, общения, домашних дел.

Таким образом, семья становится активным участником образовательного процесса, а не только объектом консультирования. Социально-поддерживающий компонент направлен на обеспечение семьи необходимыми ресурсами, информацией и возможностями. В Казахстане этот элемент реализуется через деятельность социальных служб, общественных фондов и центров поддержки семьи. Социальные работники помогают родителям оформлять пособия, получать медицинские и образовательные услуги, налаживать контакты с другими семьями. Важным направлением является создание групп взаимопомощи родителей, где они могут обмениваться опытом, получать эмоциональную поддержку и ощущать принадлежность к сообществу. Координирующим звеном модели выступает междисциплинарная команда специалистов. Отечественный опыт показывает, что наиболее эффективные результаты достигаются при взаимодействии педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, врачей и социальных работников. Каждый специалист отвечает за свой участок работы, но решения принимаются коллегиально, с учётом комплексной картины развития ребёнка и семейных условий. Такая форма взаимодействия обеспечивает целостность сопровождения, предотвращает дублирование функций и способствует профессиональному обмену опытом. В отечественной практике разработка и внедрение модели психолого-педагогического сопровождения осуществляется на базе пилотных проектов, реализуемых при поддержке государства и общественных организаций. Например, в рамках программ по инклюзивному образованию создаются ресурсные центры, где отрабатываются технологии взаимодействия с семьями, проводятся обучающие семинары и разрабатываются методические рекомендации. Эти центры выполняют роль лабораторий инноваций, аккумулируя лучший опыт и распространяя его на региональном уровне.

Модель сопровождения включает также мониторингово-оценочный компонент, обеспечивающий постоянную обратную связь и контроль за результатами. Мониторинг проводится по ряду критериев: уровень развития ребёнка, динамика изменений, степень вовлечённости родителей, удовлетворённость семьи, качество взаимодействия специалистов.

Обсуждение результата

Таким образом, отечественная модель организации психолого-педагогического сопровождения семьи представляет собой целостную систему, включающую диагностический, консультативный, коррекционно-развивающий, социально-поддерживающий и мониторинговый компоненты. Её эффективность обеспечивается междисциплинарным подходом, партнёрством с родителями, учётом культурных особенностей и использованием современных технологий. Модель может служить основой для дальнейшего развития национальной системы ранней помощи в Казахстане.

На основе анализа данных вносятся корректировки в индивидуальные планы, методы и формы работы. Такой подход позволяет оперативно реагировать на потребности семьи и повышать эффективность сопровождения. Существенным отличием отечественной модели является её ориентация на культурные и этнические особенности казахстанского общества. В многонациональной стране важно учитывать разнообразие языков, традиций, религиозных норм и семейных ценностей. Поэтому специалисты стремятся адаптировать методы и материалы, исходя из конкретного культурного контекста. В семьях, где значимую роль играют традиционные формы воспитания, сопровождение строится с уважением к обычаям и укладу жизни, что способствует доверию и сотрудничеству. Особое внимание в отечественном опыте уделяется профилактическому направлению.

Диаграмма 1 - Цикл развития ребёнка



Диаграмма «Цикл развития ребёнка» отражает модель психолого-педагогического сопровождения, в которой развитие ребёнка рассматривается как непрерывный процесс, поддерживаемый рядом взаимосвязанных компонентов. В центре цикла находится само развитие ребёнка, а вокруг него располагаются элементы системы сопровождения. Коррекционно-развивающий компонент обеспечивает целенаправленное стимулирование познавательной, речевой, эмоциональной и двигательной сфер, помогая преодолевать трудности и раскрывать индивидуальный потенциал ребёнка. Профилактическое направление ориентировано на предупреждение возможных нарушений развития, раннее выявление рисков и создание благоприятных условий в семье и ближайшем окружении. Педагогический компонент связан с формированием развивающей среды и обучением родителей приёмам взаимодействия с ребёнком в повседневной жизни, что делает семью активным участником сопровождения. Культурная и этническая адаптация обеспечивает учёт языковых, традиционных и ценностных особенностей казахстанского общества, что способствует доверию и принятию со стороны семьи. Социально-поддерживающий компонент направлен на обеспечение семьи ресурсами, информацией и возможностями, включая помощь социальных служб, общественных организаций и групп взаимопомощи родителей. За целостностью и согласованностью всех мероприятий следит мониторингово-оценочный компонент, который фиксирует динамику развития ребёнка, степень вовлечённости родителей и качество работы специалистов, позволяя своевременно корректировать программу сопровождения. Важную роль играют междисциплинарная команда (педагоги, психологи, логопеды, медики, социальные работники), обеспечивающая комплексный подход, и пилотные и ресурсные центры, выступающие площадками для отработки инновационных технологий, методической поддержки и распространения успешного опыта. В совокупности все эти элементы образуют замкнутый цикл, в котором каждый этап развития ребёнка сопровождается системной поддержкой семьи и профессиональным взаимодействием специалистов.

Заключение.

Главная идея этой модели заключается в том, что семья является центральным звеном системы воспитания и развития ребёнка, а задача государства и специалистов — создать для

неё благоприятные условия, предоставить знания, ресурсы и поддержку. Только в атмосфере доверия, взаимопонимания и сотрудничества возможно гармоничное развитие личности ребёнка, формирование уверенности в себе и позитивного отношения к миру. В этом состоит гуманистическая миссия современной системы раннего сопровождения, отражающая лучшие традиции отечественной педагогики и современные тенденции мировой науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K.** (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602. doi.org
2. **Muridiningsih, M., & Pratiwi, A.** (2019). Knowledge and parenting patterns with toddler's growth and development. *International Journal of Public Health Science*, 8(2), 179–184.
3. **Scano, G., Spinelli, M., & Lionetti, F.** (2023). Parental sensitivity to toddler's need for autonomy in feeding and play contexts. *Infant Behavior and Development*, 72, Article 101842. doi.org
4. **Selman, R., & Harrison, R.** (2023). Routines and child development: A systematic review of parenting practices for toddlers. *Journal of Family Theory & Review*, 15(4), 621–638. doi.org
5. **Smith, J. A., & Garcia, M. L.** (2026). Parenting intervention programs supporting social–emotional development in early childhood. *MDPI Education Sciences*, 16(1), 17–32. doi.org
6. **Turner, S. L., & Khoury, J.** (2026). Digital parenting and children's digital device use: A bibliometric analysis of Scopus literature. *MDPI Societies*, 16(4), 131–146. doi.org
7. **Zhai, F., Gao, Q., & Wang, J.** (2025). Family involvement in early childhood education: A meta-analytic review of randomized controlled trials. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 189–204.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.127>
8. **Smith, J. A., & Garcia, M. L.** (2026). Parenting intervention programs supporting social–emotional development in early childhood. *MDPI Education Sciences*, 16(1), 45–59.
9. **Whittingham, K., & Duncan, R.** (2024). Efficacy of online acceptance and commitment therapy (ACT) interventions for parenting support in early development. *Journal of Family Psychology*, 38(3), 312–325.
10. **Issabayeva, Z., Sapargaliyeva, A., Shubayeva, G., Shalabayeva, K., & Ismagambetova, G.** (2024). Psychological and pedagogical support for parents of children with special educational needs. *Continuity in Education*, 5(1), 112–126. doi.org
11. **Martinez, L. K., & Chen, H.** (2026). Socio-pedagogical support systems for SEN students and parental adaptation in early education models. *Frontiers in Psychology*, 17, Article 130036.
12. **Al-Yagon, M.** (2023). Maternal and paternal coping resources, socio-emotional support, and parents' positive affect: Focus on early intervention for neurodevelopmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 134, 1044–1058.
13. **Michalek, J., Qtaishat, L., von Stumm, S., & Mareschal, I.** (2026). Psychological adaptation of displaced children to new educational environments: The role of parental support. *Journal of Educational Psychology*, 118(2), 241–256.
14. **Brophy-Herb, H. E., Lin, S., & Horodynski, M.** (2024). Early childhood mental health patterns and parenting support programs in community-based clinics. *Early Child Development and Care*, 194(4), 511–525.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22791600>

УДК 372.864

РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

ГАДЖИЗАДЕ РЕЙХАН ТАПДЫГ ГЫЗЫ

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет
старший преподаватель, доктор философии по педагогике, Баку, Азербайджан

Резюме: В статье систематически анализируются теоретические основы и методы практического применения развивающей учебной среды на уроках технологии в специальных школах. С учетом разнообразия учебных потребностей учащихся с ограниченными возможностями, в качестве основных направлений развития развивающей среды определены дифференциация в учебном процессе, использование адаптивных ресурсов и применение мультимодальных форм представления информации. В исследовании подчеркивается, что доступные учебные пространства, безопасное оборудование и практические занятия для учащихся с физическими, сенсорными и когнитивными нарушениями оказывают положительное влияние на развитие их социально-эмоциональных и функциональных навыков.

В статье также рассматриваются преимущества использования цифровых технологий – интерактивных приложений, визуальных учебных пособий и упрощенных программ – в условиях специального образования. Ключевыми факторами повышения эффективности развивающей среды рассматриваются роль учителя как фасилитатора, разработка индивидуальных учебных маршрутов и подбор заданий, стимулирующих инициативу и творческую деятельность учащихся.

Ключевые слова: Развивающая среда обучения, урок технологии, учебная среда, дети с особыми потребностями, условия обучения.

Учет разнообразия образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями является краеугольным камнем инклюзивного образования. Этот процесс основан на том факте, что даже дети в одной и той же группе инвалидов имеют разные темпы обучения, способности и характеристики. Для правильной оценки и учета этих потребностей необходимы следующие шаги:

Индивидуальный образовательный план (ИОП): Краткосрочные и долгосрочные цели определяются в соответствии с потенциалом каждого ученика. Доступная инфраструктура: В школах должно быть создано необходимое оборудование, такое как пандусы, поручни и лифты, для свободного и беспрепятственного передвижения учащихся.

Адаптированная методика: В процессе обучения используются визуальные, слуховые и практические средства, а критерии оценки адаптируются в соответствии с возможностями ученика.

Специализированная кадровая поддержка: Учителя и педагогические психологи должны регулярно проходить повышение квалификации для выявления учебных потребностей учащихся.

Для достижения успешных результатов в такой среде необходимо удовлетворять потребности учащихся в рамках принципа равенства, без какой-либо дискриминации. Такой подход способствует интеграции детей с инвалидностью в общество и созданию равных возможностей в образовании.

Дифференциация учащихся с инвалидностью в образовательном процессе – это создание учебной среды, соответствующей их индивидуальным потребностям, стилям обучения и потенциалу. Такой подход предполагает гибкую адаптацию содержания, методов и критериев

оценки образования в соответствии с физическими, умственными или сенсорными возможностями каждого ребенка.

Дифференциация учащихся с ограниченными возможностями в образовательном процессе — это создание учебной среды, соответствующей их индивидуальным потребностям, стилям обучения и потенциалу. Такой подход предполагает гибкую корректировку содержания, методов и критериев оценки обучения в соответствии с физическими, умственными или сенсорными возможностями каждого ребенка.

1. Адаптация содержания и материалов. Изменение формата: предоставление материалов в формате Брайля или аудиоформате для учащихся с нарушениями зрения. Визуальная поддержка: использование наглядных пособий, языка жестов и графических изображений для детей с нарушениями слуха или речи. Упрощение: уменьшение объема заданий или упрощение сложных текстов для учащихся с задержкой развития.

2. Гибкость учебного процесса и методов. Индивидуальный темп: Предоставление учащемуся дополнительного времени для выполнения задания. Стиль обучения: Интеграция тактильных (кинестетических), визуальных или слуховых методов в соответствии со способностью учащегося к пониманию. Формы работы: В дополнение к групповой работе, использование индивидуальных заданий для помощи учащемуся в концентрации внимания.

3. Индивидуализация оценки. Альтернативные методы: Использование письменных или тестовых методов для тех, кто испытывает трудности с устным ответом, и устных анкет для тех, у кого ограниченные навыки письма. Оценка на основе прогресса: Оценка учащегося в соответствии с его индивидуальным темпом развития, а не с общими стандартами.

4. Регулирование физической и психологической среды. Доступность: Удобное размещение парт, учебных столов и учебных пособий для учащихся с ограниченными возможностями передвижения. Инклюзивная атмосфера: построение здоровых дружеских отношений в классе, защита учащихся от психологического давления и вовлечение их в групповую работу на равных условиях [4].

Результаты исследования показывают, что целенаправленно созданная развивающая учебная среда на уроках технологии способствует интеграции учащихся в общество путем формирования у них навыков повседневной жизни, возможностей для самостоятельной деятельности и трудовых навыков в специализированных школах. Такой подход, помимо повышения качества учебного процесса, также создает условия для реализации основных принципов инклюзивного образования.

Практическая работа занимает широкое место в преподавании предмета «Технология». Были выявлены практические примеры, являющиеся ресурсами, соответствующими темам, предусмотренным в учебном модуле предмета программы «Технология»:

- Развитие творческих способностей, навыков проектирования и конструирования у учащихся;

- Формирование внимательности, точности и аккуратности посредством рукоделия;
- Обучение практическим навыкам, необходимым для школы и реальной жизни;
- Развитие навыков работы с материалами (бумага, картон, ткань, натуральные материалы, пластилин и др.);

- Формирование поведения в соответствии с правилами техники безопасности;
- Создание культуры экологического мышления и рационального использования ресурсов;

При обучении технологиям в специальных школах учащимся необходимы как возможности для обучения, так и постоянная стимуляция и поддержка для поддержания мотивации к обучению. В этом отношении важно эффективно организовывать учебный процесс и эффективно управлять классом.

Ученики вовлечены в урок, когда видят, что учитель любит их, не осуждает и реагирует на их потребности.

Развивающая учебная среда на уроках технологии для детей с ограниченными возможностями — это учебная среда, которая фокусируется на потенциале ребенка, а не на его ограничениях, и создает у него чувство безопасности, ценности и компетентности. Главная цель здесь — не «сделать всех похожими друг на друга», а обеспечить развитие каждого ребенка в пределах его собственных возможностей.

Основные принципы:

Индивидуализация – задание в соответствии с потребностями каждого ребенка;

Инклюзивность – ребенок не исключается из класса;

Позитивная эмоциональная среда – отсутствие страха, отсутствие критики;

Постоянная поддержка – учитель, помощник, одноклассники;

Ориентация на успех – ценятся даже небольшие достижения.

Во время урока важно обеспечить яркое освещение и шумоподавление, использовать наглядные таблицы, наглядные инструкции, краткие и понятные указания, а задания должны быть простыми.

Учебный процесс строится на играх, ролевых играх, одной и той же теме – разных уровнях, индивидуальной и парной работе, повторении и закреплении и т. д.

Учитель должен быть терпеливым и чутким во время обучения, понимать причину, а не поведение, а также предполагаемые учебные цели и навыки учеников.

При оценивании учитель должен учитывать не стандартные, а индивидуальные критерии, а также устные ответы, рисунки, практическую деятельность, динамику развития.

Основная часть уроков технологии состоит из практики. Ученики сами готовят, вырезают, клеят, проверяют.

При организации практических занятий по технологии широко используются природные материалы. Работа с природными материалами предполагает использование предметов, которые ученики собирают в основном во время экскурсий. К таким природным материалам относятся песок, глина, корни, ветки деревьев, листья, побеги, кукурузные початки, камни и т. д. Изготовление любого изделия из природных материалов гарантирует, что ученики приобретут необходимые знания и навыки с дидактической точки зрения [1].

К другим материалам относятся бумага, картон, ткань, нитки, текстильные материалы, пластилин и глина. К продуктам питания относятся бобы, рис, горох, гречка. Материалы для простых механизмов: деревянные палочки, пуговицы, колеса, цветные бусины, пластмассы, обрезки пенопласт.

Обучение правилам безопасности

Учащиеся должны освоить правила безопасности при работе с ножницами, клеем, иглами и материалами для вышивания.

Основные правила:

- Правильно держать инструменты;
- Аккуратно работать на столе;
- Выбрасывать излишки материалов в мусорное ведро;
- Держать ножницы за кончик, передавая их другому человеку;
- Не мешать своему партнеру во время работы;
- Соблюдать санитарно-гигиенические правила.

Все это должно выполняться при поддержке и под наблюдением учителя.

При такой организации учебного процесса в специальных школах развивается учебная среда, критическое мышление учащихся и творческий подход к работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. 1.Ş.O.Ağayev, R. T.Hacızadə və başqaları İbtidai siniflərdə şagirdlərin texnologiyadan idrak bacarıqları. “MM-S” müəssisəsi. – Bakı – 2019. –s 95.
2. Azərbaycan Respublikasında xüsusi qayğıya ehtiyacı olan (sağlamlıq imkanları məhdud) uşaqların təhsilinin təşkili üzrə inkişaf proqramı. (2005-2009), 30 aprel 2002.
3. İ. Həsənova. Sağlamlıq imkanları məhdud olan uşaqların cəmiyyətə adaptasiyası. Bakı, 2011.
4. Ü. Axundova, Məftunə İsmayılova. Uşaq inkişafı metodikası. Bakı, 2011, 578 səh.
5. Əlçatan məktəb və təlim mühiti-Universal Təlim Dizaynı.Texniki məlumat kitabçası. Nyu-York: UNICEF, 2014.

УДК 37.013.2

ҚАЗІРГІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

УЛАШЕВА МАЛИКА АВАЗЖАНҚЫЗЫ

Магистрант, «Тұран-Астана» университеті

Ғылыми жетекшісі- п.ғ.к., доцент ЖИЕНТАЕВА Б.Ж.

Астана, Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада қазіргі мектеп оқушыларының танымдық белсенділігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары қарастырылады. Зерттеу тақырыбының өзектілігі қазіргі білім беру үдерісінде оқушының дайын ақпаратты қабылдаушы ғана емес, білімді өздігінен іздейтін, талдайтын, салыстыратын және практикалық жағдайда қолданатын белсенді субъект ретінде қалыптасу қажеттілігімен байланысты. Зерттеудің мақсаты – мектеп оқушыларының танымдық белсенділігін қалыптастыруға ықпал ететін негізгі педагогикалық шарттарды теориялық тұрғыдан негіздеу және оларды білім беру үдерісінде жүзеге асырудың тиімді бағыттарын айқындау. Зерттеуде ғылыми әдебиеттерді талдау, салыстыру, жүйелеу, жалпылау және педагогикалық тәжірибелерді теориялық талдау әдістері қолданылды. Отандық және шетелдік ғылыми еңбектерді талдау негізінде танымдық белсенділік оқушының білім алуға деген қызығушылығын, оқу міндеттерін орындаудағы дербестігін, бастамашылдығын, интеллектуалдық әрекетін және рефлексиясын қамтитын кешенді тұлғалық сапа ретінде қарастырылды. Зерттеу нәтижесінде танымдық белсенділікті қалыптастырудың өзара байланысты бес педагогикалық шарты айқындалды: оқушыға бағытталған білім беру ортасын құру; проблемалық және зерттеушілік тапсырмаларды жүйелі пайдалану; интерактивті және цифрлық технологияларды мақсатты қолдану; оқу мотивациясын қолдау; жүйелі кері байланыс пен рефлексияны ұйымдастыру. Зерттеу нәтижелері педагогтер мен психологтарға оқушылардың оқу үдерісіндегі белсенділігін арттыруға бағытталған практикалық жұмыстарды ұйымдастыруда қолдануға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: танымдық белсенділік, мектеп оқушылары, педагогикалық шарттар, оқу мотивациясы, белсенді оқыту, проблемалық оқыту, зерттеушілік әрекет, цифрлық технологиялар, рефлексия, оқушыға бағытталған оқыту.

Қазіргі қоғамдағы әлеуметтік, технологиялық және ақпараттық өзгерістер білім беру жүйесіне қойылатын талаптарды жаңартып осыған орай бүгінгі мектептің негізгі міндеті оқушыға белгілі бір көлемдегі білімді меңгертумен ғана шектелмейді. Білім алушы ақпаратты іздеу, оны сыни тұрғыдан талдау, салыстыру, бағалау, өз пікірін негіздеу және алған білімін жаңа жағдайда қолдану қабілеттерін меңгеруі қажет. Осыған байланысты оқушының оқу үдерісіндегі танымдық белсенділігін қалыптастыру қазіргі педагогика мен психологияның маңызды мәселелерінің бірі болып табылады.

Танымдық белсенділік ұғымы педагогикалық ғылымда оқушының оқу-танымдық әрекетке белсенді қатысуымен, білімге деген қызығушылығымен, жаңа ақпаратты өздігінен меңгеруге ұмтылысымен және интеллектуалдық әрекетімен байланысты қарастырылады. Г.И. Щукина танымдық белсенділікті тұлғаның танымға ұмтылысын және таным үдерісіне интеллектуалдық қатысуын сипаттайтын маңызды сапа ретінде қарастырған. Оның еңбектерінде оқушының танымдық қызығушылығы оқу әрекетін белсендіретін маңызды факторлардың бірі ретінде көрсетіледі [1].

Қазақстандық зерттеушілер де бұл мәселенің өзектілігін атап көрсетеді. А. Темірбекова, Н. Жапарқұлова және Г. Ержанның зерттеуінде мектеп оқушыларының танымдық іс-әрекетін белсендірудің қазіргі білім беру жүйесіндегі маңызы қарастырылып, 7-сынып оқушыларымен

жүргізілген зерттеуде «Блум кубигі», STEAM және GBL сияқты әдістердің мүмкіндіктері талданған [4].

Сонымен қатар проблемалық оқыту арқылы оқушылардың танымдық белсенділігін арттыру мәселесі Қазақстан педагогикасында да зерттеліп келеді. Г.И. Казахбаева, Г.А. Момбаева және А.А. Акимбаев проблемалық оқытуды оқушылардың танымдық белсенділігі мен шығармашылық қабілеттерін дамыту құралы ретінде қарастырады [5].

Шетелдік зерттеулерде де оқушының белсенді қатысуы оқу нәтижелерімен тығыз байланысты екені көрсетіледі. J. Fredricks, P. Blumenfeld және A. Paris мектептегі engagement ұғымын мінез-құлықтық, эмоционалдық және когнитивтік компоненттерден тұратын көпөлшемді құбылыс ретінде сипаттайды және оның қоршаған орта жағдайларына байланысты өзгеруі мүмкін екенін көрсетеді [10].

M. Prince белсенді оқытуға арналған зерттеулерді талдай отырып, белсенді, бірлескен, кооперативтік және проблемалық оқыту элементтерінің тиімділігіне ғылыми қолдау бар екенін көрсетеді [11].

Оқу мотивациясы да танымдық белсенділіктің маңызды психологиялық негіздерінің бірі болып табылады. R. Ryan және E. Deci өзін-өзі анықтау теориясы аясында оқушының ішкі мотивациясын қолдауда автономия, құзыреттілік және әлеуметтік байланыс қажеттіліктерінің маңыздылығын көрсетеді [8].

Осы тұрғыдан алғанда, қазіргі мектепте оқушының танымдық белсенділігін қалыптастыру тек жеке әдістерді қолданумен шектелмеуі тиіс. Ол мұғалімнің педагогикалық ұстанымдарын, оқу мазмұнын, тапсырмалардың сипатын, бағалау мен кері байланысты және білім беру ортасын қамтитын жүйелі педагогикалық жағдай ретінде қарастырылуы қажет.

Зерттеудің мақсаты – қазіргі мектеп оқушыларының танымдық белсенділігін қалыптастыруға ықпал ететін педагогикалық шарттарды теориялық тұрғыдан негіздеу.

Зерттеу міндеттері:

1. «Танымдық белсенділік» ұғымының педагогикалық-психологиялық мазмұнын талдау;
2. Оқушылардың танымдық белсенділігіне әсер ететін негізгі факторларды анықтау;
3. Танымдық белсенділікті қалыптастырудың педагогикалық шарттарын жүйелеу;
4. Қазіргі білім беру жағдайында аталған шарттарды іске асырудың тиімді әдістерін айқындау;
5. Педагогтер мен педагог-психологтарға практикалық ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеу нысаны – жалпы білім беретін мектептегі оқу-тәрбие үдерісі.

Зерттеу пәні – мектеп оқушыларының танымдық белсенділігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары.

Зерттеу сұрағы: қазіргі мектеп жағдайында оқушылардың танымдық белсенділігін қалыптастыруға қандай педагогикалық шарттар тиімді ықпал етеді?

Материалдармен мен әдістер

Зерттеу теориялық-талдамалық сипатта жүргізілді. Зерттеу барысында отандық және шетелдік педагогикалық-психологиялық әдебиеттер, ғылыми мақалалар, білім беру саласындағы нормативтік құжаттар және танымдық белсенділік мәселесіне арналған зерттеулер талданды.

Зерттеудің әдіснамалық негізін тұлғалық-бағдарлы, іс-әрекеттік және құзыреттілік тәсілдер құрады. Тұлғалық-бағдарлы тәсіл оқушыны оқу үдерісінің белсенді субъектісі ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Іс-әрекеттік тәсіл танымдық белсенділікті нақты оқу әрекеті барысында қарастыруды көздейді. Құзыреттілік тәсіл білімді механикалық меңгеруден гөрі оны практикалық міндеттерді шешуде қолдануға басымдық береді.

Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды:

- ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау;
- салыстырмалы талдау;
- жүйелеу;

- ғылыми тұжырымдарды жалпылау;
- педагогикалық тәжірибені талдау;
- мазмұндық талдау.

Теориялық материалдарды талдау кезінде танымдық белсенділіктің негізгі компоненттері ретінде мотивациялық, когнитивтік, әрекеттік және рефлексивтік компоненттер белгіленеді (1- кесте).

1-кесте – Оқушының танымдық белсенділігінің құрылымдық компоненттері

Компонент	Мазмұны	Негізгі көрсеткіштер
Мотивациялық	Білім алуға ішкі қызығушылық	Пәнге қызығу, сұрақ қою, жаңа білімге ұмтылу
Когнитивтік	Ойлау және ақпаратты өңдеу әрекеті	Талдау, салыстыру, жинақтау, қорытынды жасау
Әрекеттік	Белсенді оқу әрекетін жүзеге асыру	Тапсырманы дербес орындау, зерттеу, пікір айту
Рефлексивтік	Өз оқу әрекетін бағалау	Өзін-өзі бағалау, қателерін талдау, мақсат қою

Танымдық белсенділік деңгейлерін шартты түрде үш деңгейге бөлуге болады:

Жоғары деңгей: оқушы жаңа білімді өздігінен іздейді, проблемалық жағдайларды шешуге қызығушылық танытады, сұрақ қояды, өз пікірін дәлелдейді және рефлексия жасайды.

Орта деңгей: оқушы оқу тапсырмаларын орындайды, алайда күрделі немесе жаңа міндеттерді орындауда мұғалімнің көмегін қажет етеді.

Төмен деңгей: оқушы оқу әрекетіне пассивті қатысады, дайын ақпаратты қабылдауға бейім, өздігінен ізденуге және сұрақ қоюға қызығушылығы төмен болады.

Нәтижелер

Ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау нәтижесінде қазіргі мектеп оқушыларының танымдық белсенділігін қалыптастыруға ықпал ететін бес негізгі педагогикалық шарт айқындалды.

1. Оқушыға бағытталған білім беру ортасын қалыптастыру

Бірінші шарт – оқушының жеке ерекшеліктері мен білім алу қажеттіліктерін ескеретін білім беру ортасын ұйымдастыру. Оқушы оқу үдерісінің пассивті объектісі емес, оның белсенді субъектісі ретінде қарастырылуы қажет. Мұғалімнің негізгі рөлі тек ақпарат берумен шектелмей, оқушыны ізденуге, сұрақ қоюға, талдауға және шешім қабылдауға бағыттаудан тұрады. Оқушыға таңдау мүмкіндігін беру, оның пікірін тыңдау, жеке оқу қарқынын ескеру және жетістігін қолдау танымдық белсенділіктің дамуына жағдай жасайды. Бұл қағида Ryan мен Desi ұсынған өзін-өзі анықтау теориясымен де үйлеседі: автономия мен құзыреттілік сезімі оқушының ішкі мотивациясын қолдауға ықпал етеді [8, 9].

2. Проблемалық және зерттеушілік тапсырмаларды жүйелі қолдану

Екінші шарт – оқушы алдына дайын жауап емес, шешуді қажет ететін танымдық міндет қою. Проблемалық оқыту барысында оқушы: проблеманы анықтайды; сұрақ қояды; болжам ұсынады; ақпарат жинайды; шешім іздейді; нәтижесін дәлелдейді; қорытынды жасайды. Мұндай құрылым оқушының тек есте сақтау қабілетін емес, жоғары деңгейлі ойлау операцияларын да іске қосады. Қазақстандық зерттеулерде проблемалық оқытудың оқушылардың танымдық белсенділігі мен шығармашылық қабілеттерін арттырудағы мүмкіндіктері көрсетілген [5]. Проблемалық және белсенді оқыту әдістерінің тиімділігі шетелдік зерттеулерде де талданған. Prince белсенді және проблемалық оқытудың негізгі элементтеріне ғылыми қолдаудың бар екенін көрсетеді [11].

3. Интерактивті және цифрлық технологияларды мақсатты пайдалану

Үшінші шарт – цифрлық құралдарды тек сабақтың көрнекілігін арттыру үшін емес, оқушының танымдық әрекетін ұйымдастыру үшін пайдалану (интерактивті тесттер, онлайн викториналар, цифрлық зерттеу тапсырмалары, виртуалды зертханалар, білім беру

платформалары, интерактивті тақталар, жобалық және мультимедиялық тапсырмалар). Алайда цифрлық технологияның өзі танымдық белсенділікті автоматты түрде қалыптастырмайды. Оның тиімділігі мұғалімнің оны қандай педагогикалық мақсатта қолдануына байланысты [14].

4. Оқу мотивациясын қолдау

Төртінші шарт – оқушының оқу әрекетіне деген ішкі қызығушылығын қалыптастыру. Оқушының «Мен мұны не үшін үйренуім керек?» деген сұрағына жауап бере алуы маңызды. Сондықтан оқу тапсырмалары өмірлік жағдайлармен, оқушының қызығушылықтарымен және болашақ қажеттіліктерімен байланысты болуы қажет. OECD материалдарында когнитивтік белсенділік күрделі идеяны түсінуге немесе күрделі мәселені шешуге бағытталған тұрақты интеллектуалдық күш салумен байланыстырылып, оның оқу жетістіктерімен оң байланысы көрсетіледі [12, 13].

5. Кері байланыс пен рефлексияны жүйелі ұйымдастыру

Бесінші шарт – оқушының өз оқу әрекетін түсінуіне және бағалауына мүмкіндік беру. Рефлексия барысында оқушы бүгін не үйренгенін, қандай қиындыққа тап болғанын, қандай әдіс тиімді болғанын, қандай қателік жібергенін және келесіде нені жақсарту керектігін анықтай алады. Бұл үдеріс оқушының метатанымдық дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

2-кесте – Танымдық белсенділікті қалыптастырудың педагогикалық шарттары

Педагогикалық шарт	Мұғалім әрекеті	Күтілетін нәтиже
Оқушыға бағытталған орта	Таңдау, дербестік, жеке қолдау	Оқу дербестігі артады
Проблемалық оқыту	Проблемалық сұрақтар мен жағдаяттар ұсыну	Сыни және шығармашылық ойлау дамиды
Зерттеушілік әрекет	Жоба, тәжірибе, ізденіс тапсырмалары	Өздігінен білім алу қабілеті қалыптасады
Цифрлық технологиялар	Интерактивті құралдарды мақсатты қолдану	Оқу қызығушылығы мен белсенділігі артады
Мотивациялық қолдау	Оқу мазмұнын өмірмен байланыстыру	Ішкі оқу мотивациясы күшейеді
Кері байланыс және рефлексия	Өзін-өзі бағалау, рефлексиялық сұрақтар	Метатанымдық дағдылар дамиды

Талқылау

Зерттеу нәтижелері танымдық белсенділікті оқушының сабақтағы сыртқы белсенділігімен ғана теңестіруге болмайтынын көрсетеді. Оқушының қол көтеруі, тапсырманы орындауы немесе топтық жұмысқа қатысуы оның міндетті түрде жоғары танымдық белсенділік деңгейінде екенін білдірмейді. Нағыз танымдық белсенділік оқушының оқу міндетін түсінуінен, ақпаратты өңдеуінен, мәселені шешуге ұмтылуынан және өз әрекетін бағалай алуынан көрінеді.

Бұл тұрғыда Fredricks және әріптестері ұсынған мектеп engagement тұжырымдамасы маңызды [10]. Авторлар оқушының белсенділігін мінез-құлықтық, эмоционалдық және когнитивтік компоненттер арқылы қарастыруды ұсынады. Танымдық белсенділік осы компоненттердің өзара байланысы арқылы тұрақты сипатқа ие болады.

Выготскийдің мәдени-тарихи теориясы тұрғысынан алғанда, баланың психикалық дамуы әлеуметтік өзара әрекетпен және мәдени құралдарды меңгерумен тығыз байланысты. Оқу барысында мұғалімнің көмегі мен құрдастарымен ынтымақтастық оқушының күрделі міндеттерді орындауына жағдай жасайды [7].

Танымдық белсенділікті қалыптастыруда мұғалімнің оқушыға қоятын талаптарының деңгейі де маңызды. Тым жеңіл тапсырмалар оқушыны ұзақ уақыт бойы қызықтырмауы мүмкін, ал шамадан тыс күрделі тапсырмалар керісінше оқу мотивациясының төмендеуіне

әкелуі ықтимал. Сондықтан тапсырмалардың күрделілігін оқушының дайындық деңгейіне сәйкес біртіндеп арттыру қажет.

Қазақстандық зерттеулердің нәтижелері де белсенді әдістердің әртүрлі формаларын қолданудың маңыздылығын көрсетеді. Мысалы, Темірбекова және әріптестерінің зерттеуінде «Блум кубигі», STEAM, GBL және үйірме жұмыстарының оқушылардың танымдық іс-әрекетін дамытудағы мүмкіндіктері қарастырылған [4].

Сондықтан қазіргі мұғалім үшін негізгі мәселе «қандай технологияны қолдану керек?» деген сұрақтан гөрі «осы технология оқушының қандай танымдық әрекетін іске қосады?» деген сұрақ болуы тиіс.

Зерттеу нәтижелерін қорытындылай келе, танымдық белсенділікті қалыптастырудың тиімді моделі келесі логикалық байланысқа негізделеді:

Қызығушылық → Проблемалық жағдай → Дербес ізденіс → Белсенді әрекет → Кері байланыс → Рефлексия → Жаңа танымдық қажеттілік.

Қорытынды

Зерттеу барысында қазіргі мектеп оқушыларының танымдық белсенділігін қалыптастыру мәселесіне педагогикалық-психологиялық тұрғыдан теориялық талдау жүргізілді.

Теориялық талдау нәтижесінде танымдық белсенділік оқушының білім алуға деген қызығушылығын, оқу міндеттерін орындаудағы дербестігін, интеллектуалдық белсенділігін, зерттеушілік ұмтылысын және өз оқу әрекетін бағалау қабілетін қамтитын кешенді тұлғалық сапа ретінде қарастырылды.

Анықталған бес негізгі педагогикалық шартың тиімділігі олардың жеке-жеке емес, өзара байланыста іске асуына тәуелді. Мұғалім оқушыға тек дайын ақпарат беруші емес, оның танымдық әрекетін ұйымдастырушы және қолдаушы ретінде әрекет етуі қажет. Педагог-психологтар үшін де бұл бағыттың практикалық маңызы басым: оқушыны бақылау кезінде оның тек академиялық нәтижесін емес, оқу мотивациясын, дербестігін, сұрақ қою белсенділігін және рефлексия жасау қабілетін кешенді бағалау ұсынылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
2. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
3. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Заңы (өзгерістер мен толықтырулармен).
4. Темірбекова А., Жапарқұлова Н., Ержан Г. Оқушылардың танымдық іс-әрекетін белсендіру әдістері // Journal of Educational Sciences. – 2022. – Vol. 71, № 2. – Б. 207–216.
5. Казахбаева Г.И., Момбаева Г.А., Акимбаев А.А. Проблемалық оқыту арқылы оқушылардың танымдық белсенділіктерін арттыру // Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. Педагогика ғылымдары сериясы. – 2019. – № 2(62).
6. Жұпархан А. Танымдық әрекет педагогикалық мәселе ретінде. – Астана: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, 2024.
7. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. – Cambridge: Harvard University Press, 1978.
8. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – Vol. 25, № 1. – P. 54–67.
9. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 68–78.
10. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. – 2004. – Vol. 74, № 1. – P. 59–109.
11. Prince M. Does active learning work? A review of the research // Journal of Engineering Education. – 2004. – Vol. 93, № 3. – P. 223–231.
12. OECD. Unlocking high-quality teaching: Ensuring cognitive engagement. – Paris: OECD Publishing, 2025.
13. OECD. Student engagement and motivation. – Paris: OECD Publishing, 2026.
14. Утепбергенова З.Д. Кіші мектеп оқушыларының оқыту процесін психологиялық зерттеу // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. – 2023.
15. Қара Ә.Б., Дуйсекова А.А. Жобалау технологиясы арқылы бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін дамыту // «Инновации, знания, опыт – векторы образовательных треков» халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – 2023.
16. Юрченко М.Т. Педагогические условия повышения познавательной активности учащихся // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22791663>

ИНКЛЮЗИВТІ ОҚЫТУ КЕҢІСТІГІНДЕ БИОЛОГИЯ ПӘНІН ОҚЫТУДА ЦИФРЛЫҚ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ

ИСМАҒҰЛОВА ЗАРИНА АСЫЛБЕКҚЫЗЫ

«Мирас» университеті, Шымкент, Қазақстан

Аннотация: Мақалада инклюзивті білім беру ортасында биология пәнін оқытуда цифрлық мультимедиа технологияларын қолданудың теориялық және практикалық негіздері қарастырылады. Заманауи білім беру жүйесінің алдында тұрған басты міндеттердің бірі - әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың бәріне тең қолжетімді, сапалы білім беруді қамтамасыз ету болып табылады. Цифрлық технологиялардың, атап айтқанда мультимедиа құралдарының дидактикалық мүмкіндіктері инклюзивті сыныптарда оқу материалын дараландыруға, әртүрлі қабылдау түрлеріне бейімдеуге және білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижесінде цифрлық құралдарды педагогикалық негізделген қағидаттар негізінде енгізу оқу үлгерімі мен ынтасын 20-30%-ға дейін арттыратыны анықталды.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, цифрлық мультимедиа технологиялар, биологияны оқыту, танымдық белсенділік, электрондық білім беру ортасы, дараландырылған оқыту.

Кіріспе

Қазіргі әлемдік білім беру кеңістігінде инклюзивті оқыту парадигмасы білім берудің басты бағыттарының біріне айналды. Инклюзивті білім беру - денсаулық мүмкіндігі шектеулі, дамуында ерекшеліктері бар немесе жеке білім алу қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беру ортасына кіріктіру процесі ретінде түсіндіріледі. Мұндай ортада биология сияқты табиғи-ғылыми пәндерді оқыту күрделі әрі көп қырлы міндетке айналады, себебі биологиялық ұғымдар көбіне абстрактілі, микроскопиялық немесе уақыт өлшемінде баяу жүретін процестерге негізделген, ал бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар үшін қосымша қиындықтар тудырады [1].

Дистанциялық және үйде оқытуды қажет ететін оқушылардың санының артуы, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттіліктерін ескеру талабы электрондық ресурстар мен цифрлық технологияларды пәндік оқыту үдерісіне енгізуді өзектендіреді. Информатиканы үйде оқыту тәжірибесінде дистанциялық технологияларды енгізудің кезеңдік моделі әзірленген, бұл модель басқа жаратылыстану пәндеріне, оның ішінде биологияға да бейімделуге қабілетті [2].

Инклюзивті білім беру ортасын қалыптастыру технологиясы мектептің барлық қатысушыларына тең мүмкіндіктер жасауды, оқу ортасын әр балаға икемдеуді, әдістемелік ауқымдылық пен педагогикалық-психологиялық жайлы климатты қамтамасыз етуді талап етеді. Дегенмен инклюзивті сыныптағы мұғалімнің дайындығы - жеке тұлғаны ескеру, жеке бағдарлама құру және инклюзивті технологияларды жобалау құзыреттіліктерінің құрылымдық компоненттерін меңгеруге негізделеді. Осы аспект биология мұғалімдерінің цифрлық мультимедиа құралдарын пайдалану құзыреттілігін дамытудың қажеттілігін көрсетеді [3].

Зерттеудің мақсаты - инклюзивті оқыту кеңістігінде биология пәнін оқытуда цифрлық мультимедиа технологияларын пайдаланудың дидактикалық потенциалын теориялық тұрғыда талдау және оның білім алушылардың танымдық белсенділігіне әсерін анықтау болып табылады.

Зерттеу міндеттері:

1. Цифрлық мультимедиа технологияларды білім беру процесіне интеграциялаудың теориялық негіздерін қарастыру.
2. Инклюзивті білім беру ортасының ерекшеліктерін және биология пәнін оқытуда туындайтын қиындықтарды талдау.

3. Мультимедиа құралдарды пайдаланудың танымдық белсенділікке әсер ету механизмдерін анықтау.

4. Биологияны инклюзивті сыныптарда оқытуға арналған практикалық ұсынымдар тұжырымдау.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу барысында ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау, салыстырмалы-педагогикалық талдау және контент-талдау әдістері қолданылды. Цифрлық технологияларды білім беру процесіне интеграциялаудың негізгі әдіснамалық тірегі ретінде когнитивтік жүктеме теориясы, конструктивизм, белсенді оқыту теориясы және метатанымдық реттеу модельдері алынды. Бұл теориялар оқушының белсенді әрекетіне, материалды сатылап игеруге және жұмыс жадының шектеулі мүмкіндіктерін ескеруге баса назар аударады [4].

Аралас оқыту жүйесіндегі электрондық білім беру ортасының (Moodle платформасы негізінде) студенттердің танымдық қабілетін қалыптастыруға әсері бойынша жүргізілген эмпирикалық зерттеу мультимедиа контентінің оқу мотивациясы мен материалды меңгеру деңгейіне тигізетін оң әсерін растайды. Атап айтқанда, электрондық білім беру ортасын пайдаланған оқушылар тобында ақпаратты игеру пайызы бақылау тобымен салыстырғанда айтарлықтай жоғары болды [5].

Медиабілім беруді жоғары мектептің оқу үдерісіне интеграциялау мәселесі бойынша жүргізілген зерттеу болашақ биология мұғалімдерінің медиақұзыреттілігін қалыптастыру технологияларына арналған. Бұл зерттеуде студенттердің медиақұзыреттілігін дамыту деңгейлерін анықтауға арналған сауалнама әдісі қолданылды, нәтижесінде білім алушылардың басым бөлігі (шамамен 47%) орта деңгейде медиақұзыреттілікке ие екені анықталды [6].

Инклюзивті білім беру ортасы стандартты дидактикалық тәсілдерден өзгеше, өйткені онда бір сыныпта әртүрлі психофизиологиялық ерекшеліктері бар оқушылар оқиды. Мұндай жағдайда оқу материалын бір ғана форматта ұсыну барлық оқушыларға бірдей тиімді бола алмайды. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беру мекемесінде оқытудың негізгі мәселесі - оларға жеке көзқарасты жүзеге асыру, атап айтқанда, үй тапсырмасының көлемін дозалау, ауызша жауаптарды жазбаша жауаптармен алмастыру, сабақтан кейін жеке сұхбат жүргізу сияқты тәсілдерді қамтуы қажет [7].

Инклюзивті білім беру ортасын қалыптастыру технологиясы төмендегі негізгі бағыттарды қамтуы тиіс:

- Оқу кеңістігін барлық балалардың қажеттіліктеріне сай қайта жобалау және оқу процесінің толыққанды қатысушылығын қамтамасыз ету.
- Әдістемелік икемділік пен әдіс-тәсілдер алуан түрлілігін сақтау.
- Оң психологиялық климат пен жайлы орта құру [3].
- Педагогтардың инклюзивті технологияларды жобалау мен енгізу құзыреттілігін дамыту [1].

Мұғалімнің инклюзивті технологияларды құру және енгізуге дайындығының құрылымы үш негізгі компоненттен тұрады: мотивациялық-құндылықтық, мазмұндық-операциялық және рефлексиялық-бағалау компоненттері. Бұл құрылым биология мұғалімдерінің цифрлық мультимедиа құралдарды таңдау мен пайдалану кезінде әрбір оқушының ерекшелігін ескеруіне негіз болады [1].

Биология пәнінің өзіне тән ерекшелігі - оның мазмұны көбіне визуалдық және динамикалық сипаттағы құбылыстарды (жасуша бөлінуі, зат алмасу процестері, экожүйелердегі өзара байланыстар) қамтиды, бұл дәстүрлі оқулық форматында толық ашылмайды. Электрондық ақпараттық-білім беру ортасында биологиялық пәндерді оқыту кезінде мұғалімнің тұлғалық-әлеуметтік құрамдас бөлігін электрондық білім беру ресурстарына беру мәселесі ерекше өзектілікке ие болады, өйткені білім алушылар ақпаратты тікелей және дербес қабылдайды [5].

Цифрлық құралдарды оқыту процесіне тиімді ендіру бірнеше педагогикалық қағидаттарға негізделуі керек. Когнитивтік жүктеме теориясына сәйкес, экрандағы артық ақпаратты азайту және ұсынылатын ақпарат көлемін біртіндеп арттыру қажет - цифрлық ресурстар «қарапайымнан күрделіге» қағидаты бойынша құрылымдалуы тиіс. Конструктивистік көзқарас бойынша, цифрлық құралдар білім алушыларға белсенді практикалық әрекет, есептер шығару, модельдеу және эксперимент жасау мүмкіндігін беруі керек. Ал белсенді оқыту теориясы бойынша ойын, симуляция және топтық талдау форматтарын алуан түрде қолдану ұсынылады [4].

Мультимедиа технологиялардың негізгі дидактикалық артықшылықтары мынадай:

- Ақпаратты бірнеше форматта (мәтін, графика, бейне, дауыс) ұсыну, бұл әртүрлі қабылдау түріне ие оқушыларға материалды меңгеруге көмектеседі.
- Оқу материалын игеру қарқыны мен ретін жеке ерекшеліктерге сай таңдау мүмкіндігі.
- Адаптивті жүйелердің тапсырмаларды әр оқушының деңгейіне автоматты түрде бейімдеуі.
- Кері байланыс, өзін-өзі бақылау және түзету функцияларының болуы, бұл метатанымдық дағдыларды дамытады.
- Виртуалды және ойын форматындағы орталардың оқушылардың ынтасы мен қызығушылығын арттыруы.

Аталған механизмдер инклюзивті сыныпта ерекше маңызға ие, себебі олар материалды дараландырылған түрде ұсынуға, әрбір оқушының қабылдау ерекшелігіне сәйкестендіруге мүмкіндік береді. Мультимедиа құралдарды алдын ала дайындықпен (pre-training) біріктіру арқылы оқушылардың ойша модель құру процесін екі сатылы түрде дамытуға болатыны анықталған, бұл әсіресе күрделі биологиялық процестерді (мысалы, фотосинтез, тыныс алу циклы) түсіндіру кезінде тиімді [4].

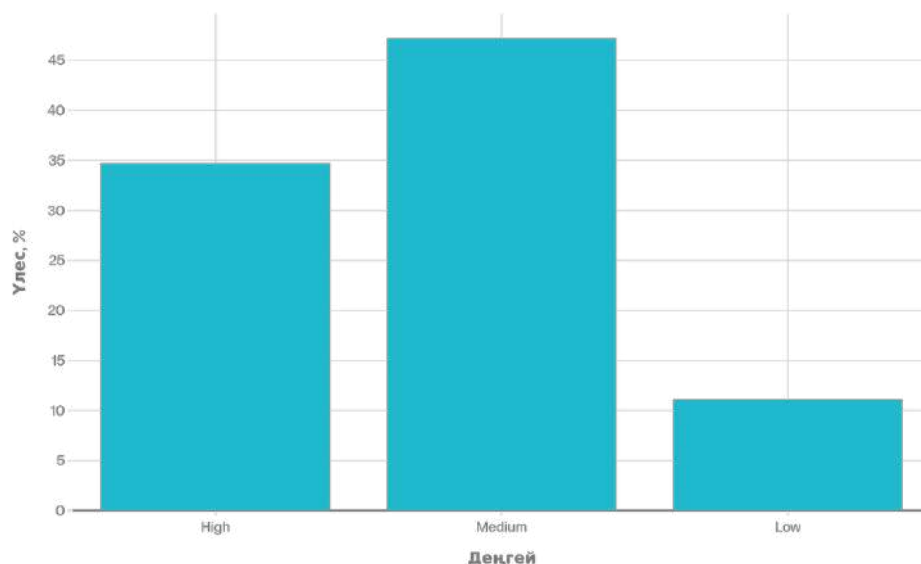
Педагогикалық агенттерді (интерактивті виртуалды көмекшілерді) оқыту процесінде қолданудың тиімділігін бағалауға арналған метааналитикалық шолу нәтижелері мультимедиа негізіндегі интерактивті құралдардың оқу нәтижелеріне жағымды әсер ететінін растайды. Бұл нәтиже инклюзивті сыныптарда цифрлық көмекші агенттерді (chatbot, интерактивті нұсқаушылар) енгізудің теориялық негіздемесі болып табылады.

Аралас оқыту форматында электрондық білім беру ортасын (Moodle платформасы) пайдалану студенттердің танымдық қабілетін қалыптастыруға оң әсер ететіні эксперименттік түрде дәлелденген. Электрондық білім беру ортасының құрамдас бөліктеріне оқу материалдарын құрылымдап орналастыру, тестілеу жүйелерін ендіру, форум арқылы кері байланыс орнату және мультимедиялық презентациялар кіреді. Мұндай ортада мұғалімнің тұлғалық-әлеуметтік ықпалын электрондық ресурстарға толық ауыстыру мүмкін емес, сондықтан аралас модель - мұғалімнің тікелей қатысуы мен цифрлық ресурстардың үйлесімі - ең тиімді нәтиже береді [5].

Сауалнама нәтижелері бойынша, электрондық ортада оқыған топтың танымдық белсенділік көрсеткіштері дәстүрлі топпен салыстырғанда жоғары болғаны анықталды, бұл нәтиже мультимедиа құралдарының материалды түсінуге, есте сақтауға және қолдануға оң ықпал ететінін көрсетеді. Сонымен қатар, болашақ биология мұғалімдерінің медиақұзыреттілігін қалыптастыру бойынша жүргізілген зерттеу нәтижесінде студенттердің 34,7%-ы медиақұзыреттіліктің жоғары деңгейіне, 47,2%-ы орта деңгейіне ие болғаны, ал 11,1%-ы төмен деңгейде қалғаны анықталды. Бұл көрсеткіштер педагогтардың цифрлық мультимедиа технологияларды меңгеру деңгейінің әлі де жеткіліксіз екенін көрсетеді, бұл олардың инклюзивті сыныпта тиімді қолданылуына кедергі келтіруі мүмкін [6].

Зерттеу бағыты	Негізгі нәтиже
Электрондық орта (Moodle) және танымдық қабілет	Электрондық ортада оқыған топта үлгерім жоғары

Медиақұзыреттілік деңгейі (болашақ биология мұғалімдері)	47,2% - орта деңгей, 34,7% - жоғары деңгей
Цифрлық технологиялардың дараландыруға әсері	Ынта мен үлгерім 20-30%-ға артады
Педагогтардың цифрлық құзыреттілігі	Мұғалімдердің цифрлық дизайн дағдылары сапаны 20-25%-ға арттырады



Сурет 1 – Медиақұзыреттілік деңгейлері

Биология пәні бойынша инклюзивті сыныпта мультимедиа технологияларды қолданудың практикалық бағыттарына мыналар жатады: жасушалық процестерді көрсететін анимациялық бейнематериалдар, экожүйелерді зерттеуге арналған виртуалды экскурсиялар, интерактивті модельдеу бағдарламалары (мысалы, генетикалық тұқым қуалауды модельдеу) және дауыстық аудио-сүйемелдеумен жабдықталған электронды оқулықтар (көру қабілеті шектеулі оқушылар үшін). Инклюзивті ортада бейне және аудио материалдардың субтитрлер мен транскрипциямен қоса ұсынылуы есту қабілеті шектеулі оқушыларға қолжетімділікті қамтамасыз етеді.

Танымдық белсенділік - оқушының білім алу процесіне саналы, мақсатты және белсенді түрде қатысуын сипаттайтын психологиялық-педагогикалық категория. Цифрлық мультимедиа технологиялардың танымдық белсенділікке әсер етуінің негізгі механизмдері мынадай:

1. Дараландыру арқылы ынталандыру. Цифрлық ресурстар оқушының жеке қарқыны мен стиліне бейімделгенде, материалды тереңірек әрі тиімдірек меңгеруге ықпал етеді.
2. Көрнекілік пен интерактивтілік. Визуалдық және интерактивті элементтер оқу материалын түсіну мен есте сақтау деңгейін жоғарылатады.
3. Кері байланыс жүйесі. Дерек кері байланыс алу оқушыға өз қателерін дербес түзетуге, өзін-өзі бағалауға және метатанымдық дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді.
4. Ойын элементтерін енгізу (гамификация). Ойын форматындағы тапсырмалар мен виртуалды орталар оқушылардың ынтасы мен қатысушылық белсенділігін арттырады.
5. Ынтымақтастық пен әлеуметтік интеграция. Цифрлық платформалар арқылы топтық жұмыс ұйымдастыру инклюзивті сыныпта оқушылардың бір-бірімен әлеуметтік байланысын нығайтады, бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтенуіне оң әсер етеді.

Дегенмен цифрлық технологияларды шамадан тыс немесе педагогикалық негізсіз қолдану оқу процесінің дегуманизациясына және тиімділігінің төмендеуіне алып келуі мүмкін. Сондықтан мұғалімнің рөлі - технология мен дәстүрлі әдістердің тепе-теңдігін сақтайтын фасилитатор әрі бағыт-бағдар беретін тұлға ретінде анықталуы тиіс. Инклюзивті сыныпта бұл тепе-теңдік аса маңызды, себебі кез келген оқушының цифрлық құралмен жеке жұмысы оның мұғаліммен және сыныптастарымен тікелей қарым-қатынасын толығымен алмастыра алмайды [7].

Практикалық ұсыныстар

Инклюзивті сыныпта биология пәнін оқытуда цифрлық мультимедиа технологияларды тиімді пайдалану үшін мынадай ұсынымдар тұжырымдалды:

- Оқу материалын әртүрлі форматта (мәтін, инфографика, бейне, аудио) қатар ұсыну, бұл әр оқушының қабылдау ерекшелігіне сай таңдау мүмкіндігін қамтамасыз етеді.
- Электрондық білім беру платформаларын (Moodle тәрізді) биология курсының негізгі құрылымдық ортасы ретінде пайдалану, онда тесттер, форумдар және мультимедиа материалдар бір жүйеде біріктірілген болуы тиіс.
- Мұғалімдердің медиақұзыреттілігі мен цифрлық дизайн дағдыларын арттыруға бағытталған біліктілікті арттыру бағдарламаларын ұйымдастыру.
- Инклюзивті технологияларды жобалау кезінде оқушының жеке ерекшелігіне бағдарланған дараландырылған тапсырмалар жүйесін құру.
- Оқу кеңістігін және цифрлық интерфейстерді барлық оқушыларға (соның ішінде сенсорлық немен қозғалыс ерекшеліктері барларға) қолжетімді етіп бейімдеу.
- Ауызша жауап беруде қиналатын оқушылар үшін жазбаша немес мультимедиа форматындағы балама тапсырмалар ұсыну.

Қорытынды

Жүргізілген теориялық талдау инклюзивті оқыту кеңістігінде биология пәнін оқытуда цифрлық мультимедиа технологияларының білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыруға айтарлықтай әлеуеті бар екенін көрсетті. Когнитивтік жүктеме теориясы, конструктивизм және белсенді оқыту қағидаттарына негізделген цифрлық ресурстар оқу үлгерімі мен ынтасын 20-30%-ға дейін арттыруға мүмкіндік береді. Электрондық білім беру ортасын пайдаланудың нәтижесінде студенттердің танымдық қабілеті мен білім меңгеру сапасы жоғарылайды, алайда мұғалімдердің медиақұзыреттілік деңгейі әлі де жеткіліксіз болып қалуы қосымша біліктілікті арттыру шараларының қажеттілігін көрсетеді.

Инклюзивті сыныпта цифрлық мультимедиа технологияларды енгізу тек техникалық жарақтандыруды ғана емес, сонымен қатар мұғалімнің инклюзивті технологияларды жобалау және енгізу құзыреттілігін дамытуды қажет етеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға арналған жеке көзқарас - тапсырма көлемін дозалау, балама форматтарды ұсыну сияқты тәсілдер - мультимедиа құралдардың дидактикалық мүмкіндіктерімен ұштастырылғанда ең жоғары нәтиже береді. Сол себепті биология пәнін оқытудағы келешек зерттеулер цифрлық технологиялар мен инклюзивті педагогика құралдарын кіріктірген кешенді әдістемелерді әзірлеуге бағытталуы тиіс.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Аримкулова Г.А., Есентуреева Г.Д., Абубакирова А.А., Нуржанова Ш.С. Биология сабақтарында білім алушылардың медиасауаттылығын дамыту тәсілдері // Педагогикалық ғылымдар сериясы. – 2025. – №4 (85). – ISSN 2520-2634; eISSN 2520-2650. – URL: <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz> – DOI: <https://doi.org/10.26577/JES20258513>
2. Teachers' readiness for creating and implementing inclusive technologies into the educational process: structure components // Современные научные исследования и разработки. – URL: <https://snv63.ru/2309-4370/article/download/78132/pdf>
3. Есмаханова Ж.Ш., Абубакирова А.А., Нұржанова Ш. Аралас оқытуда болашақ биология мұғалімдерінің цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастыру // Педагогикалық ғылымдар сериясы. – 2024. – №2 (79). – ISSN 2520-2634; eISSN 2520-2650. – URL: <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz> – DOI: <https://doi.org/10.26577/JES2024790207>
4. Kvitkovskaya A.A., Bereza N.A. Technology of creation of inclusive educational environment in mass school // – 2019. – URL: <http://ma123.ru/wp-content/uploads/2019/12/%D0%9A%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F-%D0%90.%D0%90-%D0%91%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B0-%D0%9D.%D0%90.-5-2019.pdf>
5. Personal influence of the teacher on students under training of teachers of biology in modern conditions of the use of electronic learning // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №3. – URL: <https://top-technologies.ru/pdf/2020/3/37952.pdf>
6. Distance home-based education of students with disabilities in the educational process of training to computer science // Педагогика и психология образования. – 2018. – №5. – URL: <https://science-pedagogy.ru/pdf/2018/5/1776.pdf>
7. Educating a child with disability at a regular school: opportunities and challenges of individualization // Вестник МГОУ. – URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/10185>

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PEDAGOGICAL SCIENCES

ДАВУДОВА ЭЛЬФИНАЗ ХИЖРАН [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] СТРАТЕГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗНООБРАЗНЫХ КЛАССАХ.....	3
İBRANİMOVA AYGÜN FİZULİ qızı [BAKİ, AZƏRBAYCAN] ÜMUMİ ORTA TƏHSİL PİLLƏSİNDƏ İNGİLİS DİLİ DƏRSLƏRİNDƏ İNTERAKTİV OYUNLARDAN İSTİFADİNİN SƏMƏRƏLİ OYUNLARI.....	13
ШИХАЛИ БАГИРЗАДЕ ХАНАЛИ ОГЛУ [АЗЕРБАЙДЖАН] ОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ.....	22
ИСМАЙЛОВА УЛЬВИЯ ТАПДЫГ, ИСАЗАДЕ ХАНЫМ АББАС [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ.....	29
АЛИНА ДОСАНОВА, СУЛТАНОВА НУРГУЛЬ КАМИЛИЕВНА [СЕМЕЙ, КАЗАХСТАН], РАХИЛА ЖУМАТАЕВНА АУБАКИРОВА [АЛМАТЫ, КАЗАХСТАН] К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	35
ГАДЖИЗАДЕ РЕЙХАН ТАПДЫГ ГЫЗЫ [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛАХ.....	47
УЛАШЕВА МАЛИКА АВАЗЖАНҚЫЗЫ, ЖИЕНТАЕВА Б.Ж. [АСТАНА, ҚАЗАҚСТАН] ҚАЗІРГІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ.....	51
ИСМАҒҰЛОВА ЗАРИНА АСЫЛБЕКҚЫЗЫ [ШЫМКЕНТ, ҚАЗАҚСТАН] ИНКЛЮЗИВТІ ОҚЫТУ КЕҢІСТІГІНДЕ БИОЛОГИЯ ПӘНІН ОҚЫТУДА ЦИФРЛЫҚ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН АРТТЫРУ.....	57

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com