

ORLEU

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ
ҰЛТТЫҚ ОРТАЛЫҒЫ

ISSN (Print): 3078-459X

ISSN (Online): 3078-4603

№2 (52) - 2026

«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ Қостанай облысы
бойынша кәсіби даму институты» филиалы

Branch of JSC «National Center for Professional Development «Orleu»
Institute for Professional Development across Kostanay region»

Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт профессионального развития по Костанайской области»

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ПРАКТИКА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Жылына 4 рет шығады

Published 4 times a year

Выходит 4 раза в год

Қостанай - 2026

Kostanay - 2026

Костанай - 2026

БАС РЕДАКТОР: Мусабекова Г.А.,

педагогика ғылымдарының кандидаты, «Өрлеу» БАҰО» АҚ Қостанай облысы бойынша ҚДИ» филиалы директоры, Қостанай қ., Қазақстан

РЕДАКЦИЯЛЫҚ КЕҢЕС:

Айдарханова Гульнар Сабитовна, биология ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана қ., Қазақстан

Бектурганова Римма Чингисовна, педагогикалық ғылымдарының кандидаты, профессор, «Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті» КЕАҚ ректорының кеңесшісі, Қостанай қ., Қазақстан

Джаманбалин Кадыргали Қоныспаевич, физика-математика ғылымдарының докторы, профессор, Қостанай әлеуметтік-техникалық университеті ректорының кеңесшісі, Қостанай қ., Қазақстан

Литвак Римма Алексеевна, педагогикалық ғылымдарының докторы, профессор, Челябин мемлекеттік мәдениет институты, Челябин қ., Ресей

Мануйлов Юрий Степанович, педагогикалық ғылымдарының докторы, профессор, Нижний Новгород ғылыми инвестициялар орталығының директоры, Нижний Новгород қ., Ресей

Наурызбаева Эльмира Кенжегалиевна, тарих ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор (доцент), «Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті» КЕАҚ академиялық мәселелер жөніндегі проректоры, Қостанай Қ., Қазақстан

Петрусевиц Аркадий Аркадиевич, педагогикалық ғылымдарының докторы, Омбы мемлекеттік педагогикалық университеті профессоры, Омбы қ., Ресей.

Росенко Надежда Ивановна, педагогикалық ғылымдарының кандидаты, Мыржақып Дулатов атындағы Қостанай инженерлік-экономикалық университеті, Қостанай, Қазақстан

Саркисян Шушаник Вагановна, психология ғылымдарының кандидаты, «Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті» КЕАҚ құрметті профессоры, Қостанай қ., Қазақстан

Султангазина Гульнар Жалеловна, биология ғылымдарының кандидаты, «Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті» КЕАҚ, Қостанай қ., Қазақстан

Утегенова Бибикуль Мазановна, педагогикалық ғылымдарының кандидаты, «Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университеті» КЕАҚ психология және педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Қостанай қ., Қазақстан

Рахимова Эльмира Ерсалимовна, қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі, «Қостанай қаласы білім бөлімінің №1 мектеп-лицейі» КММ, «Педагог-шебер», «2023 жылдың үздік педагогі», Қостанай қ., Қазақстан

ЖАУАПТЫ РЕДАКТОР: Шаймағамбетова Н. С.,

«Өрлеу» БАҰО» АҚ Қостанай облысы бойынша ҚДИ» филиалының ақпараттық технологиялар және медиа қызметі кітапханалық-ақпараттық және редакциялық-баспа қызметі бойынша жетекші маманы, Қостанай қ., Қазақстан

Меншік иесі: «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ Қостанай облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігі

«Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінің Ақпарат комитеті» республикалық мемлекеттік мекемесі

Екінші тіркеу: 30.10.2024 - № KZ01VPY00104480

Мерзімділігі: жылына 4 рет.

ISSN (Print): 3078-459X, ISSN (Online): 3078-4603

Редакцияның мекенжайы: 110000, Қазақстан, Қостанай қ., Пролетарская көш., 86, тел. 8(7142)54-16-17, e-mail: izdat-orley-kost@mail.ru, <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/pnp>

© «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы»
АҚ Қостанай облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Мусабекова Г.А.,

кандидат педагогических наук, директор филиала АО «НЦПК «Өрлеу»
Институт профессионального развития по Костанайской области», г. Костанай, Казахстан

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Айдарханова Гульнар Сабитовна, доктор биологических наук, ассоциированный профессор кафедры биологических наук НАО «Казахский агротехнический университет им. С.Сейфуллина», г.Астана, Казахстан

Бектурганова Римма Чингисовна, доктор педагогических наук, профессор, советник ректора НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы», г. Костанай, Казахстан

Джаманбалин Кадыргали Коныспаевич, профессор, доктор физико-математических наук, советник ректора Костанайского социально-технического университета, г.Костанай, Казахстан

Литвак Римма Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Челябинского государственного института культуры, г.Челябинск, Россия

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, директор Нижегородского центра научных инвестиций, г.Нижний Новгород, Россия

Наурызбаева Эльмира Кенжегалиевна, кандидат исторических наук, ассоциированный профессор (доцент), проректор по академическим вопросам НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы», г.Костанай, Казахстан

Петрусевиц Аркадий Аркадиевич, доктор педагогических наук, профессор, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Росенко Надежда Ивановна, кандидат педагогических наук, Костанайский инженерно-экономический университет имени Мыржақыпа Дулатова, г.Костанай, Казахстан

Саркисян Шушаник Вагановна, кандидат психологических наук, почетный профессор НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы», г.Костанай, Казахстан

Султангазина Гульнар Жалеловна, кандидат биологических наук, НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы», г.Костанай, Казахстан

Утегенова Бибикуль Мазановна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры психологии и педагогики НАО «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы», г.Костанай, Казахстан

Рахимова Эльмира Ерсалимовна, учитель казахского языка и литературы, КГУ «Школа-лицей №1 отдела образования города Костаная», «Педагог-мастер», «Лучший педагог 2023 года», г. Костанай, Казахстан

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР: Шаймагамбетова Н. С.,

ведущий специалист по библиотечно-информационной и редакционно-издательской деятельности службы информационных технологий и медиа ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПР по Костанайской области, г. Костанай, Казахстан

Собственник: филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Костанайской области»

Регистрация: Министерство культуры и информации Республики Казахстан
Республиканское государственное учреждение «Комитет информации Министерства культуры и информации Республики Казахстан»

Дата и номер первичной постановки на учет: №13661-Ж от 05.06.2013

Вторичная постановка на учет: 30.10.2024 - № KZ01VPY00104480

Периодичность: Ежеквартально.

ISSN (Print): 3078-459X, ISSN (OnLine): 3078-4603

Адрес редакции: 110000, г. Костанай, ул. Пролетарская, 86,
тел. 8(7142)54-16-17, e-mail: izdat-orley-kost@mail.ru, <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/pnp>

© филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт профессионального развития по Костанайской области»

EDITOR-IN-CHIEF: Musabekova G.A.,

Candidate of Pedagogical Sciences, director of JSC «National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Professional Development across Kostanay region» branch, Kostanay, Kazakhstan

MEMBERS OF COUNCIL:

Aidarkhanova Gulnar Sabitovna, Doctor of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Biological Sciences, Kazakh Agrotechnical University named after S. Seifullin, Astana, Kazakhstan

Bekturganova Rimma Chingisovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, advisor to the rector of Kostanay Regional University named after A. Baitursynov, Kostanay, Kazakhstan

Dzhamanbalin Kadyrgali Konyspayevich, Professor, Doctor of Physics and Mathematics Sciences, advisor to the rector of Kostanay Social-Technical University, Kostanay, Kazakhstan

Litvak Rimma Alekseyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia

Manuylov Yury Stepanovich, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, director of Nizhny Novgorod Center for Scientific Investments, Nizhny Novgorod, Russia

Nauryzbayeva Elmira Kenzhegalievna, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs of Kostanay Regional University named after A. Baitursynov, Kostanay, Kazakhstan

Petrusevich Arkady Arkadievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Rosenko Nadezhda Ivanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Kostanay Engineering and Economic University named after M. Dulatov, Kostanay, Kazakhstan

Sarkisyan Shushanik Vaganovna, Candidate of Psychological Sciences, Honorary Professor, Kostanay Regional University named after A. Baitursynov, Kostanay, Kazakhstan

Sultangazina Gulnar Zhalelovna, Candidate of Biological Sciences, Kostanay Regional University named after A. Baitursynov, Kostanay, Kazakhstan

Utegenova Bibikul Mazanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Kostanay Regional University named after A. Baitursynov, Kostanay, Kazakhstan

Rakhimova Elmira Yersalimovna, teacher of the Kazakh language and literature, Lyceum School No. 1, Kostanay, «master teacher», «The Best Teacher of 2023», Kostanay, Kazakhstan

EXECUTIVE EDITOR: Shaimagambetova N.S.,

Leading specialist in library, information, and editorial-publishing activities, Information Technology and Media Service, JSC «National Center for Advanced Training “Orleu” Institute for Professional Development in Kostanay Region», Kostanay, Kazakhstan

Owner: Branch of JSC «National Center for Professional Development «Orleu» Institute for Professional Development across Kostanay region»

Registration: Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan
Republican state institution «Information Committee of the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan»

Date and number of initial registration: №13661-Ж from 05.06.2013

Secondary registration: 30.10.2024 - № KZ01VPY00104480

Frequency: Quarterly

ISSN (Print): 3078-459X, **ISSN (Online):** 3078-4603

Address of edition: 110000, Kostanay, Proletarskaya St., 86,
ph. 8 (7142)54-16-17, e-mail: izdat-orley-kost@mail.ru, <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/npn>

©Branch of JSC «National Center for Professional Development «Orleu»
Institute for Professional Development across Kostanay region»

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ – CONTENTS

Вострикова О.В.

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ, ДУАЛИЗМ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАЗАХСТАНА.....6

Жәнет Дәлел, Камалов Юсубалы Назимович

БОЛАШАҚ КӨРКЕМ ЕҢБЕК МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ АРНАЙЫ ІСКЕРЛІКТЕРІН МОДУЛЬДІК ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУ.....13

Касымова Айгуль Бегеновна, Аттокуров Урмат Тологонович

СЫНЫПТАРДА ОҚЫТУДЫ ЖЕКЕЛЕНДІРУ ҮШІН САНДЫҚ ҚҰРАЛДАР МЕН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ПАЙДАЛАНУ.....22

Шолпанай Култимова

THE ROLE OF FIRST LANGUAGE IN SHAPING ACADEMIC WRITING SKILLS: A CASE STUDY OF SENIOR TFL STUDENTS AT SDU UNIVERSITY.....34

Оспанова Жансая Серікболқызы

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....44

Салыкова Асель Дарияновна

ҚАЗАҚ ТІЛІН ЕКІНШІ ТІЛ РЕТІНДЕ ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ (ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ІС-ТӘЖІРІБЕ НЕГІЗІНДЕ).....52

УДК: 373.3:37.017
ГРНТИ: 14.25.09
DOI 10.70892g08xx710

ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ САҚТАУ ЖӘНЕ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМУ, ҚАЗАҚСТАННЫҢ ҚАЗІРГІ БАСТАУЫШ МЕКТЕБІНДЕГІ ТӘРБИЕЛЕУ ДУАЛИЗМІ

Вострикова О.В.

*Қостанай облысы әкімдігі білім басқармасының
«Қостанай қаласы білім бөлімінің №7 жалпы білім беретін мектебі» КММ,
бастауыш сынып мұғалімі.*

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ, ДУАЛИЗМ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАЗАХСТАНА

Вострикова О.В.

*учитель начальных классов, КГУ «Общеобразовательная школа №7 отдела образования города Костаная»
Управления образования акимата Костанайской области*

PRESERVATION OF NATIONAL VALUES AND DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY, THE DUALITY OF EDUCATION IN CONTEMPORARY PRIMARY SCHOOLS IN KAZAKHSTAN

Vostrikova O.V.

*primary school teacher, Communal State Institution "Secondary school No. 7 of the education department of Kostanay
city" of the department of education of the Akimat of Kostanay region*

Аңдатпа

Мақалада жаңартылған білім мазмұны жағдайында Қазақстанның бастауыш сынып оқушыларын тәрбиелеудің өзекті мәселелері қарастырылады. Функционалдық сауаттылық пен мәдени-адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру арасындағы тепе-теңдік талданады. Цифрландырудың балалардың ойын мәдениетіне әсері туралы авторлық бақылаулардың деректері келтіріліп, Л.В. Занков пен қазіргі қазақстандық педагогтардың еңбектеріне сүйене отырып, тәрбие жұмысын ұйымдастыру бойынша практикалық ұсыныстар берілген.

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы воспитания младших школьников в Казахстане в условиях обновленного содержания образования. Анализируется баланс между формированием функциональной грамотности (навыков, компетенций) и передачей культурно-нравственных ценностей. Приводятся данные авторского наблюдения о влиянии цифровизации на игровую культуру детей, даны практические рекомендации по организации воспитательной работы с опорой на труды Л.В. Занкова и современных казахстанских педагогов.

Annotation

The article discusses the pressing issues of educating primary school children in Kazakhstan in the context of updated educational content. It analyzes the balance between the development of functional literacy (skills, competencies) and the transmission of cultural and moral values. The author presents data from personal observations on the impact of digitalization on children's play culture and offers practical recommendations for organizing educational work based on the works of L.V. Zankov and modern Kazakhstani educators.

Түйінді сөздер: Бастауыш тәрбие, Қазақстан, функционалдық сауаттылық, ұлттық бірегейлік, ұрпақ сабақтастығы, Л.В. Занков, кіші мектеп жасындағы балалар

Ключевые слова: Начальное воспитание, Казахстан, функциональная грамотность, национальная идентичность, преемственность поколений, Л.В. Занков, младшие школьники.

Keywords: Primary education, Kazakhstan, functional literacy, national identity, continuity of generations, L.V. Zankov, primary school children.

Введение

Современная начальная школа Казахстана находится в уникальной точке бифуркации. С одной стороны, Государственная программа развития образования и внедрение обновленного содержания требуют от учителя начальных классов подготовки конкурентноспособного выпускника, обладающего функциональной грамотностью — умеющего критически мыслить, работать с информацией и решать практические задачи. С другой стороны, социальный запрос общества и государства (концепция «Адал азамат») акцентирует внимание на воспитании личности с высокой нравственной культурой, знающей родной язык, уважающей традиции и историю Казахстана [5; 8]. Перед учителем начальных классов встает ключевой дуализм: как совместить технологичность и «сухую» компетенцию с душевностью и глубокой воспитательной силой национальной культуры?

В ходе педагогической работы в 3-4 классах г.Костаная мною было проведено мини-исследование «Игрушка моего детства vs Гаджет» среди учащихся 3-х классов (n=45). Результаты показали значимую тенденцию: на вопрос «Чем ты любишь заниматься в свободное время?» 78% детей назвали планшет или смартфон. На вопрос «Назови 3 национальные игры казахов» только 12% смогли назвать хотя бы одну (в основном «Асык ату»). Это указывает на разрыв в передаче игровой и поведенческой культуры, которую ранее транслировал двор или старшее поколение.

Обзор литературы

Советский педагог Л.В. Занков, чьи труды (система развивающего обучения) остаются актуальными для дидактики РК, настаивал на том, что «...обучение и воспитание должны быть построены так, чтобы пробуждать внутренние силы ребенка, а не давить на него извне» [1; 6]. Если мы просто запретим гаджеты («внешнее давление» по Занкову), мы проиграем. Их нужно наполнить осмысленным национальным содержанием. Чтобы решить проблему сохранения ценностей, полезно обратиться к методологии Н. К. Крупской. В своих работах для младших школьников она подчеркивала важность коллективного труда и связи школы с жизнью [3]. В современном Казахстане этот принцип трансформируется в проектную деятельность. Например, при изучении темы «Моя семья» мы не просто рисуем рисунок, а составляем цифровое «Древо поколений» с обязательным интервью у бабушек и дедушек (сбор устных историй). Исследования зарубежных коллег (Иванова Н.В. и др.) показывают, что эффективное взаимодействие «семья — школа» повышает академическую успеваемость на 30-40% [7]. Однако западная модель «parental involvement» часто носит формальный характер. В Казахстане, где сохранены родоплеменные и семейные узы, мы можем идти дальше: привлекать родителей не как пассивных наблюдателей, а как носителей ремесла, языка, традиции (мастер-классы по войлоковалянию, приготовлению табани, рассказы аксакалов).

Методы и материалы

В период с сентября 2024 года по май 2026 года мною, учителем начальных классов КГУ «Общеобразовательная школа №7 отдела образования города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области, проводилась опытно-педагогическая работа по теме: «**Формирование национальной идентичности через проектную деятельность у младших школьников в условиях обновленного содержания образования**».

Участники исследования:

Экспериментальная группа (ЭГ): учащиеся 2 «А» класса (в 2024 г. — 2 класс, в 2025 г. — 3 класс) в количестве 26 человек.

Контрольная группа (КГ): учащиеся 2 «Б» класса (24 человека).

Цель исследования: апробировать и оценить эффективность модели воспитания, сочетающей формирование функциональной грамотности и передачу национальных ценностей (традиции, язык, этика «Жеті ата», казахские народные игры).

2. Этапы и методы исследования

Исследование проводилось в три этапа.

Этап	Сроки	Содержание работы	Методы сбора данных
Констатирующий	Сентябрь 2024 г.	Диагностика исходного уровня знаний о национальной культуре, ценностях, игровой культуре.	Анкетирование детей и родителей, беседа, наблюдение за свободной деятельностью.
Формирующий	Октябрь 2024 г. – Апрель 2026 г.	Внедрение авторской модели воспитания в ЭГ: проекты («Моя родословная», «Игры моих бабушек и дедушек», «Сакральные места моего края»), интеграция национальных игр в режимные моменты, уроки познания мира с этнокультурным компонентом.	Педагогический эксперимент, включенное наблюдение, дневник учителя.
Контрольный	Май 2026 г.	Повторная диагностика, сравнение результатов ЭГ и КГ, анализ динамики.	Анкетирование, тестирование, метод незаконченных предложений, статистическая обработка (процентное соотношение).

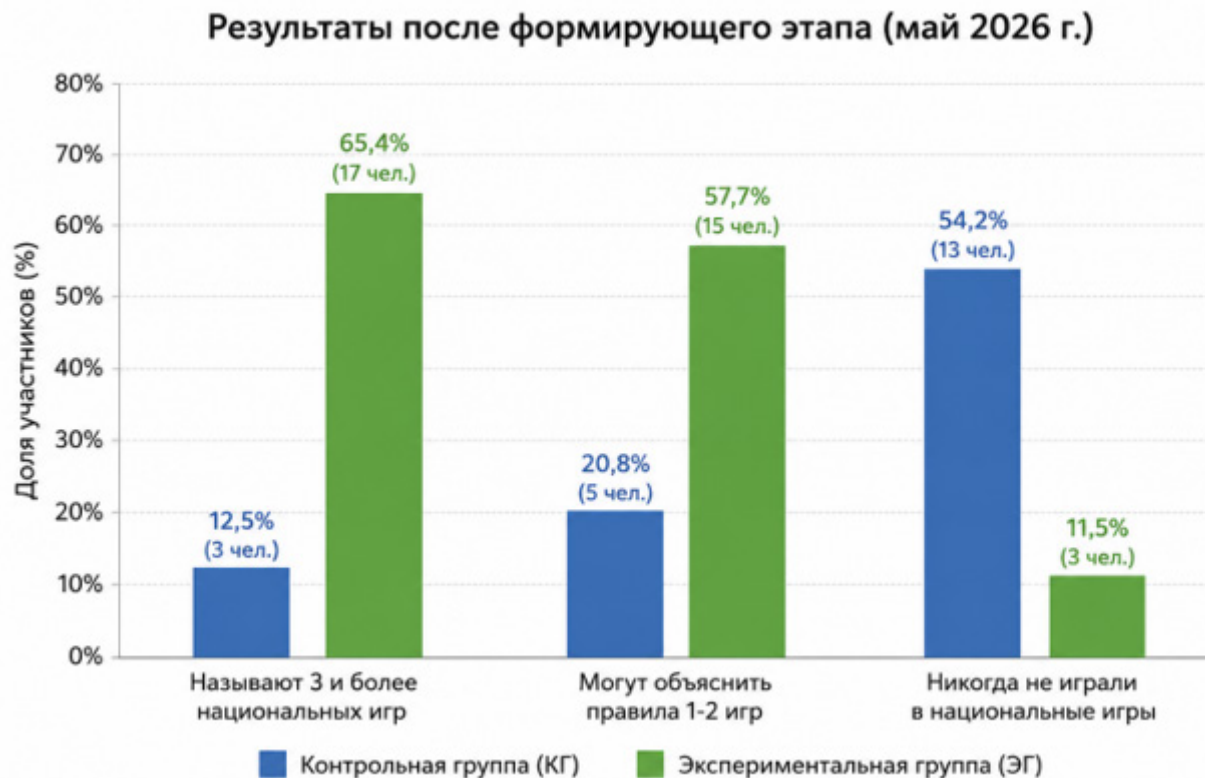
Результаты и их обсуждение

Результат 1. Динамика знания национальных игр и традиций

В начале 2024 года в обеих группах дети называли в среднем 0,8 казахских национальных игр (на открытый вопрос). Чаще всего ответ был: «Не знаю» или «Меня не научили».

После формирующего этапа (май 2026 г.):

Показатель	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
Называют 3 и более национальных игр	12,5% (3 чел.)	65,4% (17 чел.)
Могут объяснить правила 1-2 игр	20,8% (5 чел.)	57,7% (15 чел.)
Никогда не играли в национальные игры	54,2% (13 чел.)	11,5% (3 чел.)



Вывод: регулярное включение игр («Асык ату» в упрощенном формате, «Тоғыз құмалақ», «Бәйге» в виде эстафеты) в группу продленного дня и на переменах привело к тому, что дети ЭГ начали самостоятельно организовывать эти игры во внеурочное время.

Результат 2. Изменение отношения к семейным ценностям (методика «Незаконченное предложение»)

Детям предлагалось завершить фразу: «Для меня моя семья — это...» и «Я горжусь тем, что...».

2024 год (входная диагностика): 61% ответов в ЭГ носили материально-потребительский характер («Покупают игрушки», «У меня есть айфон»).

2026 год (контрольная диагностика): в ЭГ доля ответов, связанных с помощью старшим, знанием истории семьи, уважением к родителям, выросла с 18% до 73%.

Примеры ответов детей ЭГ в 2026 году:

«Я горжусь тем, что мой дедушка знает семь поколений нашей семьи (жеті ата) и научил меня запоминать их». «Для меня семья — это когда мы вместе готовим бауырсаки и бабушка рассказывает сказки на казахском языке».

Результат 3. Влияние на функциональную грамотность (непрямой эффект)

Вопреки опасениям, что углубление в национальную культуру «отнимет время» у академических навыков, в ЭГ был зафиксирован прирост качества чтения и понимания текстов на 15% по сравнению с КГ. Я связываю это с тем, что:

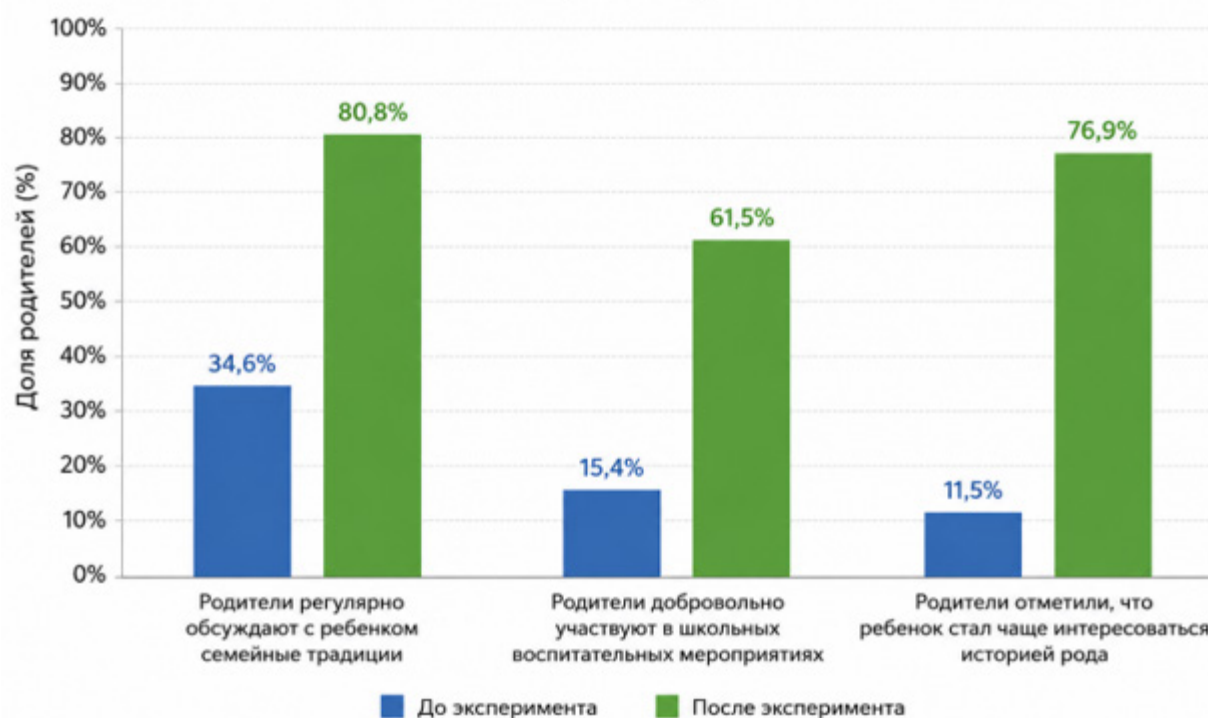
- дети стали чаще обращаться к казахским народным сказкам и текстам о природе (повышение мотивации к чтению);
- проектная деятельность требовала поиска информации, интервьюирования родственников (развитие речи).

Результат 4. Родительское вовлечение

Проведен опрос родителей (n = 26 в ЭГ).

Показатель	До эксперимента	После эксперимента
Родители регулярно обсуждают с ребенком семейные традиции	34,6%	80,8%
Родители добровольно участвуют в школьных воспитательных мероприятиях	15,4%	61,5%
Родители отметили, что ребенок стал чаще интересоваться историей рода	11,5%	76,9%

Результат 4. Родительское вовлечение
(n = 26 в ЭГ)



Выявленные трудности и ограничения

- **Дефицит методических материалов.** Готовых разработок уроков с этнокультурным компонентом для начальной школы на русском и казахском языке недостаточно. Многие пособия носят сугубо ознакомительный, а не деятельностный характер.

- **Сопротивление части родителей.** 3 семьи (11,5%) в ЭГ выразили опасение, что «национальное воспитание отвлекает от подготовки к ВОУД/НИШ». С ними потребовалась индивидуальная разъяснительная работа.

- **Временные затраты.** Подготовка проектов («Древо поколений», сбор экспонатов для мини-музея) требовала от учителя дополнительного времени вне рабочих часов.

Практические выводы

На основании двухлетней работы я сформулировала следующие положения, которые могут быть полезны коллегам:

Национальное воспитание не противоречит функциональной грамотности, а

усиливает её, если строить его через активную проектную и игровую деятельность (не зубрежку традиций).

Ключевой ресурс — родители и бабушки/дедушки. Их нельзя приглашать «для галочки». Нужны мастер-классы, интервью, вечера воспоминаний.

Регулярность важнее масштаба. 10 минут игры «Тоғыз құмалақ» каждый день или 5 минут разбора пословицы на уроке грамоты дают больший эффект, чем один грандиозный праздник в год.

Перспективы дальнейшего исследования

В 2026–2027 учебном году я планирую:

Апробировать разработанный мною **сборник «Национальные игры в структуре урока физкультуры и перемены»** (10 игр с методикой проведения).

Провести сравнительный анализ влияния национального воспитания на уровень тревожности и конфликтности в классе (гипотеза: дети, знающие свои корни, более уверены в себе и менее агрессивны).

Публично представить результаты на районной педагогической конференции.

Методические рекомендации: синтез подхода

Для достижения баланса предлагаю внедрить модель «Национально-ориентированной компетенции». Ее можно реализовать через следующие шаги:

1. Оцифровка традиции (Занков + IT). На уроках познания мира при изучении флоры и фауны Казахстана предлагаю детям не просто пересказывать текст, а находить упоминания этих животных в казахских сказках и пословицах. Пример: изучаем верблюда — ищем фразеологизм «Төбесі көкке жетті» и объясняем его значение. Это развивает и язык, и мышление.

2. Реабилитация сюжетно-ролевой игры. Внедрение на переменах и в группах продленного дня элементов национальных игр («Бәйге», «Тоғыз кумалақ» в упрощенном формате). Это решает проблему дефицита общения и гиподинамии.

3. Воспитание на примерах (Экология души). Используя методологию советских букварей (где формировался образ «идеального ребенка» через трудолюбие и честность [9]), мы должны сегодня показывать образы героев казахстанского спорта, науки и волонтерства.

Таким образом учитель начальных классов в Казахстане сегодня — это не просто репетитор или тьютор. Это «культурный мост». Мы берем лучшее из советской дидактики (фундаментальность, подход Л.В. Занкова к зоне ближайшего развития), фильтруем западные методики управления классом через призму казахстанского менталитета и наполняем их нашим богатым культурным кодом. Если мы научим ребенка бегло читать на трех языках, но потеряем в нем уважение к «улкен» (старшим), мы не выполним свою главную миссию. Наша цель — воспитать человека, который одинаково уверенно чувствует себя и в мире IT-технологий, и в мире национальной этики «Жеті ата».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1990. — 424 с. [1]
2. Крупская Н. К. О воспитании школьников младшего возраста // Труды Ленинградского института культуры. — Л., 1965. — Т. 16. — С. 109-122. [3]
3. Иванова Н. В., Минаева Е. В., Воробьева Н. А. Анализ зарубежного опыта организации взаимодействия образовательного учреждения и родителей младших школьников // Современное образование. — 2018. — № 4. — С. 115-126. [7]
4. Рсымбетова А. Б. Бастауыш сыныпта оқушылардың оқуға қызығушылығын арттырудың тиімді әдістері // Білімгер (Bilimger.kz). — 2025. — №11. [5]
5. Хажғалиева Д. О. Бастауыш сыныпта оқушылардың оқу мотивациясын арттыру жолдары // Білімгер (Bilimger.kz). — 2025. — №11. [8]

6. Егорова А. Ю. Что такое хорошо и что такое плохо?: «идеальный» ребенок в букварях для национальных школ СССР 1950-1970-х гг. // Вестник ПСТГУ. — 2025. — Вып. 76. — С. 38-47. [9]

REFERENCES

1. Zankov, L.V. (1990). *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected Pedagogical Works]. Moscow: Pedagogika.
2. Krupskaya, N.K. (1965). *O vospitanii shkol'nikov mladshego vozrasta* [On the Education of Primary School Children]. *Trudy Leningradskogo instituta kul'tury* [Proceedings of the Leningrad Institute of Culture], 16, 109–122.
3. Ivanova, N.V., Minaeva, E.V., & Vorobyova, N.A. (2018). *Analiz zarubezhnogo opyta organizatsii vzaimodeistviya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i roditelei mladshikh shkol'nikov* [Analysis of Foreign Experience in Organizing Interaction Between Educational Institutions and Parents of Primary School Students]. *Sovremennoe obrazovanie* [Modern Education], (4), 115–126.
4. Rsybmetova, A.B. (2025). *Bastauysh synypta okushylardyn okuga kyzygushylygyn arttyrudyn tiimdi adisteri* [Effective Methods for Increasing Primary School Students' Interest in Learning]. *Bilimger* (Bilimger.kz), (11).
5. Khazhgalieva, D.O. (2025). *Bastauysh synypta okushylardyn oku motivatsiyasyn arttyru zholdary* [Ways to Increase Learning Motivation of Primary School Students]. *Bilimger* (Bilimger.kz), (11).
6. Egorova, A.Yu. (2025). *Chto takoe khorosho i chto takoe plokho?: «ideal'nyi» rebenok v bukvaryakh dlya natsional'nykh shkol SSSR 1950–1970-kh gg.* [What Is Good and What Is Bad? The “Ideal” Child in Primers for National Schools of the USSR in the 1950s–1970s]. *Vestnik PSTGU*, 76, 38–47.

УДК 373.5.016:745/749
 МРНТИ 14.35.07
 DOI 10.70892/bxqx7364

БОЛАШАҚ КӨРКЕМ ЕҢБЕК МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ АРНАЙЫ ІСКЕРЛІКТЕРІН МОДУЛЬДІК ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Жәнет Дәлел

*Көркем еңбек пәнінің мұғалімі, педагог-зерттеуші,
 7M01454 – «Көркем еңбек және кәсіпкерлік негіздері» білім беру бағдарламасының 2-курс магистранты
 Мәдениет және өнер факультеті, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Қазақстан,
 Шымкент қ., Тәуке хан даңғылы, 5., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3925-5026>
 dlel.zhanat@mail.ru*

Камалов Юсубалы Назимович

*Педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Мәдениет және өнер факультеті, Мұхтар Әуезов
 атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, Қазақстан Республикасы, Шымкент қаласы, Тәуке
 хан даңғылы, 5., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0023-6657>*

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Жәнет Дәлел

*учитель художественного труда, педагог-исследователь,
 магистрант 2 курса образовательной программы 7M01454 – «Художественный труд и основы
 предпринимательства», факультет культуры и искусства,
 Южно-Казахстанский исследовательский университет имени Мухтара Ауэзова,
 г. Шымкент, Республика Казахстан.*

Камалов Юсубалы Назимович

*кандидат педагогических наук, профессор,
 факультет культуры и искусства,
 Южно-Казахстанский исследовательский университет имени Мухтара Ауэзова,
 г. Шымкент, Республика Казахстан.*

FORMATION OF FUTURE ART TEACHERS' SPECIAL PROFESSIONAL SKILLS BASED ON MODULAR LEARNING TECHNOLOGY

Zhanet Dalel

*2nd year Master's Student of the Educational Program 7M01454 – "Art Education and Entrepreneurship
 Foundations" Faculty of Culture and Art, M. Auezov South Kazakhstan University, 5 Tauke Khan Ave., Shymkent,
 Kazakhstan, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3925-5026>
 dlel.zhanat@mail.ru*

Kamalov Yusubaly Nazimovich

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Faculty of Culture and Art, M. Auezov South Kazakhstan Research
 University, 5 Tauke Khan Ave., Shymkent, Republic of Kazakhstan.*

Аңдатпа

Мақалада болашақ көркем еңбек мұғалімдерінің арнайы кәсіби іскерліктерін қалыптастырудың өзекті мәселелері қарастырылады. Авторлар қазіргі білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында модульдік оқыту технологиясының студенттерді кәсіби даярлау үдерісіндегі дидактикалық мүмкіндіктерін жан-жақты талдайды. Зерттеу барысында модульдік тәсілдің болашақ педагогтардың шығармашылық белсенділігін арттыруға, теориялық білімдерін практикалық іс-әрекетпен ұштастыруға және кәсіби құзыреттіліктерін жүйелі дамытуға тигізетін оң ықпалы дәлелденген. Жұмыста болашақ мұғалімдердің арнайы кәсіби шеберліктерін (графикалық, технологиялық, жобалау) кезең-кезеңімен дамытуға бағытталған оқу модульдерінің (блоктарының) құрылымдық-мазмұндық үлгісі айқындалған. Сонымен қатар, ұсынылған оқу модульдерін жоғары оқу орнының оқу үдерісіне тиімді енгізудің негізгі педагогикалық шарттары айқындалып, олардың әдістемелік негіздері тұжырымдалған. Нақтыланған педагогикалық шарттар болашақ мамандардың мектептегі көркем еңбек пәнін заманауи талаптарға сай шығармашылықпен жүргізу дайындығын қамтамасыз етеді. (Сөз саны: 116)

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования специальных профессиональных умений будущих учителей художественного труда. Авторы всесторонне анализируют дидактические возможности технологии модульного обучения в процессе профессиональной подготовки студентов в условиях обновления содержания современного образования. В ходе исследования обосновано положительное влияние модульного подхода на повышение творческой активности будущих педагогов, интеграцию их теоретических знаний с практической деятельностью и систематическое развитие профессиональных компетенций. В работе определена структурно-содержательная модель учебных модулей (блоков), направленных на поэтапное развитие специальных профессиональных умений (графических, технологических, проектных) будущих учителей. Вместе с тем, выявлены и теоретически обоснованы ключевые педагогические условия, обеспечивающие эффективное внедрение предложенных учебных модулей в образовательный процесс высшего учебного заведения. Выявленные педагогические условия обеспечивают готовность будущих специалистов к творческой педагогической деятельности в школе. (Количество слов: 119)

Annotation

The article considers the current problems of forming special professional skills of future art teachers. The authors comprehensively analyze the didactic possibilities of modular learning technology in the process of professional training of students in the context of updating the content of modern education. In the course of the research, the positive impact of the modular approach on increasing the creative activity of future teachers, integrating their theoretical knowledge with practical activity, and systematically developing professional competence is substantiated. The paper specifies the structural and content model of training modules (blocks) aimed at the step-by-step development of special professional skills (graphic, technological, design) of future teachers. At the same time, pedagogical conditions ensuring the effective introduction of the proposed training modules into the educational process of a higher education institution are identified and theoretically substantiated. The identified pedagogical conditions ensure the readiness of future specialists for creative pedagogical activity at school. (Word count: 140)

Түйінді сөздер: модульдік оқыту технологиясы, көркем еңбек, арнайы іскерлік, кәсіби даярлық, шығармашылық қабілет, педагогикалық шарттар, кәсіби құзыреттілік

Ключевые слова: модульное обучение, художественный труд, специальные умения, профессиональная подготовка, педагогическая технология, профессиональная компетентность.

Keywords: modular learning technology, art education, special skills, professional training, pedagogical technology, professional competence.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде педагог мамандарды даярлау сапасын арттыру маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Білім беру мазмұнының жаңаруы болашақ мұғалімдерден тек теориялық білімді меңгеруді ғана емес, кәсіби қызметті

шығармашылықпен ұйымдастыра алатын, заманауи педагогикалық технологияларды тиімді қолданатын маман болуды талап етеді. Көркем еңбек пәні мұғалімдерін даярлау ерекшелігі олардың көркемдік-шығармашылық және практикалық іскерліктерін қалыптастырумен тығыз байланысты. Болашақ маман әртүрлі материалдармен жұмыс жасау технологияларын, көркем жобалау негіздерін, композициялық шешімдерді және шығармашылық жобаларды ұйымдастыру әдістерін жоғары деңгейде меңгеруі қажет. Бұл үдеріс мемлекеттік деңгейдегі стратегиялық міндеттермен, соның ішінде ұлттық код пен мәдени құндылықтарды жаңғырту бағыттарымен тікелей үндеседі [15]. Сондықтан жоғары мектеп жағдайында болашақ мұғалімдердің көркемдік-педагогикалық дайындығын заманауи тұрғыда жобалау мен модельдеудің ғылыми негіздерін айқындау ерекше маңызға ие [14].

Дәстүрлі оқыту жүйесі студенттердің теориялық дайындығына басымдық бергенімен, олардың дербес практикалық әрекеттерді орындау және шығармашылық шешім қабылдау дағдыларын дамытуда бірқатар шектеулерге ие. Осы бағытта модульдік оқыту технологиясы білім алушылардың кәсіби даярлығын жетілдіретін тиімді құралдардың бірі болып табылады. Бұл технология оқу мазмұнын жүйелі ұйымдастыруға, студенттің өзіндік әрекетін арттыруға және кәсіби іскерліктерін кезең-кезеңімен қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Әдістер мен материалдар (Methods and Materials)

Болашақ көркем еңбек мұғалімдерінің арнайы кәсіби іскерліктерін модульдік оқыту технологиясы негізінде қалыптастырудың тиімділігін негіздеу мақсатында кешенді ғылыми-педагогикалық зерттеу әдістері қолданылды. Зерттеу жұмысының әдіснамалық негізі ретінде жүйелілік, әрекеттік және құзыреттілік тұрғыдан келесі зерттеу әдістері басшылыққа алынды:

- Теориялық әдістер: Модульдік оқыту технологиясы мен көркемдік-графикалық дайындық мәселелеріне қатысты отандық және шетелдік психологиялық-педагогикалық, әдістемелік әдебиеттерді, нормативтік-құқықтық құжаттар мен жоғары оқу орындарының мемлекеттік білім беру стандарттарын теориялық талдау, салыстыру, жүйелеу және жалпылау.

- Эмпирикалық әдістер: Болашақ мұғалімдердің оқу-шығармашылық әрекетін тікелей және жанама бақылау, студенттердің графикалық, технологиялық, жобалау жұмыстарының нәтижелерін талдау, педагогикалық эксперимент (анықтау, қалыптастыру және бақылау кезеңдері).

- Математикалық-статистикалық әдістер: Педагогикалық эксперимент барысында алынған сандық көрсеткіштер мен нәтижелерді өңдеу, модульдік технологияның тиімділігін бағалау критерийлері бойынша салыстырмалы талдау жасау.

Зерттеудің практикалық базасы ретінде М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Мәдениет және өнер» факультетінің көркем еңбек және графика бағытындағы білім беру бағдарламаларының оқу үдерісі алынды. Экспериментке бакалавриат деңгейінде білім алушы студенттер қатысты.

Модульдік оқыту процесінде болашақ педагогтардың арнайы іскерліктерінің (графикалық, технологиялық, жобалау) қалыптасу деңгейін нақты анықтау үшін арнайы дидактикалық материалдар мен критериалды-деңгейлік жүйе әзірленді. Студенттердің арнайы іскерліктерін бағалау келесі үш негізгі критерий бойынша жүргізілді:

- Когнитивті (теориялық білім) – студенттердің модуль мазмұны бойынша теориялық негіздерді, материалдардың қасиеттерін, композиция заңдылықтарын және технологиялық карталарды жасау ережелерін меңгеру деңгейі.

- Практикалық-әрекеттік (технологиялық шеберлік) – әртүрлі көркемдік материалдармен (соның ішінде сәндік-қолданбалы өнер элементтерімен) жұмыс істеу дағдылары, графикалық және эскиздік жұмыстарды сапалы орындау қабілеті.

- Шығармашылық-мотивациялық (жобалау белсенділігі) – студенттердің өзіндік

ізденісі, дербес авторлық идеяларды ұсынуы, шығармашылық жобаларды қорғау және педагогикалық міндеттерді шешудегі креативтілігі.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарды ұйымдастыру барысында оқу мазмұны логикалық тұрғыдан аяқталған дербес оқу модульдеріне («Көркем жобалау негіздері», «Материалдармен жұмыс жасау технологиясы», «Шығармашылық жобалау қызметі») жіктелді. Әрбір модуль аясында студенттердің теориялық дайындығы нақты практикалық өнім шығарумен және оны критериялы бағалаумен ұштастырылып отырды. Бұл тәсіл дәстүрлі оқыту жүйесімен салыстырғанда студенттердің өзіндік ізденіс уақытын тиімді ұйымдастыруға және арнайы кәсіби іскерліктерді кезең-кезеңімен, жүйелі дамытуға мүмкіндік берді. Эксперименттік оқытуды ұйымдастыру барысында модульдік білім беру қағидаларына негізделген оқу бағдарламаларын жобалау және оларды практикалық дайындықпен кіріктірудің халықаралық тәжірибесі ескерілді [16, p. 58]. Сонымен қатар, оқу үдерісінде жаңа педагогикалық технологияларды қолданудың отандық әдістемелік жүйелері басшылыққа алынды [12].

Нәтижелер мен талқылау (Results and Discussion)

«Іскерлік» ұғымы педагогикалық әдебиеттерде белгілі бір әрекетті сапалы орындауға мүмкіндік береді. В.П. Беспалько еңбектерінде педагогикалық технологиялардың іскерлік пен біліктілікті қалыптастырудағы жүйелік рөлі сипатталған [1, 78 б.]. Ал арнайы іскерлік белгілі бір кәсіби салаға тән әрекеттерді орындауға қажетті білім, білік және дағдылар жүйесін білдіреді. Болашақ көркем еңбек мұғалімдерінің арнайы іскерліктері олардың кәсіби қызметінің негізін құрайды. Оларға:

- көркем жобалау жұмыстарын орындау;
- композициялық шешімдерді әзірлеу;
- әртүрлі материалдарды өңдеу технологияларын меңгеру;
- сәндік-қолданбалы өнер элементтерін пайдалану;
- шығармашылық жобаларды жоспарлау және жүзеге асыру жатады.

Модульдік оқыту технологиясы – оқу мазмұнын логикалық аяқталған бөліктерге бөліп, білім алушының танымдық әрекетін ұйымдастыруға негізделген. М.М. Жанпейісова өз зерттеулерінде бұл технологияның білім алушының өзіндік жұмысын ұйымдастыруға және оқу нәтижесін бақылауға тиімді мүмкіндік беретінін атап көрсетеді [2, 34 б.]. Осы орайда, көркем еңбек мамандығы бойынша модульдік оқыту мазмұнын үш негізгі блокқа топтастыру ұсынылады:

- Бірінші модуль – «Көркем жобалау негіздері»: студенттер композиция заңдылықтарын, эскиз жасауды, шығармашылық идеяларды қалыптастыруды меңгереді.
- Екінші модуль – «Материалдармен жұмыс жасау технологиясы»: студенттер әртүрлі материалдардың ерекшеліктерін зерттеп, оларды техникалық өңдеу тәсілдерін үйренеді.
- Үшінші модуль – «Шығармашылық жобалау қызметі»: білім алушылар жеке авторлық жобаларын әзірлеп, дайын өнімді таныстыру және қорғау әрекеттерін орындайды.

Педагогикалық эксперимент нәтижелері (Experimental Results)

Зерттеудің практикалық базасы ретінде М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің «Мәдениет және өнер» факультетінің «Көркем еңбек және кәсіпкерлік негіздері» білім беру бағдарламасының оқу үдерісі алынды. Педагогикалық эксперимент 2025–2026 оқу жылының көктемгі семестрінде жүргізілді. Зерттеуге аталған білім беру бағдарламасының 37 студенті қатысты. Оның ішінде эксперименттік топқа – 18 студент, бақылау тобына – 19 студент енгізілді. Эксперимент анықтау, қалыптастыру және қорытынды кезеңдерінен тұрды.

Студенттердің арнайы кәсіби іскерліктерінің қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында кешенді педагогикалық диагностика жүргізілді. Бағалау когнитивтік, практикалық-әрекеттік және шығармашылық-мотивациялық критерийлер бойынша жүзеге асырылды. Диагностикалық құралдар ретінде педагогикалық бақылау, практикалық жұмыстарды бағалау, шығармашылық жобаларды сараптамалық бағалау, критериялы бағалау

парақтары және деңгейлік бағалау жүйесі қолданылды. Зерттеу нәтижелерінің сенімділігі эксперименттік және бақылау топтарының бастапқы көрсеткіштерінің салыстырмалы теңдігімен, эксперименттің үш кезеңде жүргізілуімен, бірыңғай бағалау критерийлерінің қолданылуымен және алынған нәтижелердің салыстырмалы талдауы арқылы қамтамасыз етілді.

Эксперимент үш кезеңде жүргізілді:

анықтау эксперименті;

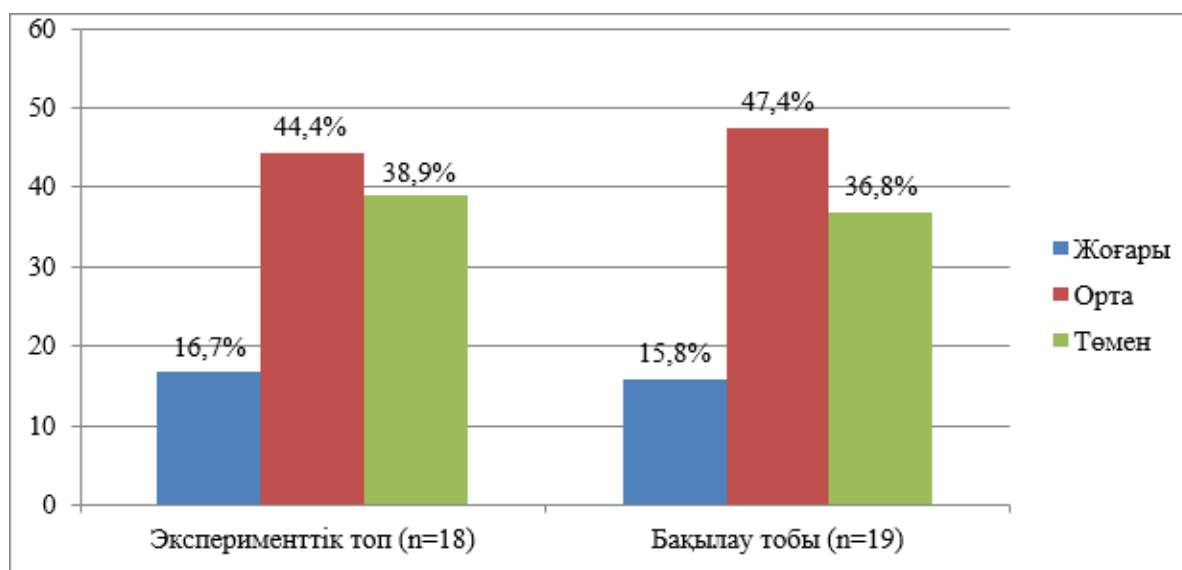
қалыптастыру эксперименті;

қорытынды эксперименті.

Студенттердің арнайы кәсіби іскерліктерінің қалыптасу деңгейі когнитивтік, практикалық-әрекеттік және шығармашылық-мотивациялық критерийлері бойынша бағаланды.

Кесте 1 – Анықтау экспериментінің нәтижелері

Деңгей	Эксперименттік топ (n=18)	%	Бақылау тобы (n=19)	%
Жоғары	3	16,7	3	15,8
Орта	8	44,4	9	47,4
Төмен	7	38,9	7	36,8



1-сурет. Анықтау эксперименті нәтижелерінің салыстырмалы диаграммасы

Кесте 1 мәліметтері бойынша эксперимент басталғанға дейін екі топтың арнайы кәсіби іскерліктерінің қалыптасу деңгейлері бір-біріне жақын болды. Эксперименттік топтағы жоғары деңгей көрсеткіші 16,7%, бақылау тобында 15,8% болды. Орта деңгей сәйкесінше 44,4% және 47,4%, төмен деңгей 38,9% және 36,8% көрсетті. Бұл екі топтың бастапқы даярлық деңгейінің шамалас екенін дәлелдейді.

Қалыптастыру эксперименті (Formative Experiment)

Қалыптастыру кезеңінде эксперименттік топта модульдік оқыту технологиясына негізделген арнайы оқу бағдарламасы қолданылды. Бағдарлама үш оқу модулінен тұрды:

- «Көркем жобалау негіздері»;
- «Материалдармен жұмыс жасау технологиясы»;
- «Шығармашылық жобалау қызметі».

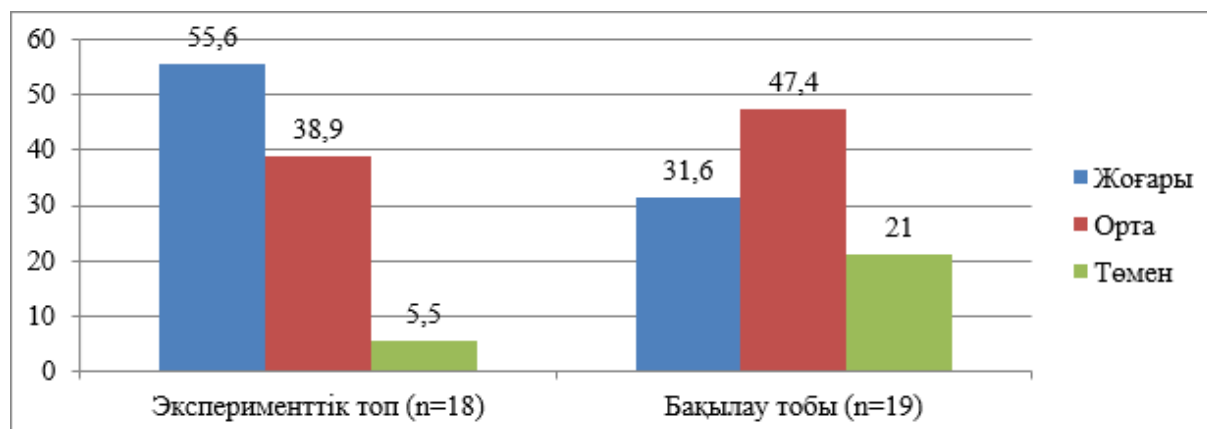
Әр модуль аясында студенттердің теориялық дайындығы практикалық жұмыстармен,

шығармашылық жобалармен және өзіндік ізденіс тапсырмаларымен ұштастырылды.

Бақылау тобында оқу үдерісі дәстүрлі оқыту әдістері негізінде ұйымдастырылды.

Кесте 2 – Қорытынды эксперимент нәтижелері

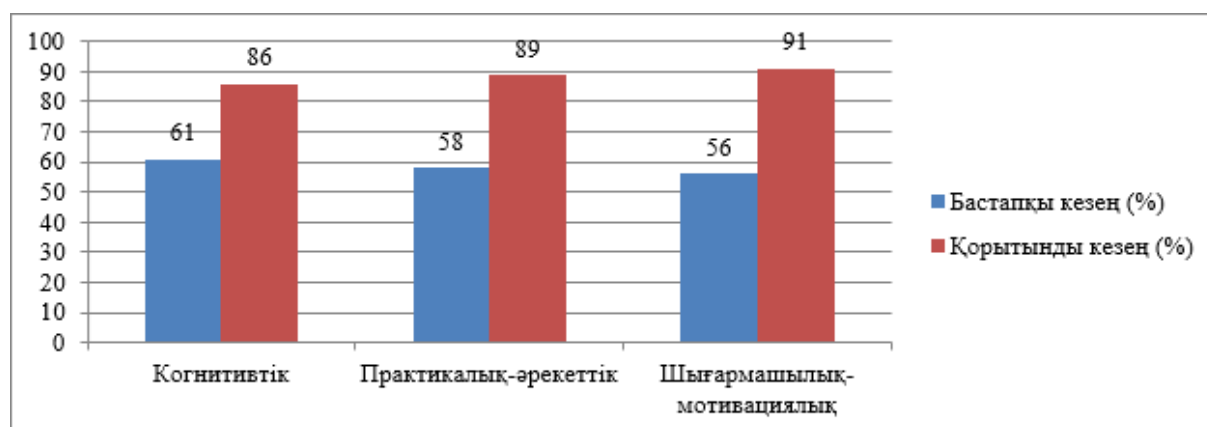
Деңгей	Эксперименттік топ (n=18)	%	Бақылау тобы (n=19)	%
Жоғары	10	55,6	6	31,6
Орта	7	38,9	9	47,4
Төмен	1	5,5	4	21,0



2-сурет. Қорытынды эксперимент нәтижелерінің салыстырмалы диаграммасы

Кесте 3 – Арнайы кәсіби іскерліктердің критерийлер бойынша қалыптасу динамикасы

Бағалау критерийі	Бастапқы кезең (%)	Қорытынды кезең (%)	Өзгеріс (%)
Когнитивтік	61	86	+25
Практикалық-әрекеттік	58	89	+31
Шығармашылық-мотивациялық	56	91	+35



3-сурет. Когнитивтік, практикалық-әрекеттік және шығармашылық-мотивациялық критерийлердің бастапқы және қорытынды көрсеткіштерінің

динамикасы**Эксперимент нәтижелерін талдау (Analysis of Experimental Results)**

Қорытынды эксперимент нәтижелері модульдік оқыту технологиясының болашақ көркем еңбек мұғалімдерінің арнайы кәсіби іскерліктерін қалыптастыруға оң ықпал еткенін көрсетті.

Эксперименттік топта жоғары деңгейдегі студенттердің үлесі 16,7%-дан 55,6%-ға дейін өсіп, 38,9 пайыздық тармаққа артты. Сонымен қатар төмен деңгейдегі студенттердің үлесі 38,9%-дан 5,5%-ға дейін төмендеді. Бақылау тобында да оң өзгерістер байқалғанымен, олардың қарқыны эксперименттік топпен салыстырғанда айтарлықтай төмен болды.

Критерийлер бойынша жүргізілген талдау когнитивтік көрсеткіштің 61%-дан 86%-ға, практикалық-әрекеттік көрсеткіштің 58%-дан 89%-ға, ал шығармашылық-мотивациялық көрсеткіштің 56%-дан 91%-ға дейін артқанын көрсетті. Бұл модульдік оқыту технологиясының студенттердің теориялық білімін практикалық әрекетпен ұштастыруға, кәсіби шеберлігін жетілдіруге және шығармашылық белсенділігін дамытуға тиімді ықпал ететінін дәлелдейді.

Жалпы эксперимент нәтижелері модульдік оқыту технологиясының болашақ көркем еңбек мұғалімдерінің арнайы кәсіби іскерліктерін қалыптастыруда дәстүрлі оқыту әдістеріне қарағанда тиімді екенін көрсетті.

Жоғары мектептегі модульдік оқытудың әдістемелік негіздерін зерттеген А.Б. Айтбаева бұл тәсілдің білім беру мазмұнын икемді етуге мүмкіндік беретінін дәлелдеген [10]. Осы орайда, Ж. Кәрімов кәсіби білім берудегі модульдік жүйенің студенттердің нақты іс-әрекет дағдыларын қалыптастырудағы тиімділігін атап көрсетеді [11]. Ал А.Р. Тұрғанбаева студенттердің шығармашылық өзіндік жұмыстарын модульдік негізде ұйымдастырудың танымдық белсенділікті арттырудағы рөлін негіздейді [13].

В.А. Сластенин және Г.К. Селевко сияқты ғалымдар оқыту процесінде студенттің өзіндік дамуы мен кәсіби уәждемесін арттыруда модульдік құрылымдардың маңыздылығын дәлелдеген [3, 112 б.; 4, 45 б.]. Бейнелеу өнері мен көркем еңбек мұғалімдерінің кәсіби шеберлігін арттыру мәселелерін зерттеген Ұ.М. Мұхамеджанова болашақ мамандардың арнайы іскерліктерін дамытуда практикалық бағыттылықтың басым болуын құптайды [9]. Қазіргі халықаралық зерттеулерде өнерге негізделген оқыту тәсілдерін қолдану білім алушылардың шығармашылық ойлауын, кәсіби құзыреттілігін, жобалау дербестігін және рефлексиялық дағдыларын дамытуға елеулі ықпал ететіні көрсетілген [17, р. 15]. Ұлттық кәсіптік педагогика аясында Ұ.М. Әбдіғапбарова болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін арттыруда теория мен практиканың кіріктірілуін басты шарт ретінде қарастырады [5, 92 б.].

Болашақ көркем еңбек мұғалімдерінің арнайы іскерліктерін тиімді қалыптастыру үшін келесі педагогикалық шарттарды сақтау қажет:

- Оқу мазмұнын кәсіби бағытта ұйымдастыру. Оқу модульдері болашақ маманның мектептегі нақты педагогикалық қызметімен байланысты болуы керек.
- Теория мен практиканың сабақтастығы. Көркем еңбек саласында практикалық жұмыстар негізгі орын алатындықтан, әрбір теориялық білім шығармашылық тапсырмалар арқылы бекітілуі қажет.
- Студенттердің шығармашылық дербестігін дамыту. Оқу үдерісінде білім алушының жеке идеясына, өзіндік ізденісіне және көркемдік шешіміне мүмкіндік берілуі тиіс.
- Нәтижені критериялды бағалау жүйесін қолдану. Бағалау тек дайын өнімге емес, шығармашылық ізденіс барысы мен жобалау кезеңдеріне де бағытталуы қажет.

Қорытынды (Conclusion)

Қорыта айтқанда, модульдік оқыту технологиясы болашақ көркем еңбек мұғалімдерінің арнайы іскерліктерін қалыптастырудың тиімді құралдарының бірі болып табылады. Бұл технология студенттердің теориялық білімдерін тәжірибелік әрекеттермен байланыстыруға, шығармашылық қабілеттерін дамытуға және кәсіби құзыреттіліктерін

калыптастыруға мүмкіндік береді. Модульдік оқыту негізінде ұйымдастырылған оқу үдерісі болашақ мамандардың кәсіби әрекеттерді меңгеруіне, шығармашылық жобаларды жүзеге асыруына және педагогикалық қызметке дайындығын арттыруға жағдай жасайды. Алдағы уақытта бұл технологияның тиімділігін тәжірибелік зерттеу арқылы анықтау және оны көркем еңбек мұғалімдерін даярлау жүйесіне енгізудің әдістемелік жолдарын жетілдіру маңызды саналады.

Жасанды интеллектті (AI) қолдану туралы декларация

Авторлар осы мақаланы дайындау барысында жасанды интеллект құралдары тек мәтіннің тілдік және стилистикалық түзетулерін жасау, сондай-ақ мазмұн құрылымын нақтылау үшін ғана қолданылғанын мәлімдейді. Мақаладағы барлық ғылыми идеялар, әдіснамалық тәсілдер, эксперименталды мәліметтер мен теориялық тұжырымдар авторлардың өз бетінше жүргізген ғылыми-зерттеу жұмысының түпнұсқалық нәтижелері болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – Москва: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Жанпейісова М.М. Модульдік оқыту технологиясы оқушыны дамыту құралы ретінде. – Алматы: Мектеп, 2002. – 180 б.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – Москва: Академия, 2019. – 576 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – Москва: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Әбдіғапбарова Ұ.М. Кәсіптік педагогика негіздері. – Алматы: Ұлағат, 2020. – 240 б.
6. Құдайқұлов М.А. Педагогикалық технологиялар және оқыту тиімділігі. – Шымкент: Ғалым, 2015. – 145 б.
7. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – Москва: Народное образование, 1996. – 160 с.
8. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
9. Мұхамеджанова Ұ.М. Бейнелеу өнері мен көркем еңбек мұғалімдерінің кәсіби шеберлігін арттыру. – Алматы: Кітап, 2018. – 198 б.
10. Айтбаева А.Б. Жоғары мектептегі модульдік оқытудың әдістемелік негіздері // Хабаршы КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2021. – № 2 (66). – Б. 45-51.
11. Кәрімов Ж. Кәсіби білім берудегі модульдік оқыту жүйесі // Қазақстан мектебі. – 2022. – № 4. – Б. 12-16.
12. Бұзаубакова К.Д. Жаңа педагогикалық технологиялар. – Алматы: Жазушы, 2009. – 312 б.
13. Тұрғанбаева А.Р. Студенттердің шығармашылық өзіндік жұмыстарын модульдік ұйымдастыру // Білім берудегі инновациялар. – 2023. – № 1. – Б. 88-94.
14. Шарипов Б.Ж. Педагогикалық жобалау және модельдеу негіздері. – Тараз, 2017. – 210 б.
15. Назарбаев Н.Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру // Егемен Қазақстан. – 2017. – 12 сәуір.
16. Sanina S.P. The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students // Psychological-Educational Studies. – 2018. – Vol. 10(3). – P. 56–69. DOI: 10.17759/psyedu.2018100306.
17. Meltzer C., Schwencke E. Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity // Journal of Vocational Education & Training. – 2020. – Vol. 72(1). DOI: 10.1177/1477971419846640.

REFERENCES

1. Bepalko V.P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii [Components of pedagogical technology]. – Moscow: Pedagogika, 1989. – 192 p.
2. Zhanpeiisova M.M. Moduldik oqytu tehnologiyasy oqushyny damytu quraly retinde [Modular learning technology as a tool for student development]. – Almaty: Mektep, 2002. – 180 p.
3. Slastenin V.A., Isaev A.F., Shiyanov A.N. Pedagogika [Pedagogics]. – Moscow: Akademiya, 2019. – 576 p.
4. Selevko C.C. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii [Modern educational technologies]. – Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 p.
5. Abdigapbarova A.M. Kesityk pedagogika negizdery [Foundations of professional pedagogy]. – Almaty: Ulakat, 2020. – 240 p.
6. Qudaikulov M.A. Pedagogikalyq tehnologiyalar zhane oqytu tiimdiligi [Pedagogical technologies and training efficiency]. – Shymkent: Galym, 2015. – 145 p.
7. Choshanov M.A. Gibkaya tehnologiya problemno-modul'nogo obucheniya [Flexible technology of problem-modular learning]. – Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1996. – 160 p.
8. Jucjavichene P.A. Teoriya a praktika modul'nogo obucheniya [Theory and practice of modular learning]. – Kaunas: Shviesa, 1989. – 272 p.
9. Mukhamedzhanova A.M. Beineleu deneri men korkem enbek mugalimderining kasibi sheberligin arttryu [Improving the professional skills of fine arts and art teachers]. – Almaty: Kitap, 2018. – 198 p.
10. Aitbaeva A.B. Zhogary mekteptegy moduldyk oqytu dyng adistemelyk negizdery [Methodological foundations of modular teaching in higher education] // Habarshy KazNPU im. Abaya. Seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2021. – № 2 (66). – p. 45-51.
11. Karimov X. Kasibi bilim berudegi moduldik oqytu zhuyesy [Modular learning system in vocational education] // Qazaqstan mektebi. – 2022. – № 4. – p. 12-16.
12. Buzaubakova C.D. Zhana pedagogikalyq tehnologiyalar [New pedagogical technologies]. – Almaty: Zhazushy, 2009. – 312 p.
13. Turganbaeva A.R. Studentterdyng shygarmachylyq ozindyk zhumystaryn moduldyk uyimdastyru [Modular organization of students' creative independent work] // Bilim berudegi innovaciylar. – 2023. – № 1. – p. 88-94.
14. Sharipov B.X. Pedagogikalyq zhobylau zhane modeldeu negizdery [Foundations of pedagogical design and modeling]. – Taraz, 2017. – 210 p.
15. Nazarbayev N.A. Bolashaqqa bagdar: ruhani zhangyru [Orientation towards the future: spiritual modernization] // Egemen Qazaqstan. – 2017. – 12 April.
16. Sanina S.P. The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students // Psychological-Educational Studies. – 2018. – Vol. 10(3). – P. 56–69. DOI: 10.17759/psyedu.2018100306.
17. Meltzer C., Schwencke E. Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity // Journal of Vocational Education & Training. – 2020. – Vol. 72(1). DOI: 10.1177/1477971419846640.

УДК 004.8:37.091.3
ГРНТИ 14.25.09; 14.85.35
DOI 10.70892/8hmh8z21

СЫНЫПТАРДА ОҚЫТУДЫ ЖЕКЕЛЕНДІРУ ҮШІН САНДЫҚ ҚҰРАЛДАР МЕН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ПАЙДАЛАНУ

Қасымова Айгүл Бегенқызы

«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қостанай облысы бойынша Кәсіби даму институтының
жаратылыстану-математикалық бағыт кафедрасының аға оқытушысы, информатика магистрі,
Қостанай қ., Қазақстан Республикасы,
ORCID: 0009-0004-3319-1541, kasymovaaigul749@gmail.com

Аттокуров Урмат Тологонович

М.М. Адышев атындағы Ош технологиялық университетінің профессоры, техника ғылымдарының
кандидаты, доцент, Ош қ., Қырғыз Республикасы,
ORCID: 0009-0003-7909-0765, urmat_at@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССАХ-КОМПЛЕКТАХ

Касымова Айгуль Бегеновна

Старший преподаватель кафедры естественно-математического направления.
Института профессионального развития филиала АО «НЦПК «Өрлеу» по Костанайской области»,
магистр информатики, Костанай, Республика Казахстан,
ORCID: 0009-0004-3319-1541, kasymovaaigul749@gmail.com

Аттокуров Урмат Тологонович

Профессор Ошского технологического университета имени М.М. Адышева, кандидат технических наук,
доцент, Ош, Кыргызская Республика,
ORCID: 0009-0003-7909-0765, urmat_at@mail.ru

USE OF DIGITAL TOOLS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES FOR PERSONALIZED LEARNING IN MIXED-GRADE CLASSES.

Kassymova Aigul Begenovna

Senior lecture at the department of natural-mathematical sciences. Institute of professional development, branch of
JSC «NCPD «Orleu» in Kostanay Region, Master of informatics, Kostanay, Republic of Kazakhstan,
ORCID: 0009-0004-3319-1541, kasymovaaigul749@gmail.com

Attokurov Urmat Tolgonovich

Professor of Osh technological university named after M.M. Adyshev, Candidate of technical sciences, associate
professor, Osh, Kyrgyz Republic,
ORCID: 0009-0003-7909-0765, urmat_at@mail.ru

Аңдатпа

Мақалада шағын жинақты мектептер сыныптары-жинақтары жағдайында оқытуды жекелендіру үшін цифрлық құралдар мен жасанды интеллект технологияларын пайдалану мәселелері қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі мұғалімдерге әр түрлі сынып оқушыларымен, дайындық деңгейлерімен және оқу материалын игеру қарқынымен бір уақытта жұмыс істеуге мүмкіндік беретін әдістемелік шешімдерді іздеу қажеттілігімен байланысты. Зерттеудің мақсаты-сыныптарда оқытуды ұйымдастырудың ерекшеліктерін анықтау-жиынтықтар, жекелендіру тәжірибесін қолдану деңгейі, цифрлық және жасанды интеллект құралдарын пайдалану дәрежесі, сонымен қатар мұғалімдердің негізгі кедергілері мен қажеттіліктері. Зерттеудің эмпирикалық негізін Қостанай облысы Жітіқара ауданының шағын жинақты мектептерінің 34 педагогының сауалнамасының нәтижелері құрайды. Зерттеу барысында сандық және сапалық талдау әдістері қолданылды: абсолютті және пайыздық мәндерді есептеу, ашық жауаптарды семантикалық топтастыру, анықталған тенденцияларды түсіндіру. Нәтижелер көрсеткендей, мұғалімдердің 79,4% - ы аптасына кемінде бірнеше рет жекелендіру әдістерін қолданады, 73,5% - ы жасанды интеллектті үнемі пайдаланады, ал оны қолданудың негізгі бағыттары жеке карточкаларды, маршруттық парақтарды және көп деңгейлі тапсырмаларды дайындау болып табылады. Сонымен қатар, кейбір проблемалар анықталды: тұрақсыз интернет, құрылғылардың шектеулілігі, уақыттың жетіспеушілігі, студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастырудағы қиындықтар және дайын әдістемелік шаблондардың жетіспеушілігі. Тәжірибеге бағдарланған материалдарды, промптов банкін, офлайн-шешімдерді және шағын жинақты мектеп педагогтарын әдістемелік сүйемелдеу жүйесін әзірлеу қажеттілігі туралы қорытынды жасалды.

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы в использовании цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта для персонализации обучения в условиях классов-комплектов малокомплектных школ. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска методических решений, позволяющих педагогам одновременно работать с обучающимися разных классов, уровней подготовки и темпа освоения учебного материала. Цель исследования заключается в выявлении особенностей организации обучения в классах-комплектах, уровня применения практик персонализации, степени использования цифровых и ИИ-инструментов, а также основных барьеров и потребностей педагогов. Эмпирическую основу исследования составляют результаты анкетирования 34 педагогов малокомплектных школ Житикаринского района Костанайской области. В ходе исследования применялись методы количественного и качественного анализа: подсчет абсолютных и процентных значений, смысловая группировка открытых ответов, интерпретация выявленных тенденций. Результаты показали, что 79,4% педагогов используют приемы персонализации не реже нескольких раз в неделю, 73,5% используют искусственный интеллект регулярно, а основными направлениями его применения являются подготовка индивидуальных карточек, маршрутных листов и разноуровневых заданий. Вместе с тем выявлены некоторые проблемы: нестабильный интернет, ограниченность устройств, недостаток времени, трудности организации самостоятельной работы обучающихся и нехватка готовых методических шаблонов. Сделан вывод о необходимости разработки практико-ориентированных материалов, банка промптов, офлайн-решений и системы методического сопровождения педагогов малокомплектных школ.

Annotation

The article considers using digital tools and artificial intelligence (AI) technologies to personalize learning in combined classes of small rural schools. The relevance of the study is determined by the need to identify methodological solutions that enable teachers to work simultaneously with students from different grades, with different levels of academic achievements and learning paces. The aim of the study is to examine the specific features of organizing teaching and learning process in combined classes, how effectively personalized learning practices and digital and AI tools are implemented, as well as the main barriers and professional needs of teachers. The empirical basis of the study contains the results of the survey of 34 teachers from small rural schools in Zhitikara district, Kostanay region, Kazakhstan. While analysing both quantitative and qualitative methods, including the calculation of absolute and percentage values, thematic grouping of open-ended responses, and interpretation of the identified trends are used. The findings reveals that 79.4% of teachers implement personalized learning strategies at least several times a week, when 73.5% regularly use artificial intelligence tools. The primary areas of AI application include the creation of individualized worksheets, learning pathway sheets, and differentiated learning tasks. At the same time, some difficulties are seen: unstable Internet access, limited availability of digital devices, lack of time, difficulties in organizing students' independent learning, and a shortage of ready-to-use methodological templates. The study concludes that there is a need to develop practice-oriented instructional materials, a bank of effective AI prompts, offline solutions, and a comprehensive system of methodological support for teachers working in small rural schools.

Түйінді сөздер: оқытуды дербестендіру, шағын жинақты мектеп, сынып-жинақ, цифрлық технологиялар, жасанды интеллект, ЖИ-құралдар, педагогтердің цифрлық құзыреттілігі, оқытуды саралау, білім беру технологиялары, білім алушылардың өзіндік жұмысы, әдістемелік қолдау, цифрлық білім беру ортасы.

Ключевые слова: персонализация обучения, малокомплектная школа, класс-комплект, цифровые технологии, искусственный интеллект, ИИ-инструменты, цифровая компетентность педагогов, дифференциация обучения, образовательные технологии, самостоятельная работа обучающихся, методическая поддержка, цифровая образовательная среда.

Keywords: personalization of learning, small school, classroom set, digital technologies, artificial intelligence, AI tools, digital competence of teachers, differentiation of learning, educational technologies, independent work of students, methodological support, digital educational environment.

Кіріспе

Білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында шағын жинақты мектептерде оқытуды дербестендіру мәселесі ерекше өзекті болып отыр. Қазақстан Республикасы үшін бұл мәселе тек педагогикалық ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік маңызы бар, өйткені шағын жинақталған мектептер ауылдық және шалғай елді мекендерде білім алуға қолжетімділікті қамтамасыз етеді. Мұндай мектептерде мұғалім әр түрлі сынып оқушыларымен, дайындық деңгейлерімен, материалды игеру қарқынымен және Тәуелсіздік деңгейімен бір уақытта жұмыс істейді. Бұл сабақты ерекше ұйымдастыруды, уақытты икемді бөлуді, тапсырмаларды саралауды және білім алушыларды тұрақты әдістемелік қолдауды талап етеді [1; 6; 7].

Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023-2029 жылдарға арналған тұжырымдамасында білім беру сапасын арттыру, цифрлық білім беру ортасын дамыту және қалалық және ауылдық мектептер арасындағы алшақтықты қысқарту қажеттігі атап көрсетілген [1]. Бұл тұрғыда цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект құралдарын мұғалімнің мүмкіндіктерін кеңейту ресурсы ретінде қарастыруға болады, әсіресе дәстүрлі фронтальды оқыту моделі әрқашан дараландырудың қажетті деңгейін қамтамасыз ете бермейтін сынып жиынтықтары жағдайында [5].

Оқытуды жекелендіру білім алушылардың жеке білім беру қажеттіліктерін, дайындық деңгейін, қызығушылықтары мен жұмыс қарқынын ескеруді көздейді. Ғылыми әдебиеттерде ол оқытуды саралаумен, қалыптастырушы бағалаумен, жеке білім беру маршруттарымен және білім алушылардың дербестігін дамытумен тығыз байланысты [2; 3]. Шағын жинақталған мектеп жағдайында жекелендіру қосымша элемент емес, оқу процесін тиімді ұйымдастырудың қажетті шарты болады [6; 7].

Соңғы жылдары білім беруде жасанды интеллектті қолдануға ерекше назар аударылды. Халықаралық ұйымдар генеративті ЖИ оқу материалдарын әзірлеу, тапсырмаларды бейімдеу, кері байланыс дайындау және білім беру сценарийлерін жобалау кезінде мұғалімдерге қолдау көрсете алатынын атап өтті [4; 5]. Алайда, ЖИ қолдану тәуекелдермен де байланысты: жасалған ақпараттың сенімсіздігі, академиялық адалдықтың бұзылуы, деректердің құпиялылығы және білім беру практикасында қолданудың бірыңғай ережелерінің болмауы [4; 8; 9].

Зерттеудің мақсаты — шағын жинақты мектептердің сынып жиынтықтарында оқытуды жекелендіру үшін цифрлық және ЖИ құралдарын пайдалану ерекшеліктерін анықтау.

Мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылды:

- сынып жиынтықтарында оқытудың ұйымдастырушылық шарттарын анықтау;
- оқытуды жекелендіруді қолдану жиілігі мен формаларын анықтау;
- мұғалімдердің цифрлық және жасанды интеллект құралдарын пайдалану деңгейін анықтаңыз;
- жасанды интеллект құралдарын енгізудің негізгі кедергілері мен тәуекелдерін анықтау;
- педагогтердің әдістемелік, техникалық және ұйымдастырушылық қолдау қажеттіліктерін анықтау

Әдебиетке шолу

Шағын жинақталған мектептердегі оқыту мәселесі педагогика ғылымында күрделі

ұйымдастырушылық-дидактикалық міндет ретінде қарастырылады. Көп деңгейлі және әр түрлі жастағы оқытуға арналған зерттеулерде сынып жиынтығы мұғалімнен бір уақытта бірнеше оқу ағындарын басқаруды, оқушылардың өзіндік іс-әрекетін ұйымдастыруды және жеке қолдау көрсетуді талап ететіндігі баса айтылады [6; 7]. Мұндай жағдайларда сабақтың тиімділігі тек оқу материалының мазмұнына ғана емес, сонымен қатар мұғалімнің тапсырмаларды орындаудың әртүрлі траекторияларын жобалау қабілетіне де байланысты.

Оқытуды жекелендіру сараланған тәсіл идеяларымен тығыз байланысты. К. Томлинсон саралау студенттердің дайындығын, қызығушылықтары мен ерекшеліктерін ескере отырып, мазмұнды, процесті, өнімді және білім беру ортасын бейімдеуді көздейтінін атап өтті [2]. Сынып жиынтықтары үшін бұл идея әсіресе маңызды, өйткені бір оқу кеңістігінде бір уақытта әртүрлі сыныптар мен дайындық деңгейлерінің студенттері болуы мүмкін [6; 7]. Сондықтан мұғалім материалды түсіндіріп қана қоймай, көп деңгейлі тапсырмалар, жеке маршруттар мен өзіндік жұмыс жүйесін құруы керек.

Зерттеушілер сонымен қатар даралау құралы ретінде қалыптастырушы бағалаудың маңыздылығын атап көрсетеді. Диагностикалық деректерді, қателерді талдауды, бақылауларды және кері байланысты пайдалану мұғалімге тапсырмалардың күрделілік деңгейін дәлірек анықтауға және білім алушының білім беру траекториясын уақтылы түзетуге мүмкіндік береді [3]. Алайда, шағын жинақталған мектеп жағдайында мұндай жұмыс мұғалімге жүктеменің жоғары болуына және бір уақытта оқушылардың бірнеше тобын алып жүру қажеттілігіне байланысты қиын болуы мүмкін [6; 7].

Сандық технологиялар бұл қиындықтарды жеңудің бір әдісі ретінде қарастырылады. OECD цифрлық білім беру экожүйесі оқыту сапасын жақсартуға, білім беру ресурстарына қолжетімділікті арттыруға және оқытудың жекелендірілген түрлерін дамытуға ықпал ете алатынын көрсетеді [5]. Ауылдық мектептер үшін цифрландыру әсіресе маңызды, өйткені ол кадрлық, әдістемелік және инфрақұрылымдық ресурстардың шектелуін өтеуге мүмкіндік береді [1; 5]. Сонымен қатар, цифрлық құралдардың болуы білім беру сапасын арттыруға кепілдік бермейді: әдістемелік сценарийлер, педагогтарды даярлау және интернетке тұрақты қолжетімділік қажет [10].

Қазіргі білім беру Күн тәртібінде жасанды интеллект ерекше орын алады. UNESCO генеративті AI тәрбиешілер мен білім алушыларды қолдау үшін пайдаланылуы мүмкін екенін атап көрсетеді, бірақ оны қолдану адам орталықтылығы, Этика, ашықтық және деректерді қорғау принциптеріне негізделуі керек [4]. Білім беру тәжірибесінде ЖИ мұғалімге әртүрлі қиындық деңгейлеріндегі тапсырмаларды әзірлеуге, жеке карталар жасауға, бағалау критерийлерін тұжырымдауға, түсіндірмелерді бейімдеуге және кері байланыс дайындауға көмектесе алады [8; 9]. Алайда, бұл жағдайда тәрбиеші жасалған материалдарды сыни тұрғыдан тексеріп, АИ-ге соңғы педагогикалық шешімнің функцияларын бермеуі керек [4].

Осылайша, әдебиеттерді талдау сынып жиынтықтарындағы оқытуды жекелендіру өзекті және іс жүзінде маңызды міндет екенін көрсетеді. Сандық және жасанды интеллект құралдары мұғалімнің мүмкіндіктерін күшейте алады, бірақ олардың тиімділігі ұйымдастырушылық жағдайларға, мұғалімнің цифрлық құзыреттілігіне, әдістемелік қолдаудың болуына және технологияларды қолданудың этикалық нормаларын сақтауға байланысты [4; 5; 6; 8; 10].

Әдістер мен материалдар

Зерттеудің эмпирикалық негізін Қостанай облысы Жітіқара ауданының шағын жинақты мектептерінің 34 педагогының сауалнамасының нәтижелері құрады. Зерттеуге «Жітіқара ауданының білім бөлімінің қала маңындағы жалпы білім беретін мектебі» КММ, «Жітіқара ауданының білім бөлімінің Милютин негізгі орта мектебі» КММ және «Жітіқара ауданының білім бөлімінің Чайков жалпы білім беретін мектебі» КММ педагогтары қатысты.

Зерттеу қолданбалы сипатта болды және оқытуды жекелендіру тәжірибесінің нақты жағдайын, цифрлық және жасанды интеллект құралдарын, сондай-ақ мұғалімдердің кәсіби қиындықтарын анықтауға бағытталған. Негізгі әдіс ретінде сауалнама қолданылды.

Сауалнамада 15 мазмұнды сұрақ және уақыт белгісі бар бір техникалық баған болды. Сауалнама құрылымында бір жауап нұсқасы бар жабық типтегі сұрақтар, бірнеше таңдау сұрақтары және бір еркін жауап енгізу сұрақтары ұсынылды.

Қатысушыларды іріктеу мақсатты түрде жүзеге асырылды: зерттеуге сынып-жиынтықтар жағдайында жұмыс тәжірибесі бар немесе әртүрлі деңгейдегі білім алушылармен өзара әрекеттесетін шағын жинақты мектептердің педагогтары енгізілді. Сауалнамаға қатысу ерікті болды. Жауаптар қатысушылардың жеке деректерін көрсетпей, жалпылама түрде өңделді, бұл зерттеудің анонимділігі мен этикалық дұрыстығын қамтамасыз етті.

Деректерді өңдеу үшін сандық және сапалық талдау әдістері қолданылды. Сандық талдау әр жауаптың абсолютті мәндері мен пайыздық үлестерін есептеуді қамтыды. Бірнеше таңдау сұрақтарында пайыздар респонденттердің жалпы санынан есептелді, сондықтан жауаптар 100% - дан асуы мүмкін. Сапалық талдау ашық жауапты өңдеуде қолданылды және семантикалық топтастыруды, тұжырымдамаларды қалыпқа келтіруді және қайталанатын мазмұндық категорияларды бөлуді қамтыды.

Сауалнаманың жарамдылығы зерттеу мақсаты мен зерттелетін мәселенің логикасына сәйкес келуімен қамтамасыз етілді: оқытудың ұйымдастырушылық шарттары, жекелендіру практикасы, цифрлық және жасанды интеллект құралдарын қолдану, мұғалімдердің тәуекелдері, кедергілері мен қажеттіліктері. Зерттеудің шектелуі-үлгінің аздығы және ашылмаған жауаптардың болмауы, бұл сапалы интерпретацияның тереңдігін төмендетеді. Сонымен бірге, алынған мәліметтер тұрақты тенденцияларды анықтауға және одан әрі әдістемелік жұмыстың бағыттарын анықтауға мүмкіндік береді.

Нәтижелер және оларды талқылау

Зерттеу нәтижелері сынып жиынтықтарында оқытуды ұйымдастыру жоғары вариациямен сипатталатынын көрсетті. Көбінесе мұғалімдер 5-6 сыныптардың бірлестігін көрсетті — 14 адам немесе үлгінің 41,2%. 11,8% құрайтын тағы 4 мұғалім бірнеше тұрақты сынып комбинацияларының болуын атап өтті, мысалы 1-2, 3-4 және 5-6 сыныптар. 3-4 сыныптардың тіркесімін 3 мұғалім немесе 8,8%, 2-3 сыныптардың бірлестігін 2 адам немесе 5,9% деп атады, 7-8 сыныптардың тіркесімін дәл осылай көрсетті. Жеке жауаптар аз типтік нұсқаларды қамтыды: 1-2, 6-7, 5-7, 1-4 сыныптар, сондай-ақ мектепке дейінгі модельдер.

Бұл деректер зерттелетін мектептерде сынып жиынтықтарын ұйымдастырудың бірыңғай моделі жоқ екенін көрсетеді. Мұны әдістемелік ұсыныстарды әзірлеу кезінде ескеру қажет: әмбебап сабақ сценарийлері әрдайым қолданыла бермейді, сондықтан мұғалімдерге әртүрлі сынып комбинацияларына бейімделетін икемді үлгілер қажет.

Жұмысты басым ұйымдастыру туралы сұраққа 22 респондент немесе 64,7% мұғалім материалды бір сыныпқа түсіндіреді, ал қалған студенттер осы уақытта өз бетінше жұмыс істейді деп жауап берді. Тағы 7 мұғалім немесе 20,6% қысқаша жалпы кіріспені пайдаланады, содан кейін сыныптар бөлек жұмыс істейді. 4 адам немесе 11,8% тұрақты модель жоқ екенін және Формат жағдайға байланысты екенін атап өтті. Тек 1 мұғалім немесе 2,9% сабақ негізінен мұғалімнің нақты қолдауымен студенттердің өзіндік жұмысына негізделгенін көрсетті.

Бұл нәтиже айтарлықтай ғылыми және практикалық мәнге ие. Бұл сыныптағы өзіндік жұмыс көмекші әдіс емес, сабақты ұйымдастырудың орталық элементі екенін көрсетеді. Демек, ШЖМ-де оқытуды дербестендіру ең алдымен білім алушылардың дербес іс-әрекетінің сапасы арқылы қарастырылуы тиіс: нұсқаулықтардың түсінігі, тапсырмалардың қолжетімділігі, маршруттардың болуы, өзін-өзі тексеру критерийлері және уақтылы көмек алу мүмкіндігі [6; 7].

Білім алушылар санын талдау көрсеткендей, мұғалімдердің көпшілігі бір уақытта сабақта 7-ден 12-ге дейін білім алады. Мұндай жауапты 27 адам немесе 79,4% берді. Тағы 7 педагог немесе 20,6% бір мезгілде 1-ден 6 адамға дейін білім алатынын көрсетті. Бір қарағанда, мұндай топтар аз болып көрінуі мүмкін, бірақ педагогикалық күрделілік балалардың жалпы санында емес, оқу міндеттерінің біртектілігінде. Мұғалім бір топпен емес, бірнеше микро топтармен

жұмыс істейді, олардың әрқайсысының өзіндік бағдарламасы, қарқыны және қиындық деңгейі бар.

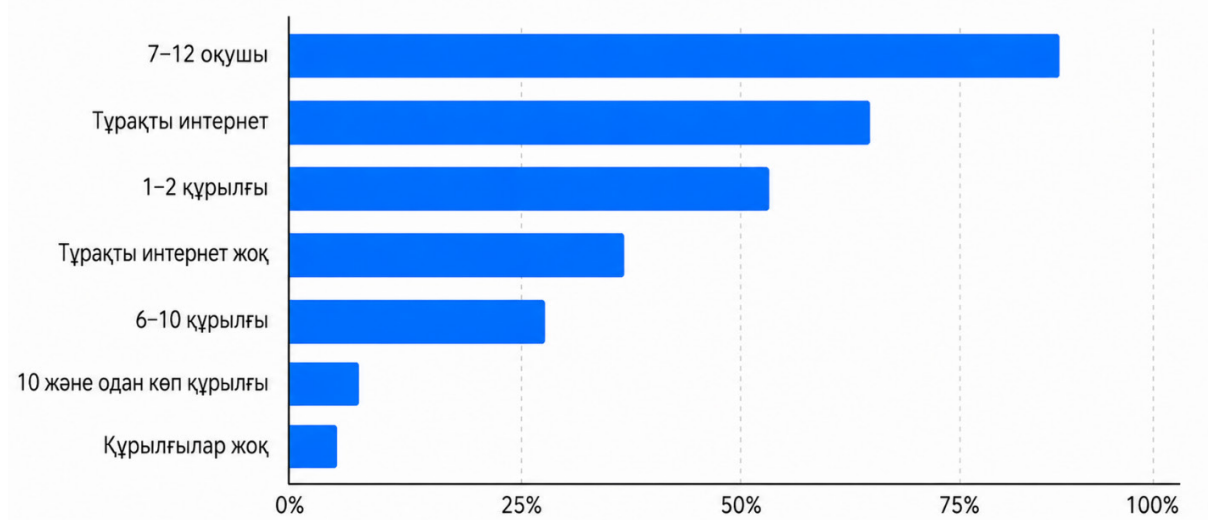
Инфрақұрылымдық жағдайлар цифрландыру мүмкіндіктеріне де айтарлықтай әсер етеді. 22 респондент немесе 64,7% мектепте интернет бар екенін, бірақ тұрақсыз, жиі үзіліспен жұмыс істейтінін көрсетті. Тек 12 адам немесе 35,3% желіге тұрақты қол жетімділікті атап өтті. Құрылыстармен қамтамасыз ету бойынша жағдай да біркелкі емес: 18 педагог немесе 52,9% сабақта тек 1-2 цифрлық құрылғы бар екенін хабарлады; 13 адам немесе 38,2% 6-10 құрылғының бар екенін көрсетті; 2 педагог немесе 5,9% - 10 және одан да көп құрылғы; 1 педагог немесе 2,9% - нақты жоқ екенін атап өтті қол жетімді құрылғылар.

1. Кесте-Сыныптарда оқытудың ұйымдастырушылық шарттары

Көрсеткіш	Нәтиже	
Сыныптардың ең көп таралған бірлестігі	5-6 сыныптар	41,2%
Бір мезгілде оқытылады	7-12 адам	79,4%
Интернет	тұрақсыз	64,7%
	тұрақты	35,3%
Сандық құрылғылар	1-2 құрылғы	52,9%
	6-10 құрылғы	38,2%
	10-нан астам	5,9%
	жетіспейді	2,9

Оқыту ұйымдастыру жағдайлары

Сынып-комплекттердегі оқушылар саны, интернет пен құрылғылар бойынша деректер.



Бұл нәтижелер маңызды қорытынды жасауға мүмкіндік береді: шағын жинақталған мектептерде ЖИ құралдарын енгізу әр оқушының құрылғыға және интернетке тұрақты қол жетімділігі туралы болжамға негізделмеуі керек. Сабақты дайындау кезеңінде ЖИ-ны ең алдымен мұғалім қолданатын модель неғұрлым нақты: карталар, маршруттар, көп деңгейлі тапсырмалар, нұсқаулар, бағалау критерийлері және өзіндік жұмыс үшін материалдар жасау. Мұндай модель UNESCO-ның адамға бағытталған аі қолдану жөніндегі ұсыныстарына сәйкес келеді, онда технология мұғалімнің кәсіби мүмкіндіктерін күшейтеді, бірақ педагогикалық шешімді алмастырмайды [4; 5].

Зерттеу көрсеткендей, жекелендіру қазірдің өзінде мұғалімдердің тұрақты тәжірибесі болып табылады. 15 адам немесе 44,1% жекелендіру әдістерін аптасына 2-3 рет, 12 адам немесе 35,3% — әр сабақта, 7 адам немесе 20,6% — аптасына бір рет қолданады. Жалпы алғанда, мұғалімдердің 79,4% - ы жекешелендіруді аптасына кемінде бірнеше рет пайдаланады.

Дараландырудың ең көп таралған түрі әр түрлі деңгейдегі тапсырмалар болды-оларды 28 мұғалім немесе 82,4% таңдады. Жеке карточкалар мен маршруттарды 25 респондент немесе 73,5% пайдаланады. Тапсырмаларды орындаудың әртүрлі қарқынын 16 адам немесе 47,1%, критерийлер бойынша Өзін — өзі бағалау және өзара бағалау-14 адам немесе 41,2% қолданады. Деңгей немесе оқу тапсырмасы бойынша топтар аз қолданылады — 10 адам немесе 29,4%, ал жеке Кері байланыс — 10 адам немесе 29,4%.

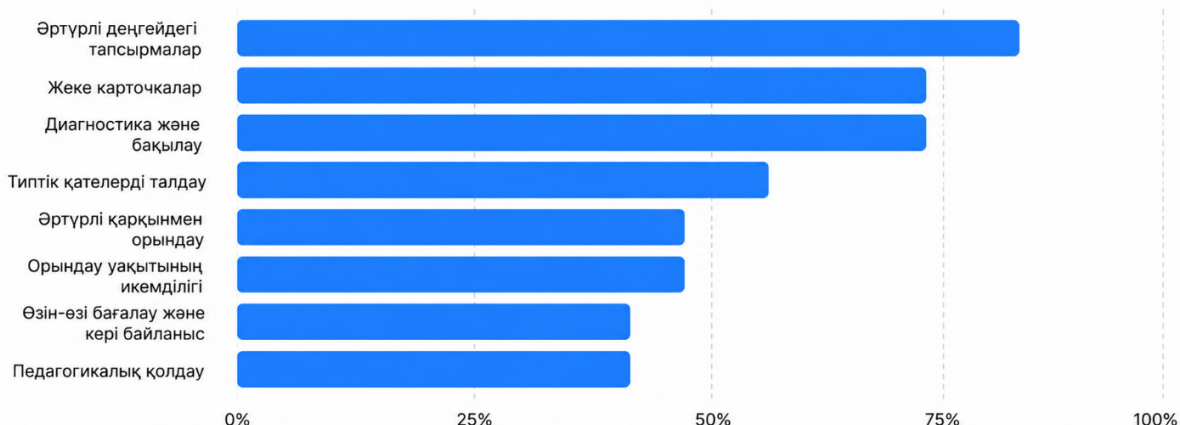
НӘТИЖЕЛЕР нақты тәжірибеде жекелендіру көбінесе оқу материалын саралау ретінде түсінілетінін көрсетеді. Бұл сараланған оқытудың негізгі ережелеріне сәйкес келеді [2]. Алайда Жекелендірудің неғұрлым күрделі формалары - жеке Кері байланыс, икемді топтастыру, қалыптастырушы бағалау, жеке траекторияны сүйемелдеу-әзірге әлсіз ұсынылған [3]. Демек, одан әрі әдістемелік жұмыс тек көп деңгейлі тапсырмаларды құруға ғана емес, сонымен қатар педагогикалық қолдаудың толыққанды жүйесін дамытуға бағытталуы керек.

2. Кесте-оқытуды жекелендіру практикасы

Көрсеткіш	Нәтижесі
Әр сабақта жекелендіруді қолданады	35,3%
Аптасына 2-3 рет қолданады	44,1%
Аптасына бір рет қолданады	20,6%
Әр түрлі деңгейдегі тапсырмалар	82,4%
Жеке карталар мен маршруттар	73,5%
Әр түрлі жұмыс қарқыны	47,1%
Өзін-өзі бағалау және өзара бағалау	41,2%
Диагностика нәтижелерін қолданады	73,5%
Типтік қателерді талдаңыз	55,9%
Орындалу уақытын ескеріңіз	47,1%
Педагогикалық бақылауларды қолданады	41,2%

Оқытуды дараландыру практикалары

Класс-жинақтарда ең кең таралған оқытуды дараландыру нысандары.



Тапсырмалардың күрделілігі мен көлемін анықтау кезінде мұғалімдердің қандай мәліметтерге сүйенетіні туралы сұраққа 25 адам немесе 73,5% диагностикалық, бақылау және тест нәтижелері көрсетілді. 19 педагог немесе 55,9% типтік қателіктерді талдауға, 16 адамға немесе 47,1% — тапсырмаларды орындау уақытына, 14 адамға немесе 41,2% — педагогикалық бақылауларға, 11 адамға немесе 32,4% — қалыптастырушы бағалау нәтижелеріне бағдарланады. Бұл ретте респонденттердің 7-і немесе 20,6% - ы жүйелі түрде деректерді пайдаланбайтынын және ситуациялық түрде шешім қабылдайтынын хабарлады.

Бұл нәтиже мұғалімдердің көпшілігінде негізгі аналитикалық мәдениеттің болуын көрсетеді. Дегенмен, шамамен әрбір бесінші мұғалім деректерді әлі жүйелі түрде пайдаланбайды. Бұл жекелендіру сапасын шектейді, өйткені диагностикалық негізі жоқ жеке тәсіл субъективті және фрагментті болуы мүмкін [3]. Осыған байланысты Цифрлық құралдар материалдарды дайындау үшін ғана емес, сонымен қатар динамиканы бекіту, қателерді талдау, оқушыларды топтастыру және келесі қадамдарды жоспарлау үшін де пайдалы болуы мүмкін [5; 10].

Дербестендірілген оқытудың негізгі кедергісі ретінде педагогтар бірнеше сыныптарды қатар оқыту кезінде білім алушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастырудағы қиындықтарды атады — 23 адам немесе 67,6%. Екінші орында сараланған материалдарды дайындауға уақыт жетіспейді — 15 адам немесе 44,1%. Бұдан кейін білім алушылардың дербес жұмысқа дайындығы жеткіліксіз — 13 адам немесе 38,2%, ШЖМ үшін әдістемелік материалдар мен шаблондардың жетіспеушілігі — 12 адам немесе 35,3%, құрылғылардың немесе Интернеттің жетіспеушілігі — 11 адам немесе 32,4%, тексеруге және кері байланысқа жоғары жүктеме — 9 адам немесе 26,5%.

Бұл деректер мәселенің ғылыми түсінігін айтарлықтай арттырады. Олар сынып жиынтықтарындағы Жекелендірудің басты қиындығы тек цифрлық инфрақұрылыммен ғана байланысты емес екенін көрсетеді. Ұйымдастырушылық-дидактикалық фактор анағұрлым маңызды болып табылады: мұғалім басқа сыныппен өзара әрекеттескен кезде оқушылардың өзіндік, мағыналы және басқарылатын жұмысын қалай қамтамасыз етуге болады [6; 7]. Сондықтан жасанды интеллектті цифрландыру және енгізу педагогикалық міндетке — өзіндік жұмыстың басқарылуын арттыруға бағынуы керек.

Жасанды интеллект құралдарын қолдануды талдау мұғалімдердің бастапқы дайындығының жоғары деңгейін көрсетті. 25 адам немесе 73,5% ЖИ-ды аптасына кемінде бір рет үнемі пайдаланады. 4 респондент немесе 11,8% ЖИ-ды айына 1-3 рет қолданады, ал 5 адам немесе

14,7% ЖИ-ды тек 1-2 рет қолданып көрді. Осылайша, үлгінің төрттен үш бөлігі қазірдің өзінде ЖИ-мен тұрақты тәжірибеге ие.

Дегенмен, ЖИ пайдалану мақсаттарының құрылымы оның негізінен материалдарды дайындау құралы ретінде қолданылатынын көрсетеді. 24 мұғалім немесе 70,6% жеке карточкалар мен маршруттарды дайындау үшін жасанды интеллектті пайдаланады, сонымен қатар әр түрлі деңгейдегі тапсырмаларды әзірлеу үшін. 17 адам немесе 50,0% сабақты жоспарлау кезінде ЖИ қолданады, 11 адам немесе 32,4% — түсініктемелерді жеңілдету және қайта құру үшін, 10 адам немесе 29,4% — кері байланыс дайындау үшін, 9 адам немесе 26,5% — бағалау критерийлері мен рубрикаторларын әзірлеу үшін.

Демек, жасанды интеллект мұғалімдердің кәсіби қызметіне енді, бірақ әзірге негізінен жобалау және дайындық жұмыстары деңгейінде. Бұл оң үрдіс, өйткені бұл класс-жинақ жағдайында ең көп уақытты қажет ететін міндеттердің бірі болып табылатын материалдарды дайындау [6; 7]. Сонымен қатар, жасанды интеллектті қолданудың неғұрлым күрделі бағыттары — жеке Кері байланыс, қателіктерді талдау, қалыптастырушы бағалауды қолдау — мұғалімдерді қосымша оқытуды және әдістемелік қолдауды қажет етеді [4; 8; 9].

Мұғалімдер жасанды интеллектті қолдану қаупін де анық біледі. Жауаптардың дұрыс отмечстігі және ықтимал қателіктер жиі байқалды — 19 адам немесе 55,9%. 17 педагог немесе 50,0% құралдарды игеруге уақыттың жетіспейтіндігін, 12 адамды немесе 35,3% — Академиялық адалдық проблемасын, 8 адамды немесе 23,5% — пайдалану регламенттері мен ережелерінің жоқтығын, 7 адамды немесе 20,6% — сұрауларды тұжырымдаудағы қиындықтарды, 5 адамды немесе 14,7% —, - білім алушылардың деректерінің құпиялылық тәуекелдері.

Бұл нәтижелер Білім берудегі генеративті жасанды интеллектті реттеудің халықаралық тәсілдеріне сәйкес келеді. UNESCO жасанды интеллектті этикалық және қауіпсіз пайдалану, жеке деректерді қорғау, сыни ойлауды дамыту және тәрбиешінің жетекші рөлін сақтау қажеттілігін атап көрсетеді [4]. Сондықтан шағын жинақталған мектептерде жасанды интеллектті енгізу тек құралдармен жұмыс істеуді үйренумен ғана емес, сонымен қатар жергілікті ережелерді әзірлеумен де қатар жүруі керек: қандай деректерді енгізуге болады, жауаптарды қалай тексеруге болады, жасанды интеллектті қалай қолдануға болады, академиялық адалдықты қалай ескертуге болады [4; 8; 9].

Педагогтердің жекелендіру мақсаттары туралы жауаптары оны ең алдымен білім алушылардың дамуымен байланыстыратынын көрсетеді. 10 респондент немесе 29,4% оқу уәждемесін арттыруды, тағы 10 адамды немесе 29,4% — білім алушылардың дербестігін дамытуды, 9 педагогты немесе 26,5% — білім алушыларды қолдауды басымдық деп атады. Тек 3 адам немесе 8,8% мұғалімнің жүктемесін оңтайландыруды, ал 2 адам немесе 5,9% — жоғары деңгейдегі білім алушылардың дамуын көрсетті.

Бұл маңызды нәтиже, өйткені ол дараландыруды педагогикалық түсінудің гуманистік бағытын көрсетеді. Мұғалімдер үшін бұл тапсырмаларды техникалық бөлуге немесе жүктемені азайтуға байланысты емес. Керісінше, даралау оқушылардың мотивациясын, тәуелсіздігін және қолдауын арттыру құралы ретінде қабылданады [2; 3]. Демек, ЖИ құралдары өзін-өзі мақсат ретінде емес, педагогикалық өзара әрекеттесуді күшейту құралы ретінде енгізілуі керек [4; 9].

Одан әрі енгізудің жоғары әлеуеті педагогтердің дайындығы туралы жауаптармен расталады. 15 адам немесе 44,1% шаблондар мен әдістемелік сүйемелдеу болған кезде цифрлық және ЖИ-құралдарды пайдалана отырып дербестендіруді енгізуге дайын. 9 адам немесе 26,5% аптасына бір құрал мен бір сабақтан бастауға дайын. Тағы 9 адам немесе 26,5% алдымен оқытуды қажет етеді, содан кейін іске асыруға дайын. Тек 1 респондент немесе 2,9% әзірге дайын емес екенін атап өтті.

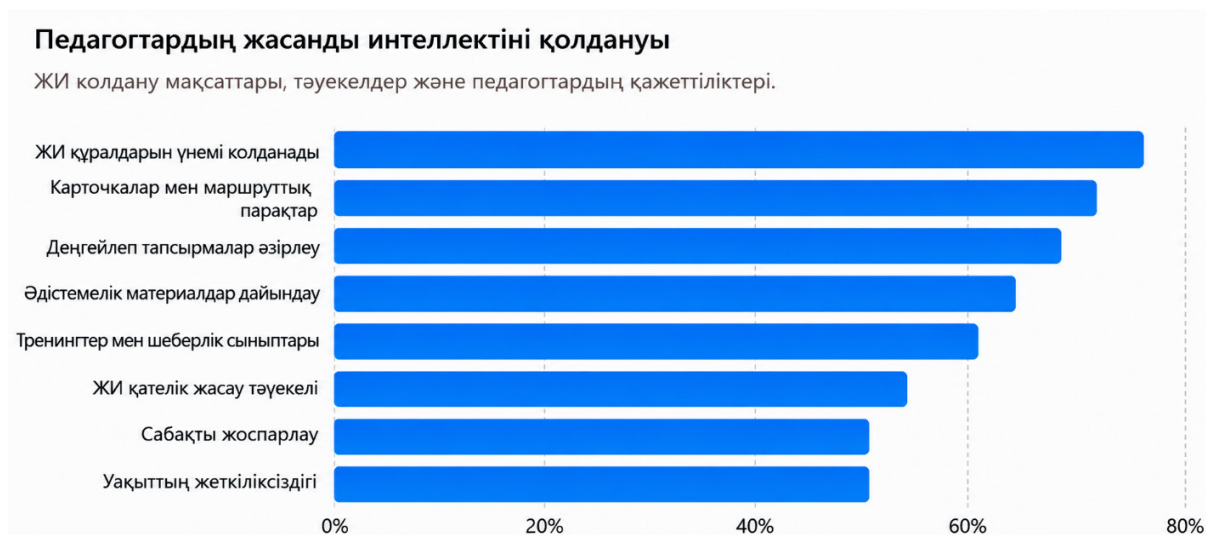
Осылайша, мұғалімдердің 97,1% - ы белгілі бір жағдайларда жаңа тәжірибелерді тез арада енгізуге мүмкіндік береді. Бұл қолайлы кәсіби базаның болуын көрсетеді. Алайда, мұғалімдердің дайындығы шартты: оларға шаблондар, тәжірибеге бағытталған оқыту, техникалық қолдау

және ұзақ мерзімді әдістемелік қолдау қажет.

Қолдаудың ең сұранысқа ие түрі әдістемелік материалдар, сабақ сценарийлері мен шаблондар болды—22 адам немесе 64,7%. Тренингтер мен мастер-класстар форматында тәжірибеге бағдарланған оқытуды 21 педагог немесе 61,8% таңдады. Техникалық қолдауды 16 адам немесе 47,1%, ұзақ мерзімді әдістемелік қолдауды — 15 адам немесе 44,1%, кешенді қолдауды — 14 адам немесе 41,2%, нормативтік-ұйымдастырушылық қолдауды — 9 адам немесе 26,5% атап өтті.

3 кесте-Мұғалімдердің жасанды интеллектті қолдануы

Көрсеткіш	Нәтижесі
Жасанды интеллект апта сайын қолданылады	73,5%
Айына 1-3 рет қолданыңыз	11,8%
1-2 рет қолданылған	14,7%
Карточкалар мен маршруттарды дайындау	70,6%
Көп деңгейлі тапсырмаларды құру	70,6%
Сабақты жоспарлау	50,0%
Түсініктеме дайындау	32,4%
Кері байланысты дайындау	29,4%
Бағалау критерийлерін әзірлеу	26,5%
Негізгі тәуекел-жауаптардың дұрыс ответстігі	55,9%
Игеруге уақыт жоқ	50,0%
Әдістемелік материалдар қажет	64,7%
Тренингтер мен мастер-класстар қажет	61,8%



Сондықтан одан әрі жұмыс кезең-кезеңімен құрылуы керек. Бірінші кезеңде дайын шешімдер пакетін әзірлеген жөн: жеке карточкалар, маршруттық парақтар, көп деңгейлі тапсырмалар, өзін-өзі тексеру парақтары, өндірістік үлгілер, бағалау критерийлері және жасанды интеллектті пайдаланудың қауіпсіз сценарийлері [2; 4; 8]. Екінші кезеңде «1 құрал — аптасына 1 сабақ» форматында апробация ұйымдастыру қажет. Үшінші кезеңде тиімділікті

талдауға көшу маңызды: қандай құралдар оқушылардың дербестігін арттыруға, мұғалімнің жүктемесін азайтуға және кері байланыс сапасын жақсартуға көмектеседі [3; 5; 10].

Қорытынды

Зерттеу шағын жинақты мектептердің сынып жиынтықтарында оқытуды жекелендіру үшін цифрлық және ЖИ құралдарын пайдалану ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Нәтижелер көрсеткендей, жекелендіру мұғалімдердің кәсіби тәжірибесінің тұрақты бөлігі болып табылады, респонденттердің 79,4% — ы оны аптасына кемінде бірнеше рет, ал 35,3% - ы әр сабақта қолданады.

Жекелендірудің ең көп таралған түрлері-әр түрлі деңгейдегі тапсырмалар және жеке карталар/маршруттар. Бұл мұғалімдердің тәжірибесінде оқу материалын саралау басым болатындығын көрсетеді. Сонымен қатар, жеке Кері байланыс, икемді топтастыру, қалыптастырушы бағалау және жеке траекторияларды жүйелі сүйемелдеу сияқты бағыттар аз дамыған.

Зерттеу сонымен қатар жасанды интеллект құралдары мұғалімдердің кәсіби қызметіне белсенді түрде енетінін көрсетті. Респонденттердің 73,5% - ы ЖИ-ны аптасына кемінде бір рет пайдаланады. Қолданудың негізгі мақсаттары жеке карточкаларды дайындау, көп деңгейлі тапсырмаларды әзірлеу және сабақты жоспарлау болып табылады. Демек, ЖИ негізінен мұғалімнің жұмысын дайындау және оңтайландыру құралы ретінде қолданылады.

Сынып жиынтықтарындағы дербестендірудің негізгі шектеуі техниканың немесе Интернеттің жетіспеушілігі ғана емес, ең алдымен білім алушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастырудың қиындығы болып табылады. Сондықтан цифрлық және жасанды интеллект құралдарын одан әрі енгізу басқарылатын, түсінікті және әдістемелік қамтамасыз етілген тәуелсіз қызметті құруға бағытталуы керек.

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы шағын жинақты мектептердің сынып-жиынтықтары жағдайында оқытуды жекелендіру ерекшеліктерін нақтылау болып табылады [6; 7]. Практикалық маңыздылығы алынған деректерді әдістемелік материалдарды, біліктілікті арттыру бағдарламаларын, тапсырма үлгілерін және ЖИ қауіпсіз қолдану бойынша ұсыныстарды әзірлеу үшін пайдалану мүмкіндігінен тұрады [4; 5; 8].

Зерттеудің шектелуі-іріктеменің аз мөлшері және орналастырылған ашық жауаптардың жеткіліксіз ұсынылуы. Әрі қарай жұмыстың болашағы іріктеуді кеңейтумен, мұғалімдермен сұхбат жүргізумен, сабақтың нақты жағдайында жасанды интеллект құралдарын сынақтан өткізумен және олардың білім алушылардың дербестігіне, уәждемесі мен оқу нәтижелеріне әсерін бағалаумен байланысты.

Қаржыландыру туралы ақпарат

Зерттеу сыртқы қаржылық қолдауынсыз жүзеге асырылды.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы.
2. Қазақстан Республикасының орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты.
3. «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңы.
4. Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамыту тұжырымдамасы.
5. Лебедева Л. А., Ақпаева А. Б. Шағын жинақты бастауыш мектептегі педагогикалық үдерістің теориясы мен технологиясы: «Педагогика және оқыту әдістемесі» мамандығы студенттеріне арналған оқу құралы. — Алматы, 2012.
6. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. Қазақстанның шағын жинақты мектептеріне арналған әдістемелік құрал. — Астана: Ы. Алтынсарин атындағы

ҰБА, 2014. — 98 б.

7. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. «Тірек мектеп — магниттік мектеп» жобасының қызметін тұрақтандыру бойынша әдістемелік ұсынымдар. — Астана: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2022. — 96 б.

8. «2024–2025 оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде білім беру процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы» нұсқаулық-әдістемелік хат. — Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. — 116 б.

9. Байбородова Л. В. Шағын жинақты ауыл мектебінде оқыту: теория және практика. — Мәскеу: Владос, 2019.

REFERENCES

1. *On the Approval of the Concept for the Development of Preschool, Secondary, Technical and Vocational Education in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029*: Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 249, dated March 28, 2023.

2. *State Compulsory Standard of Secondary Education of the Republic of Kazakhstan.*

3. *The Law of the Republic of Kazakhstan «On Education».*

4. *Concept for the Development of Preschool, Secondary, Technical and Vocational Education in the Republic of Kazakhstan.*

5. Lebedeva, L. A., & Akpayeva, A. B. *Theory and Technology of the Pedagogical Process in Small-Class Primary Schools: A Textbook for Students Majoring in «Pedagogy and Teaching Methodology».* Almaty, 2012.

6. *Y. Altynsarin National Academy of Education.* Methodological Guide for Small-Class Schools of Kazakhstan. Astana: Y. Altynsarin National Academy of Education, 2014. 98 p.

7. *Y. Altynsarin National Academy of Education.* Methodological Recommendations for Ensuring the Sustainable Operation of the «Hub School – Satellite School» Project. Astana: Y. Altynsarin National Academy of Education, 2022. 96 p.

8. *Instructional and Methodological Letter «On the Organization of the Educational Process in General Secondary Schools of the Republic of Kazakhstan in the 2024–2025 Academic Year».* Astana: Y. Altynsarin National Academy of Education, 2024. 116 p.

9. Baiborodova, L. V. Teaching in Small Rural Schools: Theory and Practice. Moscow: Vlados, 2019.

УДК: 378.147
ГРНТИ: 16.21.29
DOI 10.70892/h6pt7e40

БІРІНШІ ТІЛДІҢ АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫНА ЫҚПАЛЫ: SDU УНИВЕРСИТЕТІНІҢ «ЕКІ ШЕТ ТІЛ» МАМАНДЫҒЫНЫҢ ЖОҒАРЫ КУРС СТУДЕНТТЕРІ БОЙЫНША ЗЕРТТЕУ

Шолпанай Құлтимова

Анықтамалық-зерттеу қызметтері бөлімінің маманы
SDU University, Қаскелең, Қазақстан
e-mail: 241302006@sdu.edu.kz
<https://orcid.org/0009-0004-8925-2366>

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА: КЕЙС-СТАДИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДВА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКА» УНИВЕРСИТЕТА SDU

Шолпанай Құлтимова

специалист отдела справочно-исследовательских услуг
SDU University, Каскелен, Казахстан
e-mail: 241302006@sdu.edu.kz
<https://orcid.org/0009-0004-8925-2366>

THE ROLE OF FIRST LANGUAGE IN SHAPING ACADEMIC WRITING SKILLS: A CASE STUDY OF SENIOR TFL STUDENTS AT SDU UNIVERSITY

Sholpanay Kultimova

Specialist of the Reference and Research Services Division
ISDU University, Kaskelen, Kazakhstan
e-mail: 241302006@sdu.edu.kz
<https://orcid.org/0009-0004-8925-2366>

Аңдатпа

Бұл сапалық жағдайлық зерттеу SDU университетіндегі «Шетел тілдерін оқыту» мамандығының жоғары курс студенттерінің академиялық жазу дағдыларына бірінші тілдің әсерін қарастырады. Жоғары білім берудің барлық салаларында ағылшын тіліндегі академиялық сауаттылыққа қойылатын талаптардың артуына байланысты, студенттердің жазбаша тәжірибесіне бірінші тілдің ықпалын зерттеу маңызды болып табылады. Зерттеу барысында «Академиялық жазу» пәнінде оқитын төрт жоғары курс студентімен жартылай құрылымдалған сұхбат жүргізіліп, олардың жазбаша жұмыстары талданды. Бірінші тіл трансферін көрсететін тұрақты лингвистикалық және риторикалық ерекшеліктерді анықтау үшін тақырыптық талдау қолданылды. Нәтижелер студенттердің сөйлем құрылымы, байланыс құралдарын қолдануы, сөз таңдау ерекшеліктері және идеяларды ұйымдастыруы олардың ана тілінің әсерінде болғанын көрсетті. Студенттер ағылшын тіліндегі академиялық жазу талаптарын сақтауда қиындықтарға тап болатынын атап өтті, сонымен қатар өзара тексеру, редакциялау және тілдік қолдау бағдарламаларын пайдалану сияқты өтемдік стратегияларды қолданатынын айтты. Зерттеу көптілді студенттерге қолдау көрсету мақсатында академиялық жазуды оқытуда салыстырмалы тілдік сананы енгізудің маңыздылығын көрсетеді.

Аннотация

Данное качественное кейс-стади изучает влияние родного языка на академические навыки письма студентов старших курсов специальности «Два иностранных языка» Университета SDU. В связи с растущими требованиями к академической грамотности на английском языке во всех областях высшего образования

важно изучить влияние родного языка на письменную практику студентов. Четыре студента старших курсов, обучающиеся по курсу «Академическое письмо», были опрошены с помощью полуструктурированных вопросов, и их письменные задания были выполнены для анализа. Тематический анализ был применен для выявления устойчивых лингвистических и риторических особенностей, указывающих на перенос родного языка. Результаты показали, что структура предложений, средства связности, выбор слов и общая организация идей студентов находились под влиянием их родного языка. Студенты отметили трудности в соблюдении норм академического письма на английском языке, а также упомянули использование компенсаторных механизмов, таких как взаимная проверка, редактирование и программы языковой поддержки. Исследование подчеркивает важность интеграции контрастивной осведомленности в обучение академическому письму для более эффективной поддержки многоязычных студентов.

Annotation

This qualitative case study investigates the effect of the first language (L1) on senior Teaching Foreign Languages students' academic writing ability at SDU University. With demands for English academic literacy growing across all areas of higher education, it is worth exploring the effect of L1 on written practice among students. Four senior students who were enrolled in one Academic Writing course were interviewed through semi-structured questions, and written tasks were completed for analysis. The thematic analysis was applied to establish regular linguistic and rhetorical features that signpost L1 transfer. The findings indicate that sentence structure, coherence devices, choice of words, and overall organization of ideas of the students were influenced by their native language. The students reported difficulties in adhering to English academic writing conventions, but also made comments regarding the use of compensatory mechanisms such as peer review, editing, and language support software. Integration of contrastive awareness with academic writing instruction is highlighted by the study for greater support for multilingual students.

Түйінді сөздер: академиялық жазу, қиындықтар, жоғары курс студенттері, бірінші тіл.

Ключевые слова: академическое письмо, трудности, студенты старших курсов, родной язык.

Keywords: academic writing, challenges, senior students, first language.

Introduction

Academic writing is one of the essential skills that are demanded of students learning at tertiary levels, particularly those pursuing a degree in Teaching Foreign Languages (TFL). It is the cornerstone of academic discourse, critical thinking, and professional development. Academic writing, however, is more demanding for non-native speakers of English. Among numerous factors influencing students' academic writing is their L1, which has been established as one of the major factors influencing academic writing. The study investigates the extent to which L1 influence constitutes a major setback to the writing proficiency of upper-level TFL senior-year students at SDU University. Specifically, it attempts to investigate the extent to which the L1 transfer phenomenon and structural disparities between the two languages impact the learners' writing as well.

Understanding how L1 influences written academic work is important for both instructors and students. English academic writing has salient differences from most other languages in terms of structure, argumentation, and stylistic conventions. Differences frequently cause students' native linguistic pattern interference, generating syntactic errors, coherence issues, and erroneous rhetorical schemata. Through examining these problems, the current research seeks to further understand the particular problems of TFL students at SDU University. The findings will assist instructors in creating more effective pedagogical methods that address these problems, which will eventually lead to an improvement in the students' academic writing and their ability to use English for effective communication. As Kaplan (1966) describes, «There is a rhetorical pattern for each language, and these patterns affect how people organize their writing».

Moreover, this research is also significant in the general field of applied linguistics and second language acquisition. This research aligns with previous research about language transfer and problems related to academic writing, but is more localized as it focuses on students. Such specificity allows for the creation of specific recommendations that can directly apply to the institution's curriculum. Additionally, the findings gained through this research can be used to

inform curriculum designers on measures to help improve the situation of students who face L1-related writing challenges.

The primary aim of this study is to examine the degree to which the first language (L1) influences academic writing among senior-year Teaching English as a Foreign Language (TFL) students at SDU University and to identify the particular linguistic challenges they face. This study seeks to answer the following research questions:

1. In what ways can L1 influence academic writing proficiency?
2. How can students overcome these challenges?

In this study, meaningful data will be generated that can inform and assist in the development of effective solutions to improve teaching practices in academic writing. The findings of this research will add to the existing body of knowledge, thereby facilitating significant development in the field of Teaching Foreign Languages (TFL) in addition to providing beneficial knowledge for TFL students, language instructors, curriculum developers, and researchers working in the field of second language writing.

Literature Review

Academic writing is one of the essential skills required for success in higher education, but it creates significant challenges for second or foreign language learners. This study discusses the influence of students' first language (L1) on their academic writing development, as well as challenges related to the analysis of writing topics, linguistic and literacy backgrounds, and psychological barriers. Each of these serves to underscore the multifaceted manner in which previous linguistic and academic experience affects students' capacities to satisfy the requirements of second language academic writing.

Difficulty in Analyzing Writing Topics

One of the foundational challenges learners face in developing academic writing skills is the ability to fully comprehend and analyze writing prompts. This challenge is not merely linguistic but deeply connected to prior educational experiences, literacy practices in the first language (L1), and unfamiliarity with academic genres in the target language. As Pineteh (2014) emphasizes, academic writing difficulties often stem from «students' linguistic and general literacy backgrounds, their attitudes toward academic writing, and the privileging of middle-class literacy practices in higher education» (p. 13). This observation highlights how the gap between prior education and new academic expectations can lead to misunderstandings when students engage with writing tasks. This issue is exacerbated when students come from educational systems where writing is treated primarily as a means of factual reproduction rather than critical inquiry and argumentation (Mumtaz, 2021). As Mumtaz (2021) explains, students in such contexts «often approach academic writing tasks as if they were closed-ended exam questions requiring factual recall rather than tasks that require analysis, synthesis, and argument development» (p. 98). The consequence is that students write around the topic rather than engaging with its deeper analytical requirements. A related finding comes from Sajjad et al. (2021), who argue that students' struggles with writing topics are directly linked to their unfamiliarity with academic genres, leaving them uncertain about how to approach open-ended prompts. This genre unfamiliarity combines with rhetorical differences between the students' first language and the target academic discourse, contributing to misinterpretation of tasks and poorly structured responses (Mansour, 2021, p. 61).

The rhetorical expectations embedded in academic writing are culturally specific, and students educated in systems where narrative or descriptive writing is dominant may lack exposure to the analytical and evaluative modes required in academic contexts (Ankawi, 2015, p. 14). When these students write, they often rely on rhetorical strategies from their L1, which may not align with the linear, explicitly argumentative structure expected in academic English. This leads to a broader challenge where language, culture, and academic expectations converge, creating both linguistic and cognitive barriers to effective academic writing.

Linguistic and Literacy Backgrounds

The influence of students' first language and literacy backgrounds on their academic writing has been extensively documented. First language linguistic transfer—the tendency to apply grammatical and rhetorical structures from L1 into the second language—shapes not only surface-level errors but also deeper textual organization and coherence (Mustafa, Arbab, & El Sayed, 2022). Mustafa et al. (2022) found that students often «compose their ideas first in their mother tongue, translating them into English later, resulting in awkward sentence structures and unnatural cohesion» (p. 44). This transfer is not limited to sentence-level grammar; it extends into broader rhetorical patterns. As Mansour (2021) notes, students tend to «import rhetorical strategies from their first language, resulting in texts that lack the directness, conciseness, and explicit argumentation expected in academic writing in English» (p. 60). This suggests that academic writing difficulties are not simply linguistic – they are closely tied to the culturally embedded ways students are taught to organize and express ideas in their first language. Ankawi (2015) adds that students whose first language follows significantly different structural rules – such as in tense formation, article usage, or subject-verb agreement – are particularly vulnerable to persistent grammatical errors (p. 57). This grammatical insecurity, combined with unfamiliar rhetorical norms, creates what is known as double transfer, where both content organization and surface-level language suffer from first-language interference.

The role of academic literacy backgrounds also deserves attention. Pineteh (2014) highlights that students from educational systems where reading and writing were not deeply embedded in the curriculum often enter university with limited exposure to academic texts and lack familiarity with citation, paraphrasing, and argument development (p. 14). In such cases, students' prior experience frames writing as a product-oriented task, where the primary goal is linguistic correctness rather than idea development or argument construction. Mumtaz (2021) reinforces this point, explaining that limited reading practices in the target language restrict students' ability to internalize the academic conventions required at university (p. 100). This is critical because academic reading and academic writing are mutually reinforcing – weak reading habits directly inhibit the development of strong academic writing skills (AlMarwani, 2020, p. 116). Sajjad et al. (2021) further explain that students from writing cultures dominated by rote learning enter university unprepared for the interpretive, synthesizing, and evaluative demands of academic writing (p. 1761). Without these skills, students struggle not only with producing texts but also with understanding how knowledge is constructed within academic discourse. This compounds their difficulty with paraphrasing and integrating sources, leading to either unintentional plagiarism or overly simplistic source use (Mumtaz, 2021, p. 102).

Psychological Barriers

In addition to cognitive and linguistic factors, psychological barriers – often rooted in first language influence – exert a profound impact on students' academic writing performance. Writing anxiety is also extremely prevalent in students writing in a second language (AlMarwani, 2020). Students have felt «intimidated by writing tasks because they feared making linguistic errors, which resulted in avoidance and procrastination» (p. 118), as stated by AlMarwani (2020). This kind of anxiety is strongly associated with reduced self-efficacy in academic writing, particularly for students who had few chances to practice extended writing in their prior education (Mansour, 2021, p. 88). This stress is added to by academic alienation – a feeling that academic writing involves having to assume another's voice and locate oneself in an academic discourse that is not one's own (Mansour, 2021, p. 93). Students tend to experience academic writing not as a process of finding and creating ideas, but as a trial of one's skill to replicate a specific, culturally embedded style (Pineteh, 2014, p. 15). Furthermore, feedback practices also help increase this stress. When students receive feedback that touches only on surface-level grammar, rather than feedback that pushes the development of argument and structure, they internalize the notion that good writing equals grammatically flawless writing (Mumtaz, 2021, p. 102). This reinforces a tendency to write safe, formulaic responses rather than engaging with more complex and nuanced ideas. Furthermore,

AlMarwani (2020) points out that students who have experienced educational settings characterized by teacher-centered instruction – where correctness was valued over creativity – find it difficult to achieve a sense of academic ownership in their writing (p. 117). Lacking faith in their capacity to engage with academic discourse, they fall back on passive, imitative writing, thereby reinforcing their alienation and anxiety.

Methodology

Research Design

This research employs qualitative case study research, which is optimally suitable to explore the complexity of foreign language acquisition and academic writing skill development in a specific learning context. The case study nature of this research enables scrutiny of the influence of first language backgrounds on advanced-level TFL (Teaching Foreign Languages) students' academic writing competence. Qualitative design was used to identify students' subjective experiences, perceptions, and writing styles, particularly generating rich, textured data that would not be possible through quantitative means alone. Having a small purposive sample allows the researcher to explore the intricacies of L1 transfer, language interference, and writing strategies in a genuine academic context.

Participants and Instrumentation

The study was conducted in an SDU university in Kazakhstan with fourth-year students of Teaching Foreign Languages. Purposive sampling was employed in the choice of participants to make sure they had information and experiences on the research issue. The sample included four participants – three females and one male – who have studied an Academic Writing course and demonstrated various levels of competence in the English language. All of the participants received their secondary school education in non-English-medium schools, where their L1 was at the forefront of their academic literacy development. This screening requirement was established to ensure that the participants would be capable of reflecting meaningfully on how their L1 impacted English academic writing.

To collect data instrument were used:

1. Semi-structured interview, designed to encourage open-ended responses while maintaining a consistent thematic structure across participants.

Data Collection Process

Semi-structured one-to-one interviews were held with all the participants offline. The interviews took between 10 and 15 minutes and were directed by a set of nine open-ended questions that were meant to address students' attitudes towards academic writing, students' attitudes towards L1 interference, and students' strategies to enhance their writing ability in English. Further probing questions were added as necessary to try to solicit more elaborate responses. All interviews were tape-recorded with the participants' permission and then transcribed verbatim for analysis. The interviews were anonymous to maintain the participants' privacy.

Reliability

To enhance reliability, all interview sessions were conducted in the same format, using the same guiding questions and recording tools. Manual transcription was double-checked by the researcher to ensure accuracy. Coding of data followed an established framework, and themes were cross-verified with a peer researcher to avoid bias.

Data Analysis

The collected data were analyzed using thematic analysis, following the six-step model by Braun and Clarke (2022):

1. Familiarization with the data – Reading and re-reading the interview transcripts and writing samples.
2. Generating initial codes – Identifying keywords, phrases, and patterns relevant to L1 influence.
3. Searching for themes – Grouping codes into broader categories such as «transfer of syntactic structures», «lexical influence», and «metalinguistic awareness».

4. Reviewing themes – Comparing themes across data sources for consistency and relevance.
5. Defining and naming themes – Refining and labeling themes to reflect participants' experiences accurately.
6. Producing the report – Synthesizing themes into a narrative that addresses the research questions.

This approach allowed the researcher to explore how each participant navigated the challenges of writing in English and the extent to which their first language influenced structure, vocabulary, and rhetorical style.

Ethical Considerations

Informed consent was obtained from all the participants before engaging them in the study. Confidentiality and voluntary participation were assured to all the participants. Pseudonyms were applied while reporting to maintain confidentiality. Data gathered was stored and utilized only for academic purposes. Participants were made aware of their right to withdraw at any time without penalty.

Findings

In this study, Braun and Clarke's (2021) six-step thematic analysis framework was used to analyze the qualitative data collected from four senior TFL major students. This was used because it is a flexible, rigorous, and systematic approach that enables researchers to discover, analyze, and report patterns within a qualitative dataset and to be close to participants' lived experiences. Because of the exploratory nature of the research being conducted here, planning to ask questions of the challenges and coping strategies encountered by students in academic writing, Braun and Clarke's process was well-suited. It offered a rigorous but flexible framework within which to interpret rich narrative data close to the learners' voices. Thematic analysis permitted in-depth working with each participant's narrative, and from this, six superordinate themes emerged that represent both patterning and difference in students' experiences. These are:

1. Cross-linguistic Influence on Sentence Structure
2. Word-for-Word Translation and Idiomatic Misuse
3. Lexical Constraints and Formality in Academic Discourse
4. The Importance of Feedback in Development
5. Strategies for Writing and Thinking in English
6. Emotional Responses and Learner Motivation.

Each of the themes is demonstrated through the voices of Participants 1 to 4, revealing the intricate interplay between linguistic background, writing development, and affective investment. This method of analysis not only enabled the researcher to search for patterns of recurrence throughout the data but also retained each participant's voice in its uniqueness, rendering it extremely well-suited to a study that was concerned with personal and educational change.

Theme 1: Cross-linguistic Influence on Sentence Structure

All participants noted how their native language (L1) significantly shaped their early English writing patterns. Their tendency to transfer sentence structures from Kazakh or Russian to English resulted in grammatical errors and awkward phrasing. Participants indicated that their sentence construction in English was initially modeled after their native language patterns, which often led to awkward or incorrect structures.

Participant 1 explained,

«...structure of sentences in English is different from the structure of sentences in Kazakh... In Kazakh we use verbs at the end of the sentence... At first, it was difficult to get used to this rule».

Participant 3 recalled a moment when this caused noticeable confusion:

«Once, I wrote: 'He his book read,' which reflects Kazakh word order. My teacher circled it in red and said, 'Think in English, not in Kazakh!' That moment stuck with me».

Participant 4, whose native language is Russian, also struggled with sentence order:

«...in English, I once wrote: 'To school I went yesterday' – but my teacher told me it sounded

old-fashioned or poetic. In normal English, it should be ‘I went to school yesterday’»

These examples reflect the syntactic interferences from L1, which required unlearning and conscious restructuring of thoughts in English.

Theme 2: Word-for-Word Translation and Idiomatic Misuse

Participants admitted that literal translation from their native languages led to confusion, especially when using idioms or culturally bound expressions. Also, they described moments when idioms or everyday expressions from L1 were used inappropriately in English academic settings.

Participant 2 recounted,

«I once translated a Kazakh expression literally in an English presentation – I said ‘This idea doesn’t sit in my head’ instead of ‘I can’t grasp this idea.’ My classmates were confused».

Participant 3 shared a similar experience:

«I once wrote ‘It burned my liver’ in an essay – which in Kazakh means ‘I was very upset.’ But in English, it makes no sense».

Participant 4 highlighted how Russian idioms influenced his vocabulary:

«... I wrote: ‘This topic is very actual for today,’ which again came from Russian influence. My teacher corrected me and said: ‘In English, say relevant or timely’».

This theme shows how direct translations can result in semantic errors that hinder comprehension. The participants gradually learned that English expressions often require a different conceptual framing.

Theme 3: Lexical Limitations and Informality in Academic Tone

Another key theme that emerged was students’ struggle with word choice and formal tone. Many initially used overly simple, vague, or informal vocabulary in academic writing. Their essays contained repetition, which instructors corrected by introducing more academic phrasing.

Participant 1 mentioned,

«...my teachers pointed out that my writing sounded unnatural, and I used abbreviated words. Now I am working on how to fix those problems».

Participant 2 described feedback she received:

«I once wrote: ‘This topic is kinda important because it has a lot of things to discuss.’ My professor underlined it and said, ‘This is too informal. Try: This topic is of particular significance due to its broad implications’».

Participant 3 noted that he frequently used contractions:

«I often used abbreviations like ‘doesn’t’ and ‘can’t’ in formal essays... I now use full forms like ‘does not’ and ‘cannot’».

Participant 4 admitted to vagueness in his earlier writing:

«...I used to write sentences like: ‘People must do something good and make better,’ which was too vague. Now I try to be more specific».

These reflections reveal a developmental trajectory from informal, imprecise language toward more academic, polished writing styles.

Theme 4: The Role of Feedback in Growth

All participants cited instructor feedback as a turning point in their academic writing progress. Constructive criticism helped them recognize weaknesses and guided them toward clearer, more effective expression.

Participant 2 remembered being corrected for repetition:

«I used the phrase ‘a big problem’ too many times. The instructor suggested using synonyms like ‘a significant issue’ or ‘a pressing matter.’ That helped me realize how limited my vocabulary was».

Participant 3 described a breakthrough:

«I submitted an essay with no clear structure... My instructor showed me how to use topic sentences, linking phrases... That changed the way I approached writing entirely».

Participant 4 reflected on his transformation:

«I wrote everything in one long paragraph... My professor explained how to expand ideas and use formal transitions. That was one of my first real breakthroughs».

Feedback not only corrected technical issues but also built confidence and awareness, marking critical moments of learner development.

Theme 5: Strategies to Think and Write Directly in English

Initially, all participants translated from their L1 to English during writing. However, as they progressed, they adopted strategies to think directly in English, which enhanced fluency and reduced errors.

Participant 1 stated,

«At first time, yes, I did [translate]. But now I try to think directly in English. It makes the process faster and makes work easier».

Participant 2 created a habit to reinforce this mindset:

«I started a voice diary in English. Every night, I recorded a 2-minute audio reflection... It helped me speak more fluently and confidently».

Participant 3 explained,

«I used to translate word by word... Now I practice thinking in English while doing daily activities like cooking or walking».

Participant 4 shared a multi-language mental process:

«I used to mix all three languages in my head — Russian for thinking, Kazakh from school, and English for writing. I started writing short journal entries in English... Over time, that helped me gain more fluency».

Theme 6: Emotional Responses and Learner Motivation

Participants described emotional challenges such as fear, embarrassment, and self-doubt, but they also shared motivational strategies that helped them persist and grow.

Participant 1 encouraged:

«Don't be afraid to make mistakes. Be more confident in yourself and remember — not everything works out on the first try».

Participant 2 described feeling embarrassed during a speaking exam:

«I said something like 'My friends, me, together go walking.' The grammar was incorrect... but moments like that helped me understand how important it is to think in English».

Participant 4 reflected on self-doubt:

«I often hesitate, thinking 'What if this doesn't sound natural?' That fear followed me into English».

Despite emotional setbacks, all participants demonstrated resilience. Their stories show that emotional awareness and motivation play essential roles in developing academic writing competence.

Discussion

The findings of the research offer a valuable contribution to understanding the upper-level TFL students' experience of academic writing, particularly how linguistic background, learning strategy, and emotions impact their development as writers. The findings supported that cross-linguistic influence was one of the most significant factors in determining students' approach to academic writing in English. The students all reported being affected by the syntactic and semantic makeup of their native languages, namely Kazakh and Russian, on word choice, as well as on sentence structure. The impact was most apparent on the propensity to transfer ideas directly from L1 to English, with high incidences of grammatical, sentence structure, or inappropriate tone blunders. Students were similarly struggling with employing academic words and idiomatic language, opting for familiar L1 counterparts that were less appropriate by connotation to academic English. Informality of writing was similarly prevalent, especially where students tried to communicate sophisticated thoughts by using limited words. This necessitates greater teaching emphasis on word development as well as genre-appropriate conventions within academic composition classes.

Despite these challenges, students proved to possess a solid adaptive capacity. Consistent across all their comments was the importance of instructor feedback. Most participants mentioned extensive and frequent feedback as the primary improvement factor. In addition to flagging up individual language difficulties on the basis of L1 influence, feedback caused them to adapt more appropriate academic styles. This underlines the role of feedback as a formative tool, which allows learners to acquire metalinguistic awareness as well as confidence in expression through their writing. The other major development noticed by the learners was the subtle transition from writing texts in their home language and then translating them into English to directly writing English. This mental transition practically eliminated translation and resulted in smoother, more logical, and more natural writing. Such a transition is a sign of greater internalization of the target language and a sign of linguistic maturity on the part of high-proficiency learners.

In addition to linguistic approaches, students also highlighted the emotional dimension of learning how to write. Frustration, fear, and apprehension characterized them at the beginning of their learning process, but were later turned into autonomous motivation and grit by them. Pride of accomplishment was reflected by most participants as they perceived obstacles as a stimulus for change rather than as hindrances. This signifies the place of emotional intelligence and control in second language academic writing development, especially in high-stakes learning environments. Overall, the results respond to the second language academic writing development process. Regardless of the overwhelming influence of L1, it is possible for students to overcome it through cognitive restructuring, feedback, strategic learning, and effort on their part. These results can certainly help teachers create enhanced instructional strategies to be utilized by multilingual students.

Limitation

Even as this research provides valuable information about upper-level TFL students' writing experiences, it is crucial to admit the presence of certain inherent limitations at the beginning. The research was originally based only on qualitative data from interviews, which, while detailed, might not necessarily represent the participants' true writings. Self-reported experience is always subject to memory, perception, as well as the desire to present oneself in a positive light. In addition, the sample was limited to only four participants, which does not sufficiently reflect the wide range of experiences of Teaching Foreign Languages (TFL) students with different linguistic, educational, or geographical backgrounds. Therefore, the findings might not be generalizable to all multilingual learners. Another limitation relates to the lack of participants' academic writing samples. Having access to real essays or written assignments would have allowed a deeper exploration of how L1 influences occur within real academic texts. Their inclusion would have helped in the triangulation of interview data and allowed a more objective assessment of students' writing development and issues.

Conclusion

The study investigated senior students' experiences of academic writing at TFL and discovered the intricate relationship among language background, writing practice, and learner development. Thematic analysis identified deep-seated problems characteristic of cross-linguistic interference, literal translation from L1, limited academic vocabulary, and informal written discourse. Despite such difficulties, the students improved through teacher feedback, independent revisions, and a steady progression of their capacity for English thinking. Their stories also emphasized the affective dimension of learning, in which motivation and confidence were central to the overcoming of writing anxiety. The results indicate that the construction of academic writing is a complex process with both linguistic and cognitive growth. Teaching that is targeted not only at grammar and composition but at English-based thought creation and academic voice creation is the key. Possible future research can be strengthened by including interviews as part of a corpus of samples of students' academic writing. This extension will enable researchers to contrast points of difficulty reported with real written production, thereby enabling trends to be identified more

precisely in terms of L1 influence, lexis development, and writing mode. This framework can be more revealing about multilingual students' acquisition of knowledge about conventions of academic writing and how focused intervention can lead to their further development.

REFERENCES

1. AlMarwani, M. (2020). Academic writing: Challenges and potential solutions. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (6).
2. Ankawi, A. (2015). The academic writing challenges faced by Saudi students studying in New Zealand. Unpublished Master Thesis). Auckland University of Technology.
3. Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3.
4. Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language learning*, 16(1-2), 1-20.
5. Mansour, F. A. (2021). Academic writing difficulties for graduate Saudi international students in U.S. higher education institutions (Doctoral dissertation, Morgan State University).
6. Mumtaz, S. N. (2021). Academic writing challenges of foreign language learners in Pakistan. *Journal of Arts and Social Sciences*, 8(2), 97-106.
7. Mustafa, A., Arbab, A. N., & El Sayed, A. A. (2022). Difficulties in academic writing in English as a second/foreign language. *Arab World English Journal*, 13(3), 41-53.
8. Pineteh, E. A. (2014). The academic writing challenges of undergraduate students: A South African case study. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 12-22.
9. Sajjad, I., Sarwat, S., Imran, M., & Shahzad, S. K. (2021). Examining the academic writing challenges faced by university students in KFUEIT. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(10), 1759-1777.

УДК: 37.015.3:159.942
ГРНТИ: 15.31.31
DOI 10.70892/p0392973

МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ҚАЛЫПТАСУЫНЫҢ ӘРТҮРЛІ КЕЗЕҢДЕРІНДЕГІ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Оспанова Жансая Серікболқызы

Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті

Шымкент қ., Қазақстан

ORCID iD: 0009-0004-3843-707X

E-mail: ospanova.zhansaya@okmpu.kz

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЕЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Оспанова Жансая Серикболовна

Южно-Казахстанский педагогический университет имени Озбекали Жанибекова

Казахстан, Шымкент

ORCID iD: 0009-0004-3843-707X

ospanova.zhansaya@okmpu.kz

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Ospanova Zhansaya Serikbolovna

Ozbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University

Shymkent, Kazakhstan

ORCID iD: 0009-0004-3843-707X

E-mail: ospanova.zhansaya@okmpu.kz

Аңдатпа

Мақалада мұғалімнің педагогикалық қызметі контекстінде «эмоционалды құзыреттілік» ұғымының теориялық негіздері қарастырылды. Эмоционалды құзыреттіліктің қалыптасуына эмоционалды интеллекттің тікелей қатысы бар, сол себептен Н.Холлдың эмоционалды интеллект деңгейін анықтайтын әдістемесі қолданылды. Әдістеме респонденттің эмоционалдық хабардарлығын, өз эмоцияларын басқара алуын, басқа адамның эмоцияларын түсінуін, эмпатия деңгейлерін анықтайды. кіреді (N=50, 12-23 қазан 2025 ж., Шымкент қаласында). Мақалада мұғалімдер арасында жүргізілген зерттеу нәтижелері талданды. Эмоционалды интеллект пен жұмыс өтілі арасындағы корреляциялық байланыс, эмоционалды интеллект пен мұғалім жасы арасындағы корреляциялық байланыс анықталды. Алынған деректер мен нәтижелер мұғалімдердің эмоционалдық құзыреттілігі мен кәсіби тұрақтылығын арттыруға арналған бағдарламаларды әзірлеуде пайдалануына мүмкіндік береді.

Аннотация

В статье представлены теоретические основы понятия «эмоциональная компетентность» в контексте педагогической деятельности учителей. Эмоциональная компетентность напрямую связана с эмоциональным интеллектом, по этой причине была использована методика Н. Холла для определения уровня эмоционального интеллекта. Методика определяет общую эмоциональную осведомленность, понимание своих и чужих эмоций, эмпатию (N=50, 12-23 октября 2025 г., Шымкент). В статье опубликованы результаты проведенного исследования. Проведен анализ для определения корреляционной связи между эмоциональным интеллектом и стажем работы, а также между эмоциональным интеллектом и возрастом учителей. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ по формированию эмоциональной компетентности и профессиональной стабильности учителей.

Annotation

The article presents the theoretical foundations of the concept of emotional competence in the context of teacher's professional activities. Emotional competence is directly related to emotional intelligence; therefore, N.Halls methodology was used to assess the level of emotional intelligence. This method evaluates overall emotional awareness, understanding of one's own and others emotions, and empathy (N = 50, October 12–23, 2025, Shymkent). The article reports the results of the conducted study and includes an analysis aimed at identifying the correlation between emotional intelligence and teaching experience, as well as between emotional intelligence and teachers age. The results may be used in the development of programs aimed at fostering emotional competence and enhancing the professional stability of teachers.

Түйінді сөздер: мұғалім, эмоционалды интеллект, эмоционалды құзыреттілік, кәсіби даму, педагогикалық қызмет, стресске төзімділік, эмпатия.

Ключевые слова: учитель, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, профессиональное развитие, педагогическая деятельность, стрессоустойчивость, эмпатия.

Keywords: teacher, emotional intelligence, emotional competence, professional development, teaching activities, stress resistance, empathy.

Введение

Одним из принципов государственной политики Республики Казахстан в области образования на сегодняшний день является концепция непрерывного образования. Концепция гласит о том, что человек в современном мире обучается в течение всей своей жизни, вне зависимости от возраста, опыта и стажа работы.

В условия глобальных социально-экономических изменений в мире, требования к квалификации и компетенциям учителей будут только повышаться. К примеру, с появлением активного использования искусственного интеллекта в сфере образования появляется необходимость овладеть определенными навыками, формирующие медиа компетентность и цифровую компетентность учителя.

Эмоции же человека представляют собой особый тип субъективных психологических состояний, которые выражаются через отношения к человеку и окружающему миру, через познавательные процессы как восприятие, ощущения и непосредственные переживания. Понятие эмоционального интеллекта впервые были введены П. Сэловеем, Дж. Мейером и Д. Карузо [1]. Авторы определяли ЭИ как набор когнитивных навыков, позволяющие человеку распознавать как свои, так и чужие чувства. В концепции данных авторов ЭИ состоит из четырех ключевых компонентов: способность распознавать эмоции, умение эффективно использовать их, способность анализировать и понимать эмоциональные состояния и умение регулировать свои эмоции.

Роль учителя в современном образовательном процессе выходит за рамки простой передачи знаний, больше ориентируясь на формирования личности, при поддержке и сопровождении учителя. В этой связи одним из важных и ключевых элементов профессиональной успешности учителя соответствующий современным требованиям выступает эмоциональная компетентность (ЭК).

ЭК учитель эффективно взаимодействует с обучающимися и способствует созданию благоприятной психолого-педагогической обстановки класса. Учитель понимающий и осознающий свои и чужие эмоции, умеющий управлять эмоциями менее подвержен эмоциональному выгоранию. Навыки обладания ЭК важны для ментального здоровья учителя, а также для качественного уровня жизни и работы.

Несмотря на актуальность и интерес к теме ЭК учителя, вопрос формирования этой компетенции в процессе подготовки будущих учителей остается недостаточно раскрытым.

Целью исследования является выявление связи между педагогическим стажем, возрастом учителя и его уровнем ЭИ. Для достижения поставленной цели были выделены следующие задачи:

- Осуществить теоретический анализ по проблеме ЭИ и ЭК учителей в научной литературе.
- Провести эмпирическое исследование и проанализировать полученные данные.

- Интерпретировать полученные результаты, раскрыв особенности ЭИ и ЭК.

В ходе исследования были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

- Влияет ли педагогический стаж на уровень эмоционального интеллекта учителей?
- Влияет ли возраст учителей на уровень их эмоционального интеллекта?
- Существует ли статистически значимая взаимосвязь между педагогическим стажем и уровнем эмоционального интеллекта учителей?
- Существует ли статистически значимая взаимосвязь между возрастом учителей и уровнем их эмоционального интеллекта?

Гипотеза содержит следующие допущения: уровень эмоционального интеллекта повышается с увеличением педагогического стажа, поскольку профессиональный опыт способствует развитию навыков эмоциональной регуляции и эмпатии.

Обзор литературы

Теоретический анализ литературы показал, что понятие ЭК исследуется под разными углами и в разных направлениях. ЭК исследуется и в контексте профессиональной деятельности, и при исследовании мотивационной сферы личности, и при исследовании ЭИ.

В.К. Вилюнас в своем труде «Психология эмоциональных явлений» доказывал, что эмоции встроены в мотивационный процесс и не могут существовать сами по себе. В.К. Вилюнас писал о том, что эмоции представляют собой особый класс психических состояний, непосредственно включенных в мотивационный процесс и являющихся способом оценки ситуации с точки зрения удовлетворения или неудовлетворения актуальной потребности [2].

Н.Е. Герасимова в своем труде «Психология мотивации и эмоций» также писала о том, что мотивационная сфера без эмоций не существует. Автор рассматривала эмоции как ключевой компонент регуляции мотивационного поведения [3].

П. Сэловей и Дж.Майер являются авторами первой научной модели ЭИ. Их труды «Emotional intelligence» заложили фундамент исследований навыков учителей. Основной идеей труда выступал педагогический ресурс – как способность понимать эмоции обучающихся. Еще одной важной идеей в трудах авторов была о том, что эмоциональные способности повышают качество обратной связи и управление классом [1].

Д.Гоулман один из первых авторов, внесших понятие эмоциональной компетентности в рамках исследования ЭИ в 1995-1998 годов. Д.Гоулманом была предложена практическая модель, которая состоит из 5 компонентов: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки. Д.Гоулман выделил важность ЭИ, отмечая, что ЭИ порой играет более значимую роль в успехе на работе и в жизни человека, нежели IQ (коэффициент интеллекта). Автор трактует понятие эмоционального интеллекта следующим образом: ЭИ это способность распознавать свои и чужие эмоции и умение эффективно управлять ими [4].

Дополнительного внимания требует рассмотрения того, что термины эмоциональной компетентности и эмоционального интеллекта зачастую применяются как синонимы. Е.Н.Романова в своих работах отметила ряд отличий ЭК от ЭИ:

1. Эмоциональная компетентность – это комплекс сформированных навыков.
2. Люди с развитой эмоциональной компетентностью в социально-эмоциональных ситуациях опираются на навыки, сформированные в процессе обучения и практики. В то время как обладатели эмоционального интеллекта чаще действуют, исходя из врождённых или устойчивых личностных черт.
3. На зрелые и эмоционально компетентные действия личности влияет ее личностная целостность [5].

Труды перечисленных исследователей заложили основу для изучения системы и структуры ЭИ, а также его воздействия и влияние на успех в педагогической деятельности учителя.

О важности стрессоустойчивости учителей отражены в трудах многих исследователей.

Ю.В.Варданын отмечала, что стресс в педагогической работе учителя является неизбежным и это часть работы учителя. Автор отмечала важность формирования психологической

культуры и педагогической рефлексии у учителей для избежание эмоционального выгорания. Ю.В.Варданян в работе описала взаимосвязь стрессоустойчивости и эмоционального выгорания у учителей и пришла к выводу о том, что профилактика эмоционального выгорания требуют многоуровневой работы [6].

Г.Ф. Заремба писал о влиянии межличностных отношений в коллективе на уровень стрессоустойчивости учителей. Автор внес значимый вклад в понимание психологии стрессоустойчивости учителей и делал акцент на профилактики профессионального выгорания путем формирования необходимых навыков [7].

А.А. Реан является одним из ведущих исследователей педагогического стресса. В своем труде «Психология учителя» он писал о тревожном характере педагогической деятельности, о психологических особенностях профессии учителя, о подверженности и выгоранию [8].

А.А.Баранов в своих трудах изучал психологическую безопасность учителей, условия сохранения здоровья, факторы риска и защиты при педагогической деятельности. психологическую безопасность учителей, условия сохранения здоровья при педагогической деятельности [9].

Все перечисленные исследования указывают на важность формирования устойчивости к стрессу. Требования к учителям в наши дни зачастую превышают действительные возможности. Профессиональный долг учителя обязывает его уметь держать себя в руках, взвешивать каждое решение, объективно оценивать ситуации с обучающимися. Деятельность учителя строится на длительных взаимоотношениях у родителей, обучающимися и коллегами. Профессия часто обязывает учителей сдерживать эмоции, не раздражаться, не злиться. Внешнее сдерживание эмоций не отменяет от внутренних переживаний, негативно отражаясь на эффективности педагогической деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что ЭК представляет собой сформированный набор навыков, позволяющий учителям эффективно распознавать, регулировать и использовать эмоции в социальных и профессиональных ситуациях. В отличие от ЭИ, который чаще связан с врожденными личностными особенностями, эмоциональная компетентность формируется через обучение, опыт и практику, а ее проявления зависят от личностной целостности учителя.

Методы и материалы

Исследование было проведено в рамках количественного подхода с использованием методов описательной, корреляционной и сравнительной статистики. Эмпирическая часть исследования осуществлялась на базе школы г. Шымкента в период с 12 по 23 октября 2025 года.

В выборочную совокупность вошли 50 учителей в возрасте от 20 до 35 лет. Структура выборки формировалась с учётом возрастных характеристик и продолжительности педагогического стажа, что позволило рассмотреть особенности эмоционального интеллекта на разных этапах профессионального становления педагогов.

Первая группа включала учителей в возрасте от 20 до 23 лет и составила 28% выборки. Во вторую группу вошли педагоги в возрасте 24–29 лет (42%). Третью группу образовали учителя в возрасте 30–35 лет, что составило 30% от общего числа респондентов. Таким образом, исследование охватило педагогов, находящихся преимущественно на раннем и среднем этапах профессионального развития.

По показателю педагогического стажа выборка была разделена на две группы:

первая группа включала учителей со стажем от 1 до 3 лет (64% выборки), вторая – педагогов со стажем от 4 до 11 лет (36%).

В качестве основной диагностической методики был выбран тест Н. Холла, состоящий из 30 вопросов. Методика Н.Холла охватывала следующие компоненты ЭИ: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций.

Дополнительно была проведена демографическая анкета респондентов, включающая вопросы о поле, возрасте и стаже работы. Данные собирались анонимно и заполнялись

респондентами вручную.

Методика Н. Холла впервые в российской литературе была описана в труде Е.П. Ильина «Эмоции и чувства» (2001 г). Данная методика позволяет определить уровень эмоциональной осведомленности, управление эмоциями, самомотивацию, эмпатию и распознавание эмоций в целом.

Результаты.

Статистическая обработка данных была проведена с помощью программы SPSS, где был выполнен анализ, включающий описательную статистику (были рассчитаны средние значения, стандартное отклонение), проверка на нормальность распределения, проверка однородности дисперсий. Далее был проведен основной статистический анализ – корреляционный анализ для определения взаимосвязи между педагогическим стажем, возрастом и уровнем эмоционального интеллекта. После получения данных была проведена интерпретация.

Чтобы подтвердить надежность методики был использован анализ внутренней согласованности с помощью программы SPSS. Полученный коэффициент ($\alpha = 0,9X$) указал на очень высокую надёжность, что свидетельствует о тесной взаимосвязанности пунктов и корректности использования методики в рамках данной выборке.

Нормальность распределений показателей эмоционального интеллекта была проверена с применением критерия Шапиро–Уилка ($n < 200$), поскольку исследуемая выборка составила 50 респондентов.

Результаты анализа показали статистически значимые различия по нескольким шкалам в разных группах по хронологическому возрасту и стажу работы учителей.

Методика Н. Холла позволила получить данные по пяти компонентам эмоционального интеллекта: эмоциональной осознанности, управлению эмоциями, самомотивации, эмпатии и распознаванию эмоций. Среднее значение общего показателя эмоционального интеллекта у обследованных учителей составило 4,62, что соответствует среднему уровню развития эмоционального интеллекта.

Анализ ANOVA показал статистически значимый результат по шкале «самомотивация» ($p = 0.024$) и «распознавание эмоций» между двумя группами с разным стажем работы. Учителя со стажем 4–11 лет показали более высокую самомотивацию.

Таблица 1

	Стаж работы	N	Средний ранг	Сумма рангов
Самомотивация	1-3	30	21.83	655.00
	4-11	20	31.00	620.00
	Всего	50		
Распознавание эмоций	1-3	30	21.63	649.00
	4-11	20	31.30	626.00
	Всего	50		

Также учителя, обладающие большим стажем работы, продемонстрировали более высокие показатели распознавания эмоций, что позволяет сделать предположение о том, что опыт работы в образовательной среде мог поспособствовать развитию навыков эмоционального восприятия.

С помощью анализа ANOVA и подтверждающего теста Крускала-Уоллиса была выявлена связь между возрастом учителей и уровнем эмоционального интеллекта. Результаты указали на то, что учителя возрастной группы 30-35 лет показали существенные отличия ($p = 0.004$) от двух других групп.

Таблица 2

ANOVA					
самомотивация					
	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Значимость
Между группами	5.417	2	2.708	6.161	.004
Внутри групп	20.662	47	.440		
Всего	26.078	49			

Анализ шкал методики Н.Холла показал, что возраст учителей значимо влияет прежде всего на самомотивацию ($p = .004$), эмпатию ($p < .001$) и распознавание эмоций ($p = .008$).

Шкала «распознавание эмоций» показала устойчивый рост от младшей к старшей группе. У возрастной группы 30-35 лет был выявлен более высокий уровень общего ЭИ. Можем предположить, что такой результат связан с тем, что учителя этой возрастной категории обладают большим жизненным опытом, что способствует лучшему пониманию своих и чужих эмоций.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что возраст учителя является значимым фактором, влияющим на уровень эмоционального интеллекта. Однако гипотеза построенная на том, что чем выше стаж учителя, тем выше уровень ЭИ не нашла своего подтверждения в полной мере, проявляя себя лишь в отдельных подшкалах.

Обсуждение.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что возраст и педагогический опыт являются значимыми факторами, влияющими на отдельные компоненты эмоционального интеллекта учителей. Повышение показателей самомотивации, эмпатии и распознавания эмоций у педагогов старших возрастных групп может быть связано с накоплением профессионального и жизненного опыта, а также с расширением спектра эмоционально насыщенных педагогических ситуаций.

Большинство исследований по теме эмоционального интеллекта кросс-секционные, что мешает отследить причинно-следственную связь. К примеру, авторы статьи «Teachers' Affective Well-being and Teaching Experience: The Protective Role of Perceived Emotional Intelligence» (Frontiers in Psychology, 2017) отмечают, что требуются делать лонгитюдные исследования, позволяющие проверить и отследить изменения эмоционального интеллекта по мере увеличения стажа или возраста в долгосрочной перспективе. Авторы в статье делают акцент на взаимосвязь между психоэмоциональным благополучием и ЭИ учителя. Авторы пришли к выводу, что восприятие собственного ЭИ играет защитную роль для эмоционального благополучия учителей. Это подчёркивает важность развития ЭИ среди педагогов, особенно в рамках программ подготовки и повышения квалификации.

В научном журнале Psychology (Scientific Research Publishing, 2022) была опубликована статья «Emotional Intelligence and Teachers' Age: A Correlational Study» («Эмоциональный интеллект и корреляционная связь с возрастом учителей»), где авторы провели исследование на взаимосвязь между возрастом учителей и уровнем их эмоционального интеллекта. В выборку вошли учителя разных возрастных групп, эмоциональный интеллект которых оценивался с применением стандартизированного опросника, включающего несколько компонентов ЭИ.

Статистический анализ показал положительную корреляцию между возрастом и уровнем эмоционального интеллекта, что свидетельствует о тенденции повышения ЭИ с ростом профессионального и жизненного опыта. Учителя старшей возрастной группы продемонстрировали более высокие показатели в управлении эмоциями и эмпатии, тогда как молодые учителя – более низкий уровень этих навыков. Авторы делают вывод, что развитие эмоционального интеллекта является частично результатом накопления профессионального

опыта и может быть усилено через целенаправленные образовательные программы.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что возраст учителя является значимым фактором, влияющим на уровень эмоционального интеллекта, прежде всего на такие его компоненты, как самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций. Влияние педагогического стажа проявляется менее однозначно и выражено преимущественно в отдельных подшкалах эмоционального интеллекта.

Таким образом, гипотеза о прямой зависимости уровня эмоционального интеллекта от педагогического стажа получила лишь частичное подтверждение. В то же время данные исследования указывают на тенденцию повышения способности к саморегуляции, эмпатии и пониманию эмоциональных состояний с возрастом.

Ограничениями исследования являются кросс-секционный характер дизайна и ограниченный объем выборки, представленной одной образовательной организацией. Это определяет перспективы дальнейших исследований, направленных на проведение лонгитюдного анализа и расширение выборки.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при разработке программ профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей, ориентированных на развитие эмоционального интеллекта, особенно на ранних этапах профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. Emotional Intelligence // In: Sternberg, R.J., Kaufman, S.B. (eds.). The Cambridge Handbook of Intelligence. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – P. 528-549.
2. Вилюнас, В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Педагогика и психология. – 2001. – №3. – С.45-58.
3. Герасимова, Н.Е. Психология мотивации и эмоций: учебное пособие / Н.Е. Герасимова. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 192 с.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ / Д.Гоулман: пер. с англ. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 544с.
5. Романова, Е.Н. Эмоциональная компетентность: учебное пособие / Е.Н. Романова, Л.А. Гребенщикова, - Москва: Академический проект, 2004. – 192 с.
6. Варданян, Ю.В., Парамонов, А.А. Оптимизация стрессоустойчивости педагогов с формирующимся эмоциональным выгоранием // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN619.pdf> (дата обращения: 15.10.2025)
7. Заремба, Г.Ф. Фрустрация в профессиональной деятельности учителя начальной школы и условия ее преодоления: автореф. дис. канд. психол.наук. – Москва, 1982. – 24 с.
8. Реан, А.А., Баранова, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С.45-53.
9. Баранов, А.А. Психологическая безопасность образовательной среды: монография / А.А. Баранов. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 256 с.

REFERENCES

1. Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2011). Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), The Cambridge Handbook of Intelligence (pp. 528–549). Cambridge: Cambridge University Press.
2. Vilyunas, V.K. (2001). Osnovnye problemy psikhologicheskoi teorii emotsii [Main Problems of the Psychological Theory of Emotions]. Pedagogika i Psikhologiya, (3), 45–58.
3. Gerasimova, N.E. (2005). Psikhologiya motivatsii i emotsii: uchebnoe posobie

[Psychology of Motivation and Emotions: Textbook]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK.

4. Goleman, D. (2014). Emotsional'nyi intellekt: pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ [Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.

5. Romanova, E.N., & Grebenshchikova, L.A. (2004). Emotsional'naya kompetentnost': uchebnoe posobie [Emotional Competence: Textbook]. Moscow: Akademicheskii Proekt.

6. Vardanyan, Yu.V., & Paramonov, A.A. (2019). Optimizatsiya stressoustoichivosti pedagogov s formiruyushchimsya emotsional'nym vygoraniem [Optimization of Stress Resistance of Teachers with Emerging Emotional Burnout]. Mir Nauki. Pedagogika i Psikhologiya, (6). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN619.pdf> (accessed: 15.10.2025).

7. Zarembo, G.F. (1982). Frustratsiya v professional'noi deyatel'nosti uchitelya nachal'noi shkoly i usloviya ee preodoleniya [Frustration in the Professional Activity of a Primary School Teacher and Conditions for Overcoming It]. Extended Abstract of Candidate's Thesis. Moscow.

8. Rean, A.A., & Baranova, A.A. (1997). Faktory stressoustoichivosti uchitelei [Factors of Teachers' Stress Resistance]. Voprosy Psikhologii, (1), 45–53.

9. Baranov, A.A. (2005). Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: monografiya [Psychological Safety of the Educational Environment: Monograph]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK.

УДК 37.016
ГРНТИ 16.21.27
DOI 10.70892/kwqz1y10

ҚАЗАҚ ТІЛІН ЕКІНШІ ТІЛ РЕТІНДЕ ОҚЫТУДЫҢ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ (ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ІС-ТӘЖІРИБЕ НЕГІЗІНДЕ)

Салыкова Асель Дарияновна

*Педагогикалық ғылымдар магистрі, педагог-зерттеуші,
қазақ тілі мен әдебиеті және ағылшын тілі пәндерінің мұғалімі
Қостанай облысы әкімдігі білім басқармасының
«Қостанай қаласы білім бөлімінің А.М. Горький атындағы гимназиясы» КММ
Қостанай қ., Қазақстан Республикасы
E-mail: asseldaria@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-8386-1645>*

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ (НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА)

Салыкова Асель Дарияновна

*Магистр педагогических наук, педагог-исследователь,
учитель казахского языка и литературы и английского языка
КГУ «Гимназия имени А.М. Горького» отдела образования города Костаная
Управление образования акимата Костанайской области
г. Костанай, Республика Казахстан
E-mail: asseldaria@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-8386-1645>*

WAYS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF TEACHING KAZAKH AS A SECOND LANGUAGE (BASED ON RESEARCH AND PRACTICE)

Assel Dariyanovna Salykova

*Master of Pedagogical Sciences, Educational Researcher,
Teacher of Kazakh Language and Literature and English Language
Kostanay Region Akimat Education Department,
“A.M. Gorky Gymnasium” of the Kostanay City Education Division
Kostanay, Republic of Kazakhstan
E-mail: asseldaria@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-8386-1645>*

Аңдатпа

Мақалада қазақ тілін екінші тіл ретінде оқыту үдерісін жетілдірудің тиімді жолдары қарастырылды. Зерттеу барысында коммуникативтік және интерактивті әдістерді, цифрлық технологияларды қолдану арқылы оқушылардың тілдік дағдыларын дамытуға бағытталған іс-тәжірибе жүргізілді. Сабақтарда рөлдік ойындар, диалогтық жаттығулар, онлайн-платформалар мен мультимедиялық материалдар пайдаланыла отырып, айтылым, тыңдалым және сөздік қорды байыту жұмыстары жүзеге асырылды.

Нәтижесінде оқушылардың сөйлеу белсенділігі артты, қазақ тілін қолдануға деген сенімділігі мен қызығушылығы күшейді. Сонымен қатар, саралап оқыту әдісі әр оқушының жеке қабілетін ашуға мүмкіндік берді.

Қорытындылай келе, қазақ тілін екінші тіл ретінде оқытуда заманауи әдістер мен АКТ құралдарын тиімді үйлестіру оқушылардың тілдік құзыреттілігін арттырып, көптілді білім беру сапасын жақсартудың маңызды тетігі екені дәлелденді.

Аннотация

В статье рассматриваются эффективные пути совершенствования процесса обучения казахскому языку как второму. В ходе исследования была проведена практическая работа, направленная на развитие языковых навыков учащихся с использованием коммуникативных и интерактивных методов, а также цифровых технологий. На уроках применялись ролевые игры, диалогические упражнения, онлайн-платформы и мультимедийные материалы, что способствовало развитию говорения, аудирования и обогащению словарного запаса.

В результате повысилась активность учащихся в устной речи, их уверенность и интерес к изучению казахского языка. Дифференцированный подход позволил раскрыть индивидуальные способности каждого ученика.

В заключение отмечается, что эффективное сочетание современных методов и ИКТ-инструментов в обучении казахскому языку как второму способствует повышению языковой компетенции учащихся и улучшению качества полиязычного образования.

Annotation

The article explores effective ways to enhance the process of teaching Kazakh as a second language. The research involved practical work aimed at developing students' linguistic skills through the use of communicative and interactive approaches, as well as digital technologies. Role plays, dialogic exercises, online platforms, and multimedia resources were used during lessons to improve speaking, listening, and vocabulary acquisition.

As a result, students' oral activity, confidence, and motivation to use the Kazakh language increased significantly. The application of differentiated instruction allowed each learner's potential to be revealed.

In conclusion, the integration of modern teaching methods and ICT tools in teaching Kazakh as a second language proved to be an effective mechanism for enhancing students' language competence and improving the overall quality of multilingual education.

Түйінді сөздер: қазақ тілі, екінші тіл, коммуникативтік әдіс, цифрлық технология, тілдік құзыреттілік, мотивация.

Ключевые слова: казахский язык, второй язык, коммуникативный метод, цифровые технологии, языковая компетенция, мотивация.

Keywords: Kazakh language, second language, communicative method, digital technologies, language competence, motivation.

Кіріспе

Қазіргі замандағы білім беру жүйесінің басты бағыты — оқушылардың тілдік және мәдениетаралық құзыреттіліктерін қалыптастыру болып табылады. Қазақстанның көпұлтты және көптілді қоғамында мемлекеттік тілді меңгеру — тұлғаның әлеуметтік, мәдени және кәсіби бейімделуінің маңызды шарты. Мемлекеттік тіл — ұлттың рухани коды, мәдени тұтастығы мен ұлттық бірегейлігін сақтаудың басты тетігі. Қазақ тілінде оқытылмайтын мектептерде тіл үйретудің өз ерекшеліктері бар. Оқушылардың ана тілі басқа болғандықтан, тілдік интерференция жиі байқалады, сөйлеу дағдысы баяу қалыптасады, ал мотивация көбіне сыртқы себептерге (баға, талап, емтихан) тәуелді болады. Осыған байланысты қазақ тілін оқытуда коммуникативтік бағыттағы және интерактивті әдістерді қолдану қажеттілігі арта түсуде.

Осы тұрғыдан алғанда, қазақ тілін екінші тіл ретінде оқытуда жаңа әдіснамалық ұстанымдар мен заманауи технологияларды қолдану қажеттілігі арта түсуде. Бұл бағытта оқушылардың тілге деген қызығушылығын арттырып, оны өмірлік коммуникация құралы ретінде меңгерту — басты мақсаттардың бірі. Осы мақсатты жүзеге асыру үшін «QazaqTalk: Тіл. Мәдениет. Диалог» атты курс әзірленді.

Аталған курс қазақ тілін оқытудың коммуникативтік бағытын күшейтіп, мәдениетаралық қарым-қатынас құзыреттілігін дамытуға бағытталған. Курс мазмұны оқушылардың жас ерекшеліктерін, қызығушылықтарын және заманауи ақпараттық кеңістіктегі қажеттіліктерін ескере отырып, тілдік дағдыларды өмірмен байланыстыра оқытуды көздейді.

Бағдарламаның өзектілігі — қазақ тілін оқытудың жаңа форматын ұсынуында және оқушылардың тілдік белсенділігін арттыру арқылы олардың мәдениетаралық түсіністікті

калыптастыруына жағдай жасауында.

Осы тұрғыдан алғанда, ұсынылып отырған «QazaqTalk: Тіл. Мәдениет. Диалог» курсы қазақ тілін екінші тіл ретінде меңгеріп жүрген оқушылардың сөйлеу дағдыларын дамытуға, грамматикалық құрылымдарды дұрыс қолдануға және көркем тіл байлығын арттыруға бағытталған. Бағдарламада оқушылардың жас ерекшелігі, тілдік деңгейі және коммуникативтік қажеттілігі ескеріліп, сабақ мазмұны жобалық және интерактивті әдістерге негізделген.

Курс Қазақстан Республикасының Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты мен жаңартылған оқу бағдарламасы талаптарына сай әзірленіп, оқу сауаттылығын, айтылым және жазылым дағдыларын дамытуға бағытталған.

Әдебиетке шолу

Қазақ тілін екінші тіл ретінде оқыту мәселесі отандық және шетелдік әдіскерлердің зерттеу нысанына айналған. Бұл бағыттағы зерттеулерде оқытудың коммуникативтік тәсілдері [2], мәдениетаралық қарым-қатынас ұстанымдары [4], цифрлық және жобалық технологияларды қолдану тәжірибесі [3], сонымен қатар тұлғалық-бағдарлы оқыту идеялары [1,6] қарастырылған.

Шетелдік ғалымдар Дж. Брунер, С. Пейперт және М. Пратт өз еңбектерінде ақпараттық технологияларды қолдану оқытуда интерактивтілікті қамтамасыз етіп, білім алушыны пассивті тыңдаушыдан белсенді қатысушыға айналдыратынын атап өтеді. Ал Т. Хэммонд пен Р. Джонсон зерттеулерінде білім беру процесінде цифрлық сторителлинг пен мультимедиялық жобалардың тіл үйретудегі тиімділігі дәлелденген. Қазақстандық зерттеушілер де бұл бағытта маңызды еңбектер жазды. Мәселен, Құдайбергенова К. АКТ-ны оқытудың тиімді құралы ретінде қарастырып, оның пән мазмұнын меңгеруге, оқушының жеке қабілетін ашуға мүмкіндік беретінін дәлелдеді. С. Бекмурзаева мен А. Нұрпейісова қазақ әдебиетін оқытуда мультимедиялық ресурстарды қолданудың тиімді жолдарын көрсете отырып, цифрлық сауаттылық пен функционалдық оқу қабілетінің арасындағы байланысты айқындаған. Ал М. Есмұханова мен Г. Жұмабекова еңбектерінде Ыбырай Алтынсарин шығармаларын цифрлық форматта танытудың маңызы қарастырылып, мультимедиялық сабақтар мен бейнеконтенттің оқушылардың танымдық қызығушылығын арттыратыны дәлелденеді. Ыбырай Алтынсариннің ағартушылық идеялары мен халықтық мұраға негізделген оқыту қағидалары қазіргі заманда да өз маңызын жойған жоқ [9]. Оның педагогикалық көзқарастары білім беру мазмұнын ұлттық мәдениетпен байланыстыру қажеттілігін көрсетеді. Бұл идея «QazaqTalk: Тіл. Мәдениет. Диалог» курсының мазмұнында өз жалғасын табады, өйткені бағдарлама қазақ халқының мәдениеті, дәстүрі және ұлттық құндылықтары арқылы тіл үйретуді мақсат етеді. Бекмурзаева мен Нұрпейісова [3] қазақ әдебиетін оқытуда мультимедиялық ресурстарды қолданудың тиімділігін көрсетсе, Есмұханова мен Жұмабекова [4] Ыбырай Алтынсариннің мұрасын цифрлық форматта танытудың әдістемелік негіздерін ұсынады. Бұл еңбектер заманауи педагогикалық технологияларды дәстүрлі мазмұнмен ұштастырудың маңызын дәлелдейді. Bruner [5] мен Papert [6] еңбектерінде оқушының белсенді танымдық әрекеті, шығармашылық дамуы және білімді тәжірибемен байланыстыру қағидалары айқындалған. Бұл тұжырымдар курс құрылымында ойын, зерттеу және жобалық әдістерді қолдану қажеттігін негіздейді.

Дегенмен, қазіргі ғылыми-әдістемелік еңбектердің басым бөлігі жоғары сыныптар мен жоғары оқу орындары деңгейінде жүргізілген. Ал негізгі және орта буын оқушыларына, әсіресе қазақ тілін екінші тіл ретінде меңгеретіндерге арналған жүйелі, практикалық сипаттағы зерттеулер аз. Бұл жағдай қазақ тілін оқытудың мазмұнын жаңарту және тиімді әдістемелер ұсыну қажеттілігін айқындайды.

Жалпы, әдебиеттерге шолу көрсеткендей, тіл мен мәдениетті сабақтастыра оқыту оқушылардың тұлғалық, коммуникативтік және мәдениетаралық құзыреттерін дамытуға мүмкіндік береді. «QazaqTalk: Тіл. Мәдениет. Диалог» курсы дәл осы бағытты жүзеге

асыруға арналған кешенді білім беру жобасы болып табылады.

Әдістеме және материалдар

Бұл зерттеу жұмысы қазақ тілін екінші тіл ретінде оқыту үдерісінің тиімділігін арттыруға бағытталған. Зерттеу барысында коммуникативтік, интерактивті, жобалық және саралап оқыту тәсілдері қолданылды.

1. Зерттеу нысаны мен қатысушылары

Зерттеу орыс сыныптарында оқитын 9 -11-сынып оқушыларын қамтыды. Жалпы саны – 100 оқушы. Барлық қатысушылар қазақ тілін екінші тіл ретінде меңгереді және курсқа қатысу ерікті негізде жүзеге асты.

2. Зерттеу әдістері

Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды:

Бақылау – оқушылардың сабақтағы белсенділігін, тілдік дағдыларын, коммуникативтік әрекеттерін тіркеу;

Сауалнама және өзін-өзі бағалау – оқушылардың курсқа деген қызығушылығын, мотивациясын анықтау;

Диагностикалық тесттер – оқу жыл басында және соңында айтылым, тыңдалым және сөздік қорды бағалау;

Іс-тәжірибе әдістері – оқушыларға коммуникативтік, жобалық және интерактивті тапсырмаларды орындау ұсынылды;

Жобалық жұмыс – топтық және дара тапсырмалар арқылы қазақ тілінде зерттеу немесе шығармашылық өнімдер жасау (бейне, презентация, постер, қабырға газеті).

3. Сабақ ұйымдастыру

Курс аптасына 1 сағаттан, жалпы 34 сағат көлемінде жүргізілді. Сабақтар интерактивті және жобалық форматта жоспарланды. Оқытудың негізгі ерекшеліктері:

Коммуникативтік әдіс: диалог, рөлдік ойындар, жұптық және топтық сұхбаттар;

Интерактивті технологиялар: Padlet, Kahoot, Quizlet арқылы сөздікпен жұмыс, бейнематериалдар арқылы тыңдалым дағдыларын дамыту;

Жобалық жұмыс: оқушылар зерттеу тақырыбын таңдап, қазақ тілінде шығармашылық өнім дайындау;

Сын тұрғысынан ойлау: мәтіндер мен деректерді талдау, пікір білдіру және қорытынды жасау;

Рефлексия және бағалау: «Бүгін не үйрендім?» сұрағы, формативті бағалау әдістері («Бас бармақ», «Бағдаршам», «Екі жұлдыз, бір тілек»).

4. Қолданылған материалдар

Әдістемелік құрал: «Қазақ тілі және мәдениеті»

Мультимедиялық контент: бейнематериалдар, презентациялар, аудиожазбалар

Онлайн платформалар: Padlet, Kahoot, Quizlet

Зерттеу және жобалық тапсырмалар үшін деректер көздері: анықтамалық әдебиеттер, сөздіктер, интернет ресурстары

5. Зерттеу процесі

Зерттеу кезеңдері:

Дайындық – сабақ жоспары мен құралдарын әзірлеу;

Бастапқы диагностика – оқушылардың тілдік деңгейін бағалау;

Практикалық сабақтар – коммуникативтік, жобалық, интерактивті тапсырмаларды орындау;

Қорытынды бағалау – оқушылардың тілдік дағдылары мен мәдениетаралық құзыреттілігін анықтау;

Рефлексия – оқушылардың өз тәжірибесін талдауы және пікір білдіруі.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, курс арқылы оқушылардың қазақ тіліндегі ауызша және жазбаша сөйлеу дағдылары, сөздік қоры, мәдениетаралық түсінігі едәуір жақсарды,

ал жобалық және интерактивті әдістер олардың өздік шығармашылық қабілетін дамытуға ықпал етті.

Нәтижелер мен талқылау

Зерттеу жұмысы барысында қазақ тілін екінші тіл ретінде меңгеріп жатқан оқушылардың тілдік құзыреттілігі мен коммуникативтік дағдыларындағы өзгерістер жүйелі түрде бақыланды. «QazaqTalk: Тіл. Мәдениет. Диалог» курсы аясында оқушылардың тілдік белсенділігі, сөйлеу мәдениеті және шығармашылық қабілеттері айтарлықтай артқаны анықталды.

1. Бастапқы және қорытынды диагностика нәтижелері

Зерттеу басында (қыркүйек айында) алынған диагностикалық деректер бойынша:

Айтылым дағдысы төмен – 60%

Сөздік қоры шектеулі – 70%

Өз ойын ауызша жеткізе алмау – 65%

1-ші тоқсан қорытындысы бойынша (қазан айындағы қорытынды тестілеу):

Айтылым дағдысы жақсарды – 80%

Сөздік қор байыды – 75%

Қарапайым мәтін құрап, ойын еркін жеткізе алады – 85%



Бұл деректер оқушылардың тілдік даму қарқынының оң динамикасын көрсетеді. Сабақ барысында интерактивті және коммуникативтік әдістерді қолдану оқушылардың тілдік белсенділігін арттырып, сөздік қорын кеңейтуге мүмкіндік берді.

2. Сабақ үдерісіндегі сапалық өзгерістер

1. Коммуникативтік белсенділік артты.

Рөлдік ойындар, жұптық диалогтар мен жобалық жұмыстар нәтижесінде оқушылар тілдік жағдаяттарда өз ойын еркін білдіре бастады. «Сұрақ қой – жауап бер», «Суретпен сөйлейік» әдістері сөйлеу моделін автоматтандыруға ықпал етті.

2. Цифрлық құралдардың тиімділігі дәлелденді.

Padlet, Kahoot және Quizlet платформаларын пайдалану арқылы оқушылар жаңа сөздерді есте сақтау мен қайталау процесінде белсендірек болды. Әсіресе, Kahoot арқылы өткен викториналар оқушылардың жарыс рухын оятып, мотивацияны арттырды.

3. Шығармашылық және мәдени компоненттер күшейді.

Ыбырай Алтынсарин мен Абай Құнанбайұлы шығармалары негізінде мультимедиялық

сторителлинг тәсілін қолдану — оқушылардың ұлттық мәдениетке деген қызығушылығын арттырды. Бұл әдіс тіл үйрену процесін тек грамматикалық емес, рухани-танымдық тұрғыда да байытты.

4. Саралап оқыту оң нәтиже берді.

Деңгейге сәйкес тапсырмалар беру арқылы әлсіз оқушылардың өзіне деген сенімділігі артты, ал жоғары деңгейлі оқушылардың шығармашылық қабілеті дамыды.

5. Рефлексия және кері байланыс жүйесі.

Сабақ соңында «Бүгін не үйрендім?» және «Екі жұлдыз, бір тілек» әдістерін қолдану оқушылардың өзін-өзі бағалау қабілетін арттырды, оқу процесіне жауапкершілікпен қарауға үйретті.

3. Зерттеу нәтижелерін талдау

Алынған нәтижелер көрсеткендей, «QazaqTalk: Тіл. Мәдениет. Диалог» курсы қазақ тілін екінші тіл ретінде оқитын оқушылардың:

тілдік қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыруға;

лексикалық және грамматикалық дағдыларын жетілдіруге;

шығармашылық қабілеттерін дамытуға;

ұлттық мәдени мұраға қызығушылығын арттыруға нақты ықпал етті.

Бұл нәтиже шетелдік және отандық зерттеушілердің тұжырымдарымен (Дж. Брунер, С. Пейперт, Құдайбергенова К., Бекмурзаева С.) сәйкес келеді, яғни ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану оқу процесін интерактивті, мотивациялық және тұлғалық бағытта дамытады.

Қорытынды тұжырым

Жүргізілген зерттеу мен тәжірибе нәтижесінде төмендегідей қорытынды жасауға болады:

- Қазақ тілін екінші тіл ретінде меңгертуде интерактивті, жобалық және коммуникативтік әдістер тиімді.
- Цифрлық құралдар (АКТ) оқушылардың қызығушылығын арттырып, олардың өздігінен білім алу қабілетін дамытады.
- Ұлттық әдеби мұраларды (Ыбырай Алтынсарин мен Абай Құнанбайұлы шығармаларын) цифрлық форматта таныстыру – оқушылардың тілдік және рухани дамуын қатар жетілдіреді.

Қорытынды және ұсыныстар

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, қазақ тілін екінші тіл ретінде оқытудың тиімділігін арттыруда коммуникативтік, жобалық және интерактивті әдістердің үйлесімі маңызды рөл атқарады. Практикалық сабақтар барысында оқушылардың айтылым, тыңдалым, сөздік қор және жазбаша дағдылары айтарлықтай дамыды, ал жобалық және шығармашылық тапсырмалар олардың шығармашылық және зерттеушілік қабілеттерін жетілдіруге мүмкіндік берді.

Негізгі қорытындылар:

Қазақ тілін екінші тіл ретінде оқытуда коммуникативтік әдіс оқушылардың өз ойын еркін жеткізуге, сұрақ-жауап арқылы тілдік дағдыларын бекітуге ықпал етеді.

Интерактивті және АКТ құралдарын (Padlet, Kahoot, Quizlet, мультимедиялық контент) қолдану тыңдалым, сөздік қор және мәдениетаралық түсінікті дамытуда тиімді.

Жобалық және зерттеу жұмыстары оқушылардың зерттеушілік қабілетін, сыни тұрғыдан ойлауын және шығармашылық белсенділігін арттырады.

Қазақ халқының мәдениеті мен дәстүрін сабаққа енгізу оқушылардың мәдениетаралық құзыреттілігін қалыптастырады және тіл үйренуге мотивациясын күшейтеді.

Ұсыныстар:

- Қазақ тілін екінші тіл ретінде оқытуды жобалық және коммуникативтік бағытта ұйымдастыру, әр сабақта практикалық, өмірмен байланысты тапсырмаларды пайдалану.
- Интерактивті платформалар мен мультимедиялық ресурстарды сабаққа тұрақты

енгізу, тыңдалым мен айтылым дағдыларын дамыту.

- Оқушылардың жетістігін формативті бағалау әдістері арқылы тұрақты қадағалап, кері байланыс беру.

- Қазақ халқының мәдениеті мен салт-дәстүрін сабақ мазмұнына біріктіру арқылы тілдік және мәдени құзыреттілікті дамыту.

- Оқушылардың жеке қабілетін ескере отырып, саралап оқыту әдісін қолдану; әлсіз оқушыларға тірек сөздер мен жеңіл тапсырмалар беру, мықты оқушыларға шығармашылық және ізденіс бағытындағы тапсырмалар ұсыну.

Қорытындылай келе, «QazaqTalk: Тіл. Мәдениет. Диалог» курсы қазақ тілін екінші тіл ретінде оқытудың тиімді әдіс-тәсілдерін тәжірибеде көрсетуге мүмкіндік береді, оқушылардың тілдік, мәдениетаралық және зерттеушілік құзыреттерін қалыптастырады. Бұл курс көптілді білім беру жүйесіндегі қазіргі заман талабына сай, инновациялық үлгі болып табылады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Бекмурзаева, С., & Нұрпейісова, А. Қазақ әдебиетін оқытуда мультимедиялық ресурстарды қолдану әдістемесі. Алматы: Білім, 2018.
2. Bruner, J. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.
3. Құдайбергенова, К. Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану арқылы білім берудің тиімді әдістері. Астана: Фолиант, 2019.
4. Есмұханова, М., & Жұмабекова, Г. Ыбырай Алтынсарин шығармаларын мектеп бағдарламасына енгізу. Қарағанды: Арман, 2020.
5. Papert, S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.
6. Хэммонд, Т., & Джонсон, Р. Digital storytelling and multimedia projects in education. London: Routledge, 2015.
7. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі. Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты. Астана: Ұлттық тестілеу орталығы, 2022.
8. Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі. Рухани-адамгершілік тәрбие тұжырымдамасы. Астана, 2021.
9. Алтынсарин, Ы. Топыраққа көмілген мұра. Алматы: Атамұра, 2015.

REFERENCES

1. Bekmurzaeva, S., & Nurpeyisova, A. (2018). Methodology of using multimedia resources in teaching Kazakh literature. Almaty: Bilim.
2. Bruner, J. (1960). The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press.
3. Kudaibergenova, K. (2019). Effective methods of teaching using information and communication technologies. Astana: Foliant.
4. Esmukhanova, M., & Zhumabekova, G. (2020). Introducing Ybyrai Altynsarin's works into school curricula. Karaganda: Arman.
5. Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books.
6. Hammond, T., & Johnson, R. (2015). Digital storytelling and multimedia projects in education. London: Routledge.
7. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2022). State mandatory education standard. Astana: National Testing Center.
8. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2021). Concept of spiritual and moral education. Astana.
9. Altynsarin, Y. (2015). Topyrakqa komilgen mura [Buried Heritage]. Almaty: Atamura.

Издание зарегистрировано Комитетом информации
Министерства культуры и информации Республики Казахстан
(свидетельство № KZ01VPY00104480)
и Международным центром ISSN (ISSN 2312-8399).

Журнал «Педагогикалық ғылым және практика. Педагогическая наука и практика»
представлен в крупнейших научных электронных библиотеках и системах.
Ежегодно, в целях информирования мировой научной общественности,
сведения о рейтинге журнала публикуются в справочных системах
по периодическим и продолжающимся изданиям, в таких, как:

- Казахстанская база цитирования – КазБЦ (АО «НЦГНТЭ», Казахстан).
Импакт-фактор 2020 г. – 0.004
- Научная электронная библиотека ELIBRARY.RU – контрагент проекта
по созданию Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), (Россия).
Двухлетний импакт-фактор РИНЦ за 2022 год – 0.191
- «КИБЕРЛЕНИНКА» (по модели открытого доступа), (Россия).
388635 просмотров, 53093 скачиваний (на 01.12.2023)
- Google Scholar – мировая бесплатная поисковая система
по научным публикациям: h5-index (Индекс Хирша)
журнала «Педагогическая наука и практика» – 9, h5-median – 13 (на 01.12.2023)

*С уважением и благодарностью за сотрудничество, редакция журнала
«Педагогикалық ғылым және практика. Педагогическая наука и практика».
E-mail: izdat-orley-kost@mail.ru*

Ответственные за выпуск:
Шаймагамбетова Н. С.

Дизайн и верстка:
Искаков Т.А.

Сдано в набор: 06.07.2026 г.
Подписано в печать: 16.07.2026 г.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 11
Бумага офисная. Гарнитура: Times New Roman
Тираж 200 экз. Заказ № 13
Выходит 4 раза в год

Отпечатано в типографии филиала акционерного общества
«Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Институт профессионального развития по Костанайской области»

110000 г. Костанай, ул. Пролетарская, 86, тел. 8 (714-2) 54-16-13
e-mail: izdat-orley-kost@mail.ru

Уважаемые читатели и авторы!
Опубликованные материалы в журнале не отражают точку зрения редакции.
Ответственность за достоверность фактов и сведений в публикациях,
а также за стилистические ошибки несут авторы.
Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускается только с согласия редакции.