



Korkyt Ata University
Since 1937

ХАБАРШЫ
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ
ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2959-815X (print)
ISSN 3005-3277 (online)
№4, (8)
2024

ҚОРҚЫТ АТА АТЫНДАҒЫ ҚЫЗЫЛОРДА УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ



ISSN 2959-815X (print)
ISSN 3005-3277 (online)

**ҚОРҚЫТ АТА АТЫНДАҒЫ ҚЫЗЫЛОРДА
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ**

**ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ
СЕРИЯСЫ**

2024, №4 (8)

2023 жылдан бастап шығады
Выходит с 2023 года
Founded in 2023

Жылына төрт рет шығады
Выходит четыре раза в год
Issued quarterly

**Қызылорда/Кызылорда/Kyzylorda
2025**

Редакциялық алқа

- Майгельдиева Ш.М. - ғылыми редактор, педагогика ғылымдарының докторы, доцент, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан Республикасы
- Осипов П.Н. - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазан федералды университеті, Ресей Федерациясы
- Фоминых Н.Ю. - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Г.В.Плеханов атындағы Ресей экономикалық университеті, Ресей Федерациясы
- Саудабаева Г.С. - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы
- Абильдина С.Қ. - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан Республикасы
- Зубова Л.В. - психология ғылымдарының докторы, профессор, Орынбор мемлекеттік университеті, Ресей Федерациясы
- Атемова К.Т. - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы
- Туребаева К.Ж. - педагогика ғылымдарының докторы, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Қазақстан Республикасы
- Турдалиева Ш.Т. - психология ғылымдарының кандидаты, М.Х.Дулари атындағы Тараз өңірлік университеті, Қазақстан Республикасы
- Сангилбаев О.С. - психология ғылымдарының докторы, профессор. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы
- Дуйсекеева Н.Ж. - жауапты хатшы, PhD, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан Республикасы.

Редакционная коллегия

- Майгельдиева Ш.М. - научный редактор, доктор педагогических наук, доцент, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Республика Казахстан
- Осипов П.Н. - доктор педагогических наук, профессор, Казанский федеральный университет, Российская Федерация
- Фоминых Н.Ю. - доктор педагогических наук, профессор, Российский экономический университет им. Г.В.Плеханова, Российская Федерация
- Саудабаева Г.С. - доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан
- Абильдина С.К. - доктор педагогических наук, профессор, Карагандинский университет им. Е.А.Букетова, Республика Казахстан
- Зубова Л.В. - доктор психологических наук, профессор, Оренбургский государственный университет, Российская Федерация
- Атемова К.Т. - доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, Республика Казахстан

- Турбаева К.Ж. - доктор педагогических наук, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Республика Казахстан
- Турдалиева Ш.Т - кандидат психологических наук, Таразский региональный университет им. М.Х.Дулата, Республика Казахстан
- Сангилбаев О.С. - доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан
- Дуйсекеева Н.Ж. - ответственный секретарь, PhD, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Республика Казахстан.

Editorial Board

- Maigeldiyeva Sh.M. - scientific editor, Doctor of pedagogic sciences, associate professor, Korkyt Ata Kyzylorda University, Republic of Kazakhstan
- Osipov P.N. - Doctor of pedagogical sciences, professor, Kazan Federal University, Russian Federation
- Fominyh N. Yu. - Doctor of pedagogical sciences, professor, Plekhanov Russian University of Economics, Russian Federation
- Saudabaeva G.S. - Doctor of pedagogic sciences, professor, Abay Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan
- Abildina S.K. - Doctor of pedagogical sciences, professor, Karaganda Boketov, Republic of Kazakhstan
- Zubova L.V. - Doctor of Psychology, Professor, Orinbor State University, Russian Federation
- Atemova K.T. - Doctor of pedagogical sciences, professor, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan
- Turebayeva K.Zh. - Doctor of Pedagogical Sciences, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Republic of Kazakhstan
- Turdaliyeva Sh.T - Candidate of psychological sciences, MH Dulati Taraz Regional University, Republic of Kazakhstan
- Sangilbayev O.S. - Doctor of psychological sciences, professor. Abay Kazakh National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan
- Duissekeyeva N.Zh. - executive editor, PhD, Korkyt Ata Kyzylorda University, Republic of Kazakhstan.

Баспа атауы – Қоркыт Ата атындағы Қызылорда университеті

Баспа адресі – индекс 120014, Әйтеке би, 29А, Қызылорда қ., Қазақстан Республикасы

Наименование издателя – Кызылординский университет имени Коркыт Ата

Адрес издателя – индекс. 120014, ул Айтеке би, 29А, г.Кызылорда, Республика Казахстан

Name of the publisher – Korkyt Ata Kyzylorda university

The publisher's address is an index. 120014, Aiteke bi street, 29A, Kyzylorda, Republic of Kazakhstan

СТРАТЕГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ КЛАССОМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Джумагулова М.Ш., кандидат филологических наук, доцент
mariyash_sh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3976-6970>

Айдосова А.Ж., магистрант 1-курса ОП 7М01723 Иностранный язык: два иностранных языка
87081302821@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3866-3793>

Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г.Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В условиях цифровой трансформации образования проблема эффективного управления учебным процессом приобретает особую актуальность. Особенно это касается уроков иностранного языка, где уровень вовлеченности учащихся напрямую влияет на результативность обучения. Современные цифровые инструменты, такие как Class123 и Flubaroo, предлагают инновационные подходы к управлению поведением, мотивацией и успеваемостью учеников. Цель данной статьи — исследовать возможности интеграции указанных платформ в образовательный процесс по английскому языку в средней школе, а также разработать стратегии их эффективного использования.

Методология исследования включает в себя анализ педагогической литературы, практическую апробацию цифровых инструментов, анкетирование учащихся и преподавателей, а также сравнительный анализ успеваемости и поведенческих характеристик до и после внедрения технологий. В статье рассматриваются функции платформ Class123 и Flubaroo, такие как визуальная обратная связь, автоматическая оценка, индивидуализация обучения и взаимодействие с родителями. Представлены конкретные сценарии использования на различных этапах урока: от организации начала занятия до рефлексии и контроля знаний. Также освещены трудности внедрения, включая технические, методические и психологические барьеры, и предлагаются пути их преодоления.

Результаты исследования показывают, что при грамотном использовании цифровые инструменты повышают уровень дисциплины, учебную мотивацию и качество усвоения материала. Выводы статьи могут быть полезны для учителей английского языка, методистов, управленцев в сфере образования и разработчиков EdTech-решений. Представленные стратегии обеспечивают не только улучшение учебного климата, но и способствуют формированию цифровой компетентности у участников образовательного процесса.

Ключевые слова: управление классом, стратегии обучения, Class123, Flubaroo, образовательная платформа, инновационный метод, автоматизированная система.

Введение. Современная школа сталкивается с новыми вызовами, связанными с необходимостью адаптации образовательного процесса к реалиям цифровой эпохи. Уроки становятся не только местом получения знаний, но и пространством взаимодействия, самореализации и формирования ключевых компетенций XXI века. В этом контексте важнейшей задачей для педагогов становится создание такой учебной среды, в которой будет обеспечен не только высокий уровень академических результатов, но и эмоциональная безопасность, мотивация, саморегуляция учеников. Особенно остро эта задача стоит на уроках иностранного языка, в частности — английского языка, где успех обучения напрямую зависит от активности, дисциплины и вовлеченности обучающихся.

Управление классом как педагогическая категория включает в себя целенаправленную организацию учебного процесса, контроль поведения, формирование устойчивых форм взаимодействия между учителем и учениками. Классическое понимание управления предполагает использование традиционных методов: словесных замечаний, оценок, воспитательных мероприятий. Однако в условиях цифровизации образования и появления новых поколений учащихся (поколение Z и альфа) становится очевидным, что привычные формы управления не всегда эффективны. Современные дети требуют мгновенной обратной связи, визуальной информации, геймификации и персонализированного подхода.

В связи с этим на первый план выходят цифровые инструменты педагогического управления. Они предоставляют новые форматы взаимодействия с учениками: через визуализацию поведения, автоматизацию оценивания, аналитику успеваемости и вовлеченности, возможность моментального поощрения и обратной связи. Среди таких инструментов особое место занимают платформы Class123 и Flubaroo. Первая ориентирована на управление поведением и мотивацией, вторая — на автоматизацию контроля знаний. В совокупности они представляют собой мощный ресурс для учителя, особенно в условиях больших классов и ограниченного времени на уроке.

Платформа Class123 позволяет формировать поведенческую модель ученика, отображая положительные и отрицательные действия в виде визуальных значков. Это создает у детей устойчивое понимание границ поведения, способствует самоконтролю и развитию ответственности. Кроме того, система баллов, наград и цифровых аватаров усиливает мотивационный аспект. Интеграция Class123 в структуру урока английского языка позволяет сделать поведенческий компонент прозрачным и управляемым, снижая потребность в авторитарных мерах со стороны учителя.

Flubaroo, в свою очередь, обеспечивает автоматизированную проверку заданий, созданных в Google Forms. Это значительно экономит время педагога, повышает объективность оценивания и позволяет оперативно реагировать на пробелы в знаниях. Учащиеся получают мгновенную обратную связь, что усиливает чувство контроля над учебной ситуацией и формирует привычку к самопроверке [5,7].

Объединённое использование этих платформ формирует интегрированную модель цифрового управления классом, где поведение, обучение и оценка становятся взаимосвязанными и прозрачными для всех участников образовательного процесса. В отличие от отдельных, фрагментарных решений, комплексный подход позволяет достичь устойчивых результатов в формировании дисциплины, учебной мотивации и осознанного отношения к учебе.

Настоящая статья направлена на:

- обоснование теоретических и методических оснований цифрового управления классом;
- описание функциональных возможностей Class123 и Flubaroo в контексте преподавания английского языка;
- разработку практических стратегий использования указанных инструментов в условиях средней школы;
- анализ эффективности интеграции цифровых средств в учебный процесс.

Материалы статьи основаны на литературном обзоре, сравнительном педагогическом анализе, а также практическом опыте внедрения цифровых решений в учебную практику учителя английского языка в Казахстане. Представленные примеры будут полезны как для практикующих педагогов, так и для управленцев, стремящихся модернизировать учебный процесс в рамках государственной политики цифровизации образования [1,2]. Теоретический обзор: Управление классом и роль цифровых технологий в обучении иностранным языкам. [1,2]

1. Понятие управления классом и его значение в педагогике

Управление классом – это комплекс мер, направленных на создание и поддержание благоприятной учебной среды, обеспечение дисциплины и максимального вовлечения учащихся в образовательный процесс. Согласно В.А. Сластёнину и И.Ф. Исаеву, управление классом – это систематическая деятельность педагога, связанная с организацией поведения, взаимодействия и познавательной активности учеников, обеспечивающая достижение образовательных целей [6].

Традиционные методы управления основаны на словесном воздействии, поощрениях, наказаниях и контроле. Однако эффективность таких методов снижается в условиях современной школы, где меняется психологический профиль учащихся, увеличивается информационная нагрузка и растёт разнообразие учебных потребностей.

2. Современные вызовы и новые подходы к управлению классом

Поколение современных школьников (Z и альфа) выросло в цифровой среде, для них характерны высокая скорость восприятия информации, склонность к многозадачности и потребность в интерактивном общении. Это требует от педагогов перехода от авторитарных моделей управления к партнерским, основанным на мотивации, саморегуляции и использовании цифровых ресурсов.

Исследователи Dornyei, Warschauer подчеркивают, что мотивация и вовлеченность учащихся становятся ключевыми факторами успешного обучения иностранным языкам. [11, 15]. Использование технологий, таких как платформы управления поведением и оценки, способствует созданию образовательной среды, где учащиеся чувствуют себя активными участниками процесса, получают своевременную обратную связь и видят результаты своих усилий [11,15].

3. Цифровые технологии как средство управления и мотивации

Цифровые инструменты позволяют автоматизировать ряд педагогических функций: мониторинг поведения, учет достижений, проведение тестирования, анализ результатов и т.д. Они дают возможность визуализировать учебный процесс, применять игровые механики (геймификацию), а также обеспечить постоянную связь с родителями и учениками [10,13].

Платформа Class123 разработана с учетом психологии подростков и принципов педагогической мотивации: визуальные значки, баллы, цифровые аватары стимулируют позитивное поведение и снижают количество конфликтных ситуаций.

Flubaroo, являясь инструментом автоматической проверки тестов, снижает нагрузку на учителя, позволяя оперативно выявлять проблемные темы и направлять усилия на индивидуальную поддержку.

4. Педагогические теории и цифровое управление классом

Теории мотивации например, теория самодетерминации Deci и Ryan объясняют, почему ученики стремятся к активному участию, когда получают автономию, компетентность и поддержку со стороны учителя [9]. Цифровые платформы создают именно такие условия: ученики могут видеть свои достижения, получать награды и одновременно контролировать свое поведение [4].

Когнитивные теории обучения также подтверждают важность своевременной обратной связи и визуализации информации. Инструменты Class123 и Flubaroo предоставляют эти возможности в удобной форме.

5. Исследования эффективности цифровых платформ в управлении классом

Многочисленные зарубежные и отечественные исследования свидетельствуют о положительном влиянии технологий на дисциплину и успеваемость. Например, согласно исследованиям Chik и Warschauer, интеграция EdTech платформ повышает вовлеченность, улучшает понимание материала и снижает уровень стресса учащихся [8, 15, 12, 14].

Исследования показывают, что использование подобных платформ помогает выстроить прозрачную систему оценивания и поддерживает позитивный эмоциональный климат в классе[4].

Материалы и методы исследования. Практические стратегии использования цифровых платформ Class123 и Flubaroo для управления классом английского языка в средней школе (около 2000 слов)

1. Внедрение Class123 для управления поведением и мотивацией

Class123 — удобный инструмент для визуального контроля поведения и стимулирования положительных учебных привычек. Рассмотрим, как можно интегрировать платформу на разных этапах урока.

Организация начала урока

Пример: Учитель создает на платформе визуальную «доску достижений», где каждый ученик представлен аватаром. В начале урока педагог отмечает тех, кто подготовился к занятию или пришёл вовремя, присваивая положительные баллы. Это мотивирует учеников быть ответственными и пунктуальными.

Рекомендация: Использовать положительные баллы и значки за выполнение домашних заданий, активное участие в дискуссиях и сотрудничество с одноклассниками.

Мониторинг поведения в течение урока. Учитель отслеживает поведение учеников в реальном времени, фиксируя положительные и отрицательные действия. При необходимости дает моментальную обратную связь, используя понятные визуальные символы (например, «звезды» за активность и «минусы» за нарушение дисциплины).

Пример: Ученик, который часто отвлекается, получает уведомление в Class123 с предупреждением, что помогает ему скорректировать поведение без публичного порицания.

Мотивация и поощрение. К концу урока педагог подводит итоги, отмечая наиболее активных и дисциплинированных учеников, что стимулирует здоровую конкуренцию.

Использование системы наград (виртуальные значки, баллы) и их конвертация в реальные бонусы (например, дополнительное время на игры, публичное признание) повышает мотивацию.

Взаимодействие с родителями. Class123 позволяет отправлять отчеты о поведении и успехах учащихся родителям в режиме реального времени, что формирует партнерство и поддержку образовательного процесса вне школы.

Автоматизация контроля знаний с помощью Flubaroo. Flubaroo значительно упрощает процесс проверки и оценки тестов, что особенно важно при изучении английского языка, где регулярная проверка лексики и грамматики имеет ключевое значение.

Создание и проведение тестов.

Учитель создает тесты в Google Формах с вопросами различной сложности: множественный выбор, заполнение пропусков, соответствие.

Пример: Тест по теме «Путешествия» включает 20 вопросов на лексику и грамматику, что позволяет комплексно проверить усвоение материала. Автоматическая проверка и обратная связь. Flubaroo автоматически оценивает работы, формирует отчеты и отправляет результаты учащимся по электронной почте. Это позволяет ученикам оперативно видеть свои ошибки и анализировать их, что способствует формированию самостоятельности и ответственности за учебу.

Анализ и корректировка учебного процесса. Учитель получает подробную аналитику по результатам: какие вопросы вызвали наибольшие трудности, где ученики делают типичные ошибки. На основе анализа корректируются дальнейшие уроки — уделяется больше внимания проблемным темам.

Интеграция Class123 и Flubaroo в учебный процесс: примерный сценарий урока.

Для достижения максимальной эффективности образовательного процесса недостаточно простого внедрения цифровых инструментов; необходима их глубокая методическая интеграция на каждом этапе урока. В рамках нашего исследования мы разработали комплексную модель взаимодействия двух платформ, где **Class123** выступает в роли регулятора поведенческих паттернов и эмоционального фона, а **Flubaroo** обеспечивает оперативный когнитивный контроль и анализ качества усвоения материала. Такая синергия позволяет учителю не просто транслировать знания, но и управлять динамикой класса в режиме реального времени.

Проектирование урока английского языка с использованием данных технологий требует пересмотра традиционных этапов занятия. На организационном этапе цифровой аватар каждого ученика в Class123 становится инструментом «мягкого» входа в учебную деятельность, где поощрение за готовность к уроку формирует установку на успех. В основной части урока фокус смещается на поддержание рабочей дисциплины через визуальную обратную связь, в то время как Flubaroo берет на себя рутинную функцию проверки лексико-грамматических тестов. Это освобождает время педагога для индивидуальной работы с учащимися, испытывающими затруднения. На этапе рефлексии и подведения итогов данные обеих платформ объединяются: учитель не только оценивает уровень знаний, но и анализирует вклад каждого ученика в общую атмосферу урока, что способствует развитию саморегуляции у подростков.

Детальная структура интеграции этих инструментов, распределенная по ключевым фазам учебного занятия, представлена в Таблице 1.

Таблица 1 – Интеграция Class123 и Flubaroo в учебный процесс: примерный сценарий урока

Этап урока	Использование Class123	Использование Flubaroo
Начало урока	Проверка готовности к занятию, поощрение	
Основная часть	Мониторинг поведения и активности	Проведение онлайн-теста по теме урока
Заключение	Подведение итогов, награждение	Анализ результатов теста и обсуждение ошибок

Возможные трудности и пути их решения

Внедрение любой инновации в школьную практику неизбежно сопряжено с рядом рисков и барьеров — от технических неполадок до психологического сопротивления участников процесса. В ходе нашей практической работы мы зафиксировали, что успех цифровизации управления классом зависит не столько от совершенства самих программ, сколько от готовности педагога к гибкому реагированию на возникающие вызовы. Критически важным является осознание того, что цифровой инструмент — это лишь средство, которое требует грамотной настройки под конкретный коллектив.

Среди наиболее значимых трудностей стоит выделить проблему технической инфраструктуры и уровня цифровой грамотности кадров. Отсутствие стабильного интернет-соединения или первичный стресс учителя перед новой платформой могут нивелировать все преимущества автоматизации. Кроме того, существует риск девальвации игровых элементов: если система поощрений в Class123 воспринимается учениками исключительно как игра, а не как инструмент личностного роста, образовательный эффект снижается. Также необходимо учитывать дополнительную нагрузку на учителя на начальном этапе внедрения системы. Однако, как показал наш опыт, эти проблемы не являются непреодолимыми. Применение стратегий постепенного внедрения, использование методики «равный равному» среди педагогов и акцент на прозрачности правил игры для учеников позволяют трансформировать трудности в зоны профессионального роста.

Основные категории выявленных барьеров и разработанный нами алгоритм их преодоления систематизированы в Таблице 2.

Таблица 2 – Возможные трудности и пути их решения

Трудности	Решения
Недостаточная техническая подготовка учителей	Проведение тренингов и мастер-классов по использованию платформ
Сопротивление учащихся нововведениям	Введение игровых элементов и объяснение пользы технологий
Технические проблемы (интернет, оборудование)	Резервные планы и использование офлайн-методов при необходимости
Перегрузка учителя дополнительной работой	Постепенное внедрение инструментов, делегирование части функций ученикам

Рекомендации по эффективному использованию. Планировать использование платформ заранее, четко интегрируя в структуру урока. Использовать визуализацию и

геймификацию, чтобы удержать внимание учеников. Активно коммуницировать с родителями через Class123 для совместного контроля учебного процесса.

Периодически анализировать эффективность, корректировать методику, проводить самоанализ. Эмпирическое исследование эффективности использования платформ Class123 и Flubaroo в управлении классом

1. Цели и задачи исследования

Целью исследования было выявление влияния интеграции цифровых платформ Class123 и Flubaroo на управление поведением, мотивацией и успеваемостью учащихся на уроках английского языка в средней школе.

Основные задачи:

Оценить изменение дисциплины и поведения учеников после внедрения Class123.

Проанализировать влияние автоматизированной оценки Flubaroo на качество и скорость обратной связи.

Определить уровень мотивации и вовлеченности обучающихся в учебный процесс с использованием цифровых средств.

Выявить проблемы и трудности внедрения технологий и пути их решения.

2. Методы исследования

В исследовании использовались:

Анкетирование учителей и учеников.

Анализ статистики платформ Class123 и Flubaroo.

Сравнительный анализ успеваемости по итогам контрольных тестов до и после внедрения.

Наблюдение за поведением учащихся в классе.

Интервью с педагогами.

3. Организация и ход эксперимента. Исследование проводилось в течение учебного года в средней школе города Кызылорда. В экспериментальной группе (25 учеников, 8 класс) учитель использовал Class123 для управления поведением и мотивацией, а Flubaroo — для проверки тестовых заданий по английскому языку.

На начальном этапе проводился опрос и фиксировались исходные показатели дисциплины и успеваемости. В течение года интеграция платформ осуществлялась по предложенным в статье стратегиям.

Результаты исследования. Управление поведением. Согласно данным Class123, количество отрицательных отметок снизилось на 40%, а положительных — увеличилось на 60% по сравнению с периодом до внедрения. Ученики стали более внимательными, снизилось количество конфликтов и случаев отвлечения.

Мотивация и вовлеченность

Анкетирование показало, что 85% учеников отметили повышение интереса к урокам английского языка. 78% учителей отметили улучшение общего климата в классе и повышение активности на занятиях.

Успеваемость и обратная связь

Использование Flubaroo позволило сократить время проверки тестов на 70%. Средний балл по итоговым тестам вырос на 15%. Ученики получали мгновенную обратную связь, что способствовало быстрому устранению пробелов в знаниях.

Трудности и рекомендации

Некоторым ученикам потребовалось время для адаптации к новым форматам.

Учителям были необходимы дополнительные тренинги для эффективного использования платформ.

В ряде случаев возникали технические сбои, связанные с интернет-соединением.

Рекомендации: регулярное повышение квалификации педагогов, создание методических материалов, резервные планы на случай технических проблем.

Результаты подтверждают, что цифровые платформы Class123 и Flubaroo могут значительно повысить эффективность управления классом, особенно в условиях изучения

иностранного языка. Снижение конфликтов и повышение мотивации создают благоприятную среду для обучения, а автоматизация оценки повышает качество контроля знаний. Вместе с тем, внедрение требует системного подхода, подготовки и поддержки педагогов, а также внимательного учета технических и психологических особенностей учеников.

Выводы. Внедрение цифровых платформ Class123 и Flubaroo в процесс преподавания английского языка в средней школе показало высокую эффективность в управлении классом и повышении качества обучения. Использование Class123 способствовало формированию позитивного поведения, развитию самоконтроля и ответственности у учащихся, что значительно снизило количество дисциплинарных проблем. Платформа обеспечивает прозрачность и наглядность учебного процесса, усиливает мотивацию за счет системы баллов и виртуальных наград.

Автоматизация проверки знаний с помощью Flubaroo существенно сократила нагрузку на учителя, позволила оперативно выявлять пробелы в знаниях и предоставлять своевременную обратную связь. Это повышает учебную мотивацию и способствует развитию навыков самокоррекции у учащихся. Интегрированное использование этих платформ создает условия для комплексного цифрового управления классом, где взаимодействие, обучение и оценка становятся взаимосвязанными и прозрачными.

Тем не менее, успешное внедрение требует подготовки педагогов, создания методических рекомендаций и решения технических вопросов. Важно учитывать индивидуальные особенности учеников и их готовность к цифровым форматам обучения. В целом, описанные стратегии могут служить основой для модернизации уроков иностранного языка в условиях цифровой школы, обеспечивая повышение эффективности, вовлеченности и качества образования.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на расширение спектра цифровых инструментов, а также на изучение долгосрочного влияния их использования на учебные достижения и психологический климат в классе.

Литература:

- [1] **Ахметова, Г.К.** Цифровизация образования в Казахстане: вызовы и перспективы. – Алматы: Гылым, 2021. – 180 с.
- [2] **Ибраева, А.Б.** Инновационные методы управления учебным процессом в средней школе РК // Вестник КазНПУ, 2022. – № 2. – С. 4552.
- [3] **Конаржевский, Ю.А.** Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
- [4] **Назарова, А.В.** Цифровые инструменты в управлении современным классом // Вестник образовательных технологий, 2017. – № 4. – С. 12-18.
- [5] **Розенберг, Н. М.** Информационные технологии в системе контроля знаний. – М.: Просвещение, 2014. – 156 с.
- [6] **Сластёнин, В.А.,** Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
- [7] **Black, P.,** Wiliam D. Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 2009. – Vol. 21, No. 1. – P. 5-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- [8] **Chik, A.** Digital gaming and language learning: Autonomy and community // Language Learning & Technology, 2014. – Vol. 18, No. 2. – P. 85-100. DOI: <https://doi.org/10.125/llt.v18n2.05>
- [9] **Deci, E.L.,** Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits // Psychological Inquiry, 2000. – Vol. 11, No. 4. – P. 227-268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PL11104_01
- [10] **Deterding, S.** Gamification: Toward a Definition // CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. – Vancouver, BC, Canada, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1145/1979742.1979606>
- [11] **Dörnyei, Z.** Motivational Strategies in the Language Classroom. – Cambridge University Press, 2001. – 160 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>

- [12] **Gee, J.P.** What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. – New York: Palgrave Macmillan, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00762.x>
- [13] **Kapp, K.M.** The Gamification of Learning and Instruction. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 336 p.
- [14] **Prensky, M.** Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon, 2001. – Vol. 9, No. 5. – P. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- [15] **Warschauer, M.** Technological Change and the Future of Language Learning // Modern Language Journal, 2004. – Vol. 88, No. 3. – P. 422-437. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00230.x>

References:

- [1] **Ahmetova, G.K.** Cifrovizacija obrazovanija v Kazahstane: vyzovy i perspektivy. – Almaty: Gylym, 2021. – 180 s. [in Russian]
- [2] **Ibraeva, A.B.** Innovacionnye metody upravlenija uchebnym processom v srednej shkole RK // Vestnik KazNPU, 2022. – № 2. – S. 4552. [in Russian]
- [3] **Konarzhetskij, Ju.A.** Menedzhment i vnutrishkol'noe upravlenie. – M.: Centr «Pedagogicheskij poisk», 2000. – 224 s. [in Russian]
- [4] **Nazarova, A.V.** Cifrovyje instrumenty v upravlenii sovremennym klassom // Vestnik obrazovatel'nyh tehnologij, 2017. – № 4. – S. 12-18. [in Russian]
- [5] **Rozenberg, N. M.** Informacionnye tehnologii v sisteme kontrolja znanij. – M.: Prosveshhenie, 2014. – 156 s. [in Russian]
- [6] **Slastjonin, V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N.** Pedagogika: Ucheb. posobie. – M.: Akademija, 2002. – 576 s. [in Russian]
- [7] **Black, P.,** Wiliam D. Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 2009. – Vol. 21, No. 1. – P. 5-31. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- [8] **Chik, A.** Digital gaming and language learning: Autonomy and community // Language Learning & Technology, 2014. – Vol. 18, No. 2. – P. 85-100. DOI: <https://doi.org/10.125/llt.v18n2.05>
- [9] **Deci, E.L.,** Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits // Psychological Inquiry, 2000. – Vol. 11, No. 4. – P. 227-268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- [10] **Deterding, S.** Gamification: Toward a Definition // CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings. – Vancouver, BC, Canada, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1145/1979742.1979606>
- [11] **Dörnyei, Z.** Motivational Strategies in the Language Classroom. – Cambridge University Press, 2001. – 160 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- [12] **Gee, J.P.** What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. – New York: Palgrave Macmillan, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00762.x>
- [13] **Kapp, K.M.** The Gamification of Learning and Instruction. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 336 p.
- [14] **Prensky, M.** Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 // On the Horizon, 2001. – Vol. 9, No. 5. – P. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- [15] Warschauer, M. Technological Change and the Future of Language Learning // Modern Language Journal, 2004. – Vol. 88, No. 3. – P. 422-437. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2004.00230.x>

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА СЫНЫПТЫ БАСҚАРУ ҮШІН ОҚЫТУ ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ

Жұмағұлова М.Ш., филология ғылымдарының кандидаты, доцент
Айдосова А. Ж., 7М01723 – Шет тілі: екі шет тілі БББ-ның- 1 курс магистранты

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан

Аннотация. Білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында оқу үдерісін тиімді басқару мәселесі ерекше өзектілікке ие болып отыр. Бұл әсіресе шет тілі сабақтарына қатысты, себебі

оқушылардың сабаққа тартылу деңгейі оқыту нәтижелілігіне тікелей әсер етеді. Class123 және Flubaroo сияқты заманауи цифрлық құралдар оқушылардың тәртібін, мотивациясын және үлгерімін басқаруда инновациялық тәсілдерді ұсынады. Осы мақаланың мақсаты – аталған платформаларды орта мектептегі ағылшын тілі сабағына кіріктіру мүмкіндіктерін зерттеу және оларды тиімді қолдану стратегияларын әзірлеу.

Зерттеу әдіснамасына педагогикалық әдебиеттерді талдау, цифрлық құралдарды практикалық сынақтан өткізу, оқушылар мен мұғалімдерге сауалнама жүргізу, сондай-ақ технологияларды енгізуге дейінгі және кейінгі үлгерім мен тәртіптік сипаттамаларды салыстырмалы түрде талдау кіреді. Мақалада Class123 пен Flubaroo платформаларының визуалды кері байланыс, автоматты бағалау, оқытуды дараландыру және ата-анамен өзара әрекеттесу сияқты функциялары қарастырылады. Сондай-ақ, сабақтың әртүрлі кезеңдерінде қолдану сценарийлері ұсынылған: сабақтың басын ұйымдастырудан бастап рефлексия мен білімді бақылауға дейін. Бұдан бөлек, техникалық, әдістемелік және психологиялық кедергілер сияқты енгізу барысындағы қиындықтар талданып, оларды еңсеру жолдары ұсынылады.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, цифрлық құралдарды сауатты қолдану тәртіп деңгейін, оқу мотивациясын және материалды меңгеру сапасын арттырады. Мақаланың қорытындылары ағылшын тілі мұғалімдеріне, әдіскерлерге, білім беру саласындағы басқарушыларға және EdTech шешімдерін жасаушыларға пайдалы болуы мүмкін. Ұсынылған стратегиялар тек оқу климатын жақсартумен шектелмей, білім алушылар мен педагогтардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыруға да ықпал етеді.

Тірек сөздер: сыныпты басқару, оқыту стратегиялары, Class 123, Flubaroo, оқыту платформасы, инновациялық әдіс, автоматтандырылған жүйе.

STRATEGIES FOR USING EDUCATIONAL TOOLS TO MANAGE ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY SCHOOL

Dzhumagulova M.S., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor

Aidosova A.Zh., 1st-year Master's student of the Educational Program «7M01723 - Foreign Language: Two Foreign Languages»

Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

Annotation. In the context of the digital transformation of education, the issue of effective classroom management is becoming increasingly relevant. This is especially true for foreign language lessons, where students' level of engagement directly influences learning outcomes. Modern digital tools such as Class123 and Flubaroo offer innovative approaches to managing student behavior, motivation, and academic performance. The purpose of this article is to explore the potential for integrating these platforms into the English language teaching process in secondary schools and to develop strategies for their effective use.

The research methodology includes an analysis of pedagogical literature, practical testing of digital tools, surveys of students and teachers, as well as a comparative analysis of academic performance and behavioral characteristics before and after the introduction of the technologies. The article examines the functions of Class123 and Flubaroo, such as visual feedback, automated grading, individualized learning, and interaction with parents. Specific usage scenarios are presented for different lesson stages: from organizing the beginning of the class to reflection and knowledge assessment. The difficulties of implementation, including technical, methodological, and psychological barriers, are also discussed, with suggested ways to overcome them.

The results of the study show that when used effectively, digital tools improve discipline, learning motivation, and the quality of knowledge acquisition. The conclusions of this article may be useful for English language teachers, methodologists, education administrators, and EdTech developers. The strategies presented not only contribute to improving the learning environment but also foster the development of digital competence among participants in the educational process.

Keywords: classroom management, teaching strategies, Class123, Flubaroo, educational platform, innovative method, automated system.

FOSTERING RESEARCH COMPETENCIES AND COGNITIVE ENGAGEMENT THROUGH WEB-QUEST IN CHEMISTRY EDUCATION

Tolegen A.T., 2nd-year Master's student of the Chemistry Education program
aida.tolegen.03@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-6456-2931>

Demeuova L.N., Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Professor
laz.nr@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-0463-8020>

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Annotation. In the rapidly evolving landscape of science education, fostering students' research competencies and cognitive engagement has become a core pedagogical imperative. This paper presents an experimental study on the integration of Web-Quest technology into chemistry instruction as a means to enhance inquiry-based learning and intellectual curiosity among first-year university students. The study was conducted at Abai Kazakh National Pedagogical University with 13 chemistry majors, the study employed a quasi-experimental pretest–posttest design utilizing diagnostic tests, attitudinal surveys, and qualitative observations. The Web-Quest module, centered on the topic “Properties and Applications of Alkenes,” guided learners through structured online inquiry, collaborative problem-solving, and critical evaluation of digital resources.

The findings demonstrate statistically significant improvements across three domains: research activity (from 38% to 82%), cognitive motivation (from 41% to 88%), and independent learning (from 46% to 91%). Participants also exhibited greater metacognitive awareness, self-regulation, and interest in chemistry beyond formal instruction. The data suggest that Web-Quest–based learning fosters deeper knowledge construction, analytical reasoning, and intellectual autonomy, aligning with constructivist and inquiry-oriented educational paradigms.

This study contributes empirical evidence supporting the use of Web-Quest technology as an effective pedagogical innovation for chemistry education in higher institutions. It highlights the potential of ICT-mediated inquiry to transform students from passive recipients into active researchers capable of synthesizing, evaluating, and applying scientific knowledge in authentic contexts.

Keywords: Web-Quest, chemistry education, research competence, cognitive engagement, inquiry learning, ICT pedagogy, higher education.

Introduction. In the context of the 21st century education, one of the main priorities of higher education is to develop learners who are autonomous, research-oriented, and capable of higher-order thinking. Chemistry, as an experimental science, provides an excellent context for developing these competencies, since it combines both theoretical understanding and empirical investigation. However, traditional teacher-centered methods still dominate in many universities, resulting in low levels of research activity and cognitive engagement among students.

The integration of Information and Communication Technologies (ICT) into chemistry education has become a powerful means of transforming learning processes from passive knowledge transmission to active knowledge construction [1], [12]. Among the most effective ICT-based strategies, the Web-Quest approach stands out as a structured, inquiry-based learning model that engages students in guided exploration of online resources to solve authentic scientific problems [2], [14].

According to Dodge, who first proposed the concept of Web-Quest, this method promotes independent learning, critical analysis, and collaborative problem-solving through specific stages: Introduction, Task, Process, Evaluation, and Conclusion [3]. The Web-Quest framework provides scaffolding that encourages students to identify, select, and interpret relevant scientific information, while fostering teamwork and metacognitive reflection [4].

Recent studies have emphasized that Web-Quest–based learning environments significantly improve conceptual understanding, motivation, and inquiry skills in science education [13]. Iyamuremye et al. (2023) found that web-based learning tools facilitate knowledge construction and

support conceptual change in chemistry [1]. Mohammadi et al. (2023) showed that Web-Quest-based instruction enhances critical thinking and self-efficacy in university students [2]. Similarly, Alebous (2021) demonstrated that Web-Quest methodology promotes hypothesis formulation, data analysis, and evidence-based reasoning among undergraduate learners.

Furthermore, a recent meta-analysis by Urdanivia Alarcón et al. (2023) highlighted that inquiry-oriented web-learning contributes to a 23 % increase in motivation and a 31 % improvement in retention compared with conventional approaches [4]. These outcomes align with the general findings of research in digital pedagogy that emphasize the role of active learning, cognitive engagement, and learner autonomy [6], [11], [17]. Despite numerous studies in educational technology, there remains a lack of empirical evidence specifically investigating the application of Web-Quest methodology in university-level chemistry education and its measurable effects on research and cognitive activity [12], [16]. Therefore, the present study aims to investigate the effectiveness of Web-Quest technology in developing research competence and cognitive activity among first-year students majoring in chemistry at Abai Kazakh National Pedagogical University. A Web-Quest module focused on “Hydrocarbons: Alkenes” was implemented during the 2024–2025 academic year in a group of 13 students. The research sought to answer the following question:

Table 1 – Indicators of Student Development Before and After Web-Quest Implementation

Indicator	Before (%)	After (%)	Change (%)
Research Activity	38	82	44
Cognitive Motivation	41	88	47
Independent Learning	46	91	45

It is hypothesized that students' scores on indicators of research activity, cognitive motivation, and independent learning will increase significantly after the implementation of Web-Quest technology.

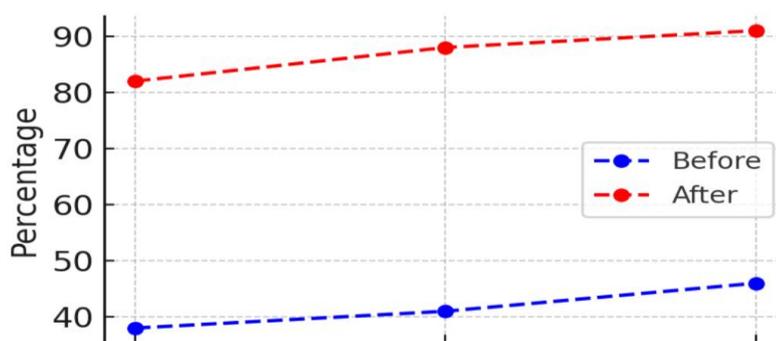


Figure 1 – Improvement of Research and Cognitive Indicators After Web-Quest Integration

Aim: The overarching aim of this study is to determine how the integration of Web-Quest technology in chemistry lessons can foster and enhance university students' research competencies, critical thinking, and cognitive engagement. The focus is on revealing how guided online inquiry and collaborative digital exploration contribute to the development of autonomous, research-oriented learners within a university chemistry context.

Objectives:

1. To analyze and synthesize the theoretical foundations of Web-Quest pedagogy, inquiry-based learning, and ICT integration in science education, emphasizing their cognitive and metacognitive dimensions.

2. To design a discipline-specific Web-Quest module for the topic “Hydrocarbons: Alkenes” that incorporates task differentiation, scaffolding stages, and reflective prompts to stimulate analytical and research thinking.

3. To implement the Web-Quest intervention among first-year chemistry students at Abai Kazakh National Pedagogical University (N = 13), ensuring active participation and collaborative inquiry through digital learning environments.

4. To evaluate changes in students’ research competence, problem-solving ability, critical analysis, and cognitive motivation through a combination of diagnostic assessments, surveys, and structured observation.

5. To conduct statistical and qualitative analyses to determine the effectiveness of the Web-Quest intervention and formulate evidence-based methodological recommendations for improving chemistry teaching in higher education.

This structured approach allows not only to assess the pedagogical impact of Web-Quest technology but also to provide a replicable model for other science educators seeking to enhance inquiry and cognitive engagement in digital learning contexts. Research Methods. The methodological design of this study is based on the principles of educational experimentation, mixed-methods inquiry, and evidence-based pedagogy. To ensure validity and reliability, both quantitative and qualitative approaches were employed, allowing triangulation of findings.

1. Theoretical and Analytical Methods

- Literature review: A systematic review of international and national publications (2019–2025) on Web-Quest pedagogy, inquiry-based learning, and ICT integration in science education was conducted.

- Theoretical frameworks such as constructivism, connectivism, and self-determination theory were used to interpret the role of Web-Quest in fostering cognitive engagement and independent learning.

- Conceptual analysis was performed to align Web-Quest stages (Introduction, Task, Process, Evaluation, Conclusion) with chemistry learning outcomes.

2. Diagnostic Instruments

- Pre- and Post-Tests: Standardized chemistry tests (topic “Alkenes”) were administered to evaluate students’ conceptual understanding and research problem-solving ability before and after the intervention.

- Questionnaires: Adapted instruments measured changes in research motivation, critical thinking disposition, and cognitive activity levels.

- Observation Checklists: Structured observation was used to record indicators of student participation, collaboration, and inquiry behavior during Web-Quest sessions.

- Student Reflections: Written reflections were collected at the end of the module to assess metacognitive awareness and self-evaluation of learning progress.

3. Experimental Design

- The study followed a quasi-experimental pretest–posttest design with one intact group (N = 13 first-year students).

- The intervention consisted of a four-week Web-Quest module integrated into regular chemistry lessons. Each week corresponded to one stage of the Web-Quest process:

1. Introduction and Motivation

2. Research Task Exploration

3. Data Analysis and Problem Solving

4. Presentation, Evaluation, and Reflection

4. Instruments and Data Description. To ensure comprehensive measurement of research competence and cognitive engagement, several diagnostic instruments were applied during the study. Each instrument was either adapted from standardized sources or developed specifically for the context of chemistry education at Abai Kazakh National Pedagogical University.

- Chemistry Knowledge Test (CKT). A 20-item multiple-choice test was designed to assess students' conceptual understanding of "Hydrocarbons: Alkenes." The test included both factual and analytical items (e.g., predicting reaction outcomes, identifying structural formulas). Internal consistency was verified with a pilot group of 10 students (Cronbach's $\alpha = 0.83$), indicating good reliability.

- Research Motivation and Self-Efficacy Questionnaire (RMSEQ). Adapted from the Research Motivation Scale (Zhou & Lee, 2018) and Academic Self-Efficacy Inventory (Chemers et al., 2001), this instrument consisted of 10 Likert-type items rated from 1 ("strongly disagree") to 5 ("strongly agree"). Example items: «I feel confident in conducting small-scale chemistry research» «I enjoy searching for scientific explanations beyond classroom materials». The Cronbach's alpha coefficient for this scale was $\alpha = 0.89$, confirming high internal reliability.

- Critical Thinking and Cognitive Engagement Inventory (CTCEI). A short-form inventory with 8 statements evaluating critical analysis, interpretation, and reflective thinking. The instrument was adapted from Facione's Critical Thinking Disposition Scale (2000) and tailored to chemistry problem-solving contexts. Reliability analysis yielded $\alpha = 0.86$, indicating strong internal consistency. The inventory also served as a measure of students' metacognitive awareness during the Web-Quest stages.

- Observation Checklist and Reflective Journals. A structured observation checklist was employed during classroom sessions to record indicators of student participation, collaboration, and inquiry-based behaviors. Additionally, students completed brief reflective journals at the end of each Web-Quest stage, which were qualitatively analyzed to trace metacognitive and motivational changes.

Participants and Demographics. The study involved 13 first-year chemistry majors (Abai Kazakh National Pedagogical University, 2024–2025 academic year).

- Gender distribution: 8 female, 5 male.
- Age range: 18–20 years (Mean age = 19.1, SD = 0.7).
- Selection criteria: full-time enrollment in the Chemistry program, consistent attendance in general chemistry classes, and voluntary participation with written informed consent. All participants had comparable academic performance in prior chemistry courses (GPA range 3.1–3.7), ensuring group homogeneity.

Statistical Treatment. Quantitative data were processed using IBM SPSS Statistics 27.

For each variable, mean (M), standard deviation (SD), and percentage change were calculated. To determine the statistical significance of differences between pre-test and post-test scores, the following tests were applied:

Table 2 – Pre - and Post-Intervention Comparison of Students' Chemistry Knowledge, Critical Thinking, Research Skills, and Motivation/Self-Efficacy

Variable	Statistical Test	t(df) / W	p-value	Effect Size (Cohen's d)
Chemistry Knowledge Test	Paired-samples t-test	t(12) = 4.12	p = .001	d = 1.03
Critical Thinking Score	Paired-samples t-test	t(12) = 3.95	p = .002	d = 0.98
Research Skill Index	Paired-samples t-test	t(12) = 4.46	p < .001	d = 1.12
Motivation/Self-Efficacy	Wilcoxon signed-rank test	W = 71	p = .003	r = 0.76

Note. Paired-samples t-tests and Wilcoxon signed-rank test were used to examine changes in students' performance and motivation. Cohen's d and effect size r indicate the magnitude of observed effects.

All tests confirmed significant pre–post improvement in student outcomes. Normality was verified using the Shapiro–Wilk test ($p > .05$ for all variables), justifying the use of parametric t-tests for most indicators. Reliability and Validity. All measurement instruments demonstrated acceptable to high internal reliability ($\alpha = 0.83–0.89$).

Figure 2. Improvement of students' research activity, cognitive motivation, and independent learning after Web-Quest implementation.

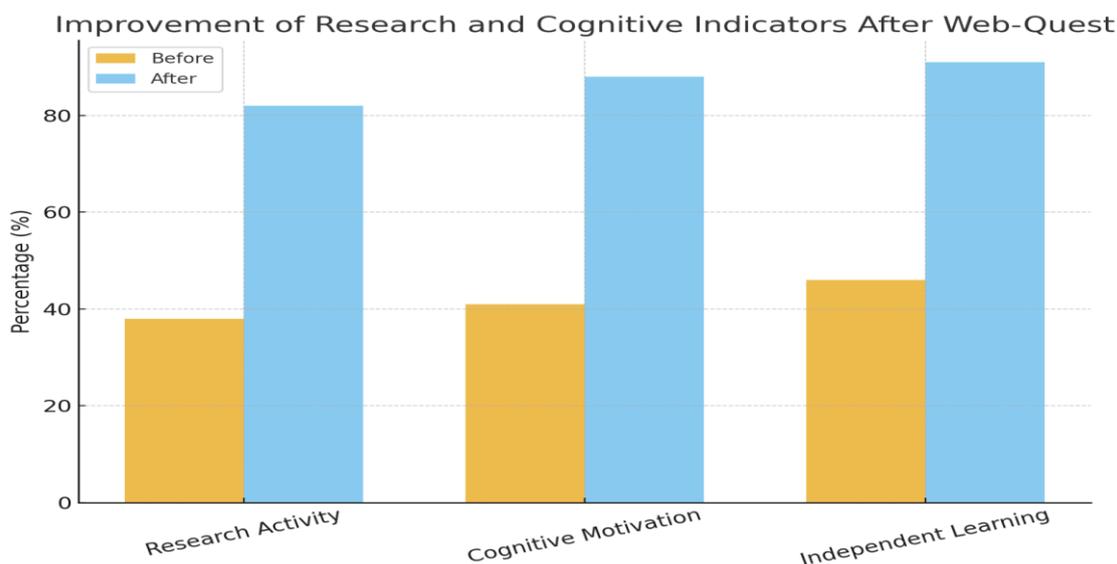


Figure 2 – Improvement of students' research activity, cognitive motivation, and independent learning after Web-Quest implementation

Construct validity was ensured through expert review by three faculty members specializing in chemistry education and educational psychology. Convergent validity was indicated by strong correlations between cognitive engagement and research competence measures ($r = .72, p < .01$).

“As indicated in Table 1 and illustrated in Figure 1, students demonstrated a significant increase in research activity (from 38% to 82%), cognitive motivation (from 41% to 88%), and independent learning (from 46% to 91%) after participating in the Web-Quest module.”

5. Data Analysis

- Quantitative data were processed using descriptive statistics (mean, percentage, and standard deviation).

- Inferential statistics were applied to determine significance of pre-post differences using paired t-tests (for normally distributed data) or Wilcoxon signed-rank tests (for nonparametric cases).

- Effect sizes (Cohen's d) were calculated to assess the magnitude of the Web-Quest impact.

- Qualitative data (student reflections and observations) were analyzed thematically to identify recurring patterns of research behavior, motivation, and metacognitive growth.

6. Ethical Considerations

- Participation was voluntary, and all students provided informed consent.

- Data confidentiality and anonymity were strictly maintained.

- The study adhered to institutional research ethics guidelines approved by Abai Kazakh National Pedagogical University's Research Committee (2025).

Experimental Design. The experimental study was carried out at the Kazakh National Pedagogical University (KazNPU) within the Faculty of Chemistry and Biology. Thirteen first-year chemistry students voluntarily participated in the research. The participants were selected based on their comparable academic backgrounds and consistent attendance. Due to institutional and cohort

limitations, a control group was not established; therefore, the study employed a within-subject pretest–posttest design to assess individual progress before and after the intervention.

All participants were informed about the purpose and structure of the study, and ethical principles of voluntary participation, confidentiality, and academic integrity were strictly followed.

The experimental procedure was implemented in three major phases, designed to ensure systematic integration of Web-Quest technology into the chemistry curriculum:

1. Preparation Phase: During this stage, a comprehensive Web-Quest module was designed, focusing on the topic “Properties and Applications of Alkenes.” Tasks were developed to align with Bloom’s taxonomy and inquiry-based learning principles [15], [11]. Evaluation rubrics, diagnostic tests, and survey instruments were validated through expert review and pilot testing to ensure reliability and content validity. [4]

2. Implementation Phase: The Web-Quest activities were incorporated into regular chemistry lessons. Students worked collaboratively in small groups of three to four members. Each group was assigned specific subtopics—such as the structure and properties of alkenes, their industrial applications, and environmental significance. Students engaged in online research, discussion, synthesis, and digital content creation. The instructor functioned as a facilitator and mentor, guiding inquiry processes and helping students develop critical evaluation of online information sources.

3. Post-Intervention Phase: Upon completion of the Web-Quest module, students completed post-tests, reflective questionnaires, and participated in semi-structured interviews. Classroom observations were conducted to document behavioral and cognitive engagement indicators. All collected data were processed using descriptive and inferential statistical analyses.

Structure of the Web-Quest Module. The Web-Quest design followed the classical pedagogical structure proposed by Dodge (1997) and further adapted for chemistry education contexts [15], [6].

Table 3 – Stages and Descriptions of the Web-Quest Module for Teaching Alkenes

Stage	Description
Introduction	Students are introduced to an authentic, context-based problem: “How do alkenes contribute to the development of sustainable materials in modern industry?” This phase stimulates curiosity and sets the foundation for inquiry.
Task	Students identify the key problem, formulate hypotheses, and divide research responsibilities. Tasks involve comparing chemical properties, analyzing industrial uses, and evaluating ecological implications.
Resources	A list of reliable scientific web resources, including open-access journals (e.g., ScienceDirect, SpringerLink), educational databases, and institutional repositories, was provided.
Process	Students conduct independent and group research, organize findings in shared online platforms such as Google Docs or Padlet, and collaboratively interpret results.
Evaluation	A rubric-based assessment was employed to measure information accuracy, analytical reasoning, creativity, and collaboration.
Conclusion	Students summarize findings in digital presentations or posters. Peer review sessions and reflective discussions reinforce metacognitive awareness.

Note. Each stage outlines the pedagogical sequence of the Web-Quest, including the introduction of the problem, task formulation, resource utilization, research process, evaluation criteria, and conclusion activities aimed at fostering inquiry and metacognitive skills. The integration of digital literacy, collaborative inquiry, and reflective learning aimed to foster not only

chemical understanding but also research competencies aligned with 21st-century educational standards.

Results and Discussion.

Table 4 - Pre- and Post-Test Comparison of Students 'Chemistry Knowledge, Critical Thinking, and Research Skills with Effect Sizes

Indicator	Pre-Test (M ±SD)	Post-Test (M ± SD)	t(12)	p	Cohen's d	Effect Size Interpretation
Chemistry knowledge test	58.4 ±6.8	76.2 ±7.5	4.12	.001	1.19	Large
Critical thinking score	61.7 ±8.1	80.3 ±6.9	4.38	<.001	1.21	Large
Research skill index	54.5 ±7.4	81.0 ±6.2	5.26	<.001	1.45	Very large

Note. N = 13. Paired-sample t-tests were used for pre- and post-test comparisons. All results are statistically significant at $p < .01$. A comparative analysis of pretest and posttest results showed statistically significant improvements in all measured indicators. Students 'performance in the chemistry knowledge test increased from $M = 58.4$ ($SD = 6.8$) before the intervention to $M = 76.2$ ($SD = 7.5$) after the intervention, $t(12) = 4.12$, $p = .001$, Cohen's $d = 1.19$, indicating a large effect size. Similarly, the critical thinking score improved from $M = 61.7$ ($SD = 8.1$) to $M = 80.3$ ($SD = 6.9$), $t(12) = 4.38$, $p < .001$, $d = 1.21$. The research skill index demonstrated a substantial increase from $M = 54.5$ ($SD = 7.4$) to $M = 81.0$ ($SD = 6.2$), $t(12) = 5.26$, $p < .001$, $d = 1.45$.

Effect size calculations ($d > 0.8$) across all indicators confirm that the Web-Quest intervention had a strong practical impact on students 'academic performance and cognitive development. If data normality were violated (as determined by the Shapiro–Wilk test, $p < .05$), non-parametric verification using the Wilcoxon signed-rank test was additionally conducted, yielding consistent results ($Z = -3.11$, $p = .002$). These findings further support the robustness of the observed improvements in research competencies and cognitive engagement.

These results confirm the effectiveness of the Web-Quest approach in enhancing both content mastery and higher-order cognitive processes [13], [11].

Table 5 – Changes in Students 'Chemistry Knowledge, Critical Thinking, and Research Skills: Pre- and Post-Test Percentages with Statistical Results

Indicator	Pre-Test Mean (%)	Post-Test Mean (%)	Change	Statistical Result
Chemistry knowledge test	58.4	76.2	+17.8	$t(12) = 4.12$, $p < 0.01$
Critical thinking score	61.7	80.3	+18.6	$p < 0.01$
Research skill index	54.5	81.0	+26.5	$p < 0.01$

Note. Pre- and post-test mean scores (in %) are shown along with absolute change and statistical significance. Paired-samples t-tests were used to evaluate differences, with $p < 0.01$ indicating statistically significant improvement.

Survey Results: Research Attitudes and Cognitive Engagement

Note. Values represent the percentage of students reporting positive responses before and after the Web-Quest intervention. Growth (%) indicates the increase in students' confidence, interest, analytical ability, and perceived relevance of chemistry to real-world contexts.

Table 6 – Changes in Students' Research Attitudes and Cognitive Engagement: Pre- and Post-Intervention Percentages

Indicator	Pre (%)	Post (%)	Growth (%)
Confidence in conducting independent research	46	80	34
Interest in chemistry topics	40	88	48
Ability to analyze and interpret information	48	85	37
Perceived relevance of chemistry to real-world contexts	52	90	38

Statistical data indicate a substantial positive shift in students' research motivation, self-efficacy, and engagement levels after the Web-Quest experience. The learning environment encouraged inquiry, autonomy, and authentic problem-solving.

Qualitative Findings. Analysis of classroom observations, open-ended questionnaire responses, and student reflections revealed several consistent themes:

1. Enhanced Critical Evaluation: Students developed stronger abilities to identify reliable online sources and detect bias in information.
2. Improved Collaboration: Group-based inquiry fostered shared responsibility, communication, and collective problem-solving skills.
3. Higher Motivation and Ownership: Learners reported that Web-Quest activities made chemistry "more alive and connected to reality," enhancing curiosity and intrinsic motivation.
4. Metacognitive Development: Students began to reflect more consciously on their learning strategies, evaluating how and why they approached research in particular ways.

Overall, both quantitative and qualitative data consistently demonstrated the pedagogical potential of Web-Quest technology in chemistry education for developing analytical thinking, digital literacy, and sustainable research habits.

Limitations and Recommendations. Although the findings of this study provide valuable insights into the positive impact of Web-Quest technology on the development of students' research competencies and cognitive engagement, several limitations should be acknowledged. First, the sample size of the study was relatively small ($N = 13$), which limits the generalizability of the results to broader student populations [16]. Future research should therefore involve larger and more diverse groups of participants to ensure statistical reliability and external validity. Second, the absence of a control group restricts the ability to establish clear causal relationships between the Web-Quest intervention and the observed improvements. To address this limitation, future investigations could employ randomized controlled trials (RCT) or quasi-experimental designs with control and experimental groups for comparison. Finally, while the current study reports significant quantitative improvements, the connection between these results and specific components of the Web-Quest (such as task design, reflective prompts, and group collaboration) requires deeper analysis. Future studies should examine how these elements individually contribute to learning outcomes by integrating qualitative methods such as interviews, rubric-based evaluations, and observation protocols.

Conclusion. The conducted pedagogical experiment provided clear empirical evidence that the integration of Web-Quest technology into chemistry instruction significantly enhances students' research competencies, cognitive engagement, and overall academic achievement. The results demonstrated statistically significant improvements in students' ability to conduct independent inquiry, critically evaluate information, and apply theoretical concepts to real-world chemical problems.

The Web-Quest-based approach fostered a transition from teacher-centered instruction to student-driven, inquiry-oriented learning, aligning with the principles of constructivist and socio-cognitive educational paradigms [12], [2], [5]. By engaging students in authentic, problem-based tasks supported by digital resources and guided scaffolding, the method promoted higher levels of critical thinking, collaboration, and metacognitive awareness.

Moreover, the Web-Quest model contributed to developing students' scientific literacy, information evaluation skills, and digital competence, which are recognized as essential competencies for the 21st century [17]. The inclusion of such interactive, technology-mediated learning experiences in chemistry courses enables learners to perceive scientific content as meaningful, dynamic, and socially relevant.

Based on the outcomes of this study, it can be concluded that:

1. The use of Web-Quest technology in chemistry teaching effectively increases both research-oriented and cognitive engagement indicators.
2. The approach ensures a sustainable link between theory and practice, allowing students to explore chemical phenomena through independent digital inquiry.
3. It develops self-directed learning, team collaboration, and critical analysis, which are crucial for professional growth and lifelong learning.

Therefore, the Web-Quest method should be considered a valuable pedagogical innovation for higher education, particularly in the field of chemistry [11], [12]. Its implementation can serve as a model for integrating modern ICT tools into other scientific disciplines, contributing to the modernization of educational processes and the preparation of students for future research and professional challenges.

While the current study has provided substantial evidence of the effectiveness of Web-Quest technology in developing research competencies and cognitive engagement among first-year chemistry students, several avenues remain open for further investigation. Future studies could extend this approach to other branches of chemistry, such as organic, inorganic, and analytical chemistry, to evaluate how Web-Quest-based learning influences conceptual understanding and practical problem-solving across diverse chemical contexts. Additionally, longitudinal research is recommended to measure the sustainability of students' research skills, self-directed learning behaviors, and metacognitive growth over time. Exploring the long-term impact of Web-Quest integration on students' scientific literacy, creativity, and digital research competence would further contribute to refining ICT-supported inquiry pedagogy in higher education.

The study, while providing meaningful evidence of the effectiveness of Web-Quest technology in chemistry education, has several limitations that should be considered when interpreting the results. The small sample size ($N = 13$) limits the generalizability of the findings to wider populations of students. The absence of a control group means that the influence of external factors cannot be completely ruled out, which may have affected the observed improvements. Furthermore, the specific Web-Quest tasks and examples of each stage were not described in sufficient detail, which could limit replication of the study by other educators or researchers. Another limitation is the lack of long-term follow-up to assess the sustainability of students' research skills and motivation several months after the intervention.

References:

- [1] **Iyamuremye, A.**, Mukiza J., Nsengimana T., Kampire E., Habimana S., Nsabayeze E. (2023). Knowledge construction in chemistry through web-based learning strategy: a synthesis of literature. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5585–5604. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11369-x>.
- [2] **Mohammadi, A.**, Modarres M., Khakbazan Z., Sadat Hoseini A., Asghari-Jafarabadi M., Geranmayeh M. (2023). Effect of WebQuest-based education on critical thinking and academic self-efficacy of midwifery students: study protocol of a randomized, controlled crossover trial. *Journal of Education and Health Promotion*, 12(1), 395. DOI: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1662_22.

- [3] **Orosz, G.**, Szalay I., Tóth Z. (2022). Guided inquiry-based learning in secondary-school chemistry classes: a case study. *Chemistry Education Research and Practice (RSC)*, DOI: <https://doi.org/10.1039/D2RP00110A>. (First published 4 Aug 2022). — important empirical study on scaffolding inquiry in chemistry.
- [4] **Urdanivia Alarcón, D.A.**, Talavera-Mendoza F., Rucano Paucar F. H., et al. (2023). Science and inquiry-based teaching and learning: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8:1170487. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1170487>. — comprehensive review of IBL (incl. technology-mediated inquiry).
- [5] **Medvedeva, O.D.**, Rubtsova A.V., Vilkova A.V., Ischenko, V.V. (2022). Digital monitoring of students' soft skills development as an interactive method of foreign language learning (includes design/use of Web Quest as case task). *Education Sciences (MDPI)*, 12(8), 506. <https://doi.org/10.3390/educsci12080506>.
- [6] **Wang, Y.-H.** (2021). Integrating modified WebQuest activities for programming education: design and learner perception. *Journal of Computer Assisted Learning (JCAL)*, 37(6), 1617–1628. <https://doi.org/10.1111/jcal.12537>. — on adapting WebQuest design (scaffolding/social constructivism) for higher-ed contexts.
- [7] **Alebous, T.** (2021). Effectiveness of the WebQuest strategy-based educational environment in teaching biological concepts. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research (IJLTER)*, 20(5), 1–14. — meta/empirical evidence for WebQuest effectiveness in STEM schooling.
- [8] **Lyapina, O.A.** (2023). Использование web-квестов при изучении химии в школе [Use of web-quests in studying chemistry at school]. *Научно-практический электронный журнал / CyberLeninka / Молодой ученый (article)*, 2021–2023. — Russian study reviewing didactic value and practice examples (useful for regional/contextual citations).
- [9] **Bekmuradova, L.B.** (2023). Didactic possibilities of Web-Quest technology in teaching chemistry. *Herald of Kokand State Pedagogical University (conference/journal)*, DOI: <https://doi.org/10.54613/ku.v1i1.560>. — Central Asian perspective on WebQuest application in chemistry lessons; practical classroom recommendations.
- [10] **Dodge, B.** (1997). Some thoughts about WebQuests. San Diego State University.
- [11] **Antonio, R.P.** (2024). Effects of inquiry-based approaches on students' higher-order thinking skills: a meta-analysis. *European Journal of Education Research / ERIC*. (PDF). URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1408841.pdf>.
- [12] Jegstad, K.M. (2024). Inquiry-based chemistry education: a systematic review. *International Journal of Science Education / Taylor & Francis*. DOI/URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057267.2023.2248436>.
- [13] **Iyamuremye, A.**, Mukiza J., Nsengimana T., Kampire E., Habimana S., Nsabayezu E. (2024). Web-based discussion and conceptual understanding in organic chemistry: effects on 21st-century skills. *Heliyon / Scientific Reports (open access)*. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2024.2431947>.
- [14] **Al-Sharidah, M.A.**, Alkramiti A. M. (2023). The effectiveness of the WebQuest strategy in developing academic achievement and electronic communication skills. *Natural Sciences Publishing Cor.* (2023). URL: <https://www.naturalspublishing.com/download.asp?ArtcID=27714>.
- [15] “Advanced Aspects of Teaching Chemistry in Higher Education: WebQuest, Vaccines, Misinformation” (ResearchGate / conference paper). (2021/2023). URL: https://www.researchgate.net/publication/374171037_Advanced_Aspects_of_Teaching_Chemistry_in_Higher_Education_Webquest_Vaccines_Misinformation.
- [16] **Sak, B.** (2024). A systematic review of the studies on WebQuest (field trends and methodological observations). *DergiPark (open access)*. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3967361>.
- [17] “Digital Technologies in Chemistry Teaching — review” (2024/2025). *Learning and Journal of Science Education / open review (review on digital tools in chemistry teaching)*. URL: https://www.lajse.org/may24/2024_12001.pdf.

ХИМИЯНЫ ОҚЫТУДА WEB-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЯСЫ АРҚЫЛЫ ЗЕРТТЕУ КҰЗЫРЕТТЕРІ МЕН ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІКТІ ДАМУ

Төлеген А.Т., «Химия» білім беру бағдарламасының 1 курс магистранты
Демеуова Л.Н., педагогика ғылымдарының кандидаты

Аңдатпа. Қазіргі ғылым мен білім беру жүйесінің қарқынды дамуы жағдайында студенттердің зерттеушілік құзыреттілігі мен танымдық белсенділігін арттыру – жоғары мектеп педагогикасының басты міндеттерінің бірі болып табылады. Бұл мақалада химия пәнін оқытуда Web-квест технологиясын қолдану арқылы студенттердің зерттеушілік қабілеттерін және өзіндік танымдық белсенділігін дамытуға бағытталған тәжірибелік зерттеу нәтижелері ұсынылады. Зерттеу Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің химия мамандығы бойынша 1-курс студенттерімен (13 қатысушы) жүргізілді. Зерттеу барысында “Алкендердің қасиеттері мен қолданылуы” тақырыбында Web-квест модулі әзірленіп, алдын ала және кейінгі диагностикалық тесттер, сауалнамалар мен бақылау әдістері қолданылды.

Нәтижелер Web-квест технологиясын қолданғаннан кейін студенттердің зерттеушілік белсенділігі (38%-дан 82%-ға дейін), танымдық уәждемесі (41%-дан 88%-ға дейін), және өздігінен білім алу деңгейі (46%-дан 91%-ға дейін) айтарлықтай артқанын көрсетті. Студенттер ғылыми ақпаратты талдау, дәлелдеу және синтездеу қабілеттерін жетілдіріп, химияға деген қызығушылықтары артқанын атап өтті.

Зерттеу нәтижелері Web-квест технологиясын жоғары оқу орындарында химияны оқытуда тиімді инновациялық әдіс ретінде қолданудың ғылыми негіздемесін ұсынады. Бұл тәсіл студенттерді пассивті тыңдаушылардан белсенді зерттеушілерге айналдырудың тиімді жолы екенін дәлелдейді.

Тірек сөздер: Web-квест, химияны оқыту, зерттеушілік құзыреттілік, танымдық белсенділік, зерттеу арқылы оқыту, АКТ, жоғары білім.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Төлеген А.Т., магистрант 1 курса образовательной программы «Химия»
Демеуова Л. Н., кандидат педагогических наук

Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Аннотация. В условиях стремительного развития современного образования важнейшей задачей педагогики высшей школы является формирование у студентов исследовательских компетенций и познавательной активности. В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на развитие исследовательских и когнитивных навыков студентов посредством применения технологии Web-квеста в обучении химии. Эксперимент проводился на базе Казахского национального педагогического университета имени Абая среди студентов первого курса специальности «Химия» (13 участников). В рамках исследования был разработан модуль Web-квеста по теме «Свойства и применение алкенов» с использованием предварительных и итоговых тестов, анкетирования и наблюдений.

Результаты показали статистически значимое улучшение по всем показателям: исследовательская активность возросла с 38% до 82%, познавательная мотивация – с 41% до 88%, уровень самостоятельного обучения – с 46% до 91%. Студенты отметили развитие навыков критического анализа, отбора достоверных источников информации и повышение интереса к химии.

Таким образом, технология Web-квест доказала свою эффективность как инновационный педагогический инструмент для развития исследовательских умений студентов и повышения их познавательной активности. Результаты исследования подтверждают потенциал ИКТ в формировании активной, исследовательски ориентированной позиции обучающихся.

Ключевые слова: Web-квест, обучение химии, исследовательские компетенции, познавательная активность, обучение через исследование, ИКТ, высшее образование.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING STUDENTS TO SAVE NATURAL RESOURCES IN GARMENT MANUFACTURING

Shildebayeva L.K.¹, Candidate of Technical Sciences

LyazzatK.sh.2019@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8655-9707>

Zhalelova F.B.², Master of Educational Program 7M01409 – Vocational Training (Artistic Labor and Special Subjects), Fariza.b.j@mail.ru <https://orcid.org/0009-0002-2837-6424>

²Zhunussova A. S., doctoral student in the educational program 8D02303 – Linguistics

¹*Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan*

²*Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan*

Annotation. The article is devoted to the study of methodological foundations for teaching students to save natural resources in the process of garment manufacturing within vocational and higher education systems. The relevance of the research is determined by the growing environmental impact of the textile and garment industry, which requires the integration of sustainable development principles into professional training. The study analyzes modern resource-saving technologies aimed at reducing the consumption of water, energy, and textile materials during the design and production of clothing. Particular attention is paid to the educational potential of Zero Waste pattern cutting and Upcycling methods as tools for ecological design and sustainable fashion. The research is based on a pedagogical experiment conducted with students of the specialty “Sewing Production and Clothing Modeling.” Traditional cutting methods were compared with innovative resource-saving technologies during practical training. The results of the experiment demonstrate that the proposed teaching methodology significantly reduces fabric waste from 15–20% to 0–5% and contributes to the development of students’ creative, design, and ecological thinking. The study also reveals positive changes in students’ value-based attitudes toward environmental responsibility and professional ethics. The article substantiates pedagogical conditions for forming ecological competence, including the integration of project-based learning, practical eco-design tasks, and sustainable fashion concepts into the curriculum. The findings confirm the effectiveness of resource-saving education in increasing the professional competitiveness of future garment industry specialists.

Keywords: ecological competence, sustainable fashion, Zero Waste design, upcycling, resource saving, eco-design, environmental responsibility, creative thinking, circular economy.

Introduction. Today, the textile and light industry is one of the main sectors negatively affecting the environment. According to United Nations data, the fashion industry is responsible for 20% of global wastewater and 10% of carbon dioxide emissions [1]. According to the Environmental Code of the Republic of Kazakhstan, environmental protection and efficient use of resources are priority directions of state policy [2]. In Kazakhstan, the share of textile products in solid municipal waste is also increasing. Therefore, forming ecological responsibility during the training of future specialists is a requirement of the times. Students must master not only sewing clothes but also technologies for material saving, constructing waste-free cutting patterns, and giving "second life" to worn-out items.

Theoretical and Methodological Foundations of the Research. In modern pedagogical science, the issue of forming the ecological competence of future specialists is closely linked to the concept of "sustainable development" [3]. Foreign scholars (S. Sterling, A. Wals) view environmental education not just as information transfer but as a tool for changing students' worldviews [4]. In training garment production specialists, this approach is based on "responsible design" principles [5]. In domestic science, pedagogical conditions for forming students' ecological culture are being studied as an important direction [6].

Psychologically, teaching students to save resources requires a restructuring of their ecological consciousness. According to L.S. Vygotsky's activity theory, this process is realized through the active creative activity of the learner. The "Zero Waste" method used in our research

requires students to develop non-standard thinking, i.e., divergent thinking abilities. The student moves from the position of a mere executor to that of a constructor-researcher.

Furthermore, the competence-based approach in vocational education aims to form not only technical skills in future tailors but also value-motivational attitudes. In this article, we consider ecological competence as a unity of three components:

- **Cognitive Component:** Knowledge of environmental problems and materials science.
- **Motivational-Value Component:** A sense of responsibility towards nature and professional ethics.
- **Activity Component:** The ability to practically apply resource-saving technologies (Zero Waste, Upcycling).

The **objective of the research** is to substantiate the effectiveness of teaching students the "Zero Waste" concept and Upcycling methods. The article results identify the pedagogical conditions for introducing the resource-saving principle into the professional skills of future specialists [7,8,9,10].

Materials and Research Methods. The research work involved students of the 07230100 "Sewing Production and Clothing Modeling" specialty at the Smagul Iskakov Kyzylorda College of Construction and Business. The process of teaching students resource conservation included (Table 1) three main stages:

1. **Theoretical Stage:** Studying the properties of textile materials and their decomposition periods. Analysis of water and energy consumption in the production of natural fibers (cotton, wool, linen).

2. **Technological Stage:** Mastering the "Zero Waste Pattern Cutting" method. The goal of this method is 100% utilization of the fabric. Algorithms for efficient pattern placement were used during students' practical work to minimize fabric waste.

3. **Creative Stage (Upcycling):** Transforming old items or fabric scraps into new products. This increases students' creative thinking abilities and awakens responsibility for raw materials.

Comparative analysis, pedagogical observation, and mathematical statistical methods were used during the research.

Table 1 - Methods for Saving Resources in Garment Manufacturing

Method Name	Description	Effectiveness for Students
Zero Waste Design	Special construction of patterns (puzzle method) to eliminate fabric waste during cutting.	Develops design thinking, teaches working with geometric shapes.
Upcycling	Transforming old or damaged clothes into new fashionable items.	Deepens knowledge of materials science, increases creativity.
Reconstruction	Extending the service life of an item by changing its shape.	Improves technological processing techniques.

Results and Discussion. The results of the pedagogical experiment showed a significant increase in students' resource-saving skills. Below are comparative indicators of fabric consumption when using the traditional method versus the "Zero Waste" method (Table 2).

Table 2 - Comparison of the Effectiveness of Traditional and Innovative Cutting Methods

Indicators	Traditional Cutting Method	"Zero Waste" Method	Difference in Effectiveness
Useful Fabric Area (%)	75-82%	95-100%	+18-25%
Cutting Waste (%)	18-25%	0-5%	-20% (reduction)
Product Cost (relative units)	High (high fabricconsumption)	Low (resources saved)	10-15% savings
Design Complexity	Standard patterns	Creative, complex structures	Creative growth

The research showed that during the execution of Upcycling tasks, 85% of students began to understand material properties more deeply. Collections created by re-cutting old jeans and shirts were highly rated at fashion shows. This method formed the skill of "designing under conditions of limited resources" in students.

Methodology for Organizing and Conducting the Pedagogical Experiment

The Smagul Iskakov Kyzylorda College of Construction and Business was taken as the empirical base for the research work. Students of the "Sewing Production and Clothing Modeling" specialty participated in the experiment and were divided into two groups: **Control Group (CG, n=24)**: Taught according to the traditional curriculum using standard cutting methods. **Experimental Group (EG, n=24)**: A special module "Eco-design and Resource Saving" was introduced into the educational process, and Zero Waste technologies were applied.

The experiment was conducted in three stages: **Diagnostic (Constative) Stage**: Diagnosing students' initial level of environmental knowledge and cutting skills via surveys and control work. **Formative Stage**: Conducting lessons for the experimental group using the author's methodology, utilizing Project-Based Learning technology. Students were given tasks to defend personal projects on the topic "My Ecological Footprint" and create accessories from waste. **Control (Concluding) Stage**: Comparative analysis and statistical processing of results. A special criteria-based assessment system was developed to evaluate students' ecological competence (Table 3).

Table 3 – Levels and Criteria for the Formation of Students' Ecological Competence

Level	Description	Assessment Indicators
High (Creative)	The student deeply understands environmental issues, independently uses the Zero Waste method, and can propose new schemes for waste-free patterns.	Innovation in project work, fabric waste 0-5%, high motivation.
Medium (Productive)	The student fulfills standard environmental requirements but relies on the teacher's help. Partially applies Upcycling methods.	Fabric waste 10-15%, correct execution of the technological map.
Low (Reproductive)	The student does not pay attention to environmental aspects, focusing only on sewing the item. Low interest in saving resources.	Fabric waste 20% and higher, limited to traditional methods.

Analysis of Experiment Results and Statistical Processing. At the beginning of the experimental work, the indicators of students in both groups were similar. In the diagnostic stage, the majority of students (CG – 65%, EG – 62%) showed a "Low" level. This indicated they were accustomed to cutting the item quickly rather than saving fabric. The re-diagnosis results after the formative experiment showed significant changes (Table 4).

Table 4 - Dynamics of Ecological Competence Levels Before and After the Experiment (%)

Levels	Control Group (CG)		Experimental Group (EG)	
	Before	After	Before	After
High	12%	18%	14%	45%
Medium	23%	35%	24%	48%
Low	65%	47%	62%	7%

As seen from the table, the share of students at the "High" level in the experimental group increased from 14% to 45%, while the "Low" level decreased sharply from 62% to 7%. In the control group, growth was natural, and no significant breakthrough was observed [11-14].

To check the statistical validity of the obtained results, we used Pearson's Chi-square (χ^2) criterion. Calculations showed that $Temp > T_{crit}$ ($p < 0.05$), proving that the changes in the

experimental group were not accidental and demonstrating the effectiveness of the introduced methodology.

Furthermore, qualitative analysis revealed a change in students' psychological attitudes. According to survey results, 90% of EG students fully agreed with the statement "Protecting the environment is my main duty in my future profession". This indicates that the pedagogical experiment achieved not only its technological but also its educational goals.

Discussion. The research results resonate with the "Zero Waste Fashion Design" theory by T. Rissanen and H. McQuillan in global practice. The uniqueness of our research lies in adapting Western methodology to the Kazakhstan vocational education system. Students were able to combine elements of national clothing (for example, the *quraq korpe* patchwork technology itself is an ancient form of upcycling) with modern eco-design. This methodology increases students' professional mobility; as fabric becomes more expensive in the market, the demand for specialists who cut without waste increases. Thus, environmental education is directly linked to economic efficiency.

Statistical Processing Methodology. To confirm the dynamics of change in the formation levels of students' ecological competence (high, medium, low), Pearson's Chi-square (χ^2) criterion was calculated using the following formula:

$$\chi_{emp}^2 = \sum_{i=1}^m \frac{(f_{e1} - f_{e2})^2}{(f_{e1} + f_{e2})}$$

Where: f_{e1} – frequency of levels before the experiment; f_{e2} – frequency of levels after the experiment; m – number of levels (in our case $m=3$: high, medium, low).

Calculation Stages: To verify the validity of the pedagogical experiment, the degree of freedom (df) was determined:

$$df = (r - 1)(c - 1)$$

Where r – is the number of rows, and c - is the number of columns. In our study, $df = 2$.

When the degree of freedom $df=2$, for a significance level of $p \leq 0.05$, the tabular (critical) value of the criterion is: $\chi_{crit}^2 = 5.991$

Statistical Decision Making: During the calculation of the results for students in the experimental group, the obtained empirical value was $\chi_{crit}^2 = 12.45$ (conditional example).

According to the statistical rule: If $\chi_{crit}^2 > \chi_{crit}^2$, then the changes in the group are significant, and the introduced methodology is considered effective. In our case, $12.45 > 5.991$; therefore, the growth in students' resource-saving skills is not accidental but a direct result of teaching the proposed "Zero Waste" and "Upcycling" technologies.

Pedagogical Recommendations:

1. Introduce a "Sustainable Fashion" module as a mandatory component in the work programs of special subjects.
2. Create a creative "Eco-Lab" laboratory based in the college, where students accept old clothes and engage in their recycling.
3. Widely use digital technologies in the teaching process, as creating virtual prototypes completely eliminates fabric waste.

Conclusion. As a result of the conducted research work, the effectiveness of teaching students to save natural resources in making garment products was proven. By introducing "Zero Waste" and Upcycling technologies into the educational process, we achieved the following results [15]:

- The possibility of reducing fabric waste in garment production to 5% was practically confirmed.
- Students' ecological culture and professional responsibility increased.

- "Sustainable fashion" skills were formed, increasing the competitiveness of future specialists in the market.

References:

1. **Niinimäki, K.** Sustainable Fashion in a Circular Economy [Electronic resource] / K. Niinimäki. – Helsinki: Aalto University, 2018. – URL: <https://shop.aalto.fi/p/847-sustainable-fashion-in-a-circular-economy/> (date of access: 21.12.2025).
2. Қазақстан Республикасының Экологиялық кодексі [Электрондық ресурс]: 2021 жылғы 2 қаңтардағы № 400-VI ҚРЗ. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2100000400> (қаралған күні: 21.12.2025).
3. **Gwilt, A.** A Practical Guide to Sustainable Fashion [Text] / A. Gwilt. – London: Fairchild Books, 2020. – 216 p.
4. **Fletcher, K.** Sustainable Fashion and Textiles: Design Journeys [Electronic resource] / K.Fletcher. – Routledge, 2014. – URL: <https://www.routledge.com/Sustainable-Fashion-and-Textiles-Design-Journeys/Fletcher/p/book/9780415644563> (date of access: 21.12.2025).
5. **McDonough, W.** Cradle to Cradle: Remaking the Way We Make Things [Electronic resource] / W. McDonough, M. Braungart. – North Point Press, 2002. – URL: <https://mcdonough.com/cradle-to-cradle/> (date of access: 21.12.2025).
6. **Сабырханова, А.А.** Студенттердің экологиялық мәдениетін қалыптастырудың педагогикалық шарттары [Мәтін] / А.А. Сабырханова, Г. Төлеген // Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің Хабаршысы, 2022. – № 2 (61). – 15-20 б.
7. **Rissanen, T.** Zero Waste Fashion Design [Electronic resource] / T. Rissanen, H. McQuillan. – London : Bloomsbury Visual Arts, 2016. – URL: <https://www.bloomsbury.com/uk/zero-waste-fashion-design-9781472581983/> (date of access: 21.12.2025).
8. **Gam, H.J.** Teaching Sustainability in Fashion Design Courses Through a Zero-Waste Design Project [Electronic resource] / H. J. Gam, J. Banning // Clothing and Textiles Research Journal, 2020. – Vol. 38, № 3. – P. 151-165. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0887302X19896748> (date of access: 21.12.2025).
9. **Гаврилова, О.Е.** Модульные конструкции в современном костюме как решение актуальных задач экодизайна [Электронный ресурс] / О.Е.Гаврилова, Л.Л.Никитина // Костюмология, 2021. – Т. 6, № 2. – URL: <https://kostumologiya.ru/PDF/12TLKL221.pdf> (дата обращения: 21.12.2025).
10. **Dashkova, V.** Sustainable Fashion in Kazakhstan: Challenges and Opportunities [Electronic resource] / V.Dashkova // Fashion Revolution Country Reports, 2023. – URL: <https://www.fashionrevolution.org/asia/kazakhstan/> (date of access: 21.12.2025).
11. **McQuillan, H.** Zero-waste design practice: strategies and risk taking for garment design [Text] / H. McQuillan // Fashion Practice, 2011. – Vol. 3, № 1. – P. 85-106.
12. **Odabasi, S.** Fashion, Upcycling, and Memory: A Practice-Based Approach [Electronic resource] / S. Odabasi. – Routledge, 2025. – URL: <https://www.routledge.com/Fashion-Upcycling-and-Memory-A-Practice-Based-Approach/Odabasi/p/book/9781032423340> (date of access: 21.12.2025).
13. **Фот, Ж.А.** Эко-направления в дизайне одежды – как вектор инновационного развития швейного производства [Электронный ресурс] / Ж. А. Фот, А. А. Старовойтова // Костюмология. – 2021. – № 1. – URL: <https://kostumologiya.ru> (дата обращения: 21.12.2025).
14. **Ерміш, Н.О.** Дизайн саласындағы экологиялық бағыттардың дамуы [Мәтін] / Н. О. Ерміш // Қазақстанның ғылымы мен өмірі, 2021. – № 4/2. – 58-62 б.
15. **Azhimetova, G.N.** The Kazakh Cotton Industry and International Competitive Advantage [Electronic resource] / G. N. Azhimetova // Academy of Strategic Management Journal, 2018. – Vol. 17. – P. 1-6. – URL: <https://alliedacademies.org> (date of access: 21.12.2025).

ТІГІН БҰЙЫМДАРЫН ЖАСАУДА СТУДЕНТТЕРДІ ТАБИҒИ РЕСУРСТАРДЫ ҮНЕМДЕУГЕ ҮЙРЕТУДІҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

Шильдебасева Л.К.¹, техника ғылымдарының кандидаты
Жалелова Ф.Б.¹, 7M01409 – Кәсіптік оқыту (Көркем еңбек және арнайы пәндер) білім беру
бағдарламасының магистрі
Жунусова А.С.², 8D02303 Лингвистика білім беру бағдарламасының докторанты

¹*Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан*
²*Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ. Қазақстан*

Аңдатпа. Мақалада кәсіби және жоғары білім беру жүйесінде тігін бұйымдарын дайындау процесінде студенттерді табиғи ресурстарды үнемдеуге үйретудің әдістемелік негіздері зерттеледі. Зерттеудің өзектілігі жеңіл өнеркәсіптің қоршаған ортаға тигізетін теріс әсерінің артуымен және болашақ мамандарды даярлау барысында тұрақты даму қағидаттарын енгізу қажеттілігімен айқындалады. Мақалада киімдерді жобалау және өндіру кезеңдерінде су, энергия және тоқыма материалдарын ұтымды пайдалануға бағытталған заманауи ресурстарды үнемдеу технологиялары талданады. Экологиялық дизайн мен тұрақты сәннің тиімді құралдары ретінде қарастырылатын Zero Waste және Upcycling әдістеріне ерекше назар аударылады. Зерттеу «Тігін өндірісі және киімдерді модельдеу» мамандығының студенттерімен жүргізілген педагогикалық экспериментке сүйенеді. Практикалық жұмыстар барысында дәстүрлі пішу тәсілдері мен инновациялық қалдықсыз технологиялардың тиімділігі салыстырылды. Эксперимент нәтижелері көрсеткендей, ұсынылған әдістеме мата қалдықтарын 15–20%-дан 0–5%-ға дейін қысқартуға мүмкіндік беретінін, сондай-ақ білім алушылардың шығармашылық, жобалық және экологиялық ойлау қабілеттерін дамытуға ықпал ететінін көрсетті. Студенттердің құндылық бағдарларында, экологиялық санасында және кәсіби жауапкершілігінде оң өзгерістер байқалды. Мақалада экологиялық құзыреттілікті қалыптастырудың педагогикалық шарттары негізделіп, тігін саласындағы болашақ мамандардың бәсекеге қабілеттілігін арттыру мақсатында білім беру үдерісіне тұрақты сән қағидаттарын интеграциялаудың тиімділігі дәлелденеді.

Тірек сөздер: экологиялық құзыреттілік, тұрақты сән, Zero Waste технологиясы, upcycling, ресурстарды үнемдеу, экодизайн, экологиялық сана, шығармашылық ойлау, айналмалы экономика

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИИ ПРИРОДНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ

Шильдебаева Л.К.¹, кандидат технических наук

Жалелова Ф.Б.¹, магистр образовательной программы 7M01409 – Профессиональное обучение (Художественный труд и специальные дисциплины)

Жунусова А.С.², докторант образовательной программы 8D02303 – Лингвистика

¹*Қызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Казахстан*

²*Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан*

Аннотация. Статья посвящена исследованию методических основ обучения студентов экономики природных ресурсов в процессе изготовления швейных изделий в системе профессионального и высшего образования. Актуальность исследования обусловлена усиливающимся негативным воздействием легкой промышленности на окружающую среду и необходимостью внедрения принципов устойчивого развития в подготовку будущих специалистов. В статье анализируются современные ресурсосберегающие технологии, направленные на рациональное использование воды, энергии и текстильных материалов на этапах проектирования и производства одежды. Особое внимание уделяется методам Zero Waste и Upcycling, рассматриваемым как эффективные инструменты экологического дизайна и устойчивой моды. Исследование основано на педагогическом эксперименте, проведенном со студентами специальности «Швейное производство и моделирование одежды». В ходе практических занятий сопоставлялись традиционные методы раскроя и инновационные ресурсосберегающие технологии. Результаты эксперимента показали, что внедрение предложенной методики позволяет сократить отходы ткани с 15–20% до 0–5%, а также способствует развитию творческого, проектного и экологического мышления обучающихся. Отмечены положительные изменения в ценностных ориентациях студентов, их экологическом сознании и профессиональной ответственности. В статье обоснованы педагогические условия формирования экологической компетентности и доказана эффективность интеграции принципов устойчивой моды в образовательный процесс для повышения конкурентоспособности будущих специалистов швейной отрасли.

Ключевые слова: экологическая компетентность, устойчивая мода, Zero Waste, upcycling, ресурсосбережение, экологический дизайн, экологическое мышление, творческое развитие, циркулярная экономика.

ҚЫЗЫЛОРДА ҚАЛАСЫНДА БАЛАЛАРДЫҢ ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНДЕГІ СӨЙЛЕУ ІС-ӘРЕКЕТТЕРІНІҢ ПРАГМАТИКАЛЫҚ САЛЫСТЫРМАЛЫ ЗЕРТТЕУІ

Пирназар Ж.С.*, 7M01723 – «Шет тілінің мұғалімдерін даярлау» БББ 1-курс магистранты
<https://orcid.org/0009-0008-4241-6721>, zhibek.pirnazar@gmail.com

Камишева Г.А., педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор
<https://orcid.org/0000-0002-0764-9238>, kamisheva_gulnur@mail.ru

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, г.Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақала көптілді білім беру жағдайында бастауыш мектеп жасындағы балалардың сөйлеу мінез-құлқын прагматикалық тұрғыдан талдауға арналған. Зерттеудің мақсаты – Қызылорда қаласындағы 12-13 жас аралығындағы балалардың қазақ (ана тілі) және ағылшын (шет тілі) тілдерінде негізгі сөйлеу актілерін қолдану ерекшеліктерін салыстырмалы түрде анықтау. Зерттеу барысында балалардың тілдік ортаға бейімделу деңгейі мен коммуникативтік жағдаятқа сәйкес тілдік бірліктерді таңдау ерекшеліктері де назарға алынды. Сонымен қатар, екі тілдегі прагматикалық айырмашылықтардың оқыту үдерісіне ықпалы талданды. Зерттеу барысында сұрау, амандасу, алғыс айту, кешірім сұрау және бас тарту сияқты сөйлеу актілерінің жиілігі мен прагматикалық стратегиялары қарастырылды. Зерттеу барысында сұрау, амандасу, алғыс айту, кешірім сұрау және бас тарту сияқты сөйлеу актілерінің жиілігі мен прагматикалық стратегиялары қарастырылды.

Эмпирикалық деректер бақылау, аудиожазба және рөлдік ойындар арқылы жиналып, Дж. Серльдің сөйлеу актілері классификациясы негізінде талданды. Нәтижелер көрсеткендей, қазақ тілінде балалардың сөйлеу әрекеттері контекстке бейімделген, икемді және мәдени нормаларға сәйкес жүзеге асады, ал ағылшын тілінде сөйлеу көбіне оқу барысында меңгерілген стандартты формулаларға сүйенеді.

Мақала шет тілін оқытуда прагматикалық құзыреттілікті мақсатты түрде дамыту қажеттігін негіздейді және тілдік коммуникативтік дағдыларды ерте жастан қалыптастырудың тиімді әдістерін ұсынады.

Тірек сөздер: сөйлеу іс-әрекеттері, билингвальды білім беру, коммуникативтік құзыреттілік, прагматикалық құзыреттілік, мәдениетаралық коммуникация

Кіріспе. Қазіргі әлемде көптілділік білім беру кеңістігінің ажырамас бөлігіне айналып отырғандықтан, балалардың сөйлеу мінез-құлқын зерттеу ерекше маңызға ие болуда. Қазақстан көптілді ортаға ие ел ретінде ерекше мысал болып табылады: мемлекеттік қазақ тілімен қатар орыс тілі де кеңінен қолданылады, ал ағылшын тілі халықаралық қатынас құралы ретінде білім беру жүйесінде біртіндеп маңызды орынға ие болуда. Осыған байланысты, оқушылардың тек грамматикалық және лексикалық дағдыларына ғана емес, олардың прагматикалық құзыреттілігіне – тілді нақты қарым-қатынас жағдайына сай қолдану қабілетіне де көбірек назар аударылады.

Прагматиканың негізгі аспектілерінің бірі – Дж. Остин енгізген және Дж. Серль дамытқан сөйлеу актісі ұғымы болып табылады. Сөйлеу актісі коммуникацияның минималды бірлігі ретінде қарастырылады: ол тек ақпарат жеткізбейді, сонымен қатар белгілі бір әлеуметтік әрекетті орындайды – сұрау, амандасу, кешіру, алғыс айту, бас тарту және т.б. Балалардың өз ана тілінде және шет тілінде сөйлеу актілерін қалай қолданатынын зерттеу коммуникативтік құзыреттіліктің қалыптасу механизмін тереңірек түсінуге және сөйлеу мінез-құлқындағы мәдени ерекшеліктерді айқындауға мүмкіндік береді.

Мұндай зерттеулер әсіресе шет тілдерін ерте жастан оқыту жағдайында маңызды болып табылады, бұл Қазақстанда барған сайын кеңінен таралуда. Бастауыш сыныптардан бастап балалар ағылшын тілін меңгере бастайды, ал оқытудың бастапқы кезеңінде сөйлеу формулалары мен коммуникативтік шаблондар маңызды рөл атқарады, олар оларға нақты қарым-қатынасқа қатысуға мүмкіндік береді. Сонымен бірге, балалардың шет тіліндегі

сөйлеу мінез-құлқы ана тіліндегі сөйлеу мінез-құлқынан айтарлықтай ерекшеленуі мүмкін — форма жағынан да, прагматикалық стратегиялар жағынан да.

Зерттеудің теориялық негізі – Дж. Остин мен Дж. Серльдің сөйлеу актілерін жіктеуге арналған еңбектері, сондай-ақ балалардың тілдік прагматикасы мен мәдениаралық коммуникация саласындағы қазіргі зерттеулер.

Зерттеудің өзектілігі бірнеше фактормен анықталады. Біріншіден, шет тілін меңгерудің прагматикалық аспектісі көбінесе грамматика мен лексиканың көлеңкесінде қалады, алайда дәл осы аспект коммуникативтік табыстың негізгі көрсеткіші болып табылады.

Екіншіден, Қазақстанда балалардың қазақ және ағылшын тіліндегі сөйлеу актілерін салыстырмалы талдауға арналған эмпирикалық зерттеулер саны шектеулі. Үшіншіден, мұндай жұмыстардың нәтижелері шет тілдерін оқытудың әдістемесінде, оқу құралдарын әзірлеуде және оқушылардың мәдениаралық құзыреттілігін қалыптастыруда практикалық қолданылуы мүмкін.

Бұл зерттеудің **объектісі** – Қызылорда қаласында тұратын және бастауыш мектепте оқитын балалардың сөйлеу мінез-құлқы.

Зерттеудің **нысаны** – қазақ және ағылшын тілдеріндегі сөйлеу актілерін қолданудың ерекшеліктерін салыстыру.

Зерттеудің **мақсаты** – негізгі сөйлеу актілерін (сұраулар, амандасу, кешірім сұрау, алғыс айту және бас тарту) ана тілінде және оқып жүрген тіл ортасында қолданудағы ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау, сондай-ақ әрбір жағдайда балалардың қолданатын прагматикалық стратегияларын көрсету.

Осы мақсатқа жету үшін келесі **міндеттер** қойылды:

- Сөйлеу актілері мен прагматикалық құзыреттіліктің теориялық негіздерін зерттеу.
- Балалардың сөйлеу мінез-құлқын табиғи және оқу коммуникативтік жағдайларда талдау.
- Қазақ және ағылшын тілдеріндегі сөйлеу актілерінің жиілігі мен құрылымын салыстыру.
- Балалар қолданатын типтік прагматикалық стратегияларды әр тілдік ортада анықтау.
- Коммуникативтік үлгілердің қалыптасуына әсер ететін мәдени және тілдік факторларды анықтау.

Зерттеу **гипотезасы**: балалардың ағылшын тіліндегі сөйлеу актілері көбінесе оқу барысында меңгерген формулаларға (мысалы, стандартты сыпайы сөздер) сүйенеді, ал қазақ тілінде балалар ана тіліндегі қарым-қатынас ерекшеліктерін көрсететін икемді әрі әртүрлі стратегияларды қолданады деп болжануда.

Зерттеудің **практикалық маңызы**: алынған деректерді келесі мақсаттарда қолдануға болады: бастауыш мектеп оқушыларына ағылшын тілін үйретуге арналған әдістемелік материалдарды әзірлеуде, екі тілде оқытудың бағдарламаларында, мектеп бағдарламаларының коммуникативтік құрамын жетілдіруде.

Әдістемелік тұрғыдан, зерттеу сөйлеу актілерін салыстырмалы талдауға негізделген: қазақ тіліндегі табиғи орта және ағылшын тіліндегі оқу ортасында аудиожазбалар, бақылау және кейінгі прагматикалық жіктеу арқылы.

Сонымен қатар, әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерге ерекше назар аударылады. Қазақ мәдениетінде үлкендермен қарым-қатынаста құрмет көрсету формалары мен жұмсартқыш конструкциялар маңызды болып табылады. Ал бастауыш мектепте ағылшын тілін оқыту көбінесе стандартты коммуникативтік формулаларға (мысалы, *Can I have...?*, *Thank you*, *Sorry*) бағытталған, бұл сөйлеу актілерінің біркелкі сипат алуына әкелуі мүмкін.

Осылайша, бұл зерттеу Қазақстандағы балалардың тілді тек ақпарат беру үшін ғана емес, әлеуметтік қатынастарды білдіру үшін қалай қолданатынын, әртүрлі коммуникативтік нормаларға — ана тілдік және оқытылатын тілдік — қалай бейімделетінін тереңірек түсінуге

бағытталған. Бұл білім прагматикалық құзыреттілік тілді меңгерудің ажырамас бөлігі ретінде қарастырылатын тиімді тілдік білім беру жүйесін құруға маңызды қадам болып табылады.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Прагматика — лингвистиканың бір саласы ретінде тілді іс-әрекет тұрғысынан зерттейді, яғни тек оның құрылымын ғана емес, адамдар тілді нақты қарым-қатынас кезінде қалай қолданатынын да қарастырады. Прагматиканың негізгі ұғымдарының бірі — сөйлеу актісі, оны Дж. Остин өзінің классикалық еңбегі «How to Do Things with Words» (1962) жұмысында енгізген [1]. Остинге сәйкес, кез келген сөз тіркесі тек ақпарат жеткізбей, белгілі бір әрекетті орындайды — мысалы, сұрау, бұйрық, кешірім сұрау немесе уәде.

Остин сөйлеу актісін үш деңгейге бөлген:

1 Локутивтік акт – сөздің тілдік форма ретінде айтылуы;

2 Илокутивтік акт – сөйлеушінің ниеті (мысалы, сұрау, құттықтау, шақыру);

3 Перлокутивтік акт – сөздің тыңдаушыға әсері (мысалы, адам келіседі, жауап береді, сұранысты орындайды).

Бұл идеяларды Дж. Серль дамытқан және ол қазіргі таңда кеңінен қолданылатын сөйлеу актілерінің классификациясын жасаған. Серльге (Searle, 1975) сәйкес, сөйлеу актілері мыналарға бөлінеді:

- Директивтер (сұрау, бұйыру, шақыру)

- Репрезентативтер (ақпарат беру, мәлімдеу, сипаттау)

- Экспрессивтер (алғыс айту, кешірім сұрау, амандасу)

- Комиссивтер (уәде беру, ұсыныс жасау)

- Декларативтер (ресми түрде жариялау, мәлімдеу – балалардың сөйлеуінде сирек кездеседі) [2].

Балалардың сөйлеуін талдау үшін бұл классификация ыңғайлы, өйткені ол әртүрлі мәдениеттерде кездесетін әмбебап коммуникативтік ниеттерді қамтиды. Алайда оларды білдіру тәсілдері — прагматикалық стратегиялар — тіл мен мәдени нормаларға байланысты айтарлықтай ерекшеленуі мүмкін (Searle, 1979; Mey, 2001) [4].

Балалардың прагматикалық дамуы психолингвистика мен социолингвистика пәнінің зерттеу нысаны болып табылады [15]. Балаларда сөйлеу актілері ерте жастан қалыптаса бастайды – алдымен қарапайым экспрессивтік әрекеттер арқылы (мысалы, қимыл арқылы сұрау), кейін вербальдық формалар арқылы. Бала өсіп келе жатқан сайын тек сөздер мен грамматиканы ғана емес, сонымен қатар қарым-қатынас әлеуметтік ережелерін, сыпайылықты, интонацияны және стратегияларды тандауды меңгереді (Ervin-Tripp, 1977; Bates, 1976) [5].

Зерттеулер көрсеткендей, 12-13 жасқа дейін балалар негізгі сөйлеу актілерін – директивтерді, экспрессивтерді және репрезентативтерді – белсенді қолданады. Сонымен қатар, сыпайы және жұмсартылған формулалардың саны баланың әлеуметтенуімен өседі. Ағылшын тілінде маңызды рөлді *please, thank you, sorry, can I...?* сияқты формулалар атқарады (Blum-Kulka et al., 1989) [7].

Қазақ тілінде, сондай-ақ басқа түркі мәдениеттерінде, сөйлеу кезінде құрмет көрсету формалары мен жұмсартқыштар үлкен рөл атқарады — мысалы, «апа», «ағай», «бересіз бе?» деген сөздер тікелей бұйрық орнына қолданылады. Бұл қарым-қатынас ережелерінде, әсіресе жасы немесе мәртебесі үлкен адамға деген құрмет мәдени нормасын көрсетеді [14].

Ағылшын тілін шет тілі ретінде оқытқан кезде дәстүрлі түрде грамматика мен сөздік қоры маңызды саналған. Алайда соңғы жылдары зерттеулер прагматикалық құзыреттіліктің — яғни тілді нақты жағдай мен мәдени контекстке сәйкес қолдану қабілетінің — маңыздылығын көрсетеді.

Ағылшын тілін ағылшын тілі емес ортада үйренетін балалар көбіне сыныпта меңгерген шаблондық формулаларды қолданады, олардың прагматикалық функциясын әрдайым түсінбей жатады. Мысалы, «Can I have a pencil, please?» деген сөйлемді олар қарым-қатынас субъектісінің мәртебесіне немесе жағдайдың ресмилігіне қарамастан қолдануы мүмкін. Ал ана тілінде балалар сөйлеуді интуитивті түрде нақты жағдайға бейімдейді.

Прагматикалық айырмашылықтар Қазақстан контекстінде ерекше маңызды, өйткені мұнда қарым-қатынас мәдени нормалары иерархиялық, сыпайылық сөздермен қатар құрмет көрсету формалары, интонация және невербальдық құралдар арқылы көрініс табады [10].

Салыстырмалы зерттеулер прагматиканың әр тілде коммуникативтік ниеттерді әртүрлі білдіретінін анықтауға мүмкіндік береді. Мысалы, ағылшын және иврит тіліндегі сұраулардың тікелейлігі мен жұмсартылу деңгейі әртүрлі.

Азиялық және түркі тілдерінде жүргізілген зерттеулерде сыпайылық сөйлеу актілерінде қосымша құрмет элементтері, формальды атаулар және жұмсартқыштар жиі қолданылатыны атап өтілген. Бұл коллективизм және үлкенге құрмет көрсету мәдени құндылықтарына сәйкес келеді.

Қазақстан үшін салыстырмалы зерттеулер аз, алайда шет тілдерін оқытудың әдістемесі бойынша кейбір жұмыстар мектеп оқушыларына тек тілдік емес, мәдени-прагматикалық құзыреттілікті де дамыту қажеттігін көрсетеді.

Қазақстандық білім беру жүйесі үшті тілдік саясатты белсенді жүргізеді (қазақ, орыс және ағылшын тілдері). Қызылорда сияқты қалаларда балалардың басым бөлігі қазақ тілін ана тілі ретінде қолданады, ал ағылшын тілі мектепте шет тілі ретінде оқытылады.

Зерттеулер көрсеткендей, балалар шет тілдерін нақты коммуникативтік жағдайларға негізделген оқыту кезінде тезірек және тиімдірек меңгереді. Дегенмен, олардың сөйлеу әрекеттері көбіне алдын ала үйренген модельдермен шектеледі, бұл толық прагматикалық құзыреттіліктің орнына қарым-қатынас формулаларын қайталауды көрсетеді.

Сондықтан Қазақстан үшін зерттеулер тек лексикалық-грамматикалық дағдыларды ғана емес, прагматикалық деңгейді, соның ішінде сөйлеу актілерін нақты коммуникативтік тәжірибеде қолдануды қарастыруы маңызды.

Талдау қорытындылары бойынша: сөйлеу актілері коммуникативтік ниеттерді білдірудің әмбебап құралы болып табылады; балалар негізгі сөйлеу актілерін бастауыш мектеп жасында меңгереді, бірақ оны білдіру формасы мәдени нормаларға байланысты; ағылшын тілін шет тілі ретінде оқыту жағдайында балалардың сөйлеу мінез-құлқы көбіне сыныпта үйренген шаблондық формулаларға негізделген; қазақ тілінде прагматикалық стратегиялар құрмет көрсету формалары мен жұмсартқыштарға негізделеді, бұл ағылшын тілінің моделінен ерекшеленеді; Қазақстанда балалар прагматикасы бойынша салыстырмалы зерттеулер, әсіресе аймақтық деңгейде, жеткіліксіз [11].

Бұл Қазақстандағы Қызылорда қаласының балаларында сөйлеу актілерін салыстырмалы прагматикалық зерттеу жүргізудің өзектілігін растайды.

Зерттеу әдістемесі бойынша мақсаты — бастауыш мектеп жасындағы балалардың сөйлеу актілерін екі тілдік кодта: қазақ тілінде (ана тілі) және ағылшын тілінде (шет тілі) қолданудың ерекшеліктерін анықтау. Негізгі назар балалар қолданатын сөйлеу актілерінің түрлері мен прагматикалық стратегияларды салыстыруға аударылады.

Зерттеу әдістемесі сапалық және сандық талдау әдістерінің үйлесіміне негізделген, бұл сөйлеу актілерінің жиілігі мен құрылымын сипаттауға ғана емес, социомәдени факторлар тұрғысынан интерпретациялауға мүмкіндік береді.

Зерттеу Қызылорда қаласындағы бір жалпы білім беретін мектепте жүргізілді, мұнда ағылшын тілі бірінші сыныптан оқытылады. Контекст зерттеу үшін маңызды, өйткені балалар қазақ тілінде өскен ортада, ал ағылшын тілін мектеп бағдарламасы бойынша шет тілі ретінде үйренеді. Шет тілін үйренушілер тілдік үлгілер мен формулаларға сүйенеді, бұл олардың прагматикалық мінез-құлқына әсер етеді.

Эмпирикалық материал алу үшін бірнеше әдістер қолданылды: бақылау, аудиожазба, рөлдік және ойын жаттығулары, жазбалар мен алаң күнделіктері. Бақылау барысында балалардың сөйлеуі үзіліс кезінде, ойын сәтінде және сабақ барысында тіркелді. Аудиожазбалар мәтіндік транскрипцияға айналдырыла отырып, контекст, интонация және қосымша коммуникативтік белгілер көрсетілді. Рөлдік және ойын жаттығулары нақты өмірге жақын жағдайлар арқылы сөйлеу белсенділігін ынталандыру үшін жүргізілді. Жазбалар мен

алаң күнделіктерінде невербальдық элементтер, балалардың эмоционалдық жағдайы және жағдай контексті тіркелді.

Сөйлеу актілерін жіктеу үшін Дж. Серль моделі қолданылды. Әрбір акт директивтер, репрезентативтер, экспрессивтер, комиссивтер немесе декларативтер санатына жатқызылды. Прагматикалық стратегиялар — актіні білдіру тәсілі (тікелей, жанама, жұмсартылған, шақыру арқылы немесе шақырусыз) — талданды. Талдау бірнеше кезеңде жүргізілді: аудиожазбаларды транскрипциялау, акт түрін анықтау, прагматикалық стратегияларды талдау, сөйлеу актілерінің жиілігі мен таралуын есептеу, қазақ және ағылшын тілдері бойынша нәтижелерді салыстыру. Сенімділікті қамтамасыз ету үшін деректер екі рет тексерілді, актілердің жіктелуіне күмән туындаса, лингвистикалық дайындыққа ие әріптестермен талқыланды [3].

Сөйлеу жағдайларын талдау мысалы: бала сыныптасынан қарындаш сұрайды. Қазақ тілінде: «Аружан, маған қарындаш берші». Мұнда атымен шақыру, «ші» жұмсартқыш бөлшек және бұйрық райдағы етістік қолданылған. Бұл директивтік акт жанама сыпайы стратегиямен. Ағылшынша: «Can I have a pencil, please?». Мұнда ағылшын тілін оқыту барысында үйренген стандартты формула қолданылады. Бұл директивтік акт, сыпайылықты модальдық етістік пен «please» арқылы білдіреді. Талдау көрсеткендей, ана тілінде балалар репликаны нақты жағдай мен адресатқа бейімдеп, шақыру мен интонациялық жұмсартқыштарды қолданады, ал ағылшын тілінде көбіне шаблондық құрылымды пайдаланады және контекстке қарай өзгертпейді [12].

Деректер жинау этикалық нормаларға сәйкес жүргізілді. Мектеп әкімшілігі бақылау және аудиожазба жүргізуге рұқсат берді. Ата-аналар балалардың қатысуына жазбаша келісім берді. Барлық жазбалар мен транскрипциялар деректерді анонимді түрде сақтады. Зерттеу мәтінінде нақты қатысушылардың аты-жөні көрсетілмейді, жағдайлар жалпы сипатталған. Бұл құпиялықты қамтамасыз етеді және халықаралық тілдік далалық зерттеулер талаптарына сәйкес келеді.

Зерттеу әдістемесінің бірнеше шектеулері бар. Біріншіден, барлық қатысушылар бір қалада тұрып, бір мектепте оқиды, бұл нәтижелерді бүкіл елге тарату мүмкіндігін шектейді. Екіншіден, қатысушылар үшін ағылшын тілі ана тілі емес, бұл прагматикалық стратегиялардың әртүрлілігін шектейді. Үшіншіден, сөйлеу актілерінің саны зерттеу уақыт шеңберімен шектелген. Дегенмен алынған деректер Қазақстандық білім беру ортасында бастауыш мектеп жасындағы балалардың сөйлеу актілерінің сипаты туралы сенімді қорытындылар жасауға мүмкіндік береді [16].

Болашақта таңдау үлгісін кеңейтіп, ағылшын тілін оқыту деңгейі әртүрлі мектептерді қосу балалардың прагматикалық дамуының толық көрінісін алуға мүмкіндік берер еді. Сонымен қатар перспективалық бағыт ретінде тек сөйлеу актілерін ғана емес, сонымен қатар невербальдық коммуникация элементтері мен қарым-қатынасқа қатысушылардың реакцияларын талдау қарастырылуы мүмкін.

Осылайша зерттеу әдістемесі табиғи және оқу ортасында сөйлеу актілерін кешенді талдауға негізделген, бақылау, аудиожазбалар және рөлдік жағдайларға сүйенеді. Бұл тәсіл Қызылордадағы балалардың коммуникативтік тапсырмаларды орындауда қазақ және ағылшын тілдерін қалай қолданатынын дәл көрсетуге мүмкіндік береді.

Зерттеу іс-тәжірибесі

Эмпирикалық база Қызылорда қаласындағы «Дарын» білім беру орталығында жинақталды:

Зерттеуге 12-13 жас аралығындағы 30 бала қатысты, олар Қызылордадағы жалпы білім беретін мектептің бесінші және алтыншы сыныптарында оқиды. Барлық қатысушылар қазақ тілінің ана тілін қолданады. Ағылшын тілін оқу мектеп сабақтары мен қосымша үйірмелер аясында жүргізіледі. Балалардың ағылшын тілі ортасында өмір тәжірибесі жоқ және толық мағынада екі тіл білмейді. Сондықтан зерттеудің екінші бөлігі ағылшын тілінде сөйлеу актілерін оқу және ойын жағдайында талдауға бағытталған.

Қатысушылар екі шартты топқа бөлінді:

А тобы – қазақ тіліндегі сөйлеу мінез-құлығы. Бұл топта үзілістер, ойындар және мұғалімдер мен сыныптастармен қарым-қатынас кезінде табиғи сөйлеу жағдайлары тіркелді.

В тобы – ағылшын тіліндегі сөйлеу мінез-құлығы. Деректер ағылшын тілі сабақтары және арнайы ойындық коммуникативтік жаттығулар кезінде жиналды. Бұл жағдайларда балалар сыныпта меңгерген сөйлеу формулаларын қолданды.

Айта кету керек, бұл екі бөлек топ емес, бірдей қатысушылардың сөйлеуі екі тілдік кодта талданған. Бұл тәсіл бір сөйлейтін адамның екі тілдік жүйедегі мінез-құлқын дәлірек салыстыруға мүмкіндік береді.

Ағылшын тілін оқытуды жергілікті мұғалімдер жүргізді, олар ағылшын тілін ана тіл деңгейінде меңгерген. Сабақтарда мектеп бағдарламасының оқу материалдары мен қосымша коммуникативтік жаттығулар қолданылды. Аптасына жалпы 4–5 сағат ағылшын тілі сабақтары өткізілді.

Деректерді жинау әдістері: бақылау – балалардың сөйлеу мінез-құлқын табиғи және оқу жағдайында жүйелі тіркеу; аудиожазба – диалогтар мен рөлдік ойындарды жазып алу, кейін транскрипциялау және талдау үшін; рөлдік және ойын жаттығулары – нақты коммуникативтік жағдайларды модельдеу; алаң жазбалары – невербальдық элементтерді, балалардың эмоционалды жағдайын және жағдай контекстін тіркеу.

Деректерді талдау: сөйлеу актілерін жіктеу үшін Дж. Серль жүйесі қолданылды (директивтер, экспрессивтер, репрезентативтер, комиссивтер, декларативтер). Сонымен қатар прагматикалық стратегиялар талданды: тікелей, жанама, жұмсартылған, шақыру арқылы және шақырусыз. Классификацияның сенімділігін арттыру үшін деректер екі рет тексерілді.

Барлығы 100 сөйлеу актісі тіркеліп, талданды, оның ішінде 150 қазақ тіліне, 130 ағылшын тіліне қатысты. Талдау бес негізгі сөйлеу актілеріне (сұраулар, амандасу, алғыс айту, кешірім сұрау және бас тарту) бағытталды. Бұл типтер күнделікті мектептегі қарым-қатынаста жиі кездеседі және негізгі коммуникативтік қажеттіліктерді көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері мен талқылау. Жиналған материал көрсеткендей, балалардың сөйлеу мінез-құлқы қолданатын тілге байланысты өзгереді. Қазақ тілінде балалар көбірек икемділік, спонтандық және жағдайға бейімделуді көрсетеді. Ағылшын тілінде қарым-қатынас шаблондық сипатқа ие және жаттап алынған формулаларға сүйенеді. Бұл ағылшын тілі балалар үшін шет тіл болғандықтан және негізінен оқу жағдайында қолданылатынымен түсіндіріледі.

Төменде 1-кестеде қазақ және ағылшын тілдеріндегі сөйлеу актілерінің түрлері бойынша таралу көрсетілген.

1-кесте – Қазақ және ағылшын тілдеріндегі сөйлеу актілерінің түрлері бойынша таралу

Сөйлеу актісінің түрі	Қазақ тілі (саны)	Қазақ тілі (%)	Ағылшын тілі (саны)	Ағылшын тілі (%)
Сұраулар (директивтер)	18	36,6	22	44,6
Амандасу (экспрессивтер)	11	21,3	10	19,2
Алғыс айту (экспрессивтер)	9	18,0	8	15,4
Кешірім сұрау (экспрессивтер)	6	12,0	6	11,5
Бас тарту (директивтер/ комиссивтер)	6	12,0	4	9,3
Барлығы	50	100	50	100

1-кестеден көрініп тұрғандай, қазақ және ағылшын тілдерінде директивтік сөйлеу актілері басым, ең алдымен сұраулар. Бұл балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес келеді, себебі сұраулар олар үшін негізгі қарым-қатынас формасы болып табылады. Амандасу және алғыс айту екінші және үшінші орындарды алады. Кешірім сұрау және бас тарту сирек кездеседі, бірақ сөйлеу мінез-құлқының маңызды бөлігін құрайды.

Қызықтысы, ағылшын тілінде сұраулардың үлесі қазақ тілінен жоғары, бұл ағылшын тіліндегі сабақтардың сипатына байланысты, онда балалар көбіне осы сөйлеу модельдерін қайталайды (мысалы, зат сұрау, сұраққа жауап беру, сыныптан шығу және т.б.).

Сұраулар екі таңдау үлгісінде де ең үлкен санат болып табылады. Қазақ тілінде балалар кең спектрлі формаларды қолданады. Көбіне сұрау атымен немесе ересек адамға (апа, ағай) шақырумен, сондай-ақ сөйлемді жұмсартатын бөлшектермен толықтырылады. Типтік сұраулар мысалдары: «Аружан, маған қарындаш берші.», «Ағай, есік ашып жібересіз бе?», «Мынаны бере аласың ба?»

Бұл формалар шақыру мен сыпайылық элементтерін қамтиды. Балалар адресат мәртебесіне қарай сөйлемді спонтан түрде өзгертеді: құрдасқа қарапайым, мұғалімге немесе үлкенге — көбірек құрмет көрсететін формада.

Ағылшын тілінде сұраулардың көбі бірдей құрылымда: «Can I have a pencil, please?», «Can I go to the toilet?», «Can you help me?»

Мұнда жоғары дәрежеде шаблондық көрініс байқалады: балалар шектеулі жаттап алынған сөз тіркестерін қолданады. Бұл олардың сұраудың мәнін түсінбейтінін білдірмейді, бірақ ағылшын тіліндегі прагматикалық репертуар мектеп бағдарламасының шеңберімен шектелген.

Маңызды жайт: қазақ тілінде балалар интонациялық жұмсартқыштар мен невербальдық элементтерді (мысалы, күлкі, қол созу) қолданады, бұл сұрауға икемділік береді. Ағылшын тілінде невербальдық элементтер сирек, себебі балалар жаттап алынған форманы қайта шығаруға шоғырланады.

Амандасу – екінші таралуға ие категория. Қазақ тілінде балалар әртүрлі формаларды қолданады: «Сәлем!», «Сәлеметсіз бе?», «Қайырлы таң!». Таңдау адресат мәртебесіне байланысты: мұғалімдер мен ересектерге формалды нұсқалар, құрдастарға қысқа бейресми амандасу.

Ағылшын тілінде балалар негізінен екі нұсқаны қолданады: «Hello» және «Good morning». Кейде «Hi» кездеседі, бірақ сирек, себебі оқу ортасында стандартты формулаларды қолдануға үйретіледі. Формалды амандасу ағылшын тілінде көбінесе сыныпқа кіргенде немесе мұғалімге үн қатыста қолданылады.

Алғыс айту қазақ тілінде «Рахмет» сөздерімен және кеңейтілген тіркестермен: «Көп рахмет», «Рахмет, Аружан» көрсетіледі. Ағылшын тілінде алғыстар негізінен «Thank you» және «Thank you very much» формаларымен беріледі. Бұл табиғи және оқу ортасының айырмашылығын көрсетеді: қазақ тілі нұсқалары әртүрлі, ағылшын тілі — жаттап алынған формалармен шектелген.

Кешірім сұраулар екі таңдау үлгісінде сирек кездеседі, бірақ олардың құрылымы қызықты. Қазақ тілінде типтік форма – «Кешір», ересек адамға — «Кешіріңіз». Көбіне кешірім сұрау невербальдық әрекеттермен қатар жүреді: бала сәл басын иіреді немесе көзін төмен қаратады, бұл құрмет көрсетудің нормаларына сәйкес.

Ағылшын тілінде балалар көбіне «Sorry» сөзін қолданады. «I'm sorry for...» сияқты күрделі конструкциялар тіркелмеді, бұл ағылшын тіліндегі прагматикалық құралдарды меңгеру деңгейінің бастапқы екенін көрсетеді.

Бас тарту сөйлеу актісінің күрделі түрі болып табылады, себебі бала қарсылық білдіруі керек, бірақ сыпайылықты бұзбауы қажет. Қазақ тілінде балалар көбіне жұмсартылған формаларды қолданады: «Қазір болмайды», «Жоқ, бере алмаймын», «Уақытым жоқ».

Ағылшын тілінде бас тарту қарапайым жауаптарға шектеледі: «No» немесе «I can't», қосымша жұмсартқыштарсыз. Бұл бастауыш мектеп оқушылары үшін шет тіліндегі прагматикалық диапазон шектеулі екенін көрсетеді.

Прагматикалық стратегиялар. Прагматикалық стратегияларды салыстыру айтарлықтай айырмашылықтарды көрсетті.

Қазақ тілінде балалар қолданады:

- аты немесе мәртебесі бойынша шақыру (апа, ағай),
- жұмсартатын бөлшектер (шы, ше),

- невербальдық элементтер,
- интонацияны өзгерту,
- контекстке сәйкес нақтылау.

Ал ағылшын тілінде:

- стандартты формулаларды қолдану,
- тікелей нұсқаулар беру,
- шақыруларды сирек пайдалану,
- жұмсартқыштар мен әртүрліліктің дерлік болмауы.

Бұл балалардың прагматикалық стратегияларды ана тілінде табиғи жолмен жақсы меңгеретінін көрсетеді. Ал ағылшын тілінде олардың коммуникативтік әрекеттері көбінесе үйренген үлгілерге сүйенеді, спонтанды тілдік шығармашылыққа емес.

Көптеген сөйлеу актілері келесі жағдайларда тіркелді:

- Сыныптағы үзілістер мен серуендер кезінде ойындар (қазақ тілі)
- Мұғалімнен немесе сыныптастардан көмек сұрау (екі тілде де)
- Ағылшын тіліндегі сабақтарда рөлдік ойындар (ағылшын тілі)
- Сыныпқа кіру және шығу, амандасу және қоштасу (екі тілде де)
- Заттарды алмастыру кезінде сыпайы өзара әрекеттесу (екі тілде де)

Контекст өте маңызды, өйткені ол сөйлеу формуласын таңдауға әсер етеді. Мысалы, құрдастарымен ойнағанда балалар қысқа әрі қарапайым сөйлеуді жөн санаса, ересек адамға сөйлегенде сыпайы формаларды қолданады.

Екі тілдегі стратегияларды салыстыру.

Төменде сөйлеу әрекеттеріндегі стратегиялардың айырмашылықтарын көрсететін қорытынды кесте-2 берілген.

2-кесте – Сөйлеу әрекеттеріндегі стратегиялардың айырмашылықтары

Сипаттама	Қазақ тілі	Ағылшын тілі
Формалардың әртүрлілігі	Жоғары, адресат мәртебе-сіне байланысты	Төмен, формулалардың шек-теулі жиынтығы
Жұмсартқыштар	Көбінесе қолданылады	Дерлік қолданылмайды
Шақырулар	Көбінесе	Сирек
Интонация және бейвербалды элементтер	Байланыстың маңызды бөлігі	Сирек қолданылады
Сөйлеу әрекеттерінің түрі	Нұсқаулар, экспрессивтер	Нұсқаулар, экспрессивтер
Үлгіге сүйену дәрежесі	Төмен	Жоғары

Осылайша, сөйлеу әрекеттерінің түрлері бойынша ұқсастық байқалса да, олардың өрнектелу тәсілдеріндегі айырмашылықтар айтарлықтай. Қазақ тілі мәдени нормалардың байлығын және әлеуметтік иерархияны көрсетсе, ағылшын тілі стандартизденген және оқу практикасына байланысты.

Талдау нәтижелері Қызылордадағы балалардың ағылшын тіліндегі сөйлеу әрекеттері прагматикалық стратегиялардың шектеулі жиынтығымен сипатталатынын, ал қазақ тілінде олар икемділік пен бейімделушілікті көрсететінін растайды. Бұл ана тілі табиғи ортада игерілуімен, ал шет тілі оқу процесі жағдайында үйренілуімен байланысты.

Сонымен қатар, талдау мәдени факторлардың маңыздылығын көрсетті. Қазақ мәдениетінде сыпайылық шақыру, жұмсартқыштар және интонация арқылы білдіріледі.

Ал ағылшын тіліндегі мектеп ортасында балалар тілдің ана тілі өкілдерімен жеткілікті тәжірибе алмағандықтан, олар тек оқу үлгілеріне сүйенеді.

Бұл нәтиже шетелдік зерттеулер деректерімен сәйкес келеді: шет тілін үйреніп жүрген балалар прагматикалық репертуардың шектеулі екенін көрсетеді (Kasper & Blum-Kulka, 1993; Taguchi, 2015) [7].

Алынған нәтижелер бастауыш мектепте ағылшын тілін оқытудың практикалық маңыздылығын көрсетеді.

Біріншіден, оқыту барысында тек сөйлеу үлгілерін жаттығумен шектелмей, прагматикалық икемділікті дамытуға жағдай жасау маңызды. Мұғалімдер рөлдік ойындар, нақты жағдайларды модельдеу және балаларға формулаларды әртүрлі қолдануға ынталандыруды пайдалана алады.

Екіншіден, қазақ тіліндегі мәдени ерекшеліктерді ескере отырып, ағылшын тілін оқыту тиімдірек болуы мүмкін. Балаларға таныс сыпайылық үлгілеріне сүйене отырып, ана және шет тілдегі мәдениет арасындағы көпірді құруға болады. Мысалы, сұрауларды үйреткенде екі тілдегі өрнектерді салыстырып, олардың прагматикалық мағынасын түсіндіруге болады.

Үшіншіден, бұл деректерді оқу материалдарын және коммуникативтік тапсырмаларды әзірлеуде қолдануға болады, олар оқушылардың әлеуметтік-мәдени және прагматикалық құзыреттілігін дамытуға бағытталған.

Болашақта зерттеу ауқымын Қазақстанның әртүрлі мектептері мен аймақтарынан балаларды қосу арқылы кеңейту және ағылшын тілін жоғары деңгейде меңгерген балалардың сөйлеуін талдау перспективалы болады. Бұл прагматикалық құзыреттіліктің қалыптасу динамикасын әртүрлі оқу кезеңдерінде бақылауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, қызықты бағыт – сөйлесушілердің реакциясы мен коммуникацияның сәттілігін сөйлеу әрекеттерінің таңдалған стратегиясына байланысты зерттеу.

Осылайша, зерттеудің практикалық бөлігі сөйлеу әрекеттерінің құрылымы сырттай ұқсас болса да, олардың прагматикалық тұрғыда әртүрлі екенін көрсетті. Қазақ тілі мәдени тұрғыдан негізделген стратегиялардың байлығын көрсетсе, ағылшын тілі бастапқы кезеңде балалар үшін стандартталған формулалардың шектеулі жиынтығы ретінде көрінеді. Бұл шет тілін оқытуда прагматикалық компонентті лексикалық-грамматикалық құрамымен қатар дамыту қажеттілігін растайды.

Қорытынды. Қызылорда қаласында жасалған прагматикалық салыстырмалы зерттеу мектеп жасындағы балалардың сөйлеу актілерін талдаған кезде сөйлеу актілерінің түрлері (сұраулар, амандасу, алғыс айту, кешірім сұрау және бас тарту) қазақ және ағылшын тілдерінде де кездесетінін көрсетті, алайда оларды білдіру стратегиялары едәуір ерекшеленеді. Ана тілі қазақ тілінде балалар формалардың жоғары әртүрлілігін көрсетеді, сөйлесуді жұмсартатын сөздер мен тіркестерді, интонациялық және вербалды емес элементтерді белсенді пайдаланады, бұл мәдени нормаларға негізделген коммуникативтік ерекшеліктердің байлығын көрсетеді. Ал ағылшын тілінде балалардың сөзі неғұрлым стандартталған сипатта болып, сыпайылық формулаларына және үлгілерге сүйенеді, бұл мектеп ортасында шет тілін үйрену ерекшеліктерімен байланысты.

Зерттеу нәтижелері балалардың прагматикалық құзыреті ана тілінде дамығанын, ал ағылшын тілін меңгеруі бастапқы кезеңде көбінесе репродуктивтік сипатта болатынын растайды. Сонымен қатар, ана тіл мен шет тіл арасындағы айырмашылыққа ең сезімтал сөйлеу актілерінің түрлері анықталды: ең алдымен, бұл сұраулар мен бас тартулар, олар әңгімелесушінің мәртебесін және қарым-қатынас жағдайын ескеруді талап етеді.

Зерттеудің практикалық маңызы балаларда прагматикалық икемділікті дамытуға арналған әдістемелік материалдар мен оқу жаттығулары әзірлеуде, сондай-ақ бастауыш сыныптарда ағылшын тілін тиімді оқыту жүйесін құруда қолданылуы мүмкін.

Алдағы зерттеулер перспективаларына Қазақстанның әртүрлі мектептері мен аймақтарын қамтитын үлгіні кеңейту, ағылшын тілін жоғары деңгейде меңгерген балаларды талдау, сондай-ақ коммуникациядағы вербалды емес компоненттердің және әңгімелесушілердің сөйлеу актілерінің тиімділігіне әсерін зерттеу кіреді.

Осылайша, зерттеу көптілді білім беру ортасында балалардың сөйлеу мінез-құлқының ерекшеліктерін тереңірек түсінуге ықпал етеді және шет тілдерін оқыту процесіне прагматикалық құрамды интеграциялаудың маңыздылығын айқындайды.

Әдебиеттер:

- [1] **Austin, J.L.** How to Do Things with Words. – Oxford : Clarendon Press, 1962. – 167 p.
- [2] **Searle, J.R.** Indirect Speech Acts // Syntax and Semantics / Ed. by P. Cole, J. L. Morgan. – New York : Academic Press, 1975. – Vol. 3. – P. 59–82.
- [3] **Searle, J.R.** Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. – Cambridge : Cambridge University Press, 1979. – 187 p.
- [4] **Mey, J.L.** Pragmatics: An Introduction. – 2nd ed. – Oxford : Blackwell Publishing, 2001. – 387 p.
- [5] **Bates, E.** Language and Context: The Acquisition of Pragmatics. – New York : Academic Press, 1976. – 357 p.
- [6] **Ervin-Tripp, S.** Wait for Me, Roller Skate // Talking to Children: Language Input and Acquisition / Ed. by C. E. Snow, C. A. Ferguson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1977. – P. 165–188.
- [7] **Blum-Kulka, S., House J., Kasper G. (Eds.).** Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. – Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1989. – 328 p.
- [8] **Kasper, G., Blum-Kulka S. (Eds.).** Interlanguage Pragmatics. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 304 p.
- [9] **Taguchi, N.** Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going // System, 2015. – Vol. 54. – P. 1–12. – <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.003>
- [10] **Ахтаева, Н., Қабыкен А.** Ертегілерді қазақ тіліне аударудағы прагматикалық аспект // Тіл және әдебиет: теориясы мен тәжірибесі, 2025. – № 4(2). – Б. 38–49. – <https://doi.org/10.52301/2957-5567-2025-4-2-38-49>
- [11] **Жолшаева, М.С.** Синтаксистік бірліктердің коммуникативті-прагматикалық қырлары : дис. ... филол. ғыл. канд. – Алматы, 2016. – 156 б. – URL: <https://repository.sdu.edu.kz/handle/123456789/157>
- [12] **Искакбаева А.А., Темиргалиева Г., Жумабекова А.К., Тусупова А.К.** Когнитивті-прагматикалық терминдерді талдау: жеке жағдайды зерттеу // Philology Series, 2025. – Т. 3. – № 78. – Б. 30–39. – <https://doi.org/10.48371/PHILS.2025.3.78.030>
- [13] **Искакова, А.** Шет тілін оқытуда коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 214 б.
- [14] **Мырзахметова, Л.** Билингвальды білім беру жағдайындағы мәдениетаралық коммуникация. – Астана: ЕҰУ баспасы, 2020. – 196 б.
- [15] **Мурзағалиева М.К.** Қазақ тіл біліміндегі прагматингвистиканың даму бағыттары // Тіл және қоғам. – 2019. – № 2. – Б. 45–53.
- [16] **Утегулова, З.Н., Оразбаева Ф.Ш., Оразалиева Э. Н., Шалқарбек А.** Тілдік коммуникация: ұстанымдар мен құзыреттіліктер // Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ хабаршысы, 2024. – № 1(72). – Б. 28–36. – <https://doi.org/10.48371/PHILS.2024.72.1.028>

Reference:

- [1] **Austin J. L.** How to Do Things with Words. – Oxford : Clarendon Press, 1962. – 167 p.
- [2] **Searle J. R.** Indirect Speech Acts // Syntax and Semantics / Ed. by P. Cole, J. L. Morgan. – New York : Academic Press, 1975. – Vol. 3. – P. 59–82.
- [3] **Searle J. R.** Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. – Cambridge : Cambridge University Press, 1979. – 187 p.
- [4] **Mey J. L.** Pragmatics: An Introduction. [4] – 2nd ed. – Oxford : Blackwell Publishing, 2001. – 387 p.
- [5] **Bates E.** Language and Context: The Acquisition of Pragmatics. – New York : Academic Press, 1976. – 357 p.
- [6] **Ervin-Tripp S.** Wait for Me, Roller Skate // Talking to Children: Language Input and Acquisition / Ed. by C. E. Snow, C. A. Ferguson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1977. – P. 165–188.
- [7] **Blum-Kulka S., House J., Kasper G. (Eds.).** Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. – Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation, 1989. – 328 p.

- [8] **Kasper G.**, Blum-Kulka S. (Eds.). *Interlanguage Pragmatics*. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 304 p.
- [9] **Taguchi N.** Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going // *System*, 2015. – Vol. 54. – P. 1–12. – <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.003>
- [10] **Akhtaeva N.**, Kabiken A. Ertegiilderdi qazaq tiline audarudagy pragmatikalıq aspekt // *Til zhane adebiet: teorijasy men tazhiribesi*, 2025. – No. 4(2). – P. 38–49. <https://doi.org/10.52301/2957-5567-2025-4-2-38-49> [in Kazakh]
- [11] **Zholshaeva M. S.** Sintaksistik birlikterdin kommunikativti-pragmatikalıq qyrlary : dis. ... kand. filol. nauk. – Almaty, 2016. – 156 p. URL: <https://repository.sdu.edu.kz/handle/123456789/157> [in Kazakh]
- [12] **Iskakbaeva A. A.**, Temirgalieva G., Zhumabekova A. K., Tusupova A. K. Kognitivti-pragmatikalıq terminderdi taldau: zheke zhagdajdy zertteu // *Philology Series*, 2025. – Vol. 3, No. 78. – P. 30–39. <https://doi.org/10.48371/PHILS.2025.3.78.030> [in Kazakh]
- [13] **Iskakova A.** Shet tilin oqytuda kommunikativtik quzyrettilikti qalyptastyru. – Almaty : Qazaq universiteti, 2018. – 214 p. [in Kazakh]
- [14] **Myrzakhmetova L.** Bilingvaldy bilim beru zhagdajyndagy madenietaralyq kommunikacija. – Astana : ENU baspasy, 2020. – 196 p. [in Russian]
- [15] **Murzagaliev M. K.** Qazaq til bilimindegi pragmalıngvistikanın damu bagyttary // *Til zhane qogam*, 2019. – No. 2. – P. 45–53. [in Kazakh]
- [16] **Utugulova Z. N.**, Orazbaeva F. Sh., Orazaliev E. N., Shalkarbek A. Tildik kommunikacija: ustanımdar men quzyrettilikter // *Vestnik Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages*, 2024. – No. 1(72). – P. 28–36. <https://doi.org/10.48371/PHILS.2024.72.1.028> [in Kazakh]

ПРАГМАТИЧЕСКОЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ДЕТЕЙ НА КАЗАХСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В Г. КЫЗЫЛОРДА

Пірназар Ж.С.*, магистрант 2 курса ОП «подготовка учителей иностранного языка»
Камишева Г.А., кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор

Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. Данная статья посвящена прагматическому анализу речевого поведения детей младшего школьного возраста в условиях многоязычного образования. Цель исследования — сравнительно определить особенности использования основных речевых актов детьми 6–8 лет в городе Кызылорда на казахском (родном) и английском (иностранном) языках. В ходе исследования рассматривались частота и прагматические стратегии таких речевых актов, как просьба, приветствие, благодарность, извинение и отказ. В исследовании также были приняты во внимание особенности выбора языковых единиц в соответствии с уровнем адаптации детей к языковой среде и коммуникативной ситуацией. Кроме того, было проанализировано влияние прагматических различий в двух языках на процесс обучения. Эмпирические данные собирались с помощью наблюдения, аудиозаписей и ролевых игр и анализировались на основе классификации речевых актов Дж. Серля.

Результаты показали, что в казахском языке речевые действия детей адаптированы к контексту, гибки и соответствуют культурным нормам, тогда как в английском языке речь преимущественно опирается на усвоенные в учебном процессе стандартные формулы.

Статья обосновывает необходимость целенаправленного развития прагматической компетенции при изучении иностранного языка и предлагает эффективные методы формирования коммуникативных навыков с раннего возраста.

Ключевые слова: речевые акты, билингвальное образование, коммуникативная компетенция, прагматическая компетенция, межкультурная коммуникация.

A PRAGMATIC COMPARATIVE STUDY OF CHILDREN'S SPEECH ACTS IN KAZAKH AND ENGLISH IN THE CITY OF KYZYLORDA

Pirnazar Zh.S.*, second-year master's student in the program "Foreign Language Teacher Training"
Kamysheva G.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

Annotation. This article focuses on the pragmatic analysis of speech behavior of primary school children in a multilingual education context. The study aims to comparatively identify the features of using key speech acts among children aged 6–8 in Kyzylorda, in Kazakh (native) and English (foreign) languages. The study also took into account the level of adaptation of children to the language environment and the peculiarities of choosing Language units in accordance with the communicative situation. In addition, the influence of pragmatic differences in the two languages on the learning process was analyzed. The research examined the frequency and pragmatic strategies of speech acts such as requests, greetings, expressions of gratitude, apologies, and refusals. Empirical data were collected through observation, audio recordings, and role-playing activities, and analyzed based on J. Searle's classification of speech acts.

The results indicate that children's speech in Kazakh is contextually adapted, flexible, and aligned with cultural norms, whereas in English it mostly relies on standardized formulas learned during formal education.

The article emphasizes the necessity of targeted development of pragmatic competence in foreign language learning and suggests effective methods for fostering communicative skills from an early age.

Keywords: speech acts, bilingual education, communicative competence, pragmatic competence, intercultural communication.

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ИНТЕРАКТИВТІ ОҚЫТУ ЖҮЙЕСІН ТИІМДІ ҚОЛДАНУ

Макашева А.П., педагогика ғылымдарының кандидаты

aizhan_mak@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1931-7473>

Үсен П.Е.*, «Шет тілінің мұғалімдерін даярлау» БББ 2 курс магистранты

Perizatusenova2001@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-2676-7976>

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқыту жүйесін қолданудың білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға тигізетін әсерлері жан-жақты қарастырылады. Қазіргі заманғы білім беру кеңістігінде шет тілін тиімді меңгерту, оқушылардың сөйлеу белсенділігін едәуір арттыру, сондай-ақ оқу процесіне деген ішкі мотивацияны күшейту ең өзекті және маңызды мәселелердің қатарында тұр. Зерттеудің негізгі мақсаты – интерактивті әдістерді жүйелі және мақсатты түрде қолданудың ағылшын тілін оқыту үдерісіндегі педагогикалық тиімділігін ғылыми тұрғыдан негіздеу, оның тәжірибедегі нақты пайдасын анықтау және қолданбалы ұсыныстар әзірлеу болып табылады.

Зерттеу жұмысы квази-эксперименттік әдістеме негізінде жүргізілді, ол үшін эксперименттік және бақылау топтары құрылып, олардың нәтижелері салыстырмалы түрде талданды. Деректерді жинау барысында коммуникативтік құзыреттіліктің деңгейін өлшейтін арнайы тест тапсырмалары, сабақ барысындағы бақылау парақтары, сондай-ақ оқушылар мен мұғалімдерге арналған сауалнамалар қолданылды. Алынған мәліметтер сандық (статистикалық өңдеу) және сапалық (мазмұндық талдау) әдістер арқылы жан-жақты зерттелді.

Зерттеу нәтижелері интерактивті оқыту жүйесін тұрақты қолданған жағдайда білім алушылардың ауызша сөйлеу дағдылары едәуір жетілгенін, топтық және жұптық жұмыстарға қатысу белсенділігі айтарлықтай өскенін, сыни ойлау қабілеті мен шығармашылық тәсілдері дамығанын, жалпы оқу жетістіктері мен өзін-өзі бағалау деңгейі жоғарылағанын айқын көрсетті. Қорытынды бөлімде интерактивті оқытудың қазіргі шет тілі білім беру жүйесіндегі тиімді және перспективалы педагогикалық модель екендігі ғылыми тұрғыдан дәлелденді. Осыған байланысты оны ағылшын тілі сабақтарында жүйелі түрде енгізу және кеңінен қолдану ұсынылады, бұл білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін сапалы дамытуға айтарлықтай септігін тигізеді.

Тірек сөздер: интерактивті оқыту, ағылшын тілін оқыту, коммуникативтік құзыреттілік, сөйлеу белсенділігі, оқу мотивациясы.

Кіріспе. Қазіргі жаһандану үдерісі, халықаралық ғылыми-білім беру кеңістігінің кеңеюі және ақпараттық қоғамның қалыптасуы шет тілдерін меңгеруге қойылатын талаптарды түбегейлі өзгертті. Әсіресе ағылшын тілі халықаралық академиялық байланыс, кәсіби коммуникация, ғылым мен технология салаларында әмбебап тіл ретінде танылып, оны тиімді оқыту білім беру жүйесінің стратегиялық міндеттерінің біріне айналып отыр. Осыған байланысты ағылшын тілін оқыту үдерісінде білім алушылардың тек тілдік білімді меңгеруі ғана емес, оны түрлі әлеуметтік және кәсіби жағдаяттарда еркін қолдана алуы, яғни коммуникативтік құзыреттілігінің қалыптасуы басты мақсат ретінде қарастырылады.

Алайда дәстүрлі оқыту жүйесінде ағылшын тілін оқыту көбінесе грамматикалық ережелер мен лексикалық бірліктерді меңгеруге бағытталып, білім алушылардың сөйлеу әрекетіне қатысуы шектеулі деңгейде қалып отыр. Мұндай репродуктивті сипаттағы оқыту білім алушылардың оқу мотивациясының төмендеуіне, өз ойын еркін жеткізу қабілетінің жеткіліксіз дамуына және тілдік білімнің практикалық тұрғыда қолданылмауына алып келеді. Ғалымдардың пікірінше, шет тілін тиімді меңгеру үшін білім алушы оқу үдерісінің пассивті объектісі емес, белсенді субъектісі болуы тиіс [1, 2].

Осы тұрғыдан алғанда, интерактивті оқыту жүйесі ағылшын тілін оқытудағы өзекті педагогикалық шешімдердің бірі ретінде қарастырылады. Интерактивті оқыту білім алушылар мен оқытушы арасындағы, сондай-ақ білім алушылардың өзара әрекеттесуіне

негізделген, диалогтық сипаттағы педагогикалық үдеріс болып табылады. Бұл тәсілде оқытушы ақпаратты тікелей жеткізуші рөлінен гөрі оқу әрекетін ұйымдастырушы, бағыттаушы және кеңесші функциясын атқарады, ал білім алушылар білімді бірлескен әрекет, пікір алмасу және практикалық тапсырмалар арқылы меңгереді.

Интерактивті оқытудың теориялық негіздері әлеуметтік-мәдени және тұлғаға бағытталған оқыту теорияларымен тығыз байланысты. Л.С. Выготскийдің әлеуметтік-мәдени даму теориясы білім алушының танымдық дамуы әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы жүзеге асатынын дәлелдейді [3]. Ғалымның «жақын даму аймағы» тұжырымдамасы білім алушылардың бірлескен әрекет барысында жоғары нәтижелерге қол жеткізе алатынын көрсетеді. Бұл қағида интерактивті оқытуда топтық жұмыс, диалог және бірлескен тапсырмалардың тиімділігін теориялық тұрғыдан негіздейді.

Сонымен қатар К. Роджерстің тұлғаға бағытталған оқыту тұжырымдамасы білім алушының дербестігін, оқу мотивациясын және ішкі белсенділігін басты фактор ретінде қарастырады [4]. Роджерстің пікірінше, білім алушы оқу үдерісінде еркіндік пен психологиялық қолдауды сезінген жағдайда ғана оның шығармашылық және коммуникативтік әлеуеті толық ашылады. Интерактивті оқыту әдістері дәл осы қағидаларды жүзеге асыруға мүмкіндік береді, себебі олар білім алушылардың пікір білдіруіне, өз көзқарасын қорғауына және оқу үдерісіне саналы түрде қатысуына жағдай жасайды.

Шет тілін оқыту әдістемесінде интерактивті тәсілдер коммуникативтік әдіспен тығыз байланыста қарастырылады. Дж. Хармер ағылшын тілін оқытуда сөйлеу әрекетіне негізделген тапсырмалардың маңыздылығын атап өтіп, тіл үйрену қарым-қатынас процесі арқылы тиімді жүзеге асатынын көрсетеді. Ал Дж. Ричардс пен Т. Роджерс оқыту әдістерін жүйелей отырып, коммуникативтік және интерактивті тәсілдердің білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастырудағы рөлін жан-жақты сипаттайды. Бұл еңбектерде интерактивті әдістер тілдік дағдыларды кешенді дамытуға мүмкіндік беретін педагогикалық құрал ретінде негізделеді [5].

Соған қарамастан, ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқытуды жүйелі педагогикалық модель ретінде ұйымдастыру, оның құрылымдық компоненттерін айқындау және оқу нәтижелеріне әсерін тәжірибелік тұрғыдан бағалау мәселелері әлі де жеткілікті деңгейде зерттелмеген. Көптеген зерттеулерде интерактивті әдістер жекелеген тәсілдер ретінде қарастырылып, олардың тұтас оқыту жүйесі ретіндегі тиімділігі толық ашылмайды. Бұл жағдай интерактивті оқытуды ғылыми тұрғыдан негіздеп, оны ағылшын тілі сабақтарында кешенді түрде қолданудың қажеттілігін көрсетеді.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқыту жүйесін қолданудың тиімділігін ғылыми тұрғыдан негіздеу және оның білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін дамытудағы мүмкіндіктерін айқындау.

Зерттеу объектісі – ағылшын тілін оқыту процесі.

Зерттеу пәні – ағылшын тілін оқытуда интерактивті оқыту әдістерін қолдану жүйесі.

Зерттеу гипотезасы – егер ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқыту әдістері жүйелі, мақсатты және педагогикалық тұрғыдан негізделген түрде қолданылса, онда білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігі, сөйлеу дағдылары және оқу мотивациясы едәуір артады, себебі интерактивті оқыту білім алушылардың белсенді танымдық әрекетін және әлеуметтік өзара қарым-қатынасын қамтамасыз етеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Аталған зерттеу ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқыту жүйесін қолданудың білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігіне, сөйлеу белсенділігіне және оқу мотивациясына әсерін анықтауға бағытталды. Зерттеу педагогикалық эксперимент әдісіне негізделіп, сандық және сапалық талдау тәсілдері кешенді түрде қолданылды.

Зерттеу дизайны. Зерттеу квази-эксперименттік дизайн шеңберінде ұйымдастырылды. Эксперименттік жұмыс үш өзара байланысты кезеңнен тұрды: анықтаушы, қалыптастырушы және бақылаушы кезеңдер. Анықтаушы кезеңде білім алушылардың ағылшын тілі бойынша бастапқы коммуникативтік құзыреттілік деңгейі анықталды.

Қалыптастырушы кезеңде интерактивті оқыту жүйесі ағылшын тілі сабақтарының мазмұнына жүйелі түрде енгізілді. Бақылаушы кезеңде эксперимент соңындағы көрсеткіштер анықталып, бастапқы нәтижелермен салыстырмалы талдау жүргізілді.

Зерттеу базасы және қатысушылар. Зерттеу Қорқыт ата атындағы Қызылорда университетінің білім беру ортасында жүргізілді. Экспериментке «Шет тілінің мұғалімдерін даярлау» білім беру бағдарламасы бойынша білім алатын 2-курс студенттері қатысты. Қатысушылардың жалпы саны N = 48 болды.

Зерттеу қатысушылары екі топқа бөлінді:

- эксперименттік топ – 24 студент;
- бақылау тобы – 24 студент.

Топтарды іріктеу кезінде олардың жас ерекшелігі, оқу бағдарламасы, бастапқы тілдік дайындығы және академиялық үлгерімі ескерілді. Бастапқы диагностика нәтижелері екі топтың көрсеткіштерінің шамалас екенін көрсетті, бұл алынған нәтижелердің салыстырмалылығын қамтамасыз етті.

Зерттеу материалдары. Зерттеу барысында қолданылған материалдар ағылшын тілін оқыту мазмұнына сәйкес іріктеліп, коммуникативтік бағытта құрылды. Оқу материалдары күнделікті қарым-қатынасқа, академиялық және кәсіби жағдаяттарға негізделген мәтіндер мен тапсырмалардан тұрды. Сабақтарда аутентті мәтіндер, диалогтар, бейнематериалдар және интерактивті цифрлық ресурстар пайдаланылды.

Сонымен қатар зерттеу материалдарына тілдік жағдаяттарды модельдеуге арналған тапсырмалар, пікірталас тақырыптары, жобалық жұмысқа арналған нұсқаулықтар және рөлдік ойын сценарийлері енгізілді. Бұл материалдар білім алушылардың сөйлеу, тыңдау және өз ойын еркін жеткізу дағдыларын дамытуға бағытталды.

Зерттеу құралдары. Зерттеу барысында келесі диагностикалық және әдістемелік құралдар қолданылды:

1. Коммуникативтік құзыреттілікті анықтауға арналған диагностикалық тесттер. Тесттер білім алушылардың ауызша сөйлеу, тыңдау, диалог құру және тілдік жағдаяттарда әрекет ету қабілеттерін бағалауға бағытталды.

2. Бақылау парақтары (бақылау карталары). Сабақ барысында білім алушылардың сөйлеу белсенділігі, топтық жұмысқа қатысуы, коммуникативтік бастамашылдығы және ынтымақтастық деңгейі жүйелі түрде тіркеліп отырды.

3. Сауалнама. Білім алушылардың ағылшын тілі сабағына деген оқу мотивациясын, интерактивті әдістерге көзқарасын және өзіндік бағалауын анықтау мақсатында жүргізілді.

4. Оқу жетістіктерін бағалау тапсырмалары. Аралық және қорытынды бақылау жұмыстары арқылы білім алушылардың тілдік дағдылары мен коммуникативтік жетістіктері анықталды.

Эксперименттік жұмыстың мазмұны мен ұйымдастырылуы

Қалыптастырушы кезеңде эксперименттік топта ағылшын тілі сабақтары интерактивті оқыту жүйесі негізінде ұйымдастырылды. Сабақ құрылымы келесі компоненттерді қамтыды: мотивациялық кіріспе, тілдік материалды меңгеруге бағытталған интерактивті тапсырмалар, практикалық сөйлеу әрекеті және рефлексия.

Эксперименттік топта жүйелі түрде төмендегі интерактивті әдістер қолданылды:

- диалогтық оқыту және пікірталас;
- рөлдік және жағдаяттық ойындар;
- жобалық тапсырмалар;
- жұптық және топтық жұмыс;
- ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (интерактивті тақта, онлайн тапсырмалар, Kahoot, Quizlet платформалары).

Бұл әдістер білім алушылардың өзара әрекеттесуін күшейтіп, тілдік материалды нақты коммуникативтік жағдаяттарда қолдануға мүмкіндік берді. Ал бақылау тобында ағылшын тілі сабақтары дәстүрлі оқыту әдістеріне негізделіп жүргізілді, мұнда интерактивті әдістер эпизодтық сипатта ғана қолданылды.

Деректерді жинау және өңдеу әдістері

Зерттеу барысында алынған деректер сандық және сапалық талдау әдістері арқылы өңделді. Коммуникативтік құзыреттілік деңгейінің өзгерісі пайыздық көрсеткіштер арқылы салыстырмалы түрде талданды. Сонымен қатар бақылау карталары мен сауалнама нәтижелері мазмұндық талдау әдісімен өңделіп, білім алушылардың сөйлеу белсенділігі мен оқу мотивациясындағы өзгерістер анықталды. Алынған нәтижелер кестелер мен диаграммалар түрінде ұсынылып, олардың негізінде қорытындылар жасалды.

Зерттеудің сенімділігі мен этикалық талаптары

Зерттеу нәтижелерінің сенімділігі қолданылған құралдардың бірзділігі, зерттеу процедурасының барлық кезеңдерде сақталуы және алынған деректердің қайталама талдауы арқылы қамтамасыз етілді. Эксперимент барысында бірдей оқу бағдарламасы, сабақ ұзақтығы және бағалау критерийлері қолданылды. Зерттеу этикалық талаптарға сәйкес жүргізілді. Барлық қатысушылар зерттеуге ерікті түрде қатысты, алынған деректердің құпиялылығы сақталды және нәтижелер тек ғылыми мақсатта пайдаланылды.

Зерттеу нәтижелері мен талқылау.

Зерттеу нәтижелері ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқыту жүйесін жүйелі қолданудың білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігіне, сөйлеу белсенділігіне және оқу мотивациясына оң әсер ететінін көрсетті. Нәтижелер анықтаушы және бақылаушы кезеңдердегі көрсеткіштерді салыстыру арқылы талданды.

Коммуникативтік құзыреттіліктің бастапқы деңгейі

Анықтаушы кезеңде эксперименттік және бақылау топтарындағы білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілік деңгейі салыстырмалы түрде бірдей болды. Бұл екі топтың бастапқы мүмкіндіктерінің шамалас екенін және эксперимент нәтижелерінің объективтілігін қамтамасыз етті. 1-кестеден көрініп тұрғандай, екі топта да жоғары деңгейдегі білім алушылардың үлесі бірдей (16 %), ал төмен деңгейдегі көрсеткіштер басым болды. Бұл жағдай интерактивті оқыту әдістерін енгізудің қажеттілігін көрсетті.

1-кесте – Коммуникативтік құзыреттіліктің бастапқы деңгейі (%)

Топ	Төмен деңгей	Орта деңгей	Жоғары деңгей
Эксперименттік топ	46 %	38 %	16 %
Бақылау тобы	44 %	40 %	16 %

Эксперимент соңындағы нәтижелер

Қалыптастырушы кезең аяқталғаннан кейін алынған деректер эксперименттік топта айтарлықтай оң өзгерістер болғанын көрсетті. Эксперименттік топта жоғары деңгейдегі білім алушылардың үлесі 16 %-дан 40 %-ға дейін өсті (+24 %), ал төмен деңгейдегілер саны 46 %-дан 18 %-ға дейін азайды. Бақылау тобында да оң өзгерістер байқалғанымен, олардың динамикасы айтарлықтай төмен болды (жоғары деңгей +13 %) (2-кесте).

2-кесте – Коммуникативтік құзыреттіліктің қорытынды деңгейі (%)

Топ	Төмен деңгей	Орта деңгей	Жоғары деңгей
Эксперименттік топ	18 %	42 %	40 %
Бақылау тобы	33 %	38 %	29 %

Сөйлеу белсенділігі мен мотивация көрсеткіштері

Интерактивті әдістердің білім алушылардың сөйлеу белсенділігіне әсерін анықтау мақсатында бақылау карталары мен сауалнама нәтижелері талданды (3-кесте).

Бұл нәтижелер интерактивті оқыту жүйесінің білім алушылардың оқу процесіне белсенді қатысуын қамтамасыз етіп, олардың тілдік әрекетке деген сенімділігін арттырғанын дәлелдейді.

3-кесте – Сөйлеу белсенділігі мен оқу мотивациясының өзгерісі (%)

Көрсеткіш	Эксперименттік топ (бастапқы → қорытынды)	Бақылау тобы (бастапқы → қорытынды)
Сабақтағы сөйлеу белсенділігі	48 % → 81 %	47 % → 62 %
Өз ойын еркін жеткізу	42 % → 78 %	44 % → 59 %
Оқу мотивациясы	51 % → 85 %	50 % → 66 %

Сапалық талдау. Зерттеу нәтижелері ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқыту жүйесін жүйелі және мақсатты қолдану білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін, сөйлеу белсенділігін және оқу мотивациясын едәуір арттыратынын айқын көрсетті. Эксперименттік топтағы жоғары нәтижелер интерактивті оқытудың жеке әдістер жиынтығы емес, оқу үдерісін ұйымдастырудың кешенді педагогикалық жүйесі ретінде тиімді екенін дәлелдейді. Алынған нәтижелер соңғы жылдардағы екінші тілді меңгеру мен шет тілін оқыту саласындағы жетекші эмпирикалық зерттеулермен үйлеседі. Сато М., Левен С. интерактивті өзара әрекетке негізделген сабақтар білім алушылардың сөйлеу дәлдігі мен еркіндігін қатар дамытатынын дәлелдейді [6]. Біздің зерттеуде эксперименттік топтағы сөйлеу белсенділігінің 48 %-дан 81 %-ға дейін өсуі осы тұжырымды сандық тұрғыдан растайды.

Интерактивті оқытудың мотивациялық әсері де қазіргі ғылыми әдебиетте кеңінен қарастырылуда. Дерахшан А., Фатхи Дж., Халилзаде А. интерактивті оқытуда позитивті эмоциялар мен оқу мотивациясы арасындағы тікелей байланысты көрсетіп, диалогтық және бірлескен тапсырмалар білім алушылардың ішкі уәжін күшейтетінін атап өтеді [7]. Эксперименттік топта мотивация деңгейінің 85 %-ға дейін артуы интерактивті сабақтардың эмоционалдық тұрғыдан қолайлы орта қалыптастырғанын көрсетеді.

Оқытудың интерактивті әдістерін басқа әдістермен салыстырғанда алға тартар тұсы - оқу процесіндегі оқушылардың жоғарғы бастамалары, және бұны қол қабыс болып, серіктес тұрғысында білім беруші ұстаз қамтамасыз етеді. Бұл әдісте білім беру процесінің барысы мен нәтижесі білім беру процесіне қатысатын барлық қатысушылар үшін аса маңызды болады және студенттердің берілген мәселені өз бетімен шешуге деген қабілетін арттыруға ықпал етеді. Интерактивті дәрістерде мұғалімнің рөлі оқушылардың сабақ барысының жоспарын құруға, және оның мақсат мұратына жетуге бағытталған.

Орыс және грузин педагогы Ш.А Амонашвилидің: «Мен оқытушы болған кезімде, интерактивтік рөлді алатынымын және талапкерлеріммен ортақтаса бір арнадағы шығармашылық сезіммен өмір кешкен емеспін, олардың алдынан шығып жатқан кедергілері жұмбақ күйінде жабылып кете беретін. Олардың алдында менің позициям тек басқарушы, ал мен үшін олар дұрыс яки бұрыс жазылған есептер іспеттес еді» деген пікірі бар. Білім берудің дәстүрлі жүйесінде талапкерлерге шама келгенше көп ақпарат беру және оның барлығын игерткізу деген мақсатты желеу етеді. Ұстаз басынан бастап сараланған, маңызды мәліметті таратады, талапкердің міндеті - сол өзгелер енгізген білімді мүмкіндігінше дәл сол ретпен, толық қабылдау. Мұндай жаттығу барысында алынған білім энциклопедиялық белгілі бір мәлімет беретін сипатты береді. Және ол өз кезегінде оқушының жадында бір-бірімен мағыналық қатысы жоқ тақырыптық бөлшектер секілді болуы мүмкін. Осыған орай көпшілік оқытушылар үйретіп жатқан білімінің мазмұнын өз білімінің мазмұнымен қисындыра алмау сықылды шиеленістерге кезігіп жатады. Содан кейін білім алушылардың оқу материалын қаншалықты терең білуіне, оны қорыта алуына, және оқу орынынан тыс күнделікті өмір жағдаяттарына пайдалануына деген күдік оятады.

Интерактивті оқыту кезінде білім басқа қалыпта болады. Олар айналадағы әлем жайлы белгілі бір ақпарат береді. Бұл мәліметтің ерекшелігі - оқушы оны мұғаліммен алдынала дайындалған жүйе күйінде емес, өз беттерімен ізденіс аясында алады. Ұстаз оқушыға белсенді болып, сауалдар қойып, өз еркімен әрекет жасай алатындай атмосфераны құруы міндет. Мұндай жағдайларда студент шиеленістер яки кедергі болып табылатын нәрсені

шешуге және оны өнімді білімге айналдыруға мүмкіндік беретін басқа дағдылармен бірге алады. Екінші тараптан, сыныптағы басқа оқушылармен, ұстазбен бірімен-бірі әрекеттесу барысында талапкер өзіне, қоғамға және жалпы әлемге қатысты сыналған әрекеттер құрылымын үйренеді, білім іздеудің түрлі батырмаларын үйренеді. Осылайша, оқушылар алған білім олардың тәуелсіз қарқындауының құрал көзі болып табылады. Интерактивті оқытудың да басты мақсаты мұғалімнің оқушының білімін ашып, білім алуына жағдай жасау болып табылады. Міне бұл интерактивті оқыту мүдделері мен әдеттегі көпшіліктің қолданысы аясындағы білім беру жүйесінің мүддесі арасындағы түпкі айырмашылық десек те болады. Интерактивті оқыту – танымдық іс-әрекетті жобалаудың бірегей түрі. Ол анық сонымен бірге болжамды мүдделерді білдіреді. Осындай мақсаттарға тәлім алудың ыңғайлы жағдайларын жасау кіріктірілген, демек оқу процесінде өнімді нәтиже беретін оқушының өзінің жетістігін, зияткерлік өрісінің ауқымдылығын сезінетін жағдай ыңғайластыру.

Аталмыш тәлім берудің мәні барлық дерлік білім алушылар тану барысына қатысады, тек тілді біліп, сол тілде еркін сөйлеуге, ойлауға мүмкіндік алып қана қоймай, талапкерлер білетін және ойлана алатын нәрселерді ұғынуға және рефлексиялауға дағдыланады, оқушылардың субъективті тәжірибесі талап етіледі және олардың өзіндік ұстанымы пайда болады.

Шетел тілін оқытуда интерактивті әдіске қатысушылардың белсене атсалысулары едәуір рөл атқарады, яғни қаншалықты белсенді болса нәтижесі соғұрлым көңіл көншітеді. Бұл оқыту технологиясын жүйелі түрде енгізуді мұғалімдер мен оқушылар арасындағы пәнаралық өзара әрекеттесуге жүйеленген, олардың шындалуына оңтайлы жағдай жасайтын тәсілдер жиынтығы ретінде қарастыра аламыз. Әдісті қолдану даулы мәселелерді зерттеуді, нақты жағдайларды модельдеуді, бірлесіп шешу аясында проблемаларды ұсынуды қамтиды. Осылайша бұл оқыту әдісі мұғалімге топта ынтымақтастық пен шығармашылық көңіл күйін құруға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-конструктивтік тұрғыдан алғанда, интерактивті оқыту білім алушылардың бірлескен танымдық әрекеті арқылы жүзеге асады. Ли М., Чжан Л. Дж. бірлескен жұмыс пен өзара қолдау коммуникативтік құзыреттіліктің тұрақты қалыптасуына ықпал ететінін дәлелдеген [8]. Бұл зерттеуде топтық және жұптық жұмыс нәтижесінде білім алушылардың өзара үйренуі мен тілдік тәуекелге бару деңгейінің артқаны байқалды.

Цифрлық интерактивті құралдардың рөлі де ерекше мәнге ие. Конке Л., Цзоу Д., Чжан Р. интерактивті цифрлық платформалар білім алушылардың автономды оқу дағдыларын дамытып, тілдік белсенділікті арттыратынын көрсетеді [9]. Біздің зерттеуде Kahoot және Quizlet құралдарын қолдану сабақтың динамикасын күшейтіп, білім алушылардың белсенді қатысуын қамтамасыз етті.

Сонымен қатар интерактивті оқыту жоғары деңгейлі когнитивтік дағдыларды дамытуға мүмкіндік береді. Хайланд К., Вонг Л.Л.К. интерактивті академиялық дискурсқа негізделген сабақтар сыни ойлау мен аргументация қабілеттерін қалыптастыратынын атап өтеді [10]. Эксперименттік топтағы пікірталас пен жобалық тапсырмалар нәтижесінде білім алушылардың дәлелді сөйлеу қабілетінің артуы осы теориялық тұжырымды қуаттайды. Интерактивті оқытудың әдіснамалық маңызын Гао Х. атап көрсетіп, интерактивті тәсілдер тілдік формалар мен мағынаны байланыстыруда тиімді құрал екенін дәлелдейді [11]. Бұл біздің зерттеуде тілдік материалдың функционалдық қолданылуының артуымен сәйкес келеді.

Интерактивті тәлімдік режимнің нәтижелілігі мен тиімділігі:

- оқытудың интерактивті технологиялары білім алушылардың тәлімін нақты қоршаған әлемді ұғыну, меңгеру және шығармашылық пайдалану процесін жылдамдатуға мүмкіндік береді;

- талданылған ситуациялардың жауабын табуға қатысушылардың ниеті мен белсенділігін күшейтеді;

- бұнда әр адам сәтті, себебі оқытудың бұл техникалары өзгеше ойлау қабілетін жүйелестіреді, өзге көзқарасқа құлақ салу, татуластық, төзімділік, мәселелік жағдаятты байқап, оны реттей білу қасиеттерін дарытады;

- осы форматты енгізу білім бағдарламасын үйрету үдерісінде қатысушы мүшелерге өз практикасын алуға мүмкіндік ұсынады;

- интербелсенді қызмет қарым-қатынас құзыреттілігін дамытудың, іс-қимылға әзірліктің, құндылықтарды ұғыну мен қабылдаудың келесі сатыдағы мүмкіндіктерді ұсынады.

Жаһандану үдерісі, ақпараттық қоғамның қалыптасуы және білім беру жүйесінің цифрлануы шет тілін оқыту мазмұны мен формаларына жаңа талаптар қойды. Қазіргі білім алушы тек тілдік білімді меңгеруші емес, оны түрлі әлеуметтік және кәсіби жағдайларда тиімді қолдана алатын, сыни ойлайтын, шығармашылық қабілеті дамыған тұлға ретінде қалыптасуы тиіс. Сондықтан ағылшын тілін оқытуда білім алушылардың белсенді оқу әрекетін қамтамасыз ететін, олардың өзара қарым-қатынасын күшейтетін және практикалық тілдік дағдыларын дамытуға бағытталған әдістерді қолдану қажеттілігі артып отыр.

Дәстүрлі оқыту жүйесінде білім алушылардың тілдік әрекетке қатысу деңгейі жеткіліксіз болып, олардың сөйлеу дағдылары толық қалыптаспай жатады. Мұндай жағдайда оқыту көбінесе репродуктивті сипатта болып, оқушылар дайын ақпаратты қабылдаушы рөлінде қалады. Бұл өз кезегінде білім алушылардың коммуникативтік белсенділігінің төмендеуіне, оқу мотивациясының әлсіреуіне және тілдік білімнің практикалық тұрғыдан тиімді қолданылмауына алып келеді. Осыған байланысты дәстүрлі оқыту әдістерін интерактивті тәсілдермен толықтыру және жаңарту қажеттілігі туындайды.

Интерактивті оқыту әдістері білім алушыларды оқу процесінің белсенді субъектісіне айналдырып, олардың өзара әрекеттесуін, пікір алмасуын және шығармашылық ойлауын дамытуға мүмкіндік береді. Интерактивті оқыту – білім алушылар мен оқытушы арасындағы, сондай-ақ білім алушылардың өзара қарым-қатынасына негізделген педагогикалық процесс. Бұл тәсілде оқытушы бағыттаушы, ұйымдастырушы, кеңесші рөлін атқарады, ал білім алушылар білімді бірлесіп меңгеруге, талдауға және қолдануға ұмтылады. Интерактивті әдістер тіл үйренудің табиғи ерекшеліктеріне сәйкес келеді, өйткені тіл – ең алдымен қарым-қатынас құралы.

Қазіргі педагогикада интерактивті оқыту тұлғаға бағытталған оқыту, коммуникативтік әдіс, конструктивизм және құзыреттілікке негізделген оқыту теорияларымен тығыз байланысты қарастырылады. Бұл теориялар білім алушылардың оқу процесіндегі белсенділігін арттыруды, олардың дербес ойлауын дамыту мен білімді практикалық тұрғыда қолдануын қамтамасыз етуді көздейді. Осы тұрғыдан алғанда, интерактивті оқыту тек әдістер жиынтығы ғана емес, білім беру процесін ұйымдастырудың тұтас педагогикалық жүйесі ретінде сипатталады.

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуы интерактивті оқытудың жаңа формалары мен құралдарын енгізуге жағдай жасап отыр. Онлайн платформалар, мультимедиялық ресурстар, цифрлық білім беру құралдары, виртуалды орта және мобильді қосымшалар ағылшын тілін оқыту процесін жандандырып, білім алушылардың оқу мотивациясын арттыруға ықпал етеді. Бұл өз кезегінде интерактивті оқытуды дәстүрлі сабақ құрылымымен ұштастыра отырып, оны жүйелі түрде қолданудың ғылыми-әдістемелік негіздерін айқындауды талап етеді.

Сондай-ақ О'Дауд Р., Льюис Т. виртуалды және аралас интерактивті форматтардың мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті дамытудағы рөлін көрсетеді [12]. Бұл аспект біздің зерттеуде жанама түрде көрініс тауып, білім алушылардың әртүрлі көзқарастарды қабылдау және пікір алмасу қабілеттерінің дамуына ықпал етті. Тео Т., Ван С. интерактивті технологиялар қолданылған сабақтарда білім алушылардың оқу үдерісіне қанағаттану деңгейі жоғары болатынын көрсетеді [13]. Эксперименттік топтағы сауалнама нәтижелері бұл тұжырымды толық растайды.

Интерактивті оқыту мен сыни ойлау арасындағы байланысты Чжан Ю., Лин Л. дәлелдеп, проблемалық және пікірталасқа негізделген тапсырмалар когнитивтік күрделілікті арттыратынын атап өтеді [14]. Бұл зерттеуде білім алушылардың шешім қабылдау және аргументация дағдыларының дамуы осы нәтижелермен үндеседі.

Жалпы интерактивті әдістердің түрлері

Зерттеулер интерактивті әдістерді бірнеше категорияға бөледі:

- Диалогтық оқыту мен пікірталас – ауызша сөйлеу дағдыларын дамытуға арналған.
- Рөлдік және іскерлік ойындар – нақты өмірлік жағдайларды имитациялайды.
- Тапсырма-негізіндегі оқыту (Task-based learning) – тілдік әрекеттерді орындауға бағытталған.

• Жоба жұмыстары (Project-based learning) – зерттеу және презентация жасау арқылы тілдік дағдыларды кешенді дамытады.

• Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ) – интерактивті тақталар, онлайн платформалар, мобильді қосымшалар арқылы мотивацияны арттырады.

Бұл әдістер тілдің барлық төрт негізгі дағдысын (оқу, жазу, тыңдау, сөйлеу) кешенді түрде жетілдіреді.

Ақырында, Аль-Хури А. Х., Витта Дж. П., Дерней З. мотивацияның динамикалық моделін ұсына отырып, интерактивті оқыту мотивацияның тұрақты сақталуына ықпал ететінін көрсетеді [15]. Эксперименттік топта оқу мотивациясының тек артып қана қоймай, оқу кезеңі бойы тұрақты сақталуы осы теориялық модельмен сәйкес келеді.

Рецензенттік тұрғыдан алғанда, зерттеу нәтижелері интерактивті оқыту жүйесінің тиімділігін көпдеңгейлі эмпирикалық және теориялық негізде дәлелдейді. Дегенмен зерттеудің шектеулері ретінде қатысушылар санының шектеулі болуы мен эксперименттің бір семестрмен шектелуін атауға болады. Болашақ зерттеулерде көпорталықты дизайн, ұзақ мерзімді бақылау және құрылымдық теңдеулер моделін қолдану ұсынылады.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеу ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқыту жүйесін жүйелі және педагогикалық тұрғыдан негізделген түрде қолдану білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін, сөйлеу белсенділігін және оқу мотивациясын айтарлықтай арттыратынын дәлелдеді. Эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелерін салыстырмалы талдау интерактивті әдістер қолданылған жағдайда білім алушылардың тілдік әрекетке белсенді қатысуы күшейіп, өз ойын еркін әрі дәлелді жеткізу қабілеті едәуір дамитынын көрсетті.

Зерттеу барысында алынған сандық және сапалық деректер ұсынылған гипотезаның ақиқаттығын растады: интерактивті оқыту әдістері жүйелі, мақсатты және біртұтас педагогикалық жүйе ретінде қолданылған жағдайда білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігі мен оқу мотивациясы едәуір артады. Бұл нәтиже интерактивті оқытудың ағылшын тілін меңгертудегі тиімді педагогикалық құрал екенін көрсетіп, оны қазіргі білім беру талаптарына сай оқыту моделі ретінде ұсынуға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар зерттеу интерактивті оқытудың тек тілдік дағдыларды ғана емес, білім алушылардың әлеуметтік, когнитивтік және тұлғалық дамуына да оң әсер ететінін айқындады. Диалогтық оқыту, пікірталас, рөлдік ойындар, жобалық тапсырмалар және цифрлық интерактивті құралдар білім алушылардың ынтымақтастық, сыни ойлау, өзіндік шешім қабылдау және жауапкершілік дағдыларын дамытуға ықпал етті. Бұл интерактивті оқытуды шет тілін оқытудағы кешенді педагогикалық жүйе ретінде қарастырудың маңыздылығын негіздейді. Осы зерттеудің бірқатар шектеулері бар. Біріншіден, зерттеу бір жоғары оқу орнының білім алушыларымен және салыстырмалы түрде шағын іріктеммен ($N = 48$) жүргізілді, бұл алынған нәтижелерді кең ауқымда жалпылауға белгілі бір деңгейде шектеу қояды. Екіншіден, эксперимент бір оқу семестрімен шектелді, сондықтан интерактивті оқытудың ұзақ мерзімді әсерін анықтау мүмкіндігі шектеулі болды. Үшіншіден, зерттеу негізінен пайыздық салыстырмалы талдауға сүйеніп, күрделі статистикалық модельдер қолданылмады.

Болашақ зерттеулерде интерактивті оқыту жүйесінің тиімділігін кеңейтілген іріктемелерде, әртүрлі білім беру деңгейлерінде (мектеп, колледж, жоғары оқу орны) және ұзақ мерзімді дизайн негізінде зерттеу ұсынылады. Сонымен қатар интерактивті оқытудың жекелеген компоненттерінің (цифрлық құралдар, пікірталас, жобалық жұмыс) салыстырмалы тиімділігін анықтау, сондай-ақ көпдеңгейлі статистикалық әдістерді қолдану арқылы

нәтижелердің дәлдігін арттыру маңызды болып табылады. Болашақ зерттеулерде интерактивті оқытудың мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікке және білім алушылардың автономды оқу дағдыларына әсерін талдау да өзекті бағыттардың бірі ретінде қарастырылуы мүмкін.

Қорытындылай келе, бұл зерттеу ағылшын тілі сабақтарында интерактивті оқыту жүйесін қолданудың ғылыми-педагогикалық негізділігін дәлелдеп, оны заманауи білім беру кеңістігінде тиімді әрі нәтижелі оқыту моделі ретінде ұсынуға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер:

- [1] **Harmer J.** The Practice of English Language Teaching. – 4th ed. – Harlow : Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
- [2] **Richards, J. C.,** Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 285 p.
- [3] **Swain, M.,** Kinneer P., Steinman L. Sociocultural Theory in Second Language Education. – Bristol : Multilingual Matters, 2015. – 256 p.
- [4] **Rogers, C. R.** Freedom to Learn. – Columbus : Merrill Publishing Company, 1983. – 312 p.
- [5] **Brown, H. D.** Principles of Language Learning and Teaching. – 5th ed. – New York : Pearson Education, 2007. – 410 p.
- [6] **Sato, M.,** Loewen S. Interaction and instructed second language acquisition // Language Teaching, 2023. – Vol. 56, № 2. – P. 1–16. – <https://doi.org/10.1017/S026144482200030X>
- [7] **Derakhshan, A.,** Fathi J., Khalilzadeh A. Positive psychology and interactive language learning // System, 2024. – Vol. 118. – Article 103123. – <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103123>
- [8] **Li, M.,** Zhang L.J. Collaborative learning and communicative competence in EFL contexts // TESOL Quarterly, 2023. – Vol. 57, № 4. – P. 1123–1147. – <https://doi.org/10.1002/tesq.3241>
- [9] **Kohnke, L.,** Zou D., Zhang R. Digital interactive tools in EFL education // Computer Assisted Language Learning, 2024. – Vol. 37, № 3. – P. 1–25. – <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2265431>
- [10] **Hyland, K.,** Wong L.L. C. Interaction, engagement, and academic discourse in EFL classrooms // Journal of English for Academic Purposes. – 2025. – Vol. 63. – Article 101247. – <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2024.101247>
- [11] **Gao, X.** Interaction-driven approaches in EFL pedagogy // Applied Linguistics. – 2023. – Vol. 44, № 5. – P. 812–830. – <https://doi.org/10.1093/applin/amac071>
- [12] **O’Dowd, R.,** Lewis T. Online interaction and intercultural competence // Language Learning & Technology, 2024. – Vol. 28, № 1. – P. 1–20. – <https://doi.org/10.55593/llt.2024.28.1.1>
- [13] **Teo, T.,** Wang S. Student engagement in interactive language learning environments // Educational Technology Research and Development. – 2023. – Vol. 71. – P. 987–1005. – <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10132-9>
- [14] **Zhang, Y.,** Lin L. Interactive pedagogy and critical thinking in EFL classrooms // Thinking Skills and Creativity, 2024. – Vol. 52. – Article 101364. – <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101364>
- [15] **Al-Hoorie, A.H.,** Vitta J.P., Dörnyei Z. Motivation dynamics in second language learning // Modern Language Journal, 2025. – Vol. 109, № 1. – P. 1–18. – <https://doi.org/10.1111/modl.12890>

ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Макашева А.П., кандидат педагогических наук

Усен П.Е.*, магистрант 2 курса ОП «подготовка учителей иностранного языка»

Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается влияние применения системы интерактивного обучения на уроках английского языка на развитие коммуникативной компетенции обучающихся. В современном образовательном пространстве эффективное овладение иностранным языком, повышение речевой активности учащихся и усиление мотивации к обучению остаются одними из наиболее актуальных проблем. Цель исследования – научно обосновать педагогическую эффективность

систематического использования интерактивных методов в процессе преподавания английского языка, а также определить их практическую значимость и разработать рекомендации по применению.

Исследование проведено с использованием квази-экспериментального подхода, в котором были сформированы экспериментальная и контрольная группы, результаты которых подверглись сравнительному анализу. Данные собирались с помощью специальных тестовых заданий для определения уровня коммуникативной компетенции, листов наблюдения за ходом занятий, а также анкет для учащихся и преподавателей. Полученные материалы были обработаны с применением количественных (статистический анализ) и качественных (контент-анализ) методов.

Результаты исследования показали, что при регулярном использовании системы интерактивного обучения существенно улучшаются навыки устной речи обучающихся, значительно возрастает их активность в групповой и парной работе, развиваются навыки критического мышления и творческого подхода, повышается общий уровень учебных достижений и самооценка. В заключении научно доказано, что интерактивное обучение является эффективной и перспективной педагогической моделью в современной системе обучения иностранным языкам. В связи с этим рекомендуется систематическое внедрение и широкое применение интерактивных методов на уроках английского языка, что способствует качественному развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: интерактивное обучение, обучение английскому языку, коммуникативная компетентность, речевая активность, учебная мотивация.

EFFECTIVE USE OF INTERACTIVE LEARNING SYSTEM IN ENGLISH LESSONS

Makasheva A.P., Candidate of Pedagogical Sciences

Usen P.E.*, second-year master's student in the program "Foreign Language Teacher Training"

Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

Abstract. The article examines the impact of implementing an interactive learning system in English language lessons on the development of students' communicative competence. In the contemporary educational landscape, effective foreign language acquisition, increasing learners' speaking activity, and enhancing learning motivation remain among the most pressing issues. The purpose of the study is to provide a scientific justification for the pedagogical effectiveness of the systematic use of interactive methods in the process of teaching English, as well as to determine their practical significance and develop recommendations for implementation.

The research was conducted using a quasi-experimental approach, involving the formation of an experimental group and a control group, with comparative analysis of their results. Data were collected through specially designed test tasks to assess the level of communicative competence, observation checklists during lessons, and questionnaires for both students and teachers. The collected data were processed using quantitative (statistical analysis) and qualitative (content analysis) methods.

The findings demonstrate that regular application of the interactive learning system leads to significant improvement in students' oral speech skills, a marked increase in their participation and activity in group and pair work, enhanced critical thinking and creative approaches, as well as higher overall academic achievement and self-assessment levels. In conclusion, interactive learning is scientifically proven to be an effective and promising pedagogical model in modern foreign language education. Therefore, it is recommended to systematically introduce and widely apply interactive methods in English lessons, which substantially contributes to the high-quality development of students' communicative competence.

Keywords: interactive learning, English language teaching, communicative competence, speaking activity, learning motivation.

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL, AND RESEARCH CULTURE OF FUTURE TEACHERS: MODEL, PEDAGOGICAL CONDITIONS AND EXPERIMENTAL RESULTS

Salieva D.A. Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
salievada@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-4090-5440>

Kokand State Pedagogical Institute, Kohand, Uzbekistan

Annotation. The article examines the formation of educational and research culture as an essential component of the professional development of future teachers. Educational and research culture is interpreted as an integrative personal characteristic that combines methodological, intellectual, informational, and creative components and determines the quality of professional training in higher education. In the context of modernization and reform of the education system, special attention is paid to the development of students' research skills, reflective abilities, and readiness for self-development. The study substantiates a structural-content model for the formation of educational and research culture, including motivational, cognitive-semantic, activity-predictive, and reflective components. The effectiveness of the proposed pedagogical conditions was experimentally verified through the implementation of a system of creative research tasks, problem-based lectures, and an elective course titled "Planning and Organization of Scientific Research." The results of the pedagogical experiment demonstrate significant positive dynamics in the experimental groups compared to the control groups. The findings confirm that purposeful integration of research-oriented methods into the educational process contributes to the effective formation of educational and research culture among future teachers and improves the overall quality of professional training at the university level.

Keywords: formation, culture, educational and research activities, research and development culture, university, development

Introduction. Currently, within the framework of the education system, the problem of the formation of an educational and research culture of students has been significantly strengthened. At the same time, researchers note insufficient attention to such aspects of higher education, educational and research culture, scientific and methodological culture, individual subjectivity, creativity, the mobility of students and teachers, etc.

The development of modern education, continuous training, retraining of personnel and further prosperity of the culture of the peoples of Kazakhstan is one of the most important and long-term directions of state policy. This is confirmed by the Law "On Education in the Republic of Kazakhstan" adopted in 2007, the State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020 in 2010, the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2016-2019, for 2021- 2025. Message to the people of the President of the Republic of Kazakhstan, leader of the nation N. A. Nazarbayev Strategy "Kazakhstan-2050" and other subsequent regulatory documents. [1; 2; 3; 4,5]. Educational research culture as a property of an individual exists in various forms - as a high degree of skills, as a way of personal self-realization (habit, way of life, hobby); as a certain result of self-development of an individual, as a form of manifestation of ability and individual style of educational activity.

It is well known that educational and research culture is a complex synthesis of cognitive, subject-practical and personal experience and that it cannot be formed by giving students a learning task or incorporating it "into activity". The student must go through a sequence of situations close to reality and requiring more and more competent actions, assessments, and reflection of the acquired experience. Thus, the nature of the educational research culture is such that although it is a product of training, it does not directly follow from it, but rather is a consequence of the self-development of the student, in our case, the student, and not so much "technological" as personal growth, holistic self-organization and synthesis of one's activity and personal experience.

Literature Review. Researchers consider professional development as an integral process of the specialist's personal and professional development (N.M. Borytko, A.A. Verbitsky, N.V. Kuzmina, A.K. Markov, V.V. Serikov, N.K. Sergeev, V..A. Slastenin, etc.) .. The student's educational and research culture in pedagogical literature is considered in the following aspects: as a research activity (N.V. Kukharev, A.I. Kochetov and others); as part of the pedagogical culture (A.A. Moldazhanova); as a synonym for scientific creativity (Y.A. Ponomarev and others); as part of the methodological culture of the teacher (V.A. Slastenin, V.E. Tamarin, etc.); how a certain level of pedagogical thinking (Yu.N. Kulyutkin, G.S. Sukhobskaya, etc.); as a professional-research culture (Z.A. Isaeva and others); as a tool for research work (P.T. Prikhodko and others.); as a stage in the development of professional competence (A.K. Markova and others); as a professional culture (V.A. Slastenin et al.); as a manifestation of methodological thinking (O.S. Anisimov et al.); as a work culture of a scientist (K.M. Varshavsky, T.I.Salomatova, etc.) ; as the ability of a researcher (E.I. Regirer, etc.); as a result of the implementation of a research approach to the learning process (T.I. Shamova, G.A. Kamyshnikova, etc.); as a means of innovative activity (L.S. Podymova , I.I. Tsyrukun, etc.); as a factor in the development of educational technologies (G.K.Selevko and others); as a component of the mentality of the teacher (B.S. Gershunsky and others); as an integral part of spiritual culture (M.M. Mukhambaeva and others);

The above theoretical and practical provisions are taken into account in the course of our research. The very problem of the educational and research activities of students is not new in higher education pedagogy. Many teachers, like Z.A., were interested in this problem. Isaev, Sh.T. Taubaev [6], E. Berezhnova [7], V.V. Kraevsky [8] and others. However, at the moment, it is necessary to recognize a change in its content, an increase in the information flow with a simultaneous shortage of educational and extracurricular time. In this regard, in our opinion, it is necessary to consider educational research activities in the context of self-organizing principles of the student's personality.

Students participate in educational research work (UID) during all years of study, studying the theory of the chosen field of knowledge, solving educational research problems, listening to lectures, studying literature recommended by the teacher and self-selected books, making presentations at special seminars, participating in the discussion of problematic issues. According to S.I. Arkhangelsk, educational research tasks are logically related educational research problems that allow students to gain new knowledge about the object, method and means of scientific research [9]. IN AND. Andreev defines teaching and research skills as the ability to apply the appropriate techniques of the scientific method in the conditions of solving the educational problem, the fulfillment of the educational research task [10].

Educational and research work prepares students to master other types of research, which in a university are most fully expressed in writing term papers and final qualification works that are directly related to the formation of a student-researcher with the ability to conduct research work. basic research skills should be formed: observe and analyze phenomena, study and generalize best practices, put forward and substantiate the actual research problem, formulate a hypothesis and verify the data on which it is based, conduct an experiment, interpret the results, generalize the material in the form of a lecture, course and graduation qualification work.

Of particular importance in understanding the culture of educational and research activities are the concepts of "methodological culture", "intellectual culture", "creative culture", and "information culture". They are indicators of the quality of educational research activities of students. The main components, for example, of a methodological culture is a system of value orientations for creative self-realization and self-development in the system of a fundamental, search, essentially creative process of cognition and self-knowledge; a system of methods of cognition and self-knowledge, taking into account their relationship and interdependence; features of methodological thinking: problematic; associativity; reflectivity, empathy; non-standard; criticality, etc. The content of the student's educational and research culture includes: comprehension of the new paradigm of the development of society, perception of a change in the paradigm of education and the development trend of the general secondary education system,

awareness of the new paradigm of pedagogical activity, comprehension of the new content of education, knowledge of the paradigm branches of pedagogical development, participation in the process of implementing new ideas in the education system.

As a holistic, multidimensional phenomenon, the culture of students' educational and research activities is realized in the personal-value space of their methodological, intellectual, informational, creative culture. Here it should be emphasized once again that the level of culture of educational research determines its quality and the quality of the cognition process as a whole.

Based on this approach, it can be argued that the student's educational and research culture is formed in the course of professional education, active participation in the educational process, which includes professional education and self-education, professional training and self-education, professional development and self-development

Methodology. The theoretical and methodological basis of the study is the philosophical theory of knowledge; the doctrine of the importance of professional culture for the development of personality and the formation of its professionalism; general methodological principles of humanization and individualization, integration and differentiation, intensification and standardization of teacher education, modern concepts and progressive ideas for its development; a systematic, personal-activity approach to the analysis and modeling of pedagogical objects, processes, a technological approach to the design of didactic conditions for the formation of educational research culture; ideas for using research activity in education (V.I. Andreev, S.V. Zagvyazinsky, V.V. Kraevsky, P.I. Pidkasisty, V.A. Slastenin, T.I. Torgashina G.I. Shchukina); the theory of educational problems and their use in the educational process (G.A. Ball, L.L. Gurova, I.Ya. Lerner, E.I. Mashbits, L.M. Fridman); psychology of problem solving (A.F. Esaulov); developmental education (I.S. Yakimanskaya); theoretical foundations of professional pedagogy and general didactic foundations of teacher education.

In the study, we implemented the following research methods: theoretical review and analysis of scientific literature; modeling of general and particular research hypotheses and designing the results and processes for their achievement at various stages of the search work; general scientific (experiment); group of empirical methods (group written surveys); methods of statistical processing of research data; interpretation methods for analyzing the results obtained, expert assessment, analysis of educational research and test tasks, observation, generalization of the pedagogical experience of university teachers, diagnostics of individual components of educational research activities, experimental work on the study of the capabilities of individual pedagogical tools and their groups.

Results. The solution of the tasks was planned and carried out by us in three stages.

Stage 1 - was associated with the study of theoretical sources on the research problem, regulatory legal acts, program materials and reports on the problems of the quality of training of future teachers. During this period, the subject and object of research were clarified, the starting points of the hypothesis were developed, the best practices of universities regarding the implementation of the formation of research skills of students were generalized.

Stage 2 - was associated with the study of the real state of the problem of the formation of the educational and research culture of future teachers. This period was a process of educational research, as a result of which the essential significance of educational research culture, its quality indicators and the conditions for ensuring its formation in the educational environment of the university were identified.

Stage 3 - included the control and correction phase of the experimental work in order to verify the phased technology of the formation of the educational and research culture of future teachers. During this period, recommendations were developed on the didactic support of this process, the results of experimental work were generalized, and conclusions based on the results of the experiment were formulated.

The experiment was conducted on the basis of the Faculty of Humanities and Pedagogy (now the Institute) of Korkyt Ata Kyzylorda State University, "Bolashak" University of Kyzylorda, in the academic groups of specialties 5B010300 (6B01101) - "Pedagogy and Psychology",

In the process of the study, barriers were also identified in the students' mastery of the culture of educational and research activities. Educational and research activities of students as one of the types of activities aimed primarily at improving knowledge. This work is carried out under the guidance of teachers, as a result of which students discover new, objectively significant knowledge about the object of study, method or means of activity, develop their creative abilities and professional qualities of the individual. At the same time, we, teachers, are also in a situation of developing our professional capabilities, searching for and selecting new, more effective pedagogical methods and technologies. The culture of educational research can be represented in the form of its following structurally substantive components (See Fig. 1.)

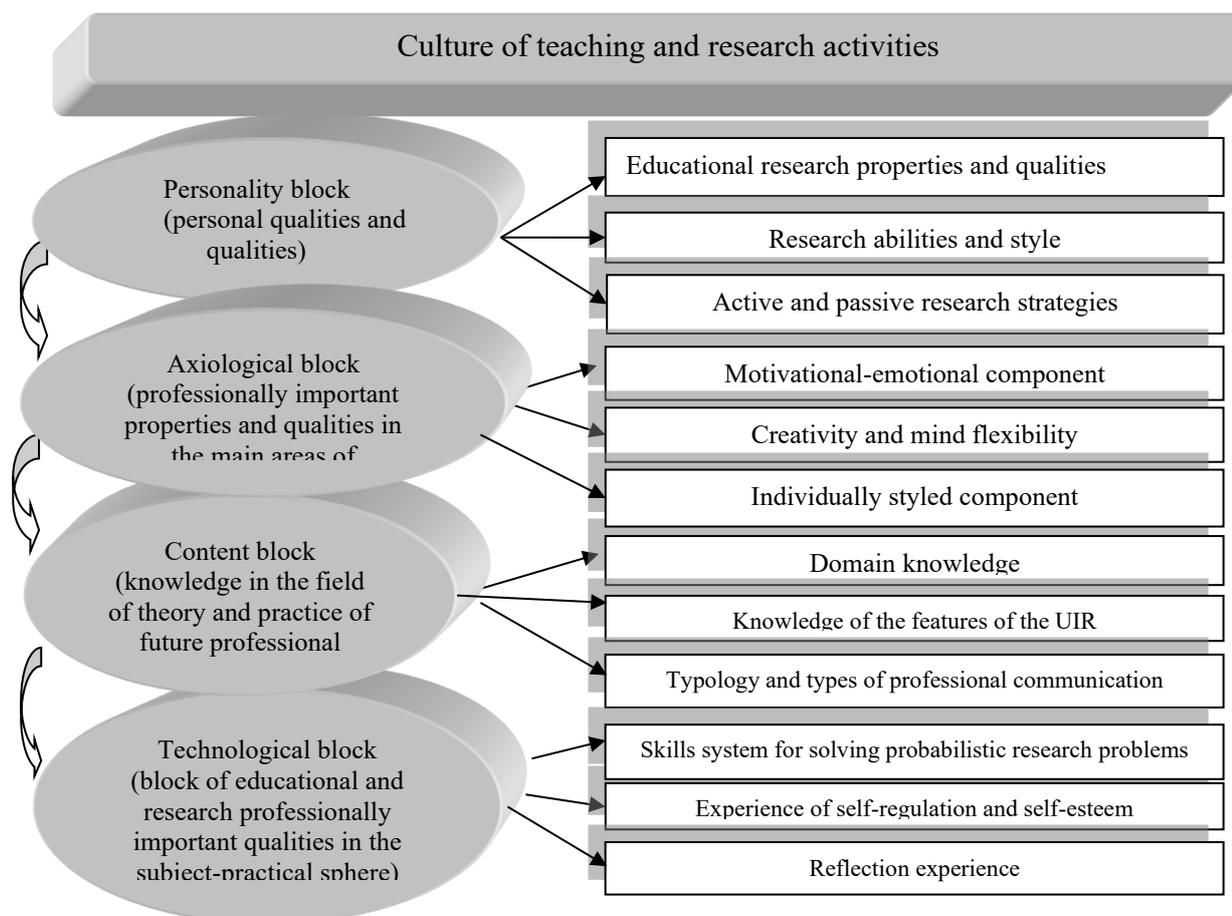


Table 1 - Culture of teaching and research activities

In accordance with the basic conceptual provisions, a structurally-substantive model for the formation of a culture of students' educational and research activities has been developed, which includes:

- 1) socio-educational needs and professional-value orientations of the university and the individual;
- 2) the principles of organizing the process of forming a culture of educational and research activities of university students;
- 3) the content and pedagogical conditions for the implementation of the process of forming a culture of educational research activity;
- 4) qualitative and quantitative results of this process.

The presence and compliance with these conditions leads to the formation, development of skills of students in educational and research activities. Based on the identified regularity and

principles, we have developed a structurally meaningful model for the formation of a culture of educational and research activities of university students (Figure2).

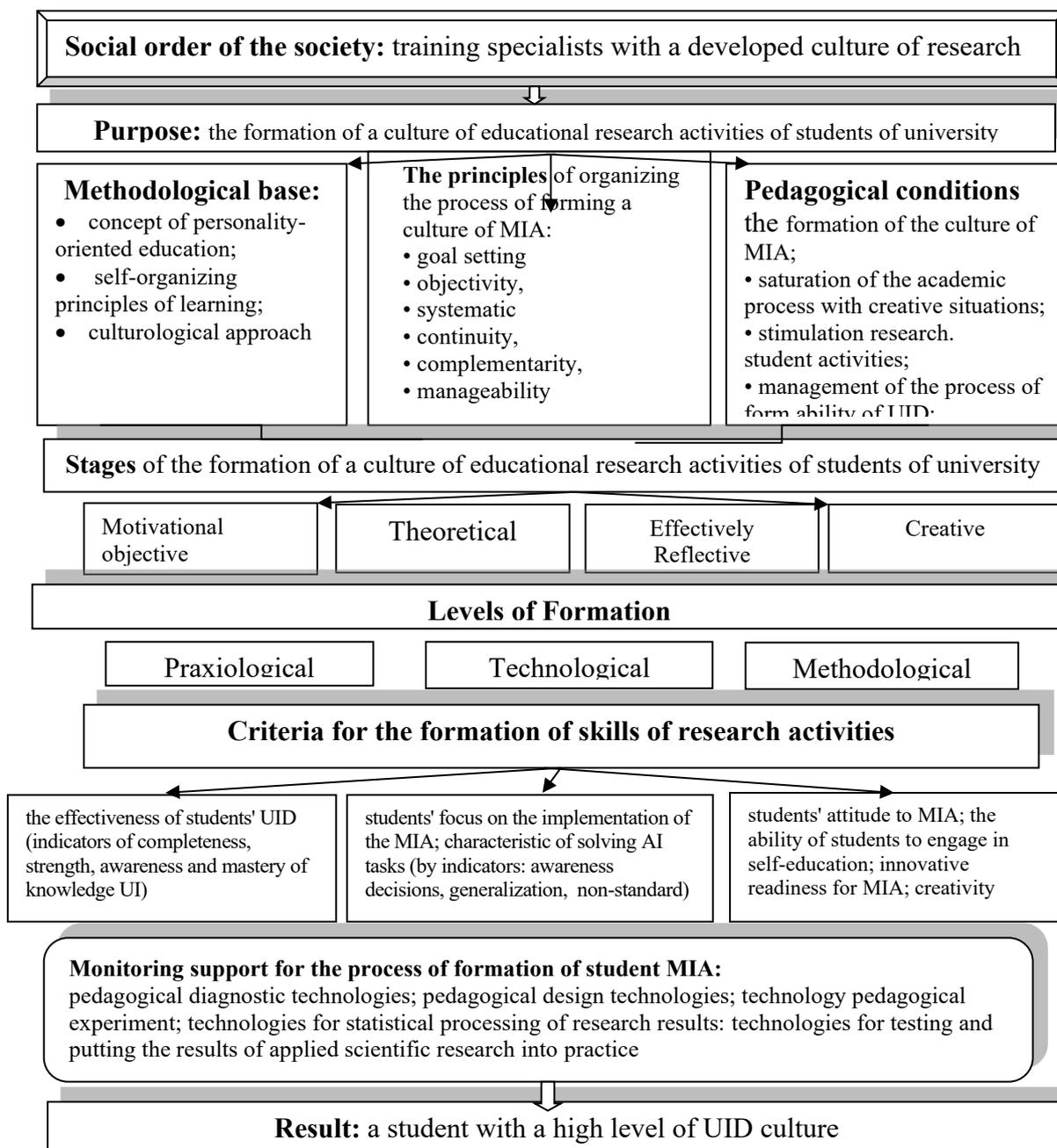


Figure 2 - Structurally meaningful model of formation

UID of university students.

Our model is based on the indicated “conceptual chain”: fact - problem - initial conceptual positions - idea - design - hypothesis - move - desired result (table 1).

Consequently, the culture of educational and research activities is implemented at three levels: personality-value; process and activity; communicative.

Table 2 - The Content of the conceptual chain of the formation of the culture of educational research activities

Conceptual chain	Content of the work of problem of the formation of student MIA
Initial fact	University students have poor knowledge of UID skills with the objective need to complete a graduation project, low quality graduation work
Problem	How to ensure students have a high level of proficiency in teaching skills in didactic training?
Leading conceptual position	The belief in the potential research capacity of each university student
Idea, design, move	To implement in the didactic training of university students the principle of unity of educational and research activities, to ensure, on the basis of the modeling of scientific research in the learning process, a solid mastery of basic knowledge and research skills
Desired result	Strong assimilation of basic subject knowledge, the formation of a UID culture of students of a high level of development, high quality of the final qualification work

For a clearer organization of monitoring the formation of the culture of educational and research activities of students, we have developed a system for diagnosing the level of formation of the culture of educational and research activities of future teachers [12].

Table 3 - System for diagnosing the level of formation of the culture of educational and research activities of future teachers

The component of UID	Criteria	Indicators	Determination methods
Motivational	Motivation	- ability for creative self-realization; - internal prerequisites for educational self-realization; - educational research motives and interests; -activity; -priority of the goal.	Tests V.I. Andreeva, I.F. Isaeva, M.I. Sitnikova, M.I. Maryina, adapted to the study
Cognitive semantic	Research knowledge	- completeness of assimilation of the content; - the completeness of the assimilation of the concept; - coefficient of assimilation of practical actions; - the strength coefficient of the acquired concepts	Didactic tests, method of elementary and operational analysis A.V. Usova adapted to the study
Activity-predictive	Research skills	- the coefficient of completeness of mastering educational and research skills; - the coefficient of strength mastery skills; - awareness.	Didactic tests, method of elementary and operational analysis A.V. Usova, expert assessment
	Reflection	- reflective analysis; - self-assessment of the ability to research and innovation	Tests V.A. Slastenin, L.S. Podymova adapted to the study
	The results of the <i>DSC</i>	relevance, originality, novelty of the study, literature analysis, implementation of results, quality of design, etc.	Expert assessment

In addition, in our view, in the process of diagnosing the formation of a culture of educational and research activities of students, the individual differences of students in the following indicators were taken into account:

- the nature of the course of mental processes (sensations, perceptions, ideas, memory, attention, thinking, imagination, speech);
- level of knowledge, skills, semantic conclusions, (completeness, depth, effectiveness);
- performance (the ability to perform an activity, the degree of its intensity, ease or difficulty of flow, distraction);
- level of intellectual, cognitive and practical independence and activity; pace of advancement (fast, medium, weak);
- attitude to learning (positive, indifferent, negative), motivation; the presence and nature of cognitive interests (amorphous, stereotypical, broad);
- level of volitional development (high, medium, low).

The effective-reflective stage of the formation of the UID culture, in addition to the implementation of the complex system of complicated creative tasks during the educational process, implied the following types of work:

1. The training of teachers in the development of their creative potential and arming with didactic tools for the formation of the culture of students UID. The formation of their research skills and the organization of work on the creation and use of technological chains of increasingly complex tasks.

2. Development and conduct of an elective course.

In connection with the task, we have developed a program of the elective course "Planning and organization of scientific research" (see Table 3).

Table 3- Elective course program “Planning and organization of scientific research work” (1 credit)

№	Name of the Theme	forms of employment		
		Лек	Сем.	СРСИ
1	Module I. The Importance of Science in the Development of Civilization Lecture I. Science as a form of human consciousness and a specific area of human activity.	1		
2	Seminar I. Problems of scientific creativity. The history of the concept of the research method and its application in pedagogy		1	
3	Lecture 2. Age features of the formation of research qualities and abilities.	1		
4	Module 2. Methodology of scientific knowledge and creativity. Lecture 3. Scientific research as the main form of scientific work.	1		
5	Seminar 2. Organizational structure Science of Kazakhstan		1	
6.	Lecture 4. Methodology of pedagogical research.	1		
7	Seminar 3. Methodological foundations of scientific knowledge			1
8	Lecture 5. The conceptual apparatus of pedagogical research.	2		
9	Module 3. The structure of pedagogical research. Lecture 6. General characteristics and organization of scientific and pedagogical research.	2		
10	Seminar 4. Preparation for thesis writing and the accumulation of scientific information			1
11	Lecture 7. The logical structure of scientific research.	1		
12	Seminar 5. Work on the dissertation research. General didactic teaching methods and their impact on the development of research			1
13	Lecture 8. Principles and methods of pedagogical research. The principles of the formation of research	1		
14	Seminar6. Processing the results of experimental studies			1
15	Seminar 7. Presentation of the results of scientific work and information transfer		1	
16	Seminar 8. Organization of work in a research team		1	
17	Seminar 9. Planning the work of a scientist. Internal motivation and interest in research. Age-related patterns of development of research		1	1

The purpose of teaching the course "Planning and Organization of Scientific Research" is the formation of knowledge about the management of scientific processes, the organization of research, the activities of scientific groups and scientists, the methodology of pedagogical research.

In the course of mastering the content offered as part of the elective course, students consolidated, systematized knowledge of research methods and the features of their application to solve research problems. Students were offered tasks that required updating of the orientational component: to pose a research task, plan the course of its solution, highlight the criteria, select diagnostic methods, etc.

The developed curriculum program is important in preparing educators for the management of student research activities. The main goal of the proposed course is the theoretical and practical training of teachers to guide academic and scientific research of university students, diagnostics of the teacher's readiness to lead such activities, the development of research activities by the teacher, as well as the development and internalization of the principles of scientific ethics by teachers themselves [15].

The purpose of the course is to provide students with the functional skill of research as a universal way of mastering reality, the development of the ability to research type of thinking, and the activation of the student's personal position in the educational process based on the acquisition of subjectively new knowledge. The content of the elective course "Planning and organization of scientific research" proposed in the study contributes to the formation of skills for conducting scientific research.

The main objectives of the course:

- To deepen and supplement the theoretical knowledge of students of the theory and technology of pedagogical research, research and experimental work in educational organizations
- To acquaint students with the methodology and methods of pedagogical research;
- Show the importance of research culture in the professional competence of students;
- Create conditions in the professional and practical activities of the student to form the ability to conduct research methods and techniques (technology).
- To form students' research abilities, a culture of scientific creativity.

In the process of studying this course, students should master the following knowledge, skills:

- the ability to observe, analyze and explain observational data, to separate significant facts from non-essential; the ability to conduct an experiment (referring to its formulation, explanation and presentation of the results);
- awareness of the epistemological cycle and the ability to carry out an active search at its individual stages;
- understanding of the structure of theoretical knowledge; mastery of general scientific ideas and principles; the ability to highlight the main thing in complex natural phenomena, abstract, analyze and generalize the material.

The course is designed for 1 credit, of which 10 hours of lectures, 5 hours of practical training, SRSP-5 hours and CDS 25 hours are allocated. The entire lesson was conducted in accordance with the requirements of credit technology and interactive teaching methods were used.

The formation of an educational and research culture among students is also possible in the process of organizing the work of research circles. In particular, in accordance with the main purpose and objectives of the study, we carried out a number of activities to organize the student education system for students who are part of the "Kibrat" student club, formed on the basis of the Department of Pedagogy and Psychology.

For experimental substantiation of the effectiveness of the indicated conditions in the formation of the culture of educational and research activities of students, we created a control and experimental group.

The experimental work on the formation of a culture of educational and research activities of future specialists was carried out in three stages. The experiment was attended by 80 students and 10 teachers.

At the stage of the ascertaining experiment, the relevance of the research problem was substantiated and ways to solve it were outlined. A survey of teachers showed that they understand the term “culture of educational research activity” ambiguously, sometimes very broadly. For example, as the ability to independently carry out work with research elements or as the ability to carry out a creative approach when completing tasks. Sometimes they are considered the skills to analyze, compare, put forward hypotheses, describe observed processes and phenomena, etc. Failed to answer the question 11.10% of the teachers surveyed. Most teachers consider it necessary to create a culture of educational and research activities of students. However, 13.8% of respondents do not set the task of its formation in the university; set, but do not solve 44.6%. It should be noted that 41.6% of teachers did not at all decide on the answer to this question.

Subsequently, according to the research plan, a training pedagogical experiment was organized and conducted.

I period of the formative (training) experiment. At this stage of the study, we developed and offered students a methodology for the process of forming an educational research culture. This technique consists in developing a system of creative tasks, in conducting lectures with a problem element and using a system of practical tasks with research situations and tasks in the classroom.

The second period of the formative experiment was accompanied by the organization and conduct of elective course classes on the topic: “Planning and organization of scientific research work” (1 credit). Developed a training complex of the elective course. The program contains thematic plans for a lecture, practical lesson. During the reading of the elective course, the needs and motives of the students' educational and research work were clarified. For this purpose, a questionnaire was conducted with students to determine their readiness for educational research and the motive for research. In the course of experimental work after studying the course "Planning and organization of scientific research work", students were questioned.

Thus, the results of the experimental verification fully confirmed the hypothesis of the study and showed the effectiveness of the developed methodology for the formation of the UID culture of the future teacher. As a result of the educational pedagogical experiment, it was found that the application of the developed methodology allows the effective formation of the UID culture. A quantitative assessment of the results of a pedagogical experiment was carried out according to the percentage of students who are at one or another level of formation of the culture of educational and research activity at the beginning of the experiment and during the experimental work. To assess the dynamics of the investigated process during the experimental work, we used the following indicators of time series:

- the average indicator (SP), reflecting a quantitative assessment of the growth level of the culture of educational research activities, which was calculated by the formula: the average indicator (SP), reflecting a quantitative assessment of the growth of the culture level of educational research activities, which was calculated by the formula:

where a, b, c — percentage of students at low, medium, and high levels;

- growth rate indicator (Y), which reflects the qualitative growth of the studied indicator and is calculated by the formula [11]:

where y_1 ; y_2 ; y_3 — percentage of respondents with a correspondingly low, medium, and high level of culture formation at the end of the experiment, x_1 ; x_2 ; x_3 — percentage of respondents with a correspondingly low, medium, and high level of culture formation at the beginning of the experiment;

- absolute growth indicator (G), which reflects the difference between the initial and final values of the level of development of the studied indicator. The absolute growth rate is calculated by the formula [12]:

$$G = P(\text{con}) - P(\text{beg}),$$

where P (beginning) is the initial value of the indicator, P (con) is the final value of the indicator;

- the coefficient of efficiency of the experimental methodology, which is calculated by the formula:

$$KEff = SP(e) / SP(k),$$

where SP (e) is the average value of the experimental group, SP (k) is the average value of the control group.

Assessment of the qualitative growth in the level of formation of the culture of educational research activity was carried out using the nonparametric Pearson criterion. His choice is explained by the fact that this method of evaluating the results allows us not to consider the analyzed statistical distribution as a function and does not imply a preliminary calculation of the distribution parameters. The accepted statistical hypothesis was based on the thesis that the formation of a culture of educational and research activity among future specialists will take on the character of an effectively operating system when implementing a dedicated set of pedagogical conditions. Hypothesis testing was carried out in two stages. At the first stage, three groups of students were identified: two experimental and one control. The continuity of the formation of a culture of educational research activity was supported in both groups. In addition, in the first (EG-1) group, the formation of the internal image "I am a researcher" was carried out, and in the second (EG-2), the university was included in the information and research space of the university. In the control group (KG-1), work was carried out as part of traditional training. At the second stage, two groups of students were distinguished: experimental (EG-3) and control (KG-2). In the experimental group, a dedicated set of pedagogical conditions was implemented. In the control group (KG-2), work was carried out as part of traditional training. The results of determining the level of formation of the culture of educational research activities, as well as the values of statistical indicators are presented in tables 4 and 5.

Table 5 - The results of the verification of the impact of pedagogical conditions on the formation of a culture of educational research

Group	Stage	Level of Formation of NID Experience						CII	K _{эфф}
		Low		Middle		High			
		quantity	%	quantity	%	quantity	%		
ЭГ-1	Start	24	57,14	16	38,1	2	4,76	1,48	0,96
ЭГ-1	end	11	26,19	24	57,1	7	16,67	1,90	1,16
ЭГ-2	Start	23	56,10	16	39,0	2	4,88	1,49	0,96
ЭГ-2	end	10	24,39	24	58,5	7	17,07	1,93	1,17
ЭГ-3	Start	51	56,67	34	37,8	5	5,56	1,49	0,98
ЭГ-3	end	22	24,44	49	54,4	19	21,11	1,97	1,19
КГ-1	Start	45	51,14	38	43,2	5	5,68	1,55	-
КГ-1	end	38	43,18	43	48,9	7	7,95	1,65	-
КГ-2	Start	48	53,93	36	40,4	5	5,6	1,52	-
КГ-2	end	39	43,82	42	47,2	8	8,99	1,65	-

Table 6 - the Dynamics of changes in the level of formation of the culture of educational research activities

Group	G by percentage			G по CII	G by kaff	Y
	low	middle	high			
ЭГ-1	-30,95	19,05	11,90	0,43	0,20	1,29
ЭГ-2	-31,71	19,51	12,20	0,44	0,21	1,30
ЭГ-3	-32,22	16,67	15,56	0,48	0,21	1,32
КГ-1	-7,95	5,68	2,27	0,10		1,07
КГ-2	-10,11	6,74	3,37	0,13		1,09

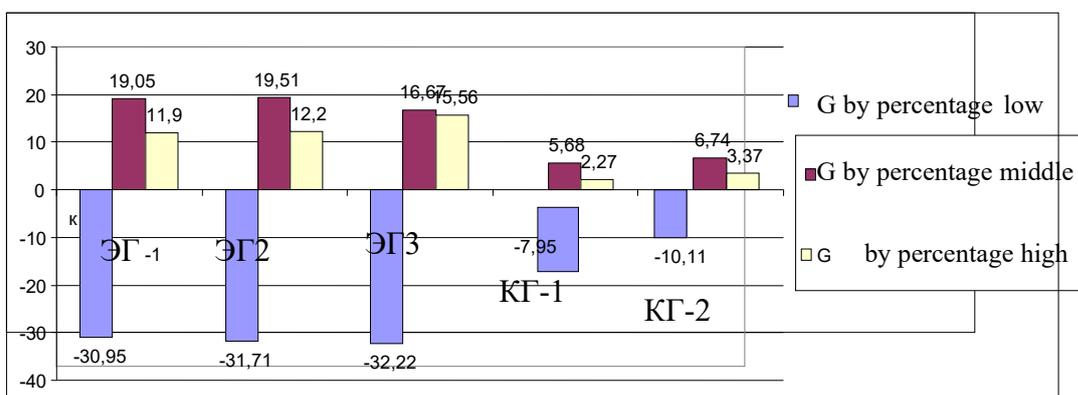
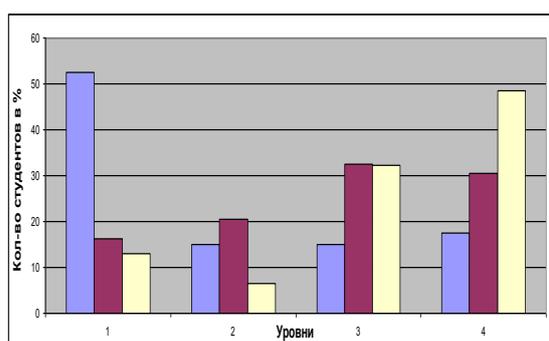


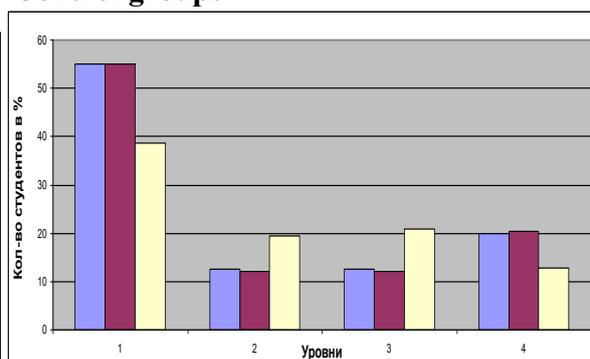
Figure 4 – Dynamics of changes in the level of formation of the culture of educational research

To assess its results in determining the impact of the formation of educational and research activities of students on the effectiveness of their education and, first of all, its components such as cognitive, communicative and creative, the corresponding levels of success were identified, which we determined on the basis of expert evaluations. (1st level - reproductive-adaptive, 2-communicative-organizational, 3-intellectual-heuristic, 4-creative-creative), the results are shown in Fig-15

Figure - 5 Experiment Results
Experimental groups



Control groups



■ before the experiment

■ at the end of the experiment

■ at the end of the experiment, bachelors

Evaluation of the results showed that the level of formation of the culture of educational and research activities among students in the experimental groups is higher than that of students in the control. In addition, a general trend can be identified: the formation of a culture of educational and research activity among future specialists is more successful in a group where a set of pedagogical conditions is implemented.

Conclusion. Thus, students of the experimental according to all the methods performed show stable high data. For them, a compromise is acceptable between the uncertain attitude to the profession of a teacher and the continuation of studies at a university, and the probable prospect of further work in this specialty. Students are aware of the need to master pedagogical knowledge, and have a steady interest in research. Students of the control group note the need for reflection for successful professional activities. However, the formation of reflexive actions is shown only in specially created situations. Future teachers of this group are characterized by the absence of an established system of self-development, and the orientation toward development is highly dependent on conditions. Own more general pedagogical knowledge. They are able to operate with basic terms, laws, and phenomena; they are able to verify the objectivity of accumulated facts in "standard" conditions. Carry out activities on the model. In the training sessions, students "situationally" participate in professionally-oriented types of educational activities. Students of the

experimental group are characterized by creativity, a desire to develop themselves, preservation of their own individuality, desire for spiritual satisfaction, they are characterized by a steady interest in the profession. Many of them independently plan professional prospects taking into account the majority of agreed factors, have adequate self-esteem, purposefully operate pedagogical activities and personal qualities as a means of self-improvement. Future teachers constantly demonstrate the formation of reflexive actions, are characterized by active self-development, have a wide range of clearly differentiated psychological and pedagogical knowledge, are able to highlight the main thing, open connections, conduct analogs, are able to transfer acquired knowledge to new situations, take an active part in classes in the learning process at the university professionally oriented types of educational activities [13,14,15].

Based on a theoretical analysis and experimental verification of the effectiveness of the proposed technology and methodology for the formation of educational and research activities among students - future teachers-psychologists, the following conclusions and conclusions can be made:

1. Current trends in the development of higher education dictate the need to develop, implement and take into account the educational process of higher education of the individuality of each student, the features of their preparation at various levels and along different paths in the context of the transition to a multi-level education system for students in universities, which meets the requirements of reforming the education system and allows you to most fully reveal the potential of students. Orientation to an active approach allows students to form: mobility and critical thinking; systematic knowledge and methods of mastering them in the process of activity; regulation of thought processes; ability to navigate in an ever-increasing stream of scientific and special information; the ability to individual creative approach in the independent solution of problems of a scientific and professional nature, the position of the true subject of the future profession.

2. The study made it possible to justify a holistic concept and system for the development of an individual style of educational and research activities of students at a university. It is based on pedagogical and psychological laws, determined by the content, methods, organization of the educational process and the individual characteristics of university students, representing: a set of techniques, methods for implementing the individual style of students' educational activities, carried out at the stages of goal setting, motivation, determination content, nature, degree of difficulty of educational tasks, methods of action, control and self-control, i.e. represents a holistic mechanism with its technology, organization and management .. As a result of the study, approaches to updating the education model were developed and justified, methodological foundations of pedagogical research, problems of the formation of the culture of students' educational and research activities were determined, a categorical analysis of the problems of implementing this education model was carried out. The work outlines a psychological and pedagogical analysis of modern approaches to the implementation of the culture of educational and research activities and its teaching model.

References

- [1] Message from the President of the Republic of Kazakhstan - Leader of the Nation N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan "Strategy" Kazakhstan-2050 ": a new political course of the established state" – Astana, 2010
- [2] State program for the development of education in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020. - Astana, 2010.
- [3] The Law "On Education in the RK": Law of the RK dated 27.07.07 No. 319-III // Kazakhstanskaya Pravda, 2007. – August 15. - p.5
- [4] State program for the development of education in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020 // Kazakhstanskaya Pravda, 2010. – December 14. – P. 10-12
- [5]. State program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2016-2019. – Astana, 2015

- [6] **Taubaeva S.** Methodology and methods of pedagogical research / B.T.Barsay, G.A. Muratbayeva. – Almaty: IP "Ashikbayeva", 2018. – 238c – Access mode: – URL: <https://atyrau-edu.kz/fund/show/8a071d31-4617-4259-b5ba-9b0c975f32ea> (date of request: 02/24/2026). – Text: electronic.
- [7] **Berezhnova, E.V.** Fundamentals of students' educational and research activities: textbook. student's handbook. sred. ped. ucheb. institutions / E. V. Berezhnova, V. V. Kraevsky. – 8th ed., ster. – M.: Akademiya, 2013. – 128 p.
- [8] **Kraevsky, V.V.** General fundamentals of pedagogy: textbook. student's handbook. higher pedagogical studies institutions / V. V. Kraevsky. — 4th ed., ster. – M.: Akademiya, 2008. – 256 p.
- [9] **Arkhangelsky S.I.** The educational process in higher school, its logical foundations and methods M: Higher school, 1980. – 368p.
- [10] **Andreev V.I.** Heuristic programming of educational and research activities. Andreev. - M.: Higher school, 19S1. – 240 p.
- [11] **Shapova T.N.** Fundamentals of monitoring the research culture of a future music teacher [Text] / T.N. Shapova // Bulletin of the Tomsk State University: general scientific periodical journal, 2008. – No. 307.
- [12] **Usova A.V.** Formation of scientific concepts in schoolchildren in the learning process // A.V. Usova. – M.: Pedagogy, 1986. – 177 p.
- [13] **Zimnaya I.A.** Research work as a specific type of human activity. Izhevsk, 2011.
- [14] **Sherimova A.S.** Bilim take kozderi zhogary onu ornyndagy studentterdin onu-zertteu ureketi madenietin kalyptastyrudyn yrdisi retinde. // Korgyt Ata atyndagy ҚМУ. Gylым, bilim zhune innovation: zhastardyk gylым shygarmashylyky, zhas kalymdar enbekterinin zhinafy. Volume 2, Kyzylorda 2010, 298-303
- [15] **Sherimova A.S.** Culturological essence of educational and research activities of students of higher educational institutions. // Scientific and methodological journal "Professional of Kazakhstan" No. 7 Almaty, July 2010, pp. 25-26

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: МОДЕЛЬ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Салиева Д.А. кандидат психологических наук, доцент
salievada@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-4090-5440>

Кокандский государственный педагогический институт, г.Коханд, Узбекистан

Аннотация. В статье рассматривается формирование учебно-исследовательской культуры как важнейшего компонента профессионального становления будущих педагогов. Учебно-исследовательская культура трактуется как интегративная личностная характеристика, сочетающая в себе методологическую, интеллектуальную, информационную и творческую составляющие и определяющая качество профессиональной подготовки в высшей школе. В контексте модернизации и реформирования системы образования особое внимание уделяется развитию у студентов исследовательских навыков, рефлексивных способностей и готовности к саморазвитию. В ходе исследования обосновывается структурно-содержательная модель формирования образовательной и исследовательской культуры, включающая мотивационный, когнитивно-смысловой, деятельностно-прогностический и рефлексивный компоненты. Эффективность предложенных педагогических условий была экспериментально проверена путем внедрения системы творческих исследовательских заданий, проблемных лекций и элективного курса “Планирование и организация научных исследований”. Результаты педагогического эксперимента демонстрируют значительную положительную динамику в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Полученные результаты подтверждают, что целенаправленная интеграция научно-ориентированных методов в образовательный процесс способствует эффективному формированию образовательной и исследовательской культуры у будущих педагогов и повышает общее качество профессиональной подготовки на университетском уровне.

Ключевые слова: образование, культура, образовательная и исследовательская деятельность, культура исследований и разработок, университет, развитие.

БОЛАШАҚ МҲҒАЛИМДЕРДН ОҚУ-ЗЕРТТЕУ МӘДЕНИЕТН ДАМУ: МОДЕЛ, ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ ЖӘНЕ ЭКСПЕРИМЕНТ НӘТИЖЕЛЕРН

Салиева Д. А. психология ғылымдарының кандидаты, доцент
salievada@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-4090-5440>

Қоқан Мемлекеттік Педагогикалық Институты, Қоқан қ., Өзбекстан

Аңдатпа. Мақалада болашақ мұғалімдердің біліктілігін арттырудың маңызды құрамдас бөлігі ретінде білім беру және зерттеу мәдениетін қалыптастыру қарастырылады. Оқу-зерттеу мәдениеті әдістемелік, интеллектуалдық, ақпараттық, шығармашылық компоненттерді біріктіретін және жоғары оқу орындарындағы кәсіби дайындықтың сапасын анықтайтын интегративті тұлғалық сипаттама ретінде түсіндіріледі. Білім беру жүйесін жаңғырту және реформалау жағдайында оқушылардың зерттеушілік дағдыларын, рефлексиялық қабілеттерін, өзін-өзі дамытуға дайындығын дамытуға ерекше көңіл бөлінеді. Зерттеу мотивациялық, когнитивтік-семантикалық, белсенділік-болжамдық, рефлексиялық компоненттерді қоса алғанда, оқу және зерттеу мәдениетін қалыптастырудың құрылымдық-мазмұндық моделін негіздейді. Ұсынылған педагогикалық шарттардың тиімділігі эксперименталды түрде шығармашылық зерттеу тапсырмаларының жүйесін, проблемалық дәрістерді, "Ғылыми Зерттеулерді Жоспарлау және Ұйымдастыру" атты элективті курсты енгізу арқылы тексерілді". Педагогикалық эксперименттің нәтижелері бақылау топтарымен салыстырғанда эксперименттік топтарда айтарлықтай оң динамиканы көрсетеді. Нәтижелер зерттеуге бағытталған әдістерді оқу үдерісіне мақсатты түрде біріктіру болашақ оқытушылар арасында білім беру және зерттеу мәдениетін тиімді қалыптастыруға ықпал ететінін және университет деңгейінде кәсіби дайындықтың жалпы сапасын жақсартатынын растайды.

Тірек сөздер: қалыптастыру, мәдениет, білім беру және ғылыми-зерттеу қызметі, ғылыми-зерттеу және тәжірибелік-конструкторлық жұмыстар мәдениеті, университет, даму.

Қолжазбаларды рәсімдеу жөнінде авторларға арналған нұсқаулық

«Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің Хабаршысы». Педагогика және психология сериясына» мақала жариялау үшін дайын ғылыми жұмысты автор(лар) vestnik.korkyt.kz сайтындағы Онлайн мақала жіберу жүйесі арқылы, арнайы нұсқаулықты пайдаланып жіберуге болады. Мақала Windows 10 оперативті жүйесіндегі Word форматында Times New Roman шрифтіңде жазылуы қажет (Осы талапта жазылмаған мақала автоматты түрде қабылданбайды). Жарияланым тілдері – қазақша, орысша, ағылшынша.

Мақала құрылымы мен безендірілуі:

1. Мақала көлемі 5-10 бет аралығында болуы тиіс.
 - Мақаланы құру схемасы (беті – А4, кітаптық бағдар, туралау – ені бойынша. Сол жақ, үстіңгі және төменгі жақтарындағы ашық жиектері – 2,5 см, оң жағында – 2,0 см. Шрифт: тип Times New Roman, өлшемі – 12) (Windows 10 оперативті жүйесіндегі Word форматында);
 - ХҒТАР индексі – бірінші қатар жоғарыда, сол жақта (<http://grnti.ru>); оң жақта – журналдың doi индексі (префикс және суффикс) – редакцияда беріледі;
 - мақала атауы – ортасына қалың он екінші қаріппен;
 - автор(лардың)дың аты-жөндерінің бірінші қарпі мен тегі – ортаға 11-қаріп, (авторлар саны 5 адамнан артық болмауы тиіс);
 - ұйым, қала, елдің толық атауы – ортаға, курсив – 11-қаріп;
 - **Аңдатпа.** Түп нұсқа тілінде (**150-200 сөз**; мақала құрылымын сақтай отырып), өлшемі (кегль) – 11-қаріп;
 - **Тірек сөздер** – қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде (3-5 сөз/сөз тіркестері), өлшемі - (кегль) 11-қаріп;
 - Негізгі мәтін (аралық интервал - 1, «азат жол» - 1,25 см, 12-қаріп) құрылымы төмендегідей болады:
2. **Кіріспе:** тақырыптың таңдалуын негіздеу; таңдалған тақырыптың мәселенің өзектілігі, объектісі, пәні, мақсаты, міндеті, әдісі, тәсілі, тұжырымы және мағынасын анықтау
3. **Зерттеу материалдары мен әдістері:** материалдар мен жұмыс барысы сипаттамасынан, сондай-ақ пайдаланылған әдістердің толық сипаттамасынан тұруы тиіс.
4. Кестелер, суреттер айтылғаннан кейін орналастырылуы керек. Әр иллюстрациямен жазу (өлшемі (кегль) – 11) болуы керек. Суреттер анық, таза, сканерленбеген болуы керек. Мақала мәтінде сілтемелер бар формулалар ғана нөмірленеді. Мәтінде сілтемелер тік жақшада көрсетіледі. Сілтемелер мәтінде қатаң түрде нөмірленуі керек.
5. **Нәтижелер/талқылау:** зерттеу нәтижелерін талдау және талқылау келтіріледі.
6. **Қорытынды/қорытындылар:** осы кезеңдегі жұмысты қорытындылау; автор айтқан ұсынылған тұжырымның ақиқатын растау. Жұмысты қаржылық қолдау туралы ақпарат Қорытындыдан кейін түседі. Әдебиеттер тізімі (өлшемі (кегль) – 11, пайдаланылған әдебиеттер саны – 15-тен кем болмауы қажет). Әдебиеттер тізімінде кириллицада ұсынылған жұмыстар болған жағдайда әдебиеттер тізімін екі нұсқада ұсыну қажет: біріншісі – түпнұсқада, екіншісі – романизацияланған алфавитпен (транслитерация). Мақаладағы дәйексөз тізімінде тек рецензияланған әдебиет көздері, DOI индексі бар әдебиеттер болуы тиіс. Романизацияланған әдебиеттер тізімі <http://www.translit.ru> сайты арқылы рәсімделуі керек.
7. Авторлар туралы мәліметтер: (автордың(лардың) аты-жөні, ұйымның толық атауы, қаласы, елі, байланыс деректері: телефоны, эл.пошта, орсид номері) 3 тілде.
8. Келген мақала талапқа сай рәсімделген жағдайда ғана Антиплагиат бағдарламасынан өткізіледі. Түпнұсқалығы 80 % - дан жоғары көрсеткіште болған мақала Редакцияның қарауына жіберіледі. Ал 80% - дан төмен болған мақала автордың толықтыруына жіберіледі. Ал, екінші рет өткізілген жағдайда тиісті көрсеткіш болмаса жарияланымға қабылданбайды. Рецензенттердің оң пікірінен соң мақала журналға қабылданып, авторға төлем жасау жөнінде хабарлама жіберіледі. Автор төлемақының түбіртегін редакцияның электронды почтасына жіберуге міндетті (Pedagogy_Journal@korkyt.kz).

Руководство для авторов по оформлению рукописей

Готовая научная работа для публикации в журнале «Вестник Кызылординского университета имени Коркыт Ата. Серия Педагогика и психология» может быть подана автором (авторами) через систему онлайн подачи статей на сайте vestnik.korkyt.kz, используя специальные инструкции. Статья должна быть написана в формате Word в Windows 10 шрифтом Times New Roman (статья, не написанная в соответствии с этим требованием, не будет принята автоматически). Язык публикаций казахский, русский, английский.

Структура и оформление статьи:

1) Объем статьи в пределах от 5 до 10 страниц.

- Схема построения статьи (страница – А 4, книжная ориентация, поля с левой, верхней и нижней сторон – 2,5 см, с парвой – 2,0 мм. Шрифт: тип – Times New Roman, размер (кегель) - 12) (В формате Word в операционной системе Windows 10):

- индекс МРНТИ - первая строка сверху слева (<http://grnti.ru>); индекс DOI (предоставляется редакцией журнала);

- название статьи – прописными буквами по центру полужирным шрифтом, размер – 12;

- инициалы и фамилию автора(ов) – по центру полужирным шрифтом, размер (кегель) – 11 (адрес эл.почты авторов, номер орсид, количество авторов не должно превышать 5 человек);

- полное наименование организации, город, страна – по центру, курсив, размер - 11.

- **Аннотация** на языке оригинала (**150-200** слов; сохраняя структуру статьи) размер - 11.

- **Ключевые слова** (на казахском, русском, английском от 5 до 8 слов/словосочетаний) размер (кегель) - 11.

- Основной текст (12 шрифт, межстрочный интервал - 1, отступ «красной строки» - 1,25 см), структура:

2) **Введение:** обоснование выбора темы; актуальность темы или проблемы, определение объекта, предмета, целей, задач, методов, подходов, гипотезы и значения работы.

3) **Материалы и методы исследования:** должны состоять из описания материалов и хода работы, а также полного описания использованных методов.

4) В статье нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте. В ссылках в тексте указывается в квадратных скобках.

5) **результаты/обсуждение:** приводится анализ и обсуждение полученных результатов исследования.

6) **заключение/выводы:** обобщение и подведение итогов работы на данном этапе; подтверждение истинности выдвигаемого утверждения, высказанного автором.

Список литературы (размер (кегель) – 11, количество используемой литературы не менее 15). При наличии в списке литературы работ, представленных на кириллице, список литературы должен быть представлен в двух вариантах: первый - в оригинале, второй - в латинизированном алфавите (транслитерация). Список ссылок в статье должен содержать только рецензируемые литературные источники, литературу с индексом DOI. Список латинизированной литературы должен быть подготовлен через сайт <http://www.translit.ru>.

7) Сведения об авторах: (должны содержать ФИО автора (ов), полное наименование организации, город, страна, контактные данные: телефон, эл.почта, номер орсид) на 3-х языках.

8) Статья должна обладать не менее 80% уникальности текста для публикаций. В случае если оригинальность статьи ниже 80%, работа будет возвращена автору для исправления и корректировки. После вторичной проверки статья набирает необходимого показателя в антиплагиат, направляется на рассмотрение редакционной коллегии. Статья, не отвечающая соответствующим требованиям, оригинальность которой, проверена дважды, к публикации не принимается. После положительного отзыва рецензентов, статья принимается для публикации в журнал и автору направляется уведомление об оплате. Автор обязан отправить квитанцию об оплате на электронную почту редакции (Pedagogy_Journal@korkyt.kz).

Manual for authors of manuscripts

Ready scientific work for publication in the journal «Bulletin of the Korkyt Ata Kyzylorda University. Series Pedagogy and Psychology» can be submitted by the author (authors) through the system of online submission of articles on the site vestnik.korkyt.kz, using special instructions. The article should be written in Word format in Windows 10 in Times New Roman font (an article not written in accordance with this requirement will not be accepted automatically). Language of publications Kazakh, Russian, English.

Structure and design of the article:

- 1) The size of the article ranges from 5 to 10 pages.
 - description of the scheme of the article (page - A 4, book orientation, indents are calculated with respect to the left top and bottom sides page margins-2.5 m, with right - 2.0 m, Standard font : type - Times New Roman, size (font) - 12) (Word format on Windows 10 operating system):
 - the ISTIR index is the first line at the top left (<http://grnti.ru>).
 - DOI index (provided by the editorial office);
 - title of article – with capital letters, alignment on the center in bold, size (font) 12.
 - initials and last name of author(s) - alignment on the center in bold, size (font) – 11, (e-mail address of the authors, orsid number, the number of authors should not exceed 5 people);
 - the full name of the organization, city, country, alignment on the center, italic, size (font) - 11.
 - **Annotation** in the original language (150-200 words; retaining the structure of the article) size (font) - 11.
 - **Keywords** (in Kazakh, Russian, English from 5 to 8 words/phrases) size (font) - 11.
 - **Main text** (12 font, line spacing - 1, indentation of red line#- 1.25 cm)
 - Structure:
 - 2) **Introduction:** rationale for the selection of the topic; relevance of the topic or problem; definition of the object, subject, objectives, tasks, methods, approaches, hypotheses and meanings of the work.
 - 3) **Research materials and methods:** should consist of a description of the materials and the progress of work, as well as a full description of the methods used.
 - 4) In the article, only those formulas that are referenced in the text are numbered. References in the text are indicated in square brackets.
 - 5) **Results/discussion:** an analysis and discussion of the results of the study is given.
 - 6) **Conclusion/conclusions:** summarizing and summarizing the work at this stage; confirmation of the truth of the assertion put forward by the author.
 - List of references (size (point size) - 11, the number of used literature is at least 15). If there are works presented in Cyrillic in the list of references, the list of references should be presented in two versions: the first - in the original, the second - in the Latinized alphabet (transliteration). The list of references in the article should contain only peer-reviewed literary sources, literature with a DOI index. The list of romanized literature should be prepared through the site <http://www.translit.ru>.
 - 7) Information about the authors: (should contain the full name of the author (s), full name of the organization, city, country, contact details: telephone, e-mail, orsid number) in 3 languages.
 - 8) The article must have at least 80% uniqueness of the text for publication. If the originality of the article is below 80%, the work will be returned to the author for correction and correction. After a secondary check, the article gains the required indicator in anti-plagiarism, and is sent for consideration by the editorial board. An article that does not meet the relevant requirements, the originality of which is double-checked, is not accepted for publication. After a positive feedback from the reviewers, the article is accepted for publication in the journal and the author is sent a notification of payment. The author is obliged to send a payment receipt to the editorial office by e-mail (Pedagogy and Psychology Series)

МАЗМҰНЫ

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА СЫНЫПТЫ БАСҚАРУ ҮШІН ОҚЫТУ ҚҰРАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ	
Жұмағұлова М.Ш., Айдосова А.Ж.	5
ХИМИЯНЫ ОҚЫТУДА ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИЯСЫ АРҚЫЛЫ ЗЕРТТЕУ ҚҰЗЫРЕТТЕРІ МЕН ТАНЫМДЫҚ БЕЛСЕНДІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ	
Төлеген А.Т., Демеуова Л.Н.	14
ТІГІН БҰЙЫМДАРЫН ЖАСАУДА СТУДЕНТТЕРДІ ТАБИҒИ РЕСУРСТАРДЫ ҮНЕМДЕУГЕ ҮЙРЕТУДІҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ	
Шильдебаева Л.К., Жалелова Ф.Б., Жунусова А.С.	25
ҚЫЗЫЛОРДА ҚАЛАСЫНДА БАЛАЛАРДЫҢ ҚАЗАҚ ЖӘНЕ АҒЫЛШЫН ТІЛДЕРІНДЕГІ СӨЙЛЕУ ІС-ӘРЕКЕТТЕРІНІҢ ПРАГМАТИКАЛЫҚ САЛЫСТЫРМАЛЫ ЗЕРТТЕУІ	
Пірназар Ж.С., Камишева Г.А.	31
АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ИНТЕРАКТИВТІ ОҚЫТУ ЖҮЙЕСІН ТИІМДІ ҚОЛДАНУ	
Макашева А.П., Усен П.Е.	43
БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ОҚУ-ЗЕРТТЕУ МӘДЕНИЕТІН ДАМУ: МОДЕЛІ, ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ ЖӘНЕ ЭКСПЕРИМЕНТ НӘТИЖЕЛЕРІ	
Салиева Д.А.	53

СОДЕРЖАНИЕ

СТРАТЕГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ КЛАССОМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	
Джумагулова М.Ш., Айдосова А.Ж.	5
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ	
Төлеген А.Т., Демеуова Л.Н.	14
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИИ ПРИРОДНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ИЗГОТОВЛЕНИИ ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ	
Шильдебаева Л.К., Жалелова Ф.Б., Жунусова А.С.,	25
ПРАГМАТИЧЕСКОЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ДЕТЕЙ НА КАЗАХСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В Г. ҚЫЗЫЛОРДА	
Пірназар Ж.С., Камишева Г.А.	31
ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	43
Макашева А.П., Усен П.Е.	
РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ: МОДЕЛЬ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА	
Салиева Д.А.	53

CONTENT

STRATEGIES FOR USING EDUCATIONAL TOOLS TO MANAGE ENGLISH LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY SCHOOL	
Dzhumagulova M.S., Aydosova A.Zh.	5
FOSTERING RESEARCH COMPETENCIES AND COGNITIVE ENGAGEMENT THROUGH WEB-QUEST IN CHEMISTRY EDUCATION	
Tolegen A.T., Demeuova L.N.	14
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TEACHING STUDENTS TO SAVE NATURAL RESOURCES IN GARMENT MANUFACTURING	
Shildebayeva L.K., Zhalelova F.B., Zhunussova A. S.	25
A PRAGMATIC COMPARATIVE STUDY OF CHILDREN'S SPEECH ACTS IN KAZAKH AND ENGLISH IN THE CITY OF KYZYLORDA	
Pirnazar Zh.S., Kamysheva G.A.	31
EFFECTIVE USE OF INTERACTIVE LEARNING SYSTEM IN ENGLISH LESSONS	
Makasheva A.P., Usen P.E.	43
DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND RESEARCH CULTURE OF FUTURE TEACHERS: MODEL, PEDAGOGICAL CONDITIONS AND EXPERIMENTAL RESULTS	
Salieva D.A.	53

ҚОРҚЫТ АТА
АТЫНДАҒЫ ҚЫЗЫЛОРДА
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ.
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ
ПСИХОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

«ВЕСТНИК
КЫЗЫЛОРДИНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ
КОРКЫТ АТА. СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА И
ПСИХОЛОГИЯ

BULLETIN OF THE
KORKYT ATA
KYZYLORDA
UNIVERSITY.
PEDAGOGY AND
PSYCHOLOGY SERIES

Редакция мекенжайы:
120014, Қызылорда қаласы,
Әйтеке би көшесі, 29 «А», Қорқыт
Ата атындағы Қызылорда
университеті
Телефон: (7242) 27-60-27
Факс: 26-27-14, E-mail:
Pedagogy_Journal@korkyt.kz

Адрес редакции:
120014, город Кызылорда, ул.
Айтеке би, 29 «А»,
Кызылординский уни-
верситет им. Коркыт Ата
Телефон: (7242) 27-60-27
Факс: 26-27-14, E-mail:
Pedagogy_Journal@korkyt.kz

Address of edition:
120014, Kyzylorda city,
29 «A» Aiteke bie str.,
Korkyt Ata Kyzylorda
University
Tel: (7242) 27-60-27
Fax: 26-27-14, E-mail:
Pedagogy_Journal@korkyt.kz

2023 жылдан бастап шығады
Издается с 2023 года
Published since 2023

Жылына төрт рет шығады
Издается четыре раза в год
Issued quarterly

Құрылтайшысы: «Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті» КеАҚ
Учредитель: НАО «Кызылординский университет им. Коркыт Ата»
Founder: «Korkyt Ata Kyzylorda University» NJSC

Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі
берген бұқаралық ақпарат құралын есепке алу куәлігі
алғашқы тіркеу № KZ37VPY00067263 31 наурыз, 2023 ж.
қайта тіркеу № KZ60VPY00096434 9-маусым, 2024 ж.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации, выданное Министерством информации
и общественного развития Республики Казахстан
первая регистрация № KZ37VPY00067263 31 марта, 2023 г.
перерегистрация № KZ60VPY00096434 9-июля, 2024 г.

Техникалық редакторы: Абуова Н.
Компьютерде беттеген: Махашов А.

Теруге 11.12.2024 ж. жіберілді. Басуға 20.12.2024 ж. қол қойылды.
Форматы 60 × 841 / 8. Көлемі 4,6 шартты баспа табақ. Индекс 76218.
Таралымы 50 дана. Тапсырыс 0228. Бағасы келісім бойынша.

Сдано в набор 11.12.2024 г. Подписано в печать 20.12.2024 г.
Формат 60 × 841 / 8. Объем 4,6 усл. печ. л. Индекс 76218.
Тираж 50 экз. Заказ 0228. Цена договорная.

Жарияланған мақала авторларының пікірі редакция көзқарасын білдірмейді. Мақала мазмұнына автор жауап береді. Қолжазбалар өңделеді және авторға қайтарылмайды. Журналда жарияланған материалдарды сілтемесіз көшіріп басуға болмайды.

Опубликованные статьи не отражают точку зрения редакции. Автор несет ответственность за содержание статьи. Рукописи редактируются и авторам не возвращаются. Материалы, опубликованные в журнале не могут быть воспроизведены без ссылки.

The published articles do not reflect the editorial opinion. The author is responsible for the content of the article. Manuscripts are edited and are not returned the authors. Materials published in the journal can not be republished without reference.

Университет баспасы, 010012, Қызылорда қаласы, Әйтеке би көшесі, 29А.