



ЖАҢА ҰСТАЗ
ЖАҢА ҚОҒАМ

INNOVATIVE TEACHERS

EDUCATION • INSPIRATION • DEVELOPMENT



Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінде тіркелген №33Т-2026-0504751

Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының сайтында 2026 жылы 20-қаңтарда зерттеу қызметін жариялау үшін ұсынылатын басылымдар тізіміне енген №3Т-2026-05047485

№64

7-қазан
2026 ЖЫЛ

*Шабытты
ұстаз –
жақрын
болашақ!*



БІЛІМ



ТӘЖІРИБЕ



ИДЕЯ



ДАМУ

*Білім
Тәрбие
Табысты ұрпақ!*

TEACH
LEARN
INSPIRE
DEVELOP



Бердисуhiroва Назира Утжановна

Түркістан облысы, Созақ ауданы
І Кеңесбаев атындағы жалпы білім беретін мектебі
Бастауыш сынып мұғалімі

Халықаралық ғылыми-танымдық, педагогикалық журнал



INNOVATIVE TEACHERS

7-қазан 2026 жыл №64

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігіне тіркеліп

№ЗТ-2024-0504751

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігіне тіркеліп

№ЗТ-2026-0504751

Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының сайтында 2026 жылы 20-қаңтарда зерттеу қызметін жариялау үшін ұсынылатын басылымдар тізіміне енген

№ЗТ-2026-05047485

<https://www.uba.edu.kz/storage/app/media/TIZIM%2021.01.2026%202026%202026.pdf>

Қазақстан Республикасы Ақпарат және Қоғамдық даму министрлігінің ақпарат комитетінің мерзімді баспасөз басылымын, ақпарат агенттігін және желілік басылымды есепке қою туралы **№KZ25VPY00087946** куәлігі берілген.

Шығу жиілігі: айына 3 рет жарық көреді

Материалдар қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде қабылданады.

Жарияланған фактілер мен мәліметтердің дұрыстығына автор жауапты.

Қолжазбалар мен фотосуреттер лицензияланбайды және қайтарылмайды.

Меншік иесі: «Білім шуағы» Республикалық ғылым мен білімді қолдау орталығы
«Innovative teachers» журналы

Бас редактор: Уразбаева Нургул Назаркуловна +77711410882

Бас редактор: Уразбаева Нургул Назаркуловна

Редакциялық алқаның құрамы:

Оракова Амангул Шахарбековна, Абай атындағы Қазақ Ұлттық университеті педагогика және психология кафедрасының доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Бельгия Жоғары мектебінің Гонорар профессоры, Халықаралық Ақпараттандыру Академиясының академигі

Наметкулова Фарида Джанузаковна, Абай атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Математика, физика және информатика кафедрасы, Математиканы, физиканы және информатиканы оқыту әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының кандидаты

Мейрбеков Мырзабай Балтабаевич, Тарих ғылымының кандидаты, Ж.Ташенов атындағы университетінің аға оқытушысы

Спатаева Бакытгул Курбановна, Оқу-ағарту министрлігінің әдіскері, қазақ тілі мен әдебиеті магистрі, педагог-шебер

Молдадосова Алтынай Кайыповна. Тарих магистрі, “Ыбырай Алтынсарин” медалінің иегері, “Үздік ұстаз”-2020, педагог-шебер

Пазылова Алтынай Абуовна, “Ыбырай Алтынсарин” медалінің иегері, “Үздік ұстаз”-2021, педагог-шебер, 2024 жылғы “Қазақстан Мұғалімі” Ұлттық Сыйлығының ТОП-50 финалисті

Имадуллаев Олжас Раимбекович, “Үздік ұстаз”-2024, педагог-шебер

Уразбаева Айгул Назаркуловна, Математика магистрі, Педагог-шебер

Уристов Галымжан Маханбетович, Педагог-шебер

Техникалық редактор: Уристов Галымжан Маханбетович

Жауапты хатшы: Уразбаева Нургул Назаркуловна

Редакцияның мекен-жайы:

Қазақстан Республикасы, Алматы қаласы
Төле би көшесі 298/3, 7 индекс: **050031**

Эл.почта: bilim-shuagy@mail.ru

ФИЗИКА САБАҒЫНДА STEAM ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ



Абзелова Гулжазира Габитовна

Жамбыл облысы, Тараз қаласы

Шона Смаханұлы атындағы №44 орта мектебі

Физика пәні мұғалімі

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушы тек дайын ақпаратты қабылдаушы емес, білімді өз бетімен іздейтін, талдайтын, тәжірибе жасап, қорытынды шығаратын зерттеуші тұлға ретінде қалыптасуы тиіс. Әсіресе физика пәні – табиғат құбылыстарын түсіндіретін, тәжірибеге негізделген ғылым болғандықтан, оны оқытуда тек теориялық баяндаумен шектелу жеткіліксіз. Физика сабағы оқушының бақылау, эксперимент жүргізу, салыстыру, модельдеу, болжау, дәлелдеу сияқты зерттеушілік дағдыларын дамытуға бағытталғанда ғана нәтижелі болады. Осы тұрғыда STEAM технологияларын қолдану – физиканы оқытудың тиімді әрі заманауи жолдарының бірі.

STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) – ғылым, технология, инженерия, өнер және математиканы кіріктіре оқытуға негізделген тәсіл. Бұл модельде пәндер жеке-жеке оқытылмай, біртұтас практикалық мәселелерді шешу барысында өзара байланыста қарастырылады. Мұндай тәсіл оқушылардың тек пәндік білімін ғана емес, сыни ойлауын, шығармашылығын, топта жұмыс істеуін, зерттеу мәдениетін дамытады. Физика сабағында STEAM технологияларын қолдану арқылы теория мен тәжірибені ұштастырып, оқушыларды нақты өмірлік жағдаяттарды шешуге бағыттауға болады.

Физика – табиғат заңдылықтарын зерттейтін эксперименттік ғылым. Сондықтан оның мазмұны STEAM тәсілімен өте үйлесімді. Мысалы, электр тізбегін құрастыру кезінде оқушы ғылыми ұғымдарды (science) меңгереді, құралдарды пайдаланады (technology), құрылғы жасайды (engineering), жобасын безендіреді (arts), өлшеу және есептеу жүргізеді (mathematics). Осы әрекеттердің барлығы бір сабақ аясында жүзеге асады. Бұл – шынайы пәнаралық интеграция.

Зерттеушілік дағдыларды қалыптастыру үшін ең алдымен оқушыны сұрақ қоюға үйрету маңызды. Дәстүрлі сабақта мұғалім дайын ақпаратты түсіндіреді, ал оқушы тыңдайды. Ал STEAM сабақтарында керісінше, мәселе ұсынылады: «Неліктен шам жанбайды?», «Қандай материал жылуды жақсы өткізеді?», «Қалайша көпір берік болады?». Осындай проблемалық сұрақтар оқушыны ойлануға итермелейді. Олар болжам жасайды, тәжірибе жоспарлайды, нәтижені тексереді. Бұл – нағыз зерттеу әрекеті.

Эксперимент – физикадағы негізгі зерттеу әдісі. STEAM технологиялары экспериментті тек мұғалім көрсететін демонстрация емес, оқушының өз қолымен орындайтын әрекетке айналдырады. Мысалы, «Архимед күші» тақырыбында балалар түрлі заттарды суға батырып, олардың тығыздығын анықтайды. «Жарық құбылыстары» бөлімінде линзалар арқылы бейне алуды зерттейді. «Механика» тақырыбында қарапайым катапульта немесе машина моделін жасайды. Осындай практикалық жұмыстар оқушының қызығушылығын арттырып қана қоймай, білімді саналы түрде меңгеруіне ықпал етеді.

Жобалық оқыту – STEAM тәсілінің маңызды құрамдас бөлігі. Жоба барысында оқушылар белгілі бір мәселені шешуге бағытталған өнім жасайды. Мысалы, «Күн энергиясымен жұмыс істейтін көлік», «Жел генераторы», «Жылу үнемдейтін үй макеті», «Су сүзгісі» сияқты жобалар физикалық заңдылықтарды тәжірибе жүзінде түсінуге мүмкіндік береді. Оқушылар жобаны жоспарлау, материал таңдау, модель құрастыру, сынақтан өткізу, нәтижесін талдау кезеңдерінен өтеді. Бұл үдеріс зерттеушілік циклге толық сәйкес келеді.

Технологиялық құралдарды қолдану да зерттеу мәдениетін дамытуда маңызды рөл атқарады. Сандық датчиктер, виртуалды зертханалар, симуляциялар, робототехника элементтері оқушыларға күрделі құбылыстарды көрнекі түрде түсінуге көмектеседі. Мысалы, қозғалыс графиктерін датчик арқылы автоматты түрде алу немесе температураның өзгерісін нақты уақыт режимінде бақылау – оқушының деректермен жұмыс істеу дағдысын қалыптастырады. Мұндай цифрлық мүмкіндіктерді ұсынатын халықаралық ұйымдардың ұсыныстары International Society for Technology in Education стандарттарында кеңінен көрсетілген.

Сонымен қатар, STEAM тәсілі шығармашылық компонентті де қамтиды. Физика тек формула мен есеп емес, ол – қоршаған әлемді түсіндірудің өнері. Оқушылар тәжірибе нәтижесін постер, инфографика, бейнеролик, макет түрінде ұсынғанда, олардың креативтілігі артады. Бұл визуализация күрделі ұғымдарды түсінуді жеңілдетеді және білімді тереңдетеді.

Топтық жұмыс STEAM сабақтарының тағы бір артықшылығы болып табылады. Оқушылар бірлесіп әрекет еткенде пікір алмасады, бірін-бірі тыңдайды, жауапкершілікті бөліседі. Бірі өлшеу жүргізсе, екіншісі есептейді, үшіншісі нәтижені жазады. Осындай ынтымақтастық барысында коммуникативтік және әлеуметтік дағдылар дамиды. Болашақта бұл қабілеттер кәсіби өмірде де маңызды болмақ.

Бағалау жүйесі де өзгеріске ұшырайды. Тек дұрыс жауапты тексеру жеткіліксіз. Мұғалім зерттеу процесін, оқушының белсенділігін, идеяларын, шығармашылығын бағалауы тиіс. Қалыптастырушы бағалау, өзін-өзі бағалау, өзара бағалау әдістері оқушының рефлексия жасауына мүмкіндік береді. Оқушы «Мен не үйрендім?», «Қандай қиындық болды?», «Келесіде қалай жақсартамын?» деген сұрақтарға жауап іздейді.

STEAM технологияларын енгізуде қауіпсіздік ережелерін сақтау аса маңызды. Физикалық тәжірибелер кезінде құралдармен дұрыс жұмыс істеу, электр қауіпсіздігі, химиялық заттарды қолдану тәртібі алдын ала түсіндіріліп, бақылау жүргізілуі тиіс. Қауіпсіз орта ғана тиімді оқытуға мүмкіндік береді.

Мұғалімнің рөлі де өзгереді. Ол тек ақпарат беруші емес, ұйымдастырушы, кеңесші, бағыттаушы қызметін атқарады. Мұғалім зерттеу тапсырмаларын құрастырып, оқушыларға еркіндік береді, бірақ қажет кезде көмек көрсетеді. Осындай серіктестік қатынас оқушылардың дербестігін арттырады.

Халықаралық тәжірибе де STEAM білім берудің маңыздылығын дәлелдейді. Мысалы, UNESCO білім беруде интеграцияланған, практикалық бағыттағы оқытуды қолдап, оқушылардың XXI ғасыр дағдыларын дамыту қажеттігін атап көрсетеді. Бұл дағдылардың қатарында сыни ойлау, креативтілік, ынтымақтастық және зерттеу қабілеті бар.

Қорытындылай келе, физика сабағында STEAM технологияларын қолдану – оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамытудың тиімді жолы. Эксперименттер, жобалар, цифрлық құралдар, пәнаралық тапсырмалар арқылы оқушылар білімді дайын күйінде алмай, оны өздері ашады. Мұндай сабақтарда физика қызықты, түсінікті және өмірмен байланысты пәнге айналады. Зерттеуге негізделген оқу оқушыларды болашақта ғылыми-техникалық салада табысты болуға дайындайды және олардың шығармашылық әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі

1. Mayer, R. *Multimedia Learning (3rd ed.)*. – Cambridge University Press, 2021.
2. Prince, M., Felder, R. *Active Learning in Engineering and Science Education*. – Journal of Engineering Education, 2019.
3. Kolodner, J. *Problem-Based Learning Meets Case-Based Reasoning in the Science Classroom*. – Routledge, 2018.
4. Lederman, N., Lederman, J. *Nature of Science and Scientific Inquiry as Contexts for Learning*. – Springer, 2020.
5. Arons, A. *Teaching Introductory Physics*. – Wiley, 2019.

6. Knight, R. *Five Easy Lessons: Strategies for Successful Physics Teaching*. – Addison-Wesley, 2018.
7. Redish, E. *Teaching Physics with the Physics Suite*. – Wiley, 2017.

МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУДА АЛГЕБРАЛЫҚ ТЕНДЕУЛЕР МЕН ТЕНДЕУЛЕРДІҢ ЖҮЙЕСІН ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕСІ

Акбаева Жанна Калиевна
Қызылорда облысы, Қазалы ауданы
Әйтеке би кенті
№266 мектеп -лицей
математика пәні мұғалімі

Қазіргі білім беру жүйесінде математиканы оқыту оқушылардың тек формулаларды меңгеруімен шектелмей, олардың логикалық ойлауын, аналитикалық қабілетін, проблеманы шешу дағдыларын дамытуға бағытталуы тиіс. Осы тұрғыдан алғанда алгебралық теңдеулер мен теңдеулер жүйесі – мектеп математикасының негізгі тірек тақырыптарының бірі. Бұл тақырыптар оқушылардың математикалық тілін қалыптастырып қана қоймай, олардың өмірлік жағдайларды модельдеу, сандық қатынастарды талдау және абстрактілі ойлау қабілеттерін дамытуда шешуші рөл атқарады.

Алгебралық теңдеулерді оқыту – математиканың теориялық негіздерін меңгертудің бастапқы кезеңі болып табылады. Теңдеу ұғымы арқылы оқушылар белгісіз шамамен жұмыс істеуді, логикалық пайымдауды, дәлелдеу мен қорытынды жасауды үйренеді. Ал теңдеулер жүйесін оқыту бұл дағдыларды тереңдетіп, бірнеше белгісіз арасындағы байланысты түсінуге мүмкіндік береді. Сондықтан бұл тақырыптарды оқытуда жүйелі, кезең-кезеңімен ұйымдастырылған әдістемелік тәсілдер қажет.

Алгебралық теңдеу – белгісіз шамасы бар теңдік. Оқушылар бұл ұғыммен алғаш рет бастауыш сыныптағы қарапайым теңдіктер арқылы танысады. Ал негізгі алгебра курсына теңдеу ұғымы жаңа деңгейге көтеріледі: белгісіз әріптермен белгіленеді, теңдеуді шешу, түбірін табу, тексеру ұғымдары енгізіледі. Мұнда басты мақсат – оқушының теңдеуді механикалық түрде шешуі емес, оның мәнін, құрылымын және қолдану аясын түсінуі.

Алгебралық теңдеулерді оқытудың әдістемесі ең алдымен ұғымды дұрыс қалыптастырудан басталады. Мұғалім теңдеуді «шешу» ұғымын нақты өмірлік мысалдармен байланыстыруы қажет. Мысалы, «белгісіз санды табу», «жасырын шаманы анықтау» сияқты күнделікті өмірге жақын тапсырмалар арқылы теңдеу мәні түсіндіріледі. Бұл тәсіл оқушылардың пәнге қызығушылығын арттырып, алгебралық ойлауға жұмсақ көшуге мүмкіндік береді.

Теңдеулерді оқытуда көрнекілік пен модельдеудің маңызы зор. Сан сәулесі, сызба, кесте, теңдік модельдері теңдеудің мағынасын түсіндіруге көмектеседі. Әсіресе, теңдеудің екі жағына бірдей амал қолдану принципін визуалды түрде көрсету оқушылардың түсінуін жеңілдетеді. Бұл әдіс оқушылардың теңдеуді шешу алгоритмін саналы түрде қабылдауына ықпал етеді.

Алгебралық теңдеулерді шешудің негізгі әдістерін оқыту – тақырыптың маңызды кезеңі. Оқушылар бір айнымалысы бар сызықтық теңдеулерді шешуді үйренеді, теңдеуді түрлендіру, ұқсас мүшелерді біріктіру, бөлшек коэффициенттермен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастырады. Мұнда мұғалім есеп шығарудың әр қадамын түсіндіруге, себеп-салдар байланысын ашуға ерекше мән беруі тиіс. Тек дайын алгоритмді қолдану емес, әр амалдың не үшін орындалатыны түсіндірілгені маңызды.

Теңдеулерді оқытуда типтік қателерді алдын ала болжау және олармен жұмыс жасау әдістемесі маңызды орын алады. Оқушылар көбіне таңбаларды ауыстыруда, бөлшектермен

жұмыс жасауда, теңдіктің екі жағына амал қолдануда қателеседі. Мұғалім осы қателерді талдап, арнайы түзету тапсырмаларын ұсынуы қажет. Қате арқылы оқыту әдісі оқушылардың рефлексия жасауына және математикалық сауаттылығын арттыруға мүмкіндік береді.

Алгебралық теңдеулерді қолданбалы есептермен байланыстыра оқыту – әдістеменің маңызды бағыты. Қозғалыс, жұмыс, пайыз, қаржы, геометриялық есептерді теңдеу құру арқылы шешу оқушылардың математиканың өмірдегі маңызын түсінуіне ықпал етеді. Мұндай есептер оқушыны мәтінді талдауға, белгісізді дұрыс таңдауға, модель құруға үйретеді. Бұл – функционалдық сауаттылықты қалыптастырудың тиімді жолы.

Теңдеулер жүйесін оқыту – алгебра курсының күрделі әрі маңызды бөлімдерінің бірі. Бұл тақырып оқушылардан жоғары деңгейдегі логикалық ойлауды, бірнеше айнымалымен жұмыс істеу қабілетін талап етеді. Теңдеулер жүйесін оқытуда басты мақсат – оқушының бірнеше шартты бір мезгілде ескеріп, оларды біртұтас жүйе ретінде қарастыра білуіне үйрету.

Теңдеулер жүйесін оқыту әдістемесі жүйе ұғымын түсіндіруден басталады. Мұғалім бір ғана теңдеу жеткіліксіз болатын жағдайларды мысал арқылы көрсетуі тиіс. Өмірлік жағдаяттар, мысалы, «екі заттың бағасы», «екі адамның қозғалысы», «екі белгісіз шаманың қатынасы» сияқты есептер теңдеулер жүйесінің қажеттілігін айқын көрсетеді.

Теңдеулер жүйесін шешудің негізгі әдістері – алмастыру әдісі, қосу (айыру) әдісі және графиктік әдіс. Әр әдісті оқытуда олардың артықшылықтары мен қолдану жағдайларын түсіндіру маңызды. Мысалы, алмастыру әдісі бір айнымалыны оңай өрнектеуге болатын жағдайда тиімді, ал қосу әдісі теңдеулерді түрлендіру арқылы белгісізді жоюға негізделеді. Графиктік әдіс көрнекілік арқылы жүйенің шешімін түсінуге мүмкіндік береді.

Графиктік әдісті оқыту оқушылардың көрнекі-кеңістіктік ойлауын дамытады. Теңдеулер графиктерінің қиылысу нүктесі жүйенің шешімі екенін түсіну – алгебра мен геометрия арасындағы байланысты нығайтады. Бұл әдіс әсіресе визуалды қабылдауы жақсы дамыған оқушылар үшін тиімді.

Теңдеулер жүйесін оқытуда пәнаралық байланыстарды пайдалану әдістемелік тұрғыдан маңызды. Физикада қозғалыс теңдеулері, экономикада сұраныс пен ұсыныс модельдері, информатикада алгоритмдер теңдеулер жүйесі арқылы сипатталады. Мұндай байланыстар оқушылардың білімін кешенді түрде қолдануына мүмкіндік береді.

Дифференциалды оқыту тәсілі теңдеулер мен теңдеулер жүйесін оқытуда ерекше рөл атқарады. Әр оқушының дайындық деңгейі әртүрлі болғандықтан, тапсырмаларды деңгейлеп ұсыну қажет. Қарапайым теңдеулерден бастап күрделі қолданбалы есептерге дейінгі тапсырмалар жүйесі оқушылардың барлығын оқу үдерісіне тартуға мүмкіндік береді.

Заманауи цифрлық технологияларды қолдану теңдеулерді оқыту әдістемесін жаңа деңгейге көтереді. GeoGebra, Desmos сияқты бағдарламалар теңдеулер мен жүйелердің графиктерін динамикалық түрде көрсетуге мүмкіндік береді. Бұл оқушылардың қызығушылығын арттырып, күрделі ұғымдарды жеңіл түсінуге жағдай жасайды.

Бағалау жүйесінде теңдеулерді шешу ғана емес, есепті талдау, шешу жолын түсіндіру, нәтижені тексеру дағдылары ескерілуі тиіс. Критериалды бағалау оқушылардың өз жетістігін көруге және кемшіліктерін түзетуге мүмкіндік береді. Формативті бағалау теңдеулерді оқытуда тиімді нәтиже береді.

Мұғалімнің кәсіби шеберлігі алгебралық теңдеулер мен теңдеулер жүйесін оқытуда шешуші фактор болып табылады. Мұғалім тек есеп шығартушы емес, бағыттаушы, ойландырушы, рефлексия ұйымдастырушы рөлін атқаруы тиіс. Сабақта сұрақ-жауап, пікірталас, бірлескен жұмыс әдістерін қолдану оқушылардың белсенділігін арттырады.

Қорытындылай келе, алгебралық теңдеулер мен теңдеулер жүйесін оқыту әдістемесі – математикалық білім берудің негізін құрайтын маңызды бағыт. Бұл тақырыптарды тиімді оқыту оқушылардың логикалық ойлауын, математикалық сауаттылығын, өмірлік проблемаларды шешу қабілетін қалыптастырады. Жүйелі, көрнекі, пәнаралық және цифрлық әдістерді ұштастыра қолдану арқылы мұғалімдер теңдеулер тақырыбын оқушылар үшін

түсінікті әрі қызықты ете алады. Сондықтан алгебралық теңдеулер мен теңдеулер жүйесін оқыту әдістемесін жетілдіру – сапалы математикалық білім берудің кепілі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Әбілқасымов А.Е. Математиканы оқыту әдістемесі. – Алматы: Білім, 2019.
2. Құдайбергенова К.С. Құзыреттілікке бағдарланған білім беру: теория және практика. – Алматы: Өрлеу, 2020.
3. Оразбаева Ф.Ш. Құзыреттілікке негізделген оқыту теориясы. – Алматы: Ан-Арыс, 2019.
4. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы: Рауан, 2018.
5. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі. Жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты (ҚР МЖМБС). – Астана, 2022.
6. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі. Математика пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасы (негізгі және жалпы орта білім). – Астана, 2023.
7. Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. Математиканы оқыту әдістемесі бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана, 2021.

КӨРКЕМ ШЫҒАРМАНЫ ТАЛДАУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аширбекова Кунсулу Сарсенбаевна
*Түркістан облысы, Жетісай ауданы
Д.Қонаев атындағы №9 ІТ мектеп-лицей
Қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімі*

Көркем әдебиетті оқыту оқушыны шығарма мазмұнымен таныстырумен шектелмейді. Әдеби мәтін адам әрекетінің себептерін түсінуге, әртүрлі көзқарасты салыстыруға, айтылған пікірдің негізін іздеуге және өмірлік мәселелерге саналы қатынас қалыптастыруға мүмкіндік береді. Оқушы көркем шығарманы талдау барысында кейіпкердің шешіміне, баяндаушының сөзіне, оқиғадағы қайшылықтарға және автор қолданған көркемдік тәсілдерге назар аударады. Осы әрекеттер оның ақпаратты дайын күйінде қабылдамай, мағынасын зерттеуіне жағдай жасайды. Сондықтан әдебиет сабағындағы талдау сыни ойлауды қалыптастырудың маңызды кеңістігі болып табылады. Мұғалімнің міндеті шығарма туралы жалғыз түсіндірмені ұсыну емес, оқушыны мәтінге сүйеніп ой қорытуға, пікірін дәлелдеуге және өз тұжырымын қайта қарауға үйрету. Осындай бағытта ұйымдастырылған сабақта оқу мен ойлау біртұтас танымдық әрекетке айналады.

Сыни ойлау ұғымын тек кемшілік табу немесе өзгелердің пікіріне қарсы шығу ретінде түсіндіруге болмайды. Ол ақпараттың мазмұнын, негізін және шектеулерін қарастырып, дәлелді қорытынды жасауға бағытталған ойлау әрекетін білдіреді. Әдебиет сабағында бұл қабілет оқушының мәтіндегі дерек пен жеке болжамды ажыратуынан, кейіпкер әрекетінің бірнеше себебін қарастыруынан және өз пікіріне сәйкес келмейтін үзінділерді де ескеруінен көрінеді. Сыни ойлайтын оқушы міндетті түрде көп сөйлейтін немесе барлық сұраққа тез жауап беретін бала емес. Кейде ол асықпай оқып, нақты үзіндіні тандап, қысқа әрі негізді пікір айтады. Сондықтан мұғалім белсенділіктің сыртқы белгілерінен гөрі пайымдаудың сапасына назар аударуы қажет. Ойдың дәлелмен байланысы әдеби талдаудың негізгі өлшеміне айналуы тиіс.

Көркем мәтіннің ерекшелігі оның мағынасы әрдайым тікелей айтылмайтынында. Кейіпкердің бір сөзі, заттық деталь, қайталанатын бейне немесе оқиға соңындағы үнсіздік маңызды ойды білдіруі мүмкін. Мұндай мағынаны түсіну үшін оқушы мәтінді мұқият оқып, бөлшектер арасындағы байланысты анықтайды. Ол тек не болғанын емес, оқиғаның қалай берілгенін және осы баяндау тәсілінің оқырманға қандай әсер туғызатынын қарастырады.

Осы тұста әдеби талдау мен сыни ойлау өзара ұштасады. Дегенмен мәтіннің көпмағыналылығы кез келген пікірді дұрыс деп қабылдауға негіз болмайды. Ұсынылған түсіндіру шығармадағы деректерге сүйеніп, оның жалпы құрылымына сәйкес келуі керек. Еркін пікір мен негізсіз жорамалдың айырмашылығын түсіндіру оқушының оқырмандық жауапкершілігін қалыптастырады.

Көркем шығарманы талдауға кіріспес бұрын оқу мақсатын нақтылау маңызды. Бір сабақта кейіпкердің өзгеру жолы қарастырылса, келесі сабақта баяндаушының ұстанымы немесе көркемдік детальдың қызметі зерттелуі мүмкін. Барлық әдеби ұғымды бір мәтінге қатысты бірден талдату оқушының назарын шашыратып, талдауды үстірт етуі ықтимал. Сондықтан мұғалім шығарма ерекшелігіне сәйкес негізгі мәселені таңдайды. Мысалы, «Кейіпкердің шешімін өзгерткен жағдай қандай?» деген сұрақ мәтін бойындағы маңызды оқиғаларды салыстыруды талап етеді. Ал «Автор оқырманның кейіпкерге көзқарасын қалай қалыптастырады?» деген сұрақ тілдік және композициялық тәсілдерге бағыттайды. Нақты мақсат оқушыға нені байқау керектігін түсіндіріп, мәтінді жай мазмұндаудан зерттеуге көшуге көмектеседі.

Алғашқы оқылымда шығарманың тұтас әсерін сақтау қажет. Оқушы оқиға желісін түсініп, кейіпкерлерді танып, мәтіннің көңіл күйін сезінуі тиіс. Әр сөйлемнен кейін талдау жүргізу көркем туындыны бөлшектеп, оқырмандық қабылдауды әлсіретуі мүмкін. Сондықтан алғашқы танысудан кейін балаларға өз әсерін еркін айтуға, түсініксіз жерін белгілеуге және ойландырған сұрағын ұсынуға мүмкіндік беріледі. Бұл жауаптар бірден дұрыс немесе қате деп бағаланбайды, өйткені олар кейінгі зерттеудің бастапқы нүктесі болады. Мұғалім оқушылардың қандай тұстарға назар аударғанын байқап, талқылауға қажетті бағыттарды анықтайды. Алғашқы әсер мен кейінгі дәлелді түсіндіруді салыстыру оқушыға өзінің оқу барысында қалай өзгергенін түсінуге көмектеседі.

Қайта оқылым әдеби талдаудың мазмұнын тереңдетеді. Оқиғаның жалпы желісін білген оқушы енді кейіпкер сөзіндегі ерекшелікті, детальдардың қайталануын және оқиғалар арасындағы байланысты байқай алады. Мұғалім мәтінді қайта оқуға нақты міндет ұсынғаны жөн. Мысалы, кейіпкердің көңіл күйі өзгеретін тұстарды белгілеу немесе баяндаушының бағалауы сезілетін сөйлемдерді табу тапсырылады. Осы әрекет мәтінді механикалық қайталаудан мақсатты ізденіске айналады. Белгіленген үзінділер кейін салыстырылып, олардың мағынасы талқыланады. Оқушы алғашқы пікірін қолдайтын дерекпен қатар, оған күмән туғызатын тұсты да табуы мүмкін. Мұндай жағдай өз көзқарасын өзгертуге немесе нақтылауға негіз болады. Қайта оқу осылайша түсінудің үздіксіз үдеріс екенін көрсетеді.

Мәтіннің мазмұнын түсіну мен оны талдау арасындағы айырмашылықты оқушыларға нақты көрсету қажет. «Кейіпкер ауылдан кетті» деген сөйлем оқиғаны хабарлайды, ал «Оның кетуі бұрынғы ортасымен келіспеушіліктің күшейгенін көрсетеді» деген тұжырым түсіндіру ұсынады. Екінші пікірді негіздеу үшін шығармадағы сөздер мен әрекеттерге сүйену қажет болады. Мұғалім осы екі деңгейдегі жауаптарды салыстырып, олардың қызметін талдата алады. Мазмұндау талдауға дайындық ретінде маңызды, бірақ оның орнын толық алмастырмайды. Оқушыдан оқиғаны қысқаша атағаннан кейін оның мағынасын түсіндіру сұралады. «Бұл нені көрсетеді?», «Осы эпизод негізгі мәселемен қалай байланысады?» деген сұрақтар ойды тереңдетеді. Нәтижесінде мәтіндегі дерек оқырмандық пайымдаудың негізіне айналады.

Сұрақ қою мәдениеті сыни ойлауды дамытудың маңызды шарты болып табылады. Тек кейіпкердің аты, оқиға орны немесе әрекет реті туралы сұрақтар мәтінді түсінуді тексергенімен, күрделі ойлауға жеткілікті мүмкіндік бермеуі мүмкін. Сондықтан олар себепті анықтауға, салыстыруға, бағалауға және болжамды тексеруге бағытталған сұрақтармен толықтырылады. Мысалы, «Кейіпкер неліктен осындай шешім қабылдады?» деген сұраққа бірнеше жауап берілуі ықтимал. Оқушылар әр нұсқаның мәтіндік негізін қарастырады. Алайда сұрақтың ашық болуы оның міндетті түрде сапалы екенін білдірмейді. Тым жалпы немесе шығармаға қатысы әлсіз сұрақ талдауды жеке әсер деңгейінде

қалдырады. Нәтижелі сұрақ оқушыны нақты мәтінге қайта оралып, мағыналы байланыс іздеуге жетелеуі тиіс.

Оқушылардың өз сұрақтарын құрастыруы олардың дербес ойлауын қолдайды. Шығарманы оқығаннан кейін әр оқушы түсінгісі келген мәселені жазып, оның неліктен маңызды екенін түсіндіре алады. Кейбір сұрақтар мәтіндегі нақты дерекпен жауап берілетін болса, басқалары талқылауды және бірнеше үзіндіні салыстыруды қажет етеді. Осы айырмашылықты бірге анықтау сұрақ сапасын жақсартады. Мұғалім балалардың сұрақтарын дайын үлгіге толық бағындырмай, олардың оқырмандық қызығушылығын сақтауға тырысады. Кейін топтар бір маңызды сұрақты таңдап, жауапқа қажетті дәлелдерді жинақтайды. Мұндай жұмыс оқушыны тек мұғалімнің сұрағына жауап беруші емес, зерттеу бағытын анықтаушы қатысушы ретінде танытады. Өз сұрағына жауап іздеу мәтінді тереңірек оқуға ішкі қажеттілік туғызады.

Кейіпкер бейнесін талдау сыни ойлауды қалыптастыруға кең мүмкіндік береді. Оқушы кейіпкерді бірден жағымды немесе жағымсыз деп жіктегенде, оның әрекетіндегі қайшылықтарды байқамауы мүмкін. Сондықтан мінезді нақты әрекетпен, жағдаймен және өзгеріспен байланыстыра қарастыру маңызды. Бір кейіпкер кей жағдайда батылдық танытып, басқа жағдайда қорқынышқа бой алдыруы ықтимал. Мұндай күрделілік адам мінезін шынайырақ түсінуге көмектеседі. Мұғалім «Осы әрекеті қандай қасиетін көрсетеді?», «Басқа эпизодта бұл қасиет қалай көрінеді?» деген сұрақтар қояды. Оқушы бір ғана үзіндіге сүйеніп тұтас қорытынды жасаудан сақтанады. Кейіпкер туралы пікір шығарманың әр тұсынан алынған деректермен тексерілгенде, бағалау мазмұнды әрі негізді болады.

Кейіпкердің әрекетін түсіндіру мен оны ақтаудың айырмашылығын ажырату да маңызды. Оқушы белгілі шешімге әсер еткен жағдайларды анықтай отырып, оның салдарын сын тұрғысынан бағалай алады. Мысалы, қорқыныш немесе әлеуметтік қысым әрекеттің себебін түсіндіруі мүмкін, бірақ бұл оның өзгелерге келтірген зиянын жоққа шығармайды. Әдеби талдау осы екі қырды қатар қарастыруға мүмкіндік береді. Мұғалім оқушыларды кейіпкердің ниеті, нақты әрекеті және нәтижесі арасындағы байланысты ажыратуға бағыттады. Кейде жақсы ниет қолайсыз салдарға әкеледі немесе кейіпкер өз шешімінің әсерін алдын ала түсінбейді. Осындай жағдайларды талдау қарапайым үкімнен күрделі пайымдауға көшуге көмектеседі. Оқушы бағалаудың алдында жағдайды зерттеудің қажеттігін түсінеді.

Көркем шығармадағы тартысты талдау оқушыға қарама-қарсы ұстанымдардың негізін қарастыруға жағдай жасайды. Тартыс тек екі кейіпкердің келіспеушілігінен тұрмайды; ол адамның ішкі таңдауы, жеке тілек пен қоғамдық талап немесе құндылықтар арасындағы қайшылық түрінде көрінуі мүмкін. Мұғалім тартыстың сыртқы көрінісін анықтаумен шектелмей, әр тарап үшін не маңызды екенін сұрайды. Оқушылар кейіпкерлердің мақсаттарын, қорқыныштарын және мүмкіндіктерін салыстырады. Бұл жұмыс бір тараптың пікірін автоматты түрде дұрыс деп қабылдаудан сақтайды. Сонымен бірге әр көзқарастың салдары мен шектеулері талқыланады. Тартысты осылай қарастыру шығармадағы мәселенің күрделілігін ашып, оқушының түрлі ұстанымды түсіну және негізді бағалау қабілетін дамытады.

Автор, баяндаушы және кейіпкер ұстанымдарын ажырату әдеби сауаттылықпен бірге сыни ойлауға да қызмет етеді. Шығармада айтылған әр сөйлемді автордың тікелей пікірі деп қабылдау қате түсіндіруге әкелуі мүмкін. Кейіпкер сөзі оның жеке мүддесін, тәжірибесін немесе жаңсақ түсінігін білдіруі ықтимал. Баяндаушы да оқиғаны белгілі көзқарас арқылы ұсынады. Мұғалім оқушыларға кім сөйлеп тұрғанын, ол нені білетінін және қандай мәліметті бермейтінін анықтатуы қажет. Осындай сұрақтар мәтіндегі ақпараттың берілу тәсілін байқауға көмектеседі. Оқушы айтылған сөздің мазмұнымен қатар, оның иесін және жағдайын ескереді. Бұл дағды кейін ақпараттық мәтіндердегі көзқарас пен деректі ажыратуға да пайдалы негіз қалыптастырады.

Баяндаудың сенімділігін талдау оқушыларды мәтіндегі қайшылықтарды байқауға үйретеді. Кейде кейіпкер өз әрекетін бір түрде түсіндіреді, ал оқиғадағы басқа деректер оның

сөзіне күмән туғызады. Мұғалім осы сәйкессіздікті байқататын үзінділерді салыстыруға мүмкіндік береді. «Айтылған сөз бен жасалған әрекет сәйкес келе ме?», «Оқырман кейіпкер білмейтін қандай мәліметке ие?» деген сұрақтар талдауды бағыттайды. Мұнда мақсат баяндаушыны міндетті түрде сенімсіз деп тану емес, ұсынылған ақпаратты тексеруге дағдылану. Оқушы әр тұжырымның қандай дерекке сүйенетінін қарастырады. Егер мәтінде шешімге жеткілікті негіз болмаса, белгісіздікті мойындауға болады. Барлық мәселе туралы кесімді жауап беру міндетті емес екенін түсіну де сыни пайымдаудың белгісі.

Көркемдік детальдарды талдау мәтінді мұқият оқуға және шағын белгінің жалпы мағынамен байланысын ашуға көмектеседі. Заттың сипаттамасы, кейіпкердің қимылы, киіміндегі ерекшелік немесе қайталанған дыбыс оқиғаның көңіл күйін қалыптастыруы мүмкін. Бірақ әр бөлшекті міндетті түрде терең символ ретінде түсіндіруге асықпау керек. Ұсынылған мағына мәтіннің өзге тұстарымен салыстырылып тексеріледі. Мысалы, белгілі зат бірнеше маңызды эпизодта қайталанса, оның қызметі туралы болжам жасауға негіз бар. Оқушылар детальдың қай жерде көрінетінін, қандай өзгеріспен берілетінін және кейіпкермен қалай байланысатынын анықтайды. Осы жұмыс бақылау мен түсіндірудің арақатынасын көрсетеді. Дәлелсіз символ іздеудің орнына мәтіндік байланыстарға сүйенген талдау қалыптасады.

Тілдік-көркемдік құралдарды оқытуда олардың атауын табумен шектелмеу маңызды. Оқушы эпитетті немесе теңеуді дұрыс анықтағанымен, оның шығармадағы қызметін түсінбеуі мүмкін. Сондықтан мұғалім «Бұл сөз қандай әсер туғызады?», «Оны бейтарап сөзбен алмастырсақ, не өзгереді?» деген сұрақтар ұсынады. Осындай салыстыру көркем тілдің мағына қалыптастырудағы рөлін ашады. Мысалы, табиғатты сипаттауда қолданылған сөздер кейіпкердің көңіл күйімен үндесуі немесе оған қарама-қарсы әсер беруі мүмкін. Оқушылар осы байланысты нақты сөйлемдер арқылы түсіндіреді. Талдау терминді жаттаудан тілдік таңдауды бағалауға көшеді. Бұл тәсіл оқушының өз жазылымында да сөзді саналы таңдауына ықпал етіп, көркемдік пен ойдың бірлігін түсінуге мүмкіндік береді.

Поэзиялық шығармаларды талдауда сезімдік қабылдау мен дәлелді пайымдаудың тепе-теңдігін сақтау қажет. Өлеңді тек техникалық белгілерге бөліп қарастыру оның тұтас әсерін әлсіретуі мүмкін, ал жеке әсермен шектелу мәтіндік талдауды жеткіліксіз етеді. Алдымен оқушылар өлеңнің көңіл күйін, өзіне әсер еткен жолдарын және туындаған сұрақтарын айтады. Кейін сол әсердің қандай сөздер, бейнелер, қайталаулар немесе ырғақтық ерекшеліктер арқылы жасалғаны қарастырылады. Бір өлең оқушыларға әртүрлі әсер етуі мүмкін, сондықтан пікір айырмашылығы талқылауға негіз болады. Әр оқушы өз қабылдауын мәтінмен байланыстырып түсіндіреді. Мұндай жұмыс сезімді жоққа шығармай, оның көркемдік негізін тануға көмектеседі. Оқырмандық әсер зерттеудің бастапқы дерегіне айналады.

Шығарманың композициясын талдау оқиғалардың орналасу ретінің маңызын түсіндіреді. Автор кейбір мәліметті кейін ашуы, өткен оқиғаға оралуы немесе шешімді соңына дейін белгісіз қалдыруы мүмкін. Оқушылар «Бұл эпизод басқа жерде берілсе, қабылдауымыз қалай өзгерер еді?» деген сұраққа жауап іздейді. Мұндай ойша өзгерту құрылымның қызметін байқауға көмектеседі. Мысалы, кейіпкердің бұрынғы тәжірибесі туралы ақпарат кейін берілгенде, оқырман алғашқы бағасын қайта қарауы мүмкін. Осы үдерісті талдау оқушыларға өз пікірінің ақпарат көлеміне тәуелді екенін көрсетеді. Композицияны оқиға тізімі ретінде ғана емес, мағынаны ұйымдастыру тәсілі ретінде қарастыру шығарма құрылымын терең түсінуге жағдай жасайды. Оқырманның қорытындысы да кезең-кезеңімен қалыптасатыны айқындалады.

Тарихи және мәдени контекст көркем шығарманы түсіндіруді толықтырады. Белгілі дәуірдің тұрмысын, әлеуметтік қатынасын немесе дүниетанымын білмеу кейіпкер әрекетін үстірт бағалауға әкелуі мүмкін. Сондықтан мұғалім мәтінді түсінуге қажетті қысқа әрі сенімді мәлімет ұсынады. Алайда контекстік ақпарат шығарманың өзін талдауды алмастырмауы тиіс. Жазушының өмірбаянын ұзақ баяндау әр детальдың мағынасын автоматты түрде ашпайды. Оқушылар сыртқы мәліметтің нақты қай үзіндіні түсіндіруге

көмектесетінін көрсетуі қажет. Сонымен бірге тарихи жағдайды ескеру кез келген әрекетті сөзсіз ақтау дегенді білдірмейді. Оқушы дәуір ерекшелігін түсініп, сонымен қатар шығарманың адамгершілік мәселелерін талқылай алады. Контекст пен мәтін арасындағы байланыс осындай байыпты талдауды талап етеді.

Салыстырмалы талдау оқушыларға бір мәселенің әртүрлі көркем шешімдерін қарастыруға мүмкіндік береді. Екі шығармадағы кейіпкерлер ұқсас жағдайда әрекет етуі мүмкін, бірақ олардың таңдауы мен нәтижесі өзгеше болады. Оқушылар ұқсастықты атаумен шектелмей, айырмашылықтың себептерін зерттейді. Мұғалім салыстыру өлшемдерін нақтылауға көмектеседі: кейіпкер мақсаты, орта ықпалы, баяндау тәсілі немесе автор қолданған детальдар қарастырылады. Өлшемсіз салыстыру кездейсоқ белгілерді жинауға айналуы ықтимал. Сондықтан әр ұқсастық пен айырмашылық негізгі сұрақпен байланыстырылуы керек. Салыстырудан кейін ортақ қорытынды жасалады, бірақ шығармалардың даралығы сақталады. Осындай жұмыс оқушыны бір мәтіннен алған түсінігін басқа мәтінде тексеруге және бұрынғы пікірін кеңейтуге жетелейді.

Пікірталас әдеби талдауды жандандырады, егер оның мақсаты қарсыласын жеңу емес, мәселені тереңірек түсіну болса. Оқушылар белгілі кейіпкердің шешіміне қатысты әртүрлі ұстаным білдіріп, мәтіндік дәлел ұсынады. Тыңдаушы пікірдің қай тұсымен келісетінін және қай бөлігіне қосымша негіз қажет екенін түсіндіреді. Мұғалім тұлғаға бағытталған бағалаудан сақтап, талқылауды ой мен дәлелге қайтарады. «Мен бұл пікірмен келіспеймін, себебі мәтінде...» деген үлгі сыпайы қарсылық білдіруге көмектеседі. Сонымен қатар оқушының талқылау соңында бастапқы пікірін өзгертуіне мүмкіндік берілуі тиіс. Өз көзқарасын түзету жеңіл емес, жаңа дәлелді ескерудің нәтижесі ретінде қабылданады. Осы ұстаным пікірталасты шынайы танымдық әрекетке айналдырады.

Топтық жұмысты ұйымдастырғанда әр оқушының ойлау әрекетіне қатысуын қамтамасыз ету маңызды. Бір белсенді оқушының пікірін қалғандары қайталауы бірлескен талдаудың мүмкіндігін шектейді. Сондықтан талқылау алдында әркімге үзінді таңдап, қысқа пікір жазуға уақыт беріледі. Кейін топ мүшелері өз дәлелдерін салыстырып, ортақ және қайшы тұстарды анықтайды. Ортақ жауапқа міндетті түрде келу барлық тапсырмада қажет емес; кейде екі негізді түсіндіруді қатар ұсынуға болады. Мұғалім қорытындыны кез келген қатысушы түсіндіре алатындай жағдай жасайды. Топтық жұмыс мәтінмен жеке әрекетті алмастырмай, оны толықтыруы керек. Осындай құрылым әр баланың дербес пікірін сақтап, өзгелердің көзқарасы арқылы өз пайымдауын тексеруге мүмкіндік береді.

Шығармашылық тапсырмалар сыни ойлауға қызмет етуі үшін мәтіндік негізбен байланыстырылуы қажет. Кейіпкер атынан хат жазу, оқиғаны басқа кейіпкер көзімен баяндау немесе балама аяқталу ұсыну оқушының қиялын дамытады. Бірақ жұмыс тек еркін ойдан шығаруға айналса, бастапқы шығарманы түсіну деңгейі байқалмай қалуы мүмкін. Сондықтан оқушы өз нұсқасының қай деректерге сүйенетінін және қай тұста авторлық мәтіннен әдейі ауытқығанын түсіндіреді. Мысалы, кейіпкер атынан жазылған хат оның сөйлеу мәнері мен белгілі мақсатына сәйкес болуы тиіс. Осы талап шығармашылық еркіндікті шектемей, саналы таңдау жасауға бағыттайды. Оқушы мәтінді қайта құрастыру арқылы оның ішкі логикасын тереңірек түсінеді және өз шешімін негіздеуге жаттығады.

Көркем шығарманың экрандық немесе сахналық нұсқасын салыстыру да талдауға мүмкіндік береді. Оқушылар мәтіндегі қандай эпизодтардың сақталғанын, қысқарғанын немесе өзгергенін анықтайды. Кейін осы өзгерістердің кейіпкер бейнесіне және негізгі мәселеге әсерін қарастырады. Экрандық нұсқаны тек кітапқа ұқсастығына қарай бағалау жеткіліксіз, өйткені әр өнер түрінің бейнелеу мүмкіндігі әртүрлі. Дегенмен өзгерістің мағыналық салдарын талқылауға болады. Мысалы, ішкі ойдың диалогқа айналуы немесе белгілі эпизодтың алынуы оқырман мен көрерменнің қабылдауын өзгертуі ықтимал. Мұғалім оқушыны «ұнады» деген әсерден нақты салыстыруға бағыттайды. Осы жұмыс көркем туындыны жеткізу тәсілі мен оның мағынасы арасындағы байланысты түсіндіреді.

Жазбаша талдау ауызша пікірді жүйелі ойға айналдыруға көмектеседі. Оқушы қысқа тезис ұсынып, оны мәтіннен алынған дәлелмен негіздейді және сол дәлелдің мағынасын

түсіндіреді. Алғашқы кезеңде толық эсседен бұрын бір талдамалық абзац жазу пайдалы. Мұғалім дәйексөзді келтірудің өзі жеткіліксіз екенін көрсетіп, оның негізгі пікірге қатысын ашуды талап етеді. Мәтін қайта қаралған кезде оқушы артық мазмұндауды қысқартып, дәлелсіз бағалауды нақтылайды. Жазылым талқылауда айтылған пікірді көшіріп алуға емес, жеке қорытынды жасауға бағытталуы тиіс. Осындай тапсырмалар ойдың логикалық құрылымын айқындап, дәлел мен тұжырым арасындағы байланысты тексеруге мүмкіндік береді. Жазылған мәтін оқушының ойлау барысын көрінетін етеді.

Оқырман күнделігі әдеби талдаудың ұзақ мерзімді сабақтастығын сақтауға көмектеседі. Онда оқушы тек мазмұнды тіркемей, әсер еткен үзіндіні, туындаған сұрақты және бастапқы түсіндіруін жаза алады. Кейін талқылаудан немесе қайта оқудан соң пікірінің қалай өзгергенін белгілейді. Бұл тәсіл дұрыс жауаптарды жинауға емес, оқу барысындағы ой қозғалысын байқауға бағытталғаны жөн. Күнделіктің формасы оқушыға қолайлы болуы мүмкін: қысқа жазба, сызба немесе үзіндіге түсініктеме қолданылады. Мұғалім оның көлемінен гөрі мәтінге сүйенуін және пайымдаудың нақтылығын бағалайды. Жеке жазбаларды міндетті түрде көпшілікке жариялау талап етілмейді. Оқырман күнделігі дербес ойлануға арналған қауіпсіз кеңістік ретінде сақталғанда мазмұнды болады.

Сараланған қолдау әдеби талдауға барлық оқушының қатысуына мүмкіндік береді. Мәтінді түсінуге қиналатын оқушыға сөздік түсіндірме, қысқаша оқиға картасы немесе тандалған үзінді ұсынылуы мүмкін. Тілдік қолдауды қажет ететін балаға пікірді бастау үлгілері беріледі. Ал дайын оқушыдан қарама-қайшы деректерді салыстыру немесе балама түсіндіруді бағалау талап етіледі. Қолдаудың мақсаты тапсырманы мағынасыз жеңілдету емес, негізгі ойлау әрекетін қолжетімді ету. Оқушының оқу қарқыны баяу болғанымен, оның терең пікір айту мүмкіндігі сақталуы тиіс. Сондықтан жылдам жауап беру талдаудың басты өлшеміне айналмайды. Қолдау біртіндеп азайып, оқушы мәтіннен дәлел табу мен қорытынды жасау әрекетін дербес орындауға көшеді.

Мұғалімнің кері байланысы оқушының келесі қадамын түсіндіруі керек. «Талдауың әлсіз» деген жалпы баға нақты әрекет ұсынбайды. Ал «Кейіпкерге берген бағаң түсінікті, бірақ оны растайтын эпизодтың мағынасын ашу қажет» деген пікір жетілдіру бағытын көрсетеді. Бағалауда мәтінді түсіну, дәлелдің сәйкестігі, пайымдаудың қисыны және балама пікірді ескеру сияқты өлшемдер қолданылады. Оқушының мұғалім ұстанымымен келісуі бағалаудың шарты болмауы тиіс. Негізді ерекше түсіндіру қолдау табуы қажет. Сонымен қатар шығармадан тыс мәліметке сүйенген тұжырымның шектеуі көрсетіледі. Осындай бағалау әдеби талдауды дайын жауапты табудан дәлелді ой құрастыруға бағыттайды және оқушының дербестігін сақтайды.

Сыни ойлаудың қалыптасуын бір сабақтағы белсенділікпен өлшеу жеткіліксіз. Оқушының мәтінге қайта оралуы, пікірін нақтылауы, қайшы дәлелді ескеруі және белгісіздікті мойындауы уақыт ішінде байқалады. Мұғалім бастапқы және кейінгі жазба жұмыстарын салыстырып, осы өзгерістерді талдай алады. Мысалы, бұрын кейіпкерге бір сөзбен баға берген оқушы кейін бірнеше эпизодқа сүйеніп, әрекеттің себептері мен салдарын ажыратуы мүмкін. Бұл өзгеріс нақты мысалмен көрсетілгенде оқушы өз ілгерілеуін түсінеді. Әртүрлі шығармалардағы нәтижені салыстыруда мәтін күрделілігі де ескеріледі. Бағалау оқушыларды бір-бірімен жарыстыруға емес, әрқайсысының талдау тәсілін жетілдіруге қызмет етуі тиіс. Жинақталған бақылау келесі сабақтардың мақсатын нақтылауға көмектеседі.

Көркем шығарманы талдау арқылы сыни ойлауды қалыптастыру мәтінге мұқият қарауды, пікірге жауапкершілікпен қарауды және өзге көзқарасты тыңдауды біріктіреді. Оқушы кейіпкер әрекетін зерттегенде, баяндаудың ерекшелігін байқағанда және дәлелін тексергенде, дайын қорытындыны қабылдаудан дербес пайымдауға көшеді. Бұл үдерісте көркем туындының эстетикалық әсері мен танымдық мүмкіндігі қатар сақталуы қажет. Әдебиет сабағы тек логикалық жаттығуға айналмай, сезіну, қиялдау және түсіну тәжірибесін қамтиды. Мұғалім осы әрекеттерді мәтіндік негізбен байланыстырып, оқушыға ойлануға жеткілікті уақыт бергенде талдау мазмұнды болады. Нәтижесінде әдеби оқу адамның күрделі

әрекетін түсінуге, асығыс үкімнен сақтануға және өз пікірін дәлелмен жеткізуге үйрететін маңызды білімдік тәжірибеге айналады.

ПАЙДАЛАНЫЛАНУҒА ҰСЫНЫЛАТЫН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: Атамұра, 2003. – 208 б.
2. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Қазақ университеті, 1992. – 352 б.
3. Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Рауан, 1997. – 288 б.
4. Темірболат А. Б. Әдебиеттануға кіріспе. – Алматы: Қазақ университеті, 2016.
5. Rosenblatt L. M. Literature as Exploration. – 5th ed. – New York: Modern Language Association of America, 1995.
6. Fisher A. Critical Thinking: An Introduction. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

МАТЕМАТИКА САБАҚТАРЫНДА ЛОГИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ



Бердисугирова Назира Утжановна

Түркістан облысы, Созақ ауданы

I Кеңесбаев атындағы жалпы білім беретін мектебі

Бастауыш сынып мұғалімі

Бастауыш мектептегі математикалық білім баланың есептеу дағдыларын қалыптастырумен ғана шектелмейді. Ол қоршаған ортадағы байланыстарды байқауға, заттар мен құбылыстарды салыстыруға, ақпаратты талдауға және өз шешімін негіздеуге үйретеді. Оқушының математиканы саналы меңгеруі ережені есте сақтауынан емес, сол ереженің қандай жағдайда және неліктен қолданылатынын түсінуінен көрінеді. Осы тұрғыдан алғанда, математика сабақтарында логикалық тапсырмаларды қолдану оқытудың мазмұнын тереңдетіп, баланың ойлау әрекетін белсендіруге мүмкіндік береді. Мұндай тапсырмалар дайын үлгіні қайталаудан ізденуге, болжам жасауға, тексеруге және қорытынды шығаруға жетелейді. Оқушы есептің жауабын табумен қатар, оған апаратын жолды түсіндіруге талпынады. Сондықтан логикалық тапсырмалар математикалық білімді меңгерудің қосымша элементі ғана емес, оны түсініп қолдануға бағыттайтын маңызды әдістемелік құрал болып саналады.

Логикалық тапсырма дегеніміз — шешімге жету үшін берілген ақпарат арасындағы байланысты анықтауды, белгілі шарттарды ескеруді және ой қорытуды қажет ететін оқу тапсырмасы. Оның құрамында сандар, геометриялық пішіндер, суреттер, сөздік сипаттамалар немесе күнделікті өмірге қатысты жағдаяттар болуы мүмкін. Мұндай тапсырманың басты ерекшелігі сыртқы қызықтылығында емес, оқушыдан талап етілетін ойлау әрекетінде жатыр. Мысалы, бірнеше заттың ішінен артық элементті табу барысында бала алдымен ортақ белгіні анықтап, содан кейін сол белгіге сәйкес келмейтін затты ажыратады. Ал белгілі шарт бойынша заттарды орналастыру кезінде бірнеше мүмкіндікті салыстырып, сәйкессіз нұсқаларды алып тастайды. Демек, логикалық тапсырма оқушының салыстыру, жіктеу, талдау, жинақтау және дәлелдеу әрекеттерін өзара байланыстырады. Оның тиімділігі тапсырманың күрделілігінен гөрі осы әрекеттердің қаншалықты саналы орындалуына тәуелді.

Бастауыш сынып оқушыларының ойлау ерекшеліктерін ескеру логикалық жұмысты дұрыс ұйымдастыруға көмектеседі. Балалар көптеген математикалық қатынасты нақты заттармен әрекет жасау, суретті бақылау және үлгіні өзгерту арқылы жақсырақ түсінеді. Сондықтан алғашқы кезеңде логикалық тапсырмаларды тек ауызша шартпен немесе

таңбалармен беру жеткіліксіз болуы мүмкін. Таяқшалар, текшелер, пішіндер, сан карточкалары және қарапайым сызбалар ойлауға тірек болады. Мәселен, үш затты әртүрлі ретпен орналастыруды оқушы алдымен қолымен орындап, кейін суреттеп, соңында сөзбен түсіндіреді. Осы бірізділік нақты әрекеттен ойша әрекетке көшуге жағдай жасайды. Алайда көрнекілік жауапты дайын күйде көрсетпеуі керек. Оның міндеті баланың орнына шешу емес, берілген шартты түсінікті етіп, байланыстарды өздігінен байқауына мүмкіндік беру.

Логикалық тапсырмаларды қолданудың маңызды нәтижелерінің бірі — математикалық ұғымдарды терең түсінуге жағдай жасау. Оқушы «артық», «кем», «тең», «арасында», «алдында», «кейін» сияқты қатынастарды тек жаттап алса, оларды жаңа жағдайда қолдануда қиналуы мүмкін. Ал осы ұғымдар бірнеше шартты біріктіретін тапсырмада пайдаланылғанда, олардың мағынасы нақтыланады. Мысалы, «Бірінші қораптағы қарындаш екіншідегіден көп, ал үшіншідегіден аз. Қай қорапта қарындаш ең көп?» деген сұрақ сандық мәндерсіз салыстыруды талап етеді. Оқушы заттардың нақты санын білмесе де, қатынастарды реттеп, қорытынды шығара алады. Бұл математикалық ойлаудың тек есептеуге сүйенбейтінін көрсетеді. Осындай тапсырмалар ұғымды әртүрлі жағдайда қолдануға үйретіп, оның мазмұнын баланың санасында біртұтас жүйеге біріктіреді.

Салыстыруға арналған тапсырмалар логикалық ойлаудың бастапқы негізін қалыптастырады. Балалар екі санның, екі өрнектің, бірнеше пішіннің немесе есеп шығару тәсілдерінің ұқсастығы мен айырмашылығын анықтайды. Мұғалім салыстыру белгісін кейде өзі ұсынса, кейде оны оқушылардың табуына мүмкіндік береді. Мысалы, шаршы мен тіктөртбұрышты салыстырғанда балалар қабырғаларына, бұрыштарына және пішіннің жалпы құрылымына назар аударады. Бұл жерде тек айырмашылықты іздеу жеткіліксіз, ортақ белгілерді де көрсету қажет. Салыстыру жүйелі жүргізілгенде оқушы кездейсоқ әсерге емес, нақты қасиетке сүйенуді үйренеді. «Бұл екеуі несімен ұқсас?», «Қай белгісі бойынша ажыратылады?», «Басқа белгімен салыстырсақ, не өзгереді?» деген сұрақтар талдауды тереңдетеді. Нәтижесінде бала математикалық нысанды бір ғана ерекшелігімен емес, бірнеше қырынан қарастыруға дағдыланады.

Жіктеу тапсырмалары оқушыларға заттарды белгілі қасиеттері бойынша топтастыруды үйретеді. Бірнеше геометриялық пішінді түсіне, көлеміне немесе бұрыштарының санына қарай бөлуге болады. Бір материалдың әртүрлі топтарға біріктірілуі жіктеу нәтижесінің таңдалған белгіге тәуелді екенін түсіндіреді. Мысалы, қызыл үшбұрыш пен қызыл шаршы түсі бойынша бір топқа кірсе, пішіні бойынша әртүрлі топқа жатады. Мұндай тапсырмаларда мұғалім баланың қандай белгі таңдағанын сұрап, жауабын түсіндіруіне мүмкіндік береді. Кейбір жағдайда бірнеше дұрыс жіктеу нұсқасы болуы ықтимал. Сондықтан алдын ала ойластырылған жалғыз жауапқа ғана сүйену оқушының дербес пайымдауын шектейді. Маңыздысы — топтастырудың бірізділігі және таңдалған белгінің барлық элементке сәйкес келуі. Осы әрекет кейін сандарды, өрнектерді және есеп түрлерін ажыратуға негіз болады.

Зандылықтарды анықтау тапсырмалары балалардың бақылау, салыстыру және болжам жасау қабілеттерін іске қосады. Сан қатарын жалғастыру, пішіндердің қайталану ретін табу немесе кестедегі өзгерісті түсіндіру барысында оқушы бірнеше элемент арасындағы байланысты іздейді. Мәселен, екі, бес, сегіз, он бір сандары берілсе, олардың әрқайсысы алдыңғысынан үшке артық екенін анықтауға болады. Алайда қысқа тізбек кейде бірнеше ережеге сәйкес келуі мүмкін. Сондықтан мұғалім «Келесі сан қандай?» деген сұрақпен шектелмей, «Қандай ереже ұсындың?», «Ол барлық берілген санға сәйкес келе ме?» деп нақтылағаны жөн. Осы тәсіл жауапты болжау мен дәлелді қорытындының айырмашылығын көрсетеді. Оқушы өз ережесін тексеріп, байқалған сәйкестіктің тұрақтылығын бағалауға үйренеді. Зандылықты түсіндіру оның өзін табудан кем емес маңызды әрекетке айналады.

Логикалық тапсырмалар арифметикалық амалдардың мағынасын саналы меңгеруге де көмектеседі. Дайын өрнекті есептеу кезінде оқушы алгоритмді қолданса, сол өрнекке сәйкес жағдай құрастыруда амалдың мазмұнына үңіледі. Мысалы, он екіден төртті азайтуға

болатын екі түрлі жағдаят ұсыну тапсырмасы азайтудың қалдықты табумен және салыстырумен байланысты қолданыстарын ажыратуға мүмкіндік береді. Сол сияқты бір есепті әртүрлі тәсілмен шығару амалдар арасындағы байланысты ашады. Оқушы қосылғыштарды ыңғайлы топтастыруды байқап, есептеу жолын жеңілдете алады. Мұғалім «Қай тәсіл түсініктірек?», «Қайсысы осы жағдайда ыңғайлы?», «Екі тәсілдің нәтижесі неге бірдей?» деген сұрақтар қояды. Осындай талдау есептеуді мағынасыз әрекеттер тізбегінен саналы таңдау жасауға айналдырады. Нәтиже мен тәсіл арасындағы байланыс айқындала түседі.

Мәтіндік есептермен жұмыста логикалық тапсырмалар шартты түсіну мен шешу жоспарын құруға ықпал етеді. Көптеген қате есептеу амалын білмеуден емес, есептегі шамалар арасындағы қатынасты дұрыс ажыратпаудан туындауы мүмкін. Сондықтан оқушыға бірден амал таңдауды ұсынбай, не белгілі, не белгісіз және олардың қалай байланысатынын талдату маңызды. Қысқа жазба, кесінділік сызба, сурет немесе кесте осы қатынастарды көрсетуге көмектеседі. Мұғалім бір шартқа бірнеше сұрақ ұсыну немесе берілген сұраққа сәйкес шартты таңдау тапсырмаларын қолдана алады. Мысалы, себеттегі алмалар туралы мәтіннен жалпы санды, қалған санды немесе айырманы табуға бағытталған сұрақтарды ажырату талап етіледі. Осындай жұмыс оқушыны мәтіндегі жекелеген сөзге сүйеніп амал таңдаудан сақтап, есептің тұтас мағынасын түсінуге жетелейді.

Артық немесе жеткіліксіз мәліметі бар тапсырмалар ақпаратты сын тұрғысынан қарастыруға мүмкіндік береді. Әдеттегі есептерде берілген барлық санды қолдануға дағдыланған бала мәтіндегі кез келген дерек шешімге қажет деп ойлауы мүмкін. Мысалы, «Сыныпта жиырма төрт оқушы бар. Сөреге тоғыз кітап қойылды, кейін тағы алты кітап қосылды. Сөреде неше кітап болды?» деген тапсырмада оқушылар саны есептің сұрағына қатыспайды. Балалар осыны анықтап, неліктен қолданбайтынын түсіндіреді. Ал «Сөредегі бірнеше кітаптың бесеуі алынды. Неше кітап қалды?» деген шартта бастапқы сан жеткіліксіз. Мұндай тапсырмалар кез келген сұрақтың бірден сандық жауабы бола бермейтінін көрсетеді. Оқушы қажет мәліметті іздеуге, орынсыз деректі ажыратуға және шешімнің мүмкіндігін алдын ала бағалауға үйренеді.

Бірнеше шартты қатар ескеруге арналған есептер жүйелі ойлауды қалыптастырады. Мысалы, Әли, Дана және Марат қызыл, көк, жасыл қаламдардың бір-біреуін алған делік. Әли қызыл қаламды алды, ал Дана көк қаламды алған жоқ. Осы мәліметтер арқылы әр баланың қаламын анықтауға болады. Алдымен Әлиге тиесілі түс белгіленеді, кейін қалған екі түстің ішінен Данаға сәйкес нұсқа табылады, соңында Мараттың қаламы анықталады. Мұндай есепті кестемен көрсету шарттарды реттеуге көмектеседі. Оқушы әр шешімін мәтіндегі нақты дерекпен байланыстырып түсіндіреді. Егер тапсырмада бірнеше шешім қалса, мұғалім оны міндетті түрде қате деп бағаламай, қосымша шарттың қажеттігін талқылайды. Осылайша балалар шешімнің бар болуын, бірегейлігін және жеткілікті ақпараттың маңызын түсіне бастайды.

Геометриялық мазмұндағы логикалық тапсырмалар кеңістіктік ойлауды дамытуға жағдай жасайды. Пішіндерді бөліктерден құрастыру, белгілі фигураны бірнеше бөлікке бөлу, бұрылған бейнені тану және орналасу бағытын анықтау барысында бала нысанның қасиеттерін ойша түрлендіреді. Мысалы, екі бірдей үшбұрыштан қандай пішіндер құрастыруға болатынын зерттеу оқушыны бірнеше нұсқа іздеуге жетелейді. Әр нұсқаны текшелермен немесе қағаз бөлшектермен орындап, кейін суретке түсіруге болады. Мұнда фигураның сыртқы қалпы өзгергенімен, кейбір қасиеттері сақталатыны байқалады. Шаршыны бұрғанда оның шаршы болып қалатынын түсіну пішінді тек қалыпты орналасуына қарап танудан арылтады. Осындай әрекеттер геометриялық ұғымдардың тұрақты белгілерін ажыратуға көмектесіп, сызба мен нақты зат арасындағы байланысты нығайтады.

Логикалық тапсырмалар оқушының математикалық тілін дамытуға да қызмет етеді. Дұрыс жауапты айту мен сол жауаптың дұрыстығын түсіндіру әртүрлі дайындықты талап етеді. Бала өз ойын негіздеу үшін «өйткені», «сондықтан», «егер», «онда», «барлығы»,

«кейбіреуі», «ешқайсысы» сияқты сөздерді орынды қолдануы керек. Мұғалім дәлелдеудің қарапайым сөйлем үлгілерін ұсына алады: «Мен бұл пішінді таңдадым, өйткені...», «Бұл нұсқа сәйкес келмейді, себебі...». Алғашқы кезеңде осындай тіректер ойды жүйелеуге көмектеседі, кейін олардың көлемі азайтылады. Сонымен бірге математикалық терминдерді түсініп қолдануға назар аударылады. «Сан» мен «цифр», «теңдік» пен «өрнек» ұғымдарын ажырату пікірдің нақтылығын арттырады. Тілдік жұмыс математикалық ойлаудан бөлек жүргізілмей, есепті талдау мен шешімді қорғаудың табиғи құрамына айналады.

Танымдық қызығушылық логикалық тапсырмалардың маңызды мүмкіндіктерінің бірі болып саналады. Дәстүрлі жаттығулардың арасында тосын сұрақтың, жасырын байланыстың немесе бірнеше шешімі бар жағдайдың берілуі оқушыны ізденуге ынталандырады. Алайда қызығушылықты тек жарыс, ұпай немесе сыртқы марапат арқылы қолдау жеткіліксіз. Баланың «Неліктен бұлай болды?», «Басқа жолы бар ма?» деген сұрақтарға жауап іздеуі оқу мазмұнына бағытталған қызығушылықты қалыптастырады. Тапсырма тым жеңіл болса, ойлануға қажеттілік азаяды, ал шамадан тыс қиын болса, сенімсіздік туындауы мүмкін. Сондықтан мұғалім таныс білімге сүйенетін, бірақ шағын жаңалық ашуды талап ететін міндеттерді таңдауы қажет. Оқушы күш жұмсап, өздігінен байланыс тапқан кезде шешімге қатыстылығын сезінеді. Бұл сезім келесі тапсырмаға ынтамен кірісуге негіз болады.

Проблемалық жағдаят құру логикалық тапсырмаларды сабақтың мазмұнымен байланыстыруға көмектеседі. Мұғалім жаңа ережені бірден түсіндірудің орнына бұрынғы білім жеткіліксіз болатын немесе белгілі тәсілді қайта қарауды қажет ететін жағдай ұсына алады. Мысалы, бірнеше қосылғыштың қосындысын есептегенде балалар әртүрлі ретпен топтастыру арқылы бір нәтижеге жететінін байқайды. Осы бақылаудан кейін топтастырудың есептеуді қалай жеңілдететіні талқыланады. Мұндағы мақсат баланы кез келген ережені толық дербес ашуға міндеттеу емес, оның жаңа білімге деген қажеттілігін қалыптастыру. Мұғалім сұрақтармен бағыттап, маңызды байланысты айқындайды және нәтижені нақты тұжырымдайды. Осылайша логикалық ізденіс пен түсіндіру өзара толықтырылады. Оқушы ережені дайын тұжырым ретінде ғана емес, белгілі мәселені шешуге көмектесетін құрал ретінде қабылдайды.

Логикалық тапсырманы сабақтың әр кезеңінде қолдануға болады, бірақ оның қызметі алдын ала анықталуы тиіс. Сабақ басында шағын тапсырма бұрынғы білімді еске түсіріп, назарды негізгі тақырыпқа бағыттайды. Жаңа материалды меңгеру кезінде ол маңызды байланысты ашуға көмектеседі. Бекіту кезеңінде таныс ережені өзгерген жағдайда қолдануға мүмкіндік береді. Ал сабақ соңында оқушының ұғымды қаншалықты түсінгенін анықтайтын құралға айналады. Дегенмен әр кезеңді міндетті түрде күрделі логикалық есеппен толтырудың қажеті жоқ. Тапсырма негізгі мақсаттан алшақтаса, уақыт жұмсалғанымен, оқу нәтижесі айқын болмауы мүмкін. Сондықтан мұғалім оның сабақтағы орнын, орындалу уақытын және кейінгі талқылауын жоспарлайды. Қысқа тапсырманың өзі дұрыс қойылған сұрақтар арқылы мазмұнды ойлау әрекетін тудыруы ықтимал.

Саралау логикалық тапсырмалардың барлық оқушы үшін қолжетімді болуына жағдай жасайды. Бір ортақ міндетке әртүрлі деңгейдегі қолдау ұсынуға болады: кейбір балалар заттық үлгімен жұмыс істейді, басқалары сызба қолданады, ал дайын оқушылар шешімді ойша іздейді. Бұл жағдайда оқу мақсаты ортақ сақталып, оған жету жолдары өзгереді. Қосымша қолдауға мұқтаж балаға шартты бөліктерге ажырату немесе алғашқы қадамды көрсету көмектесуі мүмкін. Ал тапсырманы тез орындаған оқушыға басқа тәсілді табу, шартты өзгерту немесе шешімнің жалғыз екенін түсіндіру ұсынылады. Саралау оқушыларды тұрақты түрде «күшті» және «әлсіз» топтарға бекітпеуі керек. Баланың қажеттілігі тақырып пен тапсырмаға қарай өзгертіндіктен, қолдау да икемді беріледі. Негізгі өлшем — әр оқушының ойлау жұмысына шынайы қатысуы және өз мүмкіндігін кеңейтуі.

Мұғалімнің көмегі оқушының дербестігін сақтайтындай мөлшерде берілуі маңызды. Қиналған балаға жауапты немесе толық шешу жолын бірден көрсету ізденіс мүмкіндігін азайтады. Оның орнына «Қандай мәлімет белгілі?», «Қай шартты әлі қолданбадың?», «Қарапайым жағдайдан бастауға бола ма?» деген бағыттаушы сұрақтар ұсынылады. Кейде

тапсырманың шағын бөлігін орындау немесе нұсқаларды қағазға түсіру жеткілікті болады. Көмек баланың нақты кедергісіне сәйкес келуі тиіс: шартты түсінбеген оқушыға мәтінді нақтылау қажет болса, мүмкіндіктерді реттей алмаған балаға кесте пайдалы. Мұғалім қолдау бергеннен кейін қайтадан ойлануға уақыт қалдырады. Осы тәсіл оқушының табысты әрекетін өз еңбегімен байланыстыруына мүмкіндік береді. Біртіндеп бала бұрынғы бағыттаушы сұрақтарды өзіне қойып, жұмысын дербес ұйымдастыруға үйренеді.

Жұптық жұмыс логикалық шешімдерді салыстыруға және ойды дауыстап түсіндіруге қолайлы. Бір оқушы шешу жолын баяндағанда, екіншісі тыңдап, түсінбеген тұсын сұрайды немесе шартпен сәйкестігін тексереді. Кейін рөлдер ауысады. Мұндай құрылым бір баланың тапсырманы түгел орындап, екіншісінің дайын жауапты көшіруінен сақтайды. Жұптағы талқылау алдында әр оқушыға қысқа уақыт жеке ойлану мүмкіндігін берген дұрыс. Сонда пікір алмасуға әрқайсысы өз болжамымен келеді. Мұғалім балаларға «Мен сенің ойыңды былай түсіндім...», «Осы қадамыңды түсіндірші», «Басқа нұсқаны тексерейік» деген сөйлеу үлгілерін үйрете алады. Нәтижесінде математикалық тапсырма бірлескен ойлау кеңістігіне айналады. Оқушылар жауапты келісіп қабылдаумен шектелмей, бір-бірінің дәлелін бағалап, ортақ шешімнің негізін түсінуге тырысады.

Топтық жұмыс кезінде логикалық тапсырманың мазмұны әр қатысушының үлес қосуына мүмкіндік беруі керек. Бірнеше нұсқаны зерттеу, шешімдерді салыстыру немесе ортақ сызба құрастыру сияқты міндеттер осыған қолайлы. Топта шартты оқушы, нұсқаларды тіркеуші, тексеруші және қорытындыны баяндаушы рөлдерін уақытша бөлуге болады. Алайда рөлдерді тұрақты бекіту кейбір балалардың тек жазумен немесе тек тыңдаумен шектелуіне әкелуі мүмкін, сондықтан олар ауысып отырады. Мұғалім топтың дұрыс жауабын ғана емес, талқылауға қатысуын да бақылайды. Қорытындыны кез келген қатысушы түсіндіре алатындай жұмыс ұйымдастыру маңызды. Осы талап ортақ нәтижені түсінуге жауапкершілік қалыптастырады. Топтық жұмыс жеке ойлауды алмастырмай, әртүрлі пікірді салыстыру арқылы оны толықтырғанда пайдалы болады. Бірлескен әрекеттің тиімділігі осы ұйымдастыру сапасына тәуелді.

Дидактикалық ойын логикалық тапсырмаларды ұсынудың тартымды формасы бола алады. «Қатені тап», «Артық пішінді анықта», «Жасырын сан», «Шартқа сәйкес орналастыр» тәрізді ойындар салыстыру мен дәлелдеуді қажет етеді. Ойынның тиімді болуы оның атауына немесе безендірілуіне емес, балалар орындайтын ойлау әрекетіне байланысты. Егер тапсырма тек жылдам жауап беруді талап етсе, баяу әрі мұқият ойлайтын оқушылардың мүмкіндігі толық ашылмайды. Сондықтан жылдамдықпен қатар түсіндірудің дұрыстығын, шартты сақтауды және өз шешімін тексеруді бағалау қажет. Кейбір ойындарды жарыссыз, ортақ мәселені шешу түрінде ұйымдастыруға болады. Балалар бірге қате нұсқаларды алып тастап, негізделген шешімге келеді. Мұндай формат қателесуден қорқуды азайтып, математикалық талқылауға көбірек оқушыны тартуға көмектеседі.

Қате шешімдерді талдау логикалық ойлауды дамытуда құнды мүмкіндік береді. Мұғалім әдейі дайындалған қате үлгіні ұсынып, балалардан қай қадамның шартқа сәйкес келмейтінін анықтауды сұрай алады. Мәселен, есепте артық мәлімет қолданылған немесе салыстыру бағыты ауыстырылған шешім қарастырылады. Оқушы қатені атаумен қатар, оның себебін түсіндіріп, түзету жолын ұсынады. Бұл жұмыс барысында қате жіберген баланың жеке басын бағалауға жол берілмеуі керек. Талқылау адамның қабілетіне емес, шешімдегі нақты әрекетке бағытталады. «Бұл қадамда қай шарт ескерілмеді?» деген сұрақ «Неге дұрыс ойламадың?» деген бағалаудан әлдеқайда пайдалы. Қатені зерттеуге болатын ақпарат ретінде қабылдау балалардың өз жұмысын тексеруіне және күмән туғанда шешімін қайта қарауына жағдай жасайды.

Бір тапсырманың бірнеше шешу тәсілін салыстыру ойлау икемділігін арттырады. Мысалы, заттардың жалпы санын бір оқушы жеке-жеке санап тапса, екіншісі тең топтарға біріктіреді, үшіншісі белгілі қосындыны пайдаланады. Мұғалім барлық орынды тәсілді тыңдап, олардың ұқсастығы мен айырмашылығын талқылайды. Мақсат бір ғана әдісті міндеттеу емес, жағдайда қай тәсілдің ыңғайлы екенін түсіндіру. Сонымен бірге әртүрлі

тәсіл бірдей нәтижеге әкелетінін тексеру шешімге сенімділікті арттырады. Оқушы өз әдісін өзгелердің жолымен салыстырғанда, бұрын байқамаған байланысты аңғара алады. Бірақ тәсілдерді тым көп жинақтау сабақтың негізгі ойын көмескілендірмеуі тиіс. Бірнеше мазмұнды нұсқаны мұқият қарастыру жеткілікті. Осындай жұмыс баланы алғашқы табылған жолмен шектелмей, қажет кезде басқа стратегияға ауысуға үйретеді.

Өзіндік бақылау логикалық тапсырмаларды орындаудың ажырамас бөлігіне айналуы қажет. Көптеген оқушы жауапты тапқан сәтте жұмысты аяқталды деп есептейді. Мұғалім шешімнен кейін шартқа қайта оралуды, барлық талаптың орындалуын және нәтиженің мағынаға сәйкестігін тексеруді әдетке енгізе алады. «Барлық шартты қолдандым ба?», «Жауабым мүмкін бе?», «Басқа тәсілмен тексере аламын ба?» деген қысқа сұрақтар осыған көмектеседі. Алғашында олар тақтада немесе карточкада беріледі, кейін оқушының ішкі әрекетіне айналады. Кейде сандық нәтиже дұрыс болғанымен, түсіндіруде сәйкессіздік болуы мүмкін. Сондықтан тексеру соңғы санды қайта есептеумен шектелмейді. Ол шешу жолының негізділігін де қамтиды. Мұндай дағды оқу тапсырмасына жауапкершілікпен қарауды қалыптастырып, кездейсоқ дұрыс жауап пен саналы шешімнің айырмашылығын көрсетеді.

Логикалық тапсырмаларды бағалауда тек соңғы нәтижені есепке алу оқушының нақты ілгерілеуін толық көрсетпейді. Бала шартты дұрыс талдап, тиімді сызба құрып, бірақ қарапайым есептеуде қате жіберуі мүмкін. Басқа оқушы жауапты болжап тапқанымен, оны түсіндіре алмауы ықтимал. Сондықтан бағалау шартты түсіну, тәсілді таңдау, орындау және дәлелдеу сияқты құрамдарды ескеруі керек. Кері байланыс нақты әрекетке бағытталғаны жөн: «Екі шартты дұрыс байланыстырдың, енді үшіншісін тексер» деген пікір келесі қадамды түсіндіреді. Жалпы «жақсы» немесе «қате» деген бағалау мұндай бағыт бермейді. Оқушыларға критерийлер түсінікті тілмен алдын ала ұсынылса, олар өз жұмысын саналы бағалай бастайды. Бағалаудың негізгі мақсаты балаларды жылдамдығына қарай бөлу емес, әрқайсысының ойлау тәсілін жетілдіруге көмектесу.

Жұмыстың нәтижелілігін бақылау үшін мұғалім белгілі уақыт аралығында ұқсас ойлау әрекетін талап ететін тапсырмаларды салыстыра алады. Мысалы, бастапқы кезеңде оқушы пішіндерді қандай белгімен топтастырғанын түсіндіре алмаса, кейін белгісін атап, барлық элементке сәйкес қолдануы мүмкін. Осындай өзгеріс оның жіктеу әрекетін саналы меңгергенін көрсетеді. Бақылауда тапсырманы орындауға кеткен уақытпен қатар, көмектің көлемі, түсіндірудің нақтылығы және қатені өздігінен түзету қабілеті ескеріледі. Бір ғана бақылау нәтижесімен баланың логикалық қабілеті туралы тұрақты қорытынды жасауға болмайды. Шаршау, мәтіннің күрделілігі немесе таныс емес жағдай нәтижеге әсер етуі ықтимал. Сондықтан бірнеше жұмыстан жинақталған деректерге сүйену орынды. Мұндай бақылау мұғалімге келесі тапсырмаларды таңдауға және қажетті қолдауды нақтылауға мүмкіндік береді.

Логикалық тапсырмалардың тиімділігі оларды жүйелі әрі мөлшерлі қолдануға байланысты. Бір сабақта көптеген күрделі есеп ұсыну тұрақты дамуды қамтамасыз етпейді. Керісінше, негізгі мазмұнмен байланысқан шағын тапсырмаларды біртіндеп күрделендіріп беру пайдалы. Алдымен бір белгі бойынша салыстыру ұсынылса, кейін екі шартты қатар ескеру, одан соң өз шартын құрастыру талап етіледі. Осы сабақтастық бұрынғы тәжірибені жаңа міндетке тірек етеді. Мұғалім тапсырмалардың сыртқы формасын өзгерткенмен, олардың қандай ойлау әрекетін дамытатынын айқын түсінуі қажет. Бір ғана үлгіні ұзақ қайталау оқушыны дайын тәсілді тануға үйретіп, шынайы талдауды азайтуы мүмкін. Сондықтан таныс стратегияны әртүрлі мазмұнда қолдану және жаңа жағдайда тексеру маңызды. Жүйелілік қайталауды емес, мақсатты дамуды білдіреді.

Күнделікті өмірмен байланысты логикалық тапсырмалар математикалық білімнің практикалық мағынасын ашады. Оқушылар белгіленген ақшаға бірнеше зат таңдау, уақытты жоспарлау, қысқа жолды анықтау немесе қажетті мөлшерді есептеу сияқты жағдайларды талдай алады. Мысалы, белгілі қаражатқа екі оқу құралын сатып алудың мүмкін нұсқаларын табу қосу мен салыстыруды, шартты сақтауды және нұсқаларды жүйелеуді талап етеді.

Мұнда жалғыз дұрыс жауап болмауы мүмкін, сондықтан таңдауды негіздеу маңызды. Дегенмен жағдаяттағы тұрмыстық мәліметтер математикалық мақсатты көмескілендірмеуі тиіс. Бағалар мен шарттар қарапайым, балаларға түсінікті беріледі. Осындай тапсырмалар оқушыға математиканың тек дәптердегі амалдардан тұрмайтынын көрсетеді. Ол белгілі шектеулерді ескеріп, қажетті шешімді таңдауға көмектесетін ойлау құралы ретінде танылады.

Отбасымен байланыс логикалық ойлауға арналған тәжірибені сабақтан тыс уақытта жалғастыруға мүмкіндік береді. Ата-аналарға міндетті түрде күрделі есептер жинағын ұсынудың қажеті жоқ. Үйдегі заттарды топтастыру, үстел ойындарындағы жүрістерді салыстыру, күн тәртібін реттеу немесе сатып алу тізімін талқылау да пайдалы болуы мүмкін. Ересек адамның баланың орнына тез жауап беруінен гөрі «Қалай ойладың?», «Басқа нұсқа бар ма?» деп сұрауы маңызды. Мұндай әрекет қысымсыз, қызықты әңгіме түрінде ұйымдастырылғаны жөн. Барлық отбасында уақыт пен ресурс бірдей болмағандықтан, үйдегі қосымша жұмыс баланың мектептегі бағасын анықтайтын міндетке айналмауы керек. Негізгі оқу мүмкіндігі сабақта қамтамасыз етіледі. Отбасылық қолдау баланың математикалық ойлауын бағалап, ізденісіне қызығушылық танытуымен құнды.

Мұғалімнің әдістемелік дайындығы логикалық тапсырманың мүмкіндігін толық ашуға ықпал етеді. Ол тапсырманы сабаққа енгізбес бұрын өзі шешіп, ықтимал тәсілдерді, түсінбеушіліктерді және балама жауаптарды қарастыруы қажет. Кейбір қызықты көрінетін есептің шарты екіұшты немесе мәліметі жеткіліксіз болуы мүмкін. Егер мұндай ерекшелік арнайы талқылау мақсатына қызмет етпесе, мәтінді нақтылаған дұрыс. Сонымен бірге тапсырманың оқу бағдарламасындағы мазмұнмен, оқушылардың дайындығымен және бөлінген уақытпен сәйкестігі бағаланады. Мұғалім үшін дайын есептерді жинау ғана емес, олардың қандай әрекетті талап ететінін талдау маңызды. Осы ұстаным логикалық жұмысты кездейсоқ қызықты сәттен мақсатты оқытуға айналдырады. Сабақта баланың өз ойын айтуына, қателігін тексеруіне және шешімін қайта қарауына мүмкіндік жасалғанда тапсырманың педагогикалық құндылығы артады.

Математика сабақтарындағы логикалық тапсырмалар салыстыруды, талдауды, дәлелдеуді және шешімді тексеруді бір оқу әрекетінде ұштастырады. Олардың тиімділігі оқушыны дайын жауапты қабылдаушыдан математикалық байланысты өздігінен іздейтін қатысушыға айналдыру мүмкіндігімен айқындалады. Бұл мүмкіндік жас ерекшелігіне сай мазмұн, біртіндеп күрделену, орынды қолдау және нақты кері байланыс арқылы жүзеге асады. Логикалық тапсырма негізгі математикалық білімнің орнын алмастырмайды, сол білімді түсініп меңгеруге және жаңа жағдайда қолдануға көмектеседі. Оқушының дұрыс жауаппен бірге «Неліктен?» деген сұраққа жауап бере бастауы оның оқуындағы маңызды өзгерісті білдіреді. Осындай тәжірибе математикаға деген сенімді қатынасты қалыптастырып, ойды жүйелі жеткізуге, ақпаратты мұқият қарастыруға және негізделген шешім қабылдауға баулиды. Бастауыш мектепте қалыптасқан осы дағдылар кейінгі оқу әрекетінің берік тірегіне айналады.

ПАЙДАЛАНЫЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Оспанов Т. Қ., Құрманалина Ш. Х., Құрманалина С. Қ. Бастауыш мектепте математиканы оқыту әдістемесі. – Астана: Фолиант, 2010. – 468 б.
2. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2000. – 288 с.
3. Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах. – 3-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 1984. – 335 с.
4. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 208 с.
5. Schoenfeld A. H. Mathematical Problem Solving. – Academic Press, 1985.
6. Fisher A. Critical Thinking: An Introduction. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011

ЕРТЕГІЛЕР АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН БАЙЫТУ



Жүнісбекова Гүлжахан Құланбайқызы

Алматы қаласы

№220 Жалпы білім беретін мектеп

Бастауыш сынып мұғалімі

Бастауыш мектепте баланың тілін дамыту оның оқу әрекетін меңгеруіне, қоршаған ортаны танып-білуіне және өз ойын өзгелерге түсінікті жеткізуіне негіз болады. Оқушының сөздік қоры қаншалықты бай болса, оның оқыған мәтінді түсіну, сұраққа жауап беру, оқиғаны баяндау, пікірін дәлелдеу мүмкіндігі де соншалықты кеңейеді. Сөздік қордың жеткіліксіздігі баланың білгенін айтып беруіне кедергі келтіріп, сабақтағы белсенділігін төмендетуі мүмкін. Сондықтан бастауыш сынып мұғалімінің міндеті оқушыға жаңа сөздерді таныстырумен шектелмейді. Ол сөздің мағынасын түсінуге, қолданылатын жағдайын ажыратуға, өзге сөздермен байланыстыруға және ауызша, жазбаша сөйлеуде орынды пайдалануға жағдай жасауы қажет. Осы міндеттерді табиғи әрі қызықты түрде жүзеге асыруға мүмкіндік беретін құнды құралдардың бірі — ертегі. Ертегінің оқиғалы құрылымы, бейнелі тілі, қайталанатын тіркестері мен есте қалатын кейіпкерлері баланы тыңдауға, түсінуге және сөйлеуге ынталандырады.

Ертегі баланың танымына жақын болғандықтан, тіл үйретудің мазмұндық негізіне айнала алады. Оның әлемінде жануарлар сөйлейді, қарапайым заттар ерекше қасиетке ие болады, кейіпкерлер қиындықты ақылмен немесе табандылықпен жеңеді. Осындай оқиғалар оқушының қызығушылығын оятып, мәтіндегі сөздерді белгілі бір әрекетпен, сезіммен және жағдаймен байланыстырып қабылдауына көмектеседі. Мәселен, «тапқыр» сөзін жеке түсіндіргеннен гөрі қиын жағдайдан ақылымен шыққан кейіпкердің әрекеті арқылы таныту мағынаны нақтылайды. «Қамқор» сөзі әлсізге көмектескен әрекетпен, «сараң» сөзі қолындағысын бөліскісі келмеген мінезбен байланыстырылғанда, баланың ұғымында мазмұнды бейне қалыптасады. Демек, ертегі сөзді жаттауға арналған материал ғана емес, оның мағынасын тәжірибеге жақын жағдаятта түсінуге мүмкіндік беретін тілдік орта болып саналады. Оқушы сөздің нені білдіретінін оқиға желісінен аңғарып, кейін оны өз ойын жеткізуге пайдалана бастайды.

Сөздік қорды байыту ұғымы жаңа сөздердің санын көбейтуден әлдеқайда кең. Бұл жұмыс оқушы білетін сөздердің мағынасын нақтылауды, олардың арасындағы байланыстарды танытуды, көпмағыналылықты түсіндіруді және сөзді қарым-қатынас мақсатына сәйкес таңдауды қамтиды. Бала кейбір сөздерді естігенде түсінгенімен, өз сөйлеуінде қолданбауы мүмкін. Мұндай сөздер оның түсінетін сөздік қорында сақталады. Ал еркін әңгімелеуде, сұрақ қоюда, жауап беруде және мәтін құрастыруда пайдаланатын сөздері белсенді сөздік қорын құрайды. Мұғалім осы екі деңгейдің арасындағы байланысты күшейтуге назар аударуы керек. Ертегідегі жаңа сөзді түсіндіру, оны кейіпкерге қатысты сөйлемде қолдану, басқа жағдаймен байланыстыру және бірнеше сабақтан кейін қайта пайдалану түсінілген сөздің белсенді қолданысқа өтуіне жағдай жасайды. Осылайша сөздік жұмыс бір сәттік түсіндіру емес, бірізді ұйымдастырылатын оқу әрекетіне айналады.

Бастауыш сынып оқушысының сөз үйренуі оның жасына, оқу тәжірибесіне, отбасындағы тілдік ортасына және жеке ерекшеліктеріне байланысты жүреді. Сондықтан бір ертегіні барлық бала бірдей деңгейде түсінеді деп қабылдауға болмайды. Бір оқушы оқиғаны толық баяндауға дайын болса, екіншісі суретке сүйеніп қысқа сөйлем құрастырады, үшіншісі ойын жеткізу үшін тірек сөзді қажет етеді. Мұндай айырмашылықтар тапсырманы саралап ұсынудың маңызын көрсетеді. Ертегінің ортақ мазмұнын сақтай отырып, балаларға әртүрлі қолдау көрсетуге болады. Біріне кейіпкердің әрекетін білдіретін сөздер ұсынылса, екіншісіне

сөйлемнің басы беріледі, ал тілдік дайындығы жоғары оқушыға кейіпкердің шешімін бағалау тапсырылады. Негізгі талап — әр баланың жаңа сөзді мағыналы әрекетте қолдануына мүмкіндік беру. Қолдау оқушының орнына жауап айтуға емес, оның өз ойын біртіндеп дербес жеткізуіне бағытталуы тиіс.

Ертегі таңдау кезінде мұғалім мәтіннің қызықтылығымен бірге тілдік қолжетімділігін де ескереді. Оқиғасы тым күрделі, таныс емес сөздері шамадан тыс көп шығарма баланың негізгі мазмұнды түсінуін қиындатуы мүмкін. Ал тілі өте жеңіл мәтін жаңа сөздерді меңгеруге жеткілікті мүмкіндік бермеуі ықтимал. Сондықтан таныс ұғымдар мен жаңа тілдік материалдың арақатынасы маңызды. Бірінші сыныпта қайталанатын әрекеті бар, көлемі шағын, оқиға желісі анық ертегілер тиімді болса, кейінгі сыныптарда кейіпкер мінезі тереңірек ашылатын, себеп-салдарлық байланыстары күрделірек шығармалар ұсынылады. Сонымен қатар ертегінің тәрбиелік мазмұны, кейіпкерлердің қарым-қатынасы және баланың өмірлік тәжірибесімен байланысы қарастырылады. Мәтін мұғалімнің нақты оқу мақсатына қызмет етуі керек: бір сабақта әрекетті білдіретін сөздерге назар аударылса, келесі сабақта мінезді сипаттайтын атаулар немесе оқиғаны байланыстыратын тіркестер меңгертілуі мүмкін.

Қазақ халық ертегілері оқушының тілін ұлттық мәдениетпен сабақтастықта дамытуға мүмкіндік береді. Олардың мазмұнында тұрмысқа, табиғатқа, еңбекке, туыстық қатынасқа және адам мінезіне қатысты көптеген сөздер кездеседі. «Қоржын», «шаңырақ», «диірмен», «керуен», «жолаушы» тәрізді атаулар баланың бұрынғы тәжірибесінде болмауы мүмкін. Мұндай сөздерді түсіндіруде қысқа анықтамамен қатар сурет, заттық үлгі немесе шағын жағдаят қолданылғаны жөн. Мысалы, «қоржынды» тек дорба деп түсіндіру оның ерекшелігін толық ашпайды; екі бөліктен тұратынын, атқа немесе иыққа асып жүруге ыңғайлы болғанын сурет арқылы көрсету түсінікті нақтылайды. Сонымен бірге мұғалім ертегідегі тарихи-тұрмыстық қолданысты бүгінгі өмірмен салыстыра алады. Осы жұмыс барысында бала жаңа атауды меңгеріп қана қоймай, сөздің белгілі бір мәдени тәжірибемен байланысты екенін түсінеді. Тілдік білім мен дүниетаным осылайша өзара толықтырылады.

Ертегімен жұмыстың нәтижелілігі тыңдауға дейінгі дайындыққа байланысты. Мұғалім мәтінді ұсынар алдында оқушылардың тақырыпқа қатысты білетіндерін анықтап, қызығушылығын оятатын шағын сұрақтар қоя алады. Мәселен, орманда өтетін оқиғаға кіріспес бұрын «Орманды қандай сөздермен сипаттайсың?», «Жолаушыға қандай қасиеттер қажет?» деген тапсырмалар беріледі. Бұл әрекет бұрын меңгерілген сөздерді еске түсіріп, жаңа мазмұнды қабылдауға тірек жасайды. Алайда ертегідегі барлық бейтаныс сөзді алдын ала түсіндіру міндетті емес. Оқиғаны ұғынуға тікелей кедергі келтіретін бірнеше сөз ғана таныстырылып, қалғандарының мағынасы мәтін барысында немесе оқудан кейін ашылады. Мұндай ұйымдастыру баланың болжам жасауына, мәнмәтінге сүйенуіне және тыңдау мақсатын түсінуіне мүмкіндік береді. Алдын ала қойылған қарапайым міндет оқушының назарын сөз бен оқиға арасындағы байланысқа бағыттайды.

Мұғалімнің ертегіні мәнерлеп оқуы немесе әңгімелеуі сөздік жұмыстың маңызды бөлігі болып табылады. Дауыс ырғағы, кідіріс, сөйлеу қарқыны және кейіпкердің көңіл күйін білдіретін интонация сөздің мағынасын сезінуге көмектеседі. «Сыбырлады», «айқайлады», «таңданды», «күрсінді» деген сөздер тиісті дауыс пен қимыл арқылы берілгенде, оқушы оларды анық ажырата бастайды. Дегенмен әсерлі оқылым мәтіннің мағынасын көлеңкеде қалдырмауы қажет. Тыңдау кезінде жиі тоқтап, әр сөзді түсіндіру де оқиғаның тұтастығын бұзады. Сондықтан алғашқы танысуда негізгі желіні түсінуге басымдық беріп, кейін таңдалған үзінділерге қайта оралу тиімді. Қайта оқылған бөлікте балалар кейіпкердің қалай сөйлегенін, қандай әрекет жасағанын және автордың оны қандай сөзбен білдіргенін талдайды. Сөйтіп тыңдау мен сөзді саналы меңгеру бірін-бірі толықтырады.

Жаңа сөздің мағынасын ашуда бір ғана тәсілге сүйену жеткіліксіз. Кейде затты көрсету тиімді болса, кейде қимылды орындау, салыстыру, қарама-қарсы мағыналы сөзді табу немесе сөйлемдегі орнын талдау пайдалы болады. «Жомарт» сөзін «қолындағысын өзгелермен бөлісуге дайын адам» деп түсіндіріп, ертегіден соған сәйкес әрекетті тапқызуға

болады. Одан кейін балаларға өмірге жақын жағдай ұсынылады: «Сенде бірнеше қарындаш бар, ал қасыңдағы оқушы қарындашын ұмытып кеткен. Қандай әрекет жасауға болады?» Осылайша сөздің мағынасы ертегі шеңберінен шығып, таныс тәжірибемен байланысады. Мұғалім оқушының берген мысалын тыңдау арқылы түсінігінің дұрыстығын анықтайды. Сөзді қайталап айту оның меңгерілгенін толық дәлелдемейді; бала сол сөзге сәйкес жаңа мысал келтіргенде немесе оны орынды қолданғанда мағынаны түсінгені айқынырақ көрінеді.

Ертегідегі сөзді мәнмәтін арқылы болжауға үйрету оқушының дербес оқуына көмектеседі. Бұл үшін мұғалім дайын анықтаманы бірден бермей, айналасындағы сөйлемдерге назар аудартуы мүмкін. Мысалы, кейіпкер ұзақ жүргеннен кейін тоқтап, демалып, су сұраса, балалар оның «қалжырағанын» әрекеттерінен аңғара алады. «Ол не істеді?», «Оның жағдайын қай белгі көрсетіп тұр?», «Бұл сөздің орнына қандай таныс сөз айтар едің?» деген сұрақтар болжамды негіздеуге жетелейді. Бірақ мәнмәтін әрдайым жеткілікті ақпарат бермейтінін де ескеру қажет. Оқушының болжамы қате немесе толық емес болса, мұғалім оны нақтылап, түсінікті анықтама береді. Осы әрекет арқылы бала сөз мағынасын ойша іздеуді және қажет болғанда көмекке жүгінуді үйренеді. Болжам жасау дәлелсіз жорамалға емес, мәтіндегі белгілерге сүйенуі тиіс.

Сөздік қорды байытуда мағыналас сөздермен жұмыс ерекше орын алады. Ертегіні әңгімелеу кезінде оқушылар «жақсы», «жаман», «үлкен», «әдемі» сияқты жалпы сөздерді жиі қолданады. Мұғалім осы сөздерді нақтылауға көмектесіп, кейіпкерге немесе затқа сәйкес баламаларды таңдауды ұсына алады. Мысалы, «жақсы бала» деген тіркестің орнына жағдайға қарай «мейірімді бала», «әдепті бала», «еңбекқор бала» деп айту сипаттаманы айқындайды. Дегенмен мағыналас сөздердің барлық жағдайда бірін-бірі алмастыра бермейтінін практикалық түрде көрсету маңызды. «Батыл» мен «тапқыр» сөздері екеуі де жағымды қасиетті білдіргенімен, мағыналары бөлек. Бірі қорқынышты жеңіп әрекет етуді, екіншісі ұтымды шешім табуды сипаттайды. Балалар ертегідегі әрекеттерді салыстыру арқылы осы айырмашылықты түсінеді. Соның нәтижесінде олардың сөз таңдауы дәлденіп, кейіпкерге беретін бағасы жалпылама сипаттан мазмұнды пікірге айналады.

Қарама-қарсы мағыналы сөздер кейіпкерлерді, әрекеттерді және оқиғадағы өзгерістерді салыстыруға мүмкіндік береді. «Батыл — қорқақ», «жомарт — сараң», «еңбекқор — жалқау» тәрізді жұптар арқылы оқушылар қасиеттердің мағынасын нақтылайды. Алайда кейіпкерді бір сөзбен тұрақты таңбалаудан сақтанған жөн. Бір сәтте қорыққан кейіпкер кейін батыл шешім қабылдауы мүмкін, ал қателескен адам өз әрекетін түзете алады. Сондықтан «Бұл кейіпкер қандай?» деген сұрақпен бірге «Осы әрекеті қандай қасиетін көрсетті?» деп сұрау пайдалы. Мұндай талдау сөзді дәл қолдануға әрі адамның мінезін бір ғана оқиғамен шектемеуге үйретеді. Оқушы өз пікірін мәтіннен мысал келтіріп түсіндіреді: «Ол досына көмектесті, сондықтан осы әрекетін қамқорлық деп бағалаймын». Осы үлгі сөздік жұмысты дәлелді сөйлеумен байланыстырады және тілдік тапсырманың тәрбиелік мазмұнын тереңдетеді.

Ертегі мәтіндері етістіктерді меңгертуге де қолайлы. Оқушылар әңгімелеуде көбіне «барды», «келді», «айтты» сөздерін қайталайды. Мәтіндегі «жүгірді», «аяндады», «ілесті», «жасырынды», «сыбырлады», «өтінді», «ескертті» сияқты сөздер әрекетті нақты әрі бейнелі жеткізуге көмектеседі. Мұғалім балаларға бір сөйлемнің бірнеше нұсқасын салыстыруды ұсына алады: «Қоян орманға барды», «Қоян орманға қарай жүгірді», «Қоян бұталардың арасына жасырынды». Әр нұсқа әртүрлі әрекетті білдіретіні талқыланады. Кейін оқушылар қимылды көрсетіп, оған сәйкес сөзді табады немесе берілген сөзге сөйлем құрастырады. Бұл тапсырма сөзді дене қимылымен байланыстырып, есте сақтауды қолдайды. Сонымен бірге етістіктің зат есіммен мағыналық үйлесіміне назар аударылады. Жаңа сөзді жеке атаудан гөрі тіркес пен сөйлем құрамында қолдану оның табиғи сөйлеуге енуін жеңілдетеді.

Сөздердің тұлғалық байланысын байқау да тілдік дамуға ықпал етеді. Ертегіде кездескен «дос» сөзінен «достық», «достасу», «достыққа адал» сияқты қолданыстарға көшуге болады. Мұндай жұмыс оқушылардың жасына сай қарапайым деңгейде жүргізіліп, күрделі анықтамалармен ауырлатылмайды. Негізгі мақсат — түбірлес сөздердің мағыналық

жақындығын және сөйлемдегі қызметінің өзгешелігін сезіндіру. Мысалы, «Екі кейіпкер достасты» деген сөйлем әрекетті білдірсе, «Олардың достығы берік болды» деген сөйлем қарым-қатынасты сипаттайды. Балалар осы үлгілерді басқа кейіпкерлерге қатысты қолданып көреді. Сөздің жалғаулар арқылы өзгеруіне де назар аударылады: «жолаушы», «жолаушыға», «жолаушымен» тұлғалары сөйлемдегі байланысқа қарай таңдалады. Осылайша сөздік қорды байыту грамматикалық дұрыс сөйлеумен ұштасады. Оқушы сөзді танып қана қоймай, оны өз ойын жеткізетін құрылымға енгізуге жаттығады.

Ертегіге байланысты сұрақтардың сипаты оқушы жауабының тілдік сапасына әсер етеді. Тек «Кім?», «Қайда?», «Не істеді?» деген сұрақтар оқиғаның негізгі мазмұнын анықтауға көмектескенімен, күрделі ойды жеткізуге әрдайым жеткіліксіз. Сондықтан оларды «Неліктен?», «Қалай ойлайсың?», «Қай әрекеті соны көрсетеді?», «Басқаша не істеуге болар еді?» деген сұрақтармен толықтырған дұрыс. Осындай тапсырмаларда бала «себебі», «сондықтан», «алайда», «егер» сияқты байланыстырушы сөздерді қолдануға қажеттілік сезінеді. Мұғалім жауапқа үлгі ұсына алады: «Мен кейіпкердің шешімін дұрыс деп ойлаймын, себебі...». Кейін бұл тірек біртіндеп азайтылады. Баланың ойын аяқтауға уақыт беру де маңызды. Жауапты мұғалімнің өзі тез толықтырып жіберуі оқушының сөз іздеуіне және сөйлем құрастыруына мүмкіндік қалдырмайды.

Ертегіні мазмұндау жаңа сөздерді белсенді қолдануға көшірудің тиімді жолдарының бірі. Бірақ толық мәтінді бірден айтып беруді талап ету кейбір балаларға қиын болуы мүмкін. Алдымен оқиғаны суреттер арқылы реттеу, әр суретке қысқа сөйлем құрастыру, негізгі кейіпкерлер мен әрекеттерді атау ұсынылады. Одан кейін тірек сөздерге сүйеніп шағын бөлікті әңгімелеуге көшуге болады. Мысалы, «жолға шықты», «кездестірді», «көмектесті», «алғыс айтты» деген тіркестер оқиғаның желісін сақтауға көмектеседі. Мазмұндау барысында мұғалім жаңа сөздердің табиғи қолданылуына назар аударады, алайда әр қатеден кейін тоқтата бермейді. Алдымен баланың ойын аяқтауына мүмкіндік беріп, кейін бір-екі маңызды тұсты нақтылау тиімді. Осы жұмыс оқушының сөйлеу сенімін сақтай отырып, сөздік қолданысын жетілдіруге жағдай жасайды.

Жұптық және топтық әрекеттер ертегі тілін қарым-қатынас барысында пайдалануға мүмкіндік береді. Жұппен жұмыс кезінде бір оқушы кейіпкердің әрекетін сипаттайды, екіншісі соған сәйкес қасиетті атайды немесе нақтылаушы сұрақ қояды. Топта балалар оқиғаға ортақ атау ұсынады, кейіпкердің шешімін талқылайды, ертегінің жалғасын құрастырады. Мұндай әрекеттің пайдалы болуы тапсырмадағы рөлдер мен күтілетін нәтиженің түсініктілігіне байланысты. Егер барлық жауапты бір белсенді оқушы айтса, қалған балалардың тілдік тәжірибесі азаяды. Сондықтан әр қатысушыға кемінде бір пікір, бір сұрақ немесе бір сөйлем ұсыну міндеті берілуі мүмкін. Мұғалім өзара тыңдау, кезекпен сөйлеу және пікірді сыпайы толықтыру үлгілерін көрсетеді. Осылайша жаңа сөздер жеке жаттығуда ғана емес, шынайы пікір алмасуда қолданылады.

Рөлге бөліп оқу мен шағын сахналау сөздің эмоциялық және жағдаяттық мағынасын түсінуге көмектеседі. Кейіпкер атынан сөйлеген оқушы сөзді қандай дауыс ырғағымен айту керектігін, оның кімге бағытталғанын және қандай мақсатты білдіретінін ойлайды. Өтініш айту, алғыс білдіру, келісу, бас тарту, кешірім сұрау сияқты сөйлеу әрекеттері ертегі диалогында табиғи көрініс табады. Сахналау үшін күрделі киімдер мен ұзақ дайындық міндетті емес; қысқа үзінді мен бірнеше қарапайым белгі жеткілікті. Балаларға дайын мәтінді жаттатумен шектелмей, кейіпкердің ойын өз сөзімен жеткізуге де мүмкіндік берген жөн. Ұялшақ оқушы алғашында қысқа репликаны айтып, кейін көлемдірек рөлге көше алады. Мұндай біртіндеп қатыстыру тілдік белсенділікті қолдайды және сөзді нақты қарым-қатынас жағдайында қолдануға үйретеді.

Шығармашылық тапсырмалар ертегіден меңгерілген сөздерді жаңа мазмұнда пайдалануға жол ашады. Оқушылар кейіпкерге хат жазып, оған кеңес бере алады, оқиғаның басқа аяқталуын ұсынады немесе таныс кейіпкерді жаңа жағдайға орналастырады. Мәселен, «Егер кейіпкер сенің сыныбыңа келсе, оған не айтар едің?» деген тапсырма ертегі мен күнделікті өмірді байланыстырады. Мұғалім алдын ала екі-үш мақсатты сөзді ұсынып,

оларды орынды қолдануды сұрайды. Алайда сөздерді міндетті түрде енгізу мәтіннің табиғилығын бұзбауы керек. Оқушыға таңдау беріліп, мағынаға сай қолданылған сөз бағаланады. Шығармашылық жұмыстан кейін балалар өз мәтінін оқып, қандай сөздің ойын нақты жеткізуге көмектескенін түсіндіре алады. Осы әрекет тілдік таңдауға саналы қарауды қалыптастырады және жаңа сөзді дайын мәтіннен тәуелсіз қолдануға жетелейді.

Жазбаша жұмыстар ауызша меңгерілген сөздерді бекітіп, олардың жазылуына назар аудартады. Бастапқы кезеңде балалар суреттің астына атау жазады, берілген сөздерден сөйлем құрайды немесе кейіпкерге қысқаша сипаттама береді. Кейін шағын пікір, оқиға жалғасы, күнделік үзіндісі сияқты тапсырмалар ұсынылады. Жазу алдында ауызша дайындық жасау пайдалы: оқушы не айтатынын талқылап, қажетті сөздерді таңдап алады. Бұл әсіресе ойын жазбаша жеткізуге қиналатын балаларға көмектеседі. Тексеру барысында тек емле қатесіне назар аудару сөздік жұмыстың мақсатын әлсіретуі мүмкін. Сондықтан мұғалім сөздің мағынаға сәйкестігін, қайталанудың азаюын және сөйлемдердің байланысын да бағалайды. Бір жұмыста барлық кемшілікті түзетуді талап етпей, нақты мақсатқа қатысты кері байланыс беру оқушыға түсінікті әрі орындалатын міндет ұсынады.

Жаңа сөздерді ұзақ уақыт есте сақтау үшін оларды әртүрлі жағдайда қайта қолдану қажет. Ертегі оқылған күні орындалған тапсырмалармен шектелу сөздің белсенді қорда сақталуына жеткіліксіз болуы мүмкін. Келесі сабақта кейіпкерді еске түсіру, бірнеше күннен кейін сол сөзбен жаңа сөйлем құрастыру, басқа мәтіннен ұқсас қолданысты табу пайдалы. Сыныпта «Ертегіден үйренген сөздер» бұрышын ұйымдастырып, сөздің қысқа түсіндірмесін, суретін және оқушылар құрастырған мысалды орналастыруға болады. Бірақ бұл бұрыш тек безендіру қызметін атқармауы тиіс. Мұғалім тапсырма кезінде оған қайта жүгініп, балалардың сөздерді таңдауына мүмкіндік береді. Уақыт өте бұрынғы сөздер жаңа тақырыптармен байланыстырылып отырады. Қайталану бір үлгіні механикалық көшіруге емес, мағынаны әртүрлі байланыста қолдануға негізделгенде нәтижелі болады.

Сөздік жұмысты ойын арқылы ұйымдастыру оқушының қызығушылығын сақтауға көмектеседі. «Сөзді қимылмен көрсет», «Кейіпкерді сипаттамасынан таны», «Дәл сөзді таңда», «Сөйлемді толықтыр» сияқты тапсырмалар ертегі мазмұнымен оңай байланысады. Мысалы, бір бала «таңданды» сөзін қимылмен көрсетеді, ал басқалары сөзді тауып, ертегідегі сәйкес сәтті атайды. «Дәл сөзді таңда» ойынында бірнеше нұсқаның ішінен кейіпкер әрекетіне үйлесетін сөз іріктеледі. Ойынның негізгі нәтижесі жеңімпазды анықтау емес, балалардың сөз мағынасын ажыратып, оны қолдануы болуы керек. Сондықтан жылдам жауап бергендерді ғана марапаттау орынды емес. Ойлануға уақыт беру, жұппен кеңесуге мүмкіндік жасау және дұрыс түсіндірілген жауапты бағалау барлық оқушының қатысуын қолдайды. Ойын тілдік мақсатпен үйлескенде оқу мазмұнын тереңдетеді.

Әртүрлі тілдік ортадан келген балалармен жұмыс барысында көрнекілік пен сөйлеу тіректерінің маңызы артады. Кейбір оқушы ертегінің мазмұнын түсінгенімен, қазақ тілінде қажетті сөзді бірден таба алмауы мүмкін. Мұндай жағдайда оның түсінігін сурет таңдау, қимыл көрсету немесе қысқа жауап арқылы анықтауға болады. Кейін мұғалім толық сөйлемнің үлгісін ұсынып, баланы сол құрылымды қолдануға жетелейді. Баланың үйдегі тілін кемшілік ретінде бағалауға болмайды; негізгі міндет — қазақ тіліндегі мағыналы тәжірибені көбейту. Сөйлеу қарқыны баяу немесе тілдік қолдауды көбірек қажет ететін оқушыларға тапсырма көлемін шағын бөліктерге бөлу көмектеседі. Сонымен бірге қабілеті жоғары балаларға астарлы мағынаны талдау, сөз таңдауын түсіндіру, екі кейіпкерді салыстыру ұсынылады. Осылайша ортақ ертегі әр оқушыға қолжетімді даму мүмкіндігін береді.

Сөздік қордың өзгерісін бағалауда тек қанша сөз жатталғанын санау жеткіліксіз. Оқушының сөзді түсінуі, оны сөйлемде дұрыс қолдануы, жаңа жағдайда пайдалана алуы және әңгімелеуге өздігінен енгізуі бірге қарастырылады. Мұғалім сабақ басында және белгілі бір жұмыс кезеңінен кейін ұқсас сипаттағы шағын тапсырма ұсына алады. Мысалы, бала кейіпкерді сипаттайды немесе сурет бойынша қысқа оқиға құрастырады. Алғашқы және кейінгі жауаптардағы мағыналық нақтылық, сөздердің әртүрлілігі, байланыс құралдарының

қолданылуы салыстырылады. Мұндай бақылау баланы өзге оқушымен жарыстыруға емес, оның жеке ілгерілеуін байқауға бағытталады. «Бүгін кейіпкерді сипаттағанда “жақсы” сөзінің орнына “қамқор” сөзін орынды қолдандың» деген нақты кері байланыс баланың жетістігін түсінуіне көмектеседі. Бағалау келесі тапсырманы таңдауға негіз болуы тиіс.

Ертегі арқылы тіл дамыту жұмысын отбасымен байланыстыру баланың сөзді мектептен тыс ортада қолдануына жағдай жасайды. Ата-аналарға ұзақ тапсырма берудің орнына бірге қысқа ертегі оқу, баладан ұнаған кейіпкерін сұрау немесе бір жаңа сөзбен сөйлем құрастыру ұсынылуы мүмкін. Мұнда ересек адамның баланы үздіксіз түзетпей, ойын тыңдауы маңызды. «Неліктен сол кейіпкерді таңдадың?», «Оған қандай кеңес берер едің?» деген сұрақтар әңгімелесуді дамытады. Отбасында кітап қоры шектеулі болса, мұғалім қолжетімді мәтіннің көшірмесін немесе шағын оқу парағын ұсына алады. Негізгі мақсат ата-ананы қосымша мұғалімге айналдыру емес, балаға қызығушылықпен тыңдайтын орта қалыптастыру. Үйде айтылған еркін әңгіме сыныпта үйренілген сөздердің өмірлік қолданысын кеңейтеді және оқуға жағымды қатынасты қолдайды.

Ертегілер арқылы сөздік қорды байыту жүйелі ұйымдастырылғанда тыңдау, оқу, сөйлеу және жазу әрекеттері өзара байланысады. Бала алдымен сөзді оқиға ішінде естиді, кейін мағынасын талдайды, кейіпкер әрекетімен байланыстырады, сөйлемде қолданады және жаңа мәтін құрастыруға пайдаланады. Осы тізбектің әр кезеңі келесісіне тірек болады. Мұғалімнің шеберлігі ертегінің қызығын сақтай отырып, тілдік мақсатты айқын жүзеге асыруынан көрінеді. Шамадан тыс тапсырма мәтіннен алатын әсерді әлсіретсе, тек мазмұндаумен шектелу сөздік мүмкіндіктерді толық пайдалануға жол бермейді. Сондықтан оқу әрекеттерінің үйлесімі, мақсатты сөздерді орынды таңдау және баланың дербес сөйлеуіне уақыт бөлу маңызды. Ертегімен жұмыс оқушыға жаңа атаулар үйретумен бірге, сөзге назар аударуды, мағынаны іздеуді және өз ойын нақты жеткізуді қалыптастырады.

Ертегінің білімдік құндылығы баланың тілдік дамуын оның сезімімен, қиялымен және адамгершілік түсініктерімен байланыстыруында. Оқушы кейіпкерге жанашырлық танытып, әрекетін бағалап, өз шешімін ұсынған кезде сөзге нақты қажеттілік туындайды. Ол ойын дәл жеткізу үшін жаңа атауды іздейді, бұрын үйренген тіркесті еске түсіреді, сөйлемін толықтырады. Осындай мағыналы қажеттілік сөздік қорды байытудың берік негізіне айналады. Бастауыш сынып мұғалімі ертегіні жүйелі тілдік жұмысқа арқау етіп, әр баланың қатысуына мүмкіндік бергенде, оқушының сөз қолдану сенімі мен сөйлеу дербестігі дами түседі. Ертегіден басталған қызығушылық кітап оқуға, әңгімелесуге және шығармашылықпен жазуға жалғасуы мүмкін. Сондықтан ертегімен жұмыс — баланың тілін көркем сөзбен нәрлендіріп, ойын түсінікті, дәл және әсерлі жеткізуіне жағдай жасайтын маңызды педагогикалық бағыт.

ПАЙДАЛАНЫЛАНУҒА ҰСЫНЫЛАТЫН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Рахметова С. Қазақ тілін оқыту әдістемесі. – Алматы: Өлке, 2005. – 136 б.
2. Оразбаева Ф. Ш., Рахметова Р. С. Қазақ тілін оқыту әдістемесі: оқу құралы. – Алматы: Print-S, 2005. – 170 б.
3. Қасқабасов С. А. Қазақтың халық прозасы. – Алматы: Ғылым, 1984. – 272 б.
4. Алтын сақа: қазақ ертегілері. – Алматы: Балалар әдебиеті, 2005. – 60 б. Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: Атамұра, 2003. – 208 б.
5. Beck I. L., McKeown M. G., Kucan L. Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction. – 2nd ed. – New York: Guilford Press, 2013.

ҰСТАЗДЫҚҚА АРНАЛҒАН ҒҰМЫР — ҰРПАҚҚА ҚАЛҒАН ӨНЕГЕ



Жолдасов Кенжебай Салиевич

Түркістан облысы, Келес ауданы

№40 Ғани Мұратбаев атындағы ЖББМ КММ

Дене шынықтыру пәні мұғалімі

Адам ғұмырының қадірі жасаған жасымен ғана емес, айналасына тигізген шапағатымен, қоғамға сіңірген еңбегімен, кейінгі ұрпаққа қалдырған өнегесімен өлшенеді. Бір адамның өмір жолына үңіле отырып, тұтас бір кезеңнің тынысын, ауылдың тіршілігін, мектептің қалыптасуын, ұстаздық қызметтің жауапкершілігін тануға болады. Әсіресе саналы ғұмырын бала тәрбиесіне арнаған педагогтің өмірбаянында ел тарихымен астасқан тағдыр, ізденіспен жалғасқан еңбек, адамдық мұратқа айналған мамандық көрініс табады. Осындай құрметке лайық жандардың бірі — дене шынықтыру пәнінің мұғалімі, «Ұлағатты ұстаз» төсбелгісінің иегері Жолдасов Кенжебай Салиевич. Оның өмірдерегі туған жерден бастау алған талпыныстың, кәсіби таңдауға деген адалдықтың және білім жолындағы сабақтастықтың мәнін аңғартады.

Ұстаз туралы сөз қозғағанда, ең алдымен, оның алдынан өткен баланың болашағы ойға оралады. Өйткені мұғалім еңбегінің нәтижесі бір күнмен, бір сабақпен немесе бір оқу жылымен шектелмейді. Ол шәкірттің мінезінен, өмірлік таңдауынан, өзіне деген сенімінен, адамдармен қарым-қатынасынан байқалып жатады. Әріп танытқан ұстаз бен ғылымға жетелеген педагог қандай қадірлі болса, баланы қимылға, шыдамдылыққа, тәртіпке, денсаулығын бағалауға баулыған мұғалім де сондай құрметке лайық. Кенжебай Салиевичтің мамандығы осы маңызды міндеттерді тоғыстырады. Оның кәсіби жолына арналған ізгі лебіз — бір азаматқа көрсетілген құрметпен бірге, дене тәрбиесі арқылы ұрпақтың ерік-жігерін қалыптастыратын ұстаздар еңбегін бағалаудың көрінісі.

Кенжебай Салиевич 1963 жылы 10 қазанда сол кездегі Келес ауданының Ғани Мұратбаев ауылында дүниеге келген. Адамның туған жері оның өмірбаянындағы алғашқы мекен ғана емес, дүниетанымының қалыптасуына ықпал ететін рухани ортасы. Ауылдың қарапайым тіршілігі, үлкенге құрмет, кішіге қамқорлық, еңбекке жақын болу секілді құндылықтар талай азаматтың өмірлік ұстанымына негіз болған. Туған ауылдың атауы кейін оның білім алған мектебімен де, еңбек жолын бастаған білім ордасымен де байланысуының өзіндік мағынасы бар. Бұл сабақтастық ұстаздың өмір жолын туған жердің тарихынан бөліп қарауға болмайтынын көрсетеді. Ауылдан алған білімнің ауыл балаларына қызмет етуге ұласуы — қадірлі өмірлік таңдау.

Балалық шақтағы алғашқы мектеп табалдырығы әр адамның жадында ерекше сақталады. Кенжебай Салиевич 1971 жылы Ғани Мұратбаев атындағы негізгі мектептің бірінші сыныбына қабылданды. Сол күннен басталған білім жолы оның кейінгі тағдырына бағыт берді. Мектеп қабырғасы балаға оқу мен жазуды үйретіп қана қоймай, ортада өзін ұстауды, міндетін орындауды, уақытын бағалауды, жолдастарымен тіл табысуды меңгертеді. Болашақ мұғалімнің өзі де осы тәрбиелік ортаның шәкірті болды. Ұстаз алдындағы оқушының бір күні ұстаздықты таңдауы білімнің ұрпақтан ұрпаққа жалғасатын табиғатын танытады. Осы тұрғыдан қарағанда, оның мектептегі жылдары өмірбаянның бастапқы кезеңі ғана емес, болашақ кәсіби жолының іргетасы еді.

1981 жылы мектепті бітірген Кенжебай Салиевич өміріндегі маңызды таңдаудың алдында тұрды. Жастық шақтағы мамандық таңдау — адамның қабілетін, қызығушылығын және қоғам алдындағы болашақ міндетін тоғыстыратын шешім. Ол Жетісай қаласындағы педагогикалық училищенің дене шынықтыру бөліміне оқуға түсті. Бұл таңдау білім беру мен спортты, бала тәрбиесі мен қозғалыс мәдениетін бір арнаға біріктірді. Дене шынықтыру мұғалімі болу үшін спортқа қызығу жеткіліксіз: баламен жұмыс істеуге ықылас, түсіндіруге

төзім, ұйымдастыруға бейім және жауапкершілікті сезіну қажет. Сондықтан осы мамандыққа бет бұруды жас азаматтың педагогикалық еңбекке жасаған алғашқы саналы қадамы ретінде бағалауға болады.

Педагогикалық училищедегі оқу болашақ маманның кәсіби дайындығын қалыптастыратын кезең болды. Дене шынықтыру мұғалімінің жұмысы жаттығуды орындап көрсету немесе ойын ережесін түсіндірумен шектелмейді. Ол оқушының жас ерекшелігін ескеруді, сабақтың мақсатын белгілеуді, қимыл әрекетін бірізді ұйымдастыруды, қауіпсіздік талаптарын сақтауды және әр баланың мүмкіндігіне сай қолдау көрсетуді талап етеді. Мұндай қызметте пәндік білім мен педагогикалық әдеп қатар жүреді. 1981–1985 жылдар аралығындағы оқу Кенжебай Салиевичтің осы мамандық бойынша білім алу кезеңін құрады. Жас талапкер үшін бұл жылдар мектептегі шәкірттік өмірден педагогикалық жауапкершілікке қарай жасалған маңызды өткел, еңбекке дайындайтын үлкен баспалдақ еді.

1985 жылы оқуын аяқтаған Кенжебай Салиевич дене шынықтыру пәнінің мұғалімі біліктілігін алды. Қолға тиген диплом білім кезеңінің аяқталғанын білдіргенімен, ұстаздық үйренудің шегі болмайтынын өмірдің өзі көрсетеді. Нағыз педагогикалық тәжірибе оқушымен күнделікті жұмыс барысында жинақталады. Әр сыныптың мінезі, әр баланың қабілеті, әр сабақтың ахуалы мұғалімнен жаңа шешім күтеді. Сондықтан жас маман үшін диплом — дайын жетістіктің белгісінен гөрі, сеніп тапсырылатын іске жол ашатын құжат. Кенжебай Салиевич те кәсіби білімін мектеп өмірімен ұштастыратын еңбек жолына қадам басты. Оның өміріндегі келесі белес алған мамандығын нақты педагогикалық қызметке айналдырумен байланысты болды.

1985 жылдың қыркүйегінде ол №40 Ғани Мұратбаев атындағы орта мектепке өз мамандығы бойынша жұмысқа орналасты. Қыркүйек айы мектеп үшін жаңа оқу жылының басталуы болса, жас мұғалім үшін өмірлік жауапкершіліктің жаңа кезеңіне айналады. Сынып журналы, сабақ жоспары, балалардың жүзіндегі қызығушылық пен қобалжу — мұның бәрі педагогикалық жұмыстың шынайы болмысын танытады. Кенжебай Салиевичтің еңбек жолындағы осы күнді ерекше атап өту орынды. Себебі дәл осы кезден бастап оның кәсіби дайындығы күнделікті мұғалімдік еңбекпен жалғасты. Білім алған азаматтың енді білім мен тәрбие беруші маман ретінде мектеп ұжымына қосылуы — өмірдеректегі басты белестердің бірі.

Дене шынықтыру пәнінің мектептегі орны айрықша. Бұл сабақта бала өз денесінің мүмкіндігін танып, қозғалысты үйлестіруге, ережені сақтауға, күшін дұрыс жұмсауға дағдыланады. Сонымен қатар бірлескен әрекет арқылы жолдасына сенуді, ортақ нәтижеге жауап беруді, әділ бәсекелесуді үйренеді. Жеңіс қуанышы мен жеңілістен кейінгі талпыныс та тәрбиенің бір бөлігіне айналады. Осындай міндеттерді атқаратын мұғалім баланың дене дайындығымен бірге мінезінің қалыптасуына да ықпал етеді. Сондықтан Кенжебай Салиевич таңдаған мамандықтың қоғамдық мәні кең. Оның еңбегіне құрмет білдіру арқылы біз мектептегі дене тәрбиесінің де бала өміріндегі маңызды орнын мойындаймыз.

Спорттық жаттығудың сырттай қарапайым көрінетін әр әрекетінде тәрбиелік мүмкіндік бар. Белгіленген жерге дейін жүгіру табандылықты қажет етсе, жаттығуды бірнеше рет қайталау шыдамдылыққа үйретеді. Командалық ойында өз кезегін күту, ережеге бағыну, серіктесіне мүмкіндік беру сияқты дағдылар қалыптасады. Мұның бәрі кейін баланың күнделікті өміріне де қажет болады. Мұғалім осы әрекеттердің мағынасын ұғындырып, оқушыны өзінің алдыңғы нәтижесімен салыстыра білуге жетелейді. Ұстаздық еңбектің құны осындай шағын қадамдарды үлкен тәрбиелік мақсатпен байланыстыра алуында. Дене шынықтыру саласына ғұмырлық кәсіби жолын арнаған азамат туралы айтқанда, осы жауапкершілікті де назарда ұстау керек.

Балалардың дене дайындығы мен сабаққа деген сенімі әртүрлі болады. Бір оқушы жаттығуды тез меңгерсе, екіншісіне қосымша уақыт пен түсіндіру қажет. Бірі жарысқа құлшына қатысса, енді бірі қателесуден қысылып, өз мүмкіндігін көрсетуге батылы жетпеуі мүмкін. Осындай жағдайда педагогтің сөзі мен қарым-қатынасы ерекше маңызға ие. Баланы кемсітпей қолдау, қолынан келген әрекетін байқау, алға басқан қадамын бағалау —

мұғалімдік мәдениеттің өлшемдері. Кенжебай Салиевичтің кәсіби жолын құрметтеу осындай күрделі мамандықтың мәнін түсінуден басталады. Өйткені дене тәрбиесінде нәтиже секундпен немесе қашықтықпен ғана өлшенбейді; баланың өз күшіне сенуі де маңызды жетістік саналады.

Мектептегі тәртіп пен қауіпсіздік дене шынықтыру сабағында ерекше жауапкершілікті талап етеді. Қозғалыс көп жерде мұғалімнің назары да үздіксіз болуы қажет. Жаттығуды дұрыс түсіндіру, әрекетті кезеңмен орындату, оқушының жағдайын ескеру — сабақ мәдениетінің ажырамас бөлігі. Мұндай жұмыстың күн сайын қайталануы оның күрделілігін азайтпайды. Керісінше, әр сабақта мұқият болу педагогтен жинақылық пен кәсіби сабыр талап етеді. Ұстаз еңбегін бағалағанда, көпшілікке көріне бермейтін осы қырларды ұмытпауымыз керек. Жылдармен өлшенетін педагогикалық жолдың негізінде жеке жетістіктермен қатар, осындай тұрақты әрі жауапты күнделікті қызмет жатады.

Кенжебай Салиевичтің еңбек жолындағы алғашқы марапаттардың бірі 1988 жылға тиесілі. Сол жылы ол аудандық білім бөлімінің Мақтау грамотасымен марапатталды. Еңбекке 1985 жылы кіріскен жас маман үшін мұндай құрметтің маңызы зор болғаны түсінікті. Марапат педагогтің жұмысына назар аударылғанын және еңбегінің бағаланғанын білдіреді. Сонымен бірге ол келесі міндеттерге деген жауапкершілікті күшейтеді. Ұстаздық жолдағы алғашқы мойындау адамға өз таңдауының мәнін терең сезінуге мүмкіндік береді. Осы дерек Кенжебай Салиевичтің кәсіби өмірбаянында еңбек пен құрметтің байланысын көрсететін алғашқы маңызды белгілердің бірі ретінде орын алады.

1990 жылы ол білім беру саласындағы еңбегі үшін Мақтау грамотасымен марапатталды. Екі кезеңде берілген осындай бағалау ұстаздың қызметіне көрсетілген назардың жалғасқанын аңғартады. Мұғалім еңбегі көбіне сабақ кестесінің ішінде, күнделікті қарым-қатынаста, балаға берілген түсінік пен бағытта көрінеді. Ал ресми марапат сол еңбекті көпшілік алдында атап өтуге мүмкіндік береді. Кенжебай Салиевичтің өмірдерегіндегі бұл белгі де мектепте атқарған қызметінің қадірін айқындай түседі. Әр марапаттың артында белгілі бір уақыт, атқарылған жұмыс және педагогикалық жауапкершілік бар. Сондықтан оларды жай тізім ретінде емес, еңбек жолының кезеңдік бағасы ретінде қабылдаған жөн.

Ұстаздық қызметтің ерекшелігі — қоғам өзгерсе де, оның негізгі адамдық міндеттері сақталады. Оқу мазмұны жаңарып, білім беру тәсілдері өзгеріп, мектепке қойылатын талаптар түрленуі мүмкін. Бірақ баланы түсіну, оның қабілетін дамытуға жағдай жасау, еңбекке баулу және әділ болу қажеттігі өзгермейді. Педагогтің кәсіби өмірі осы тұрақты құндылықтар мен жаңарған талаптарды ұштастырудан тұрады. Кенжебай Салиевичтің өмір жолындағы әр кезеңді де осы кең аяда қарастыруға болады. Оның еңбекке араласқан уақыты мен кейінгі білім алу белестері бір мамандықтың аясында тәжірибе жинақтау және кәсіби дамуды жалғастыру мүмкіндігін көрсетеді.

2005 жылы Кенжебай Салиевич білім беру саласына қосқан үлесі үшін Мақтау грамотасымен марапатталды. Бұл дерек оның өмірбаянындағы тағы бір маңызды еңбек белесін танытады. Білім саласына үлес қосу деген ұғымның ауқымы кең. Оның ішінде пәнді оқыту да, тәрбиелік міндеттерді орындау да, мектеп өміріне қатысу да, оқушыға бағыт беру де бар. Мұғалім жұмысының маңызы кейде сырт көзге бірден байқалмайды, бірақ мектептің күнделікті тіршілігі осындай қызметке сүйенеді. Сондықтан берілген марапаттың атауындағы «үлес» сөзі ерекше мәнге ие. Ол ортақ білім беру ісіне қосылған жеке еңбектің қадірін білдіреді.

2009 жылы ұстаз кәсіби шеберлігі мен ұстаздық еңбегі үшін Дипломмен марапатталды. Кәсіби шеберлік — тәжірибенің жай ғана жыл сайын көбеюі емес, сол тәжірибені ұғынып, жұмыс барысында орынды қолдана білу. Мұғалімнің түсіндіру тәсілі, тапсырманы таңдауы, уақытты ұйымдастыруы, баламен сөйлесуі біртіндеп тұтас педагогикалық мәдениетке айналады. Мұндай шеберліктің негізінде үздіксіз назар мен жауапкершілік жатады. Сондықтан осы марапат Кенжебай Салиевичтің өмірдерегінде мамандыққа қатысты еңбектің арнайы бағаланғанын көрсетеді. «Ұстаздық еңбек» деген

тіркестің өзі оның қызметін тек пәндік міндеттермен шектемей, тәрбиелік мағынасымен бірге қарастыруға мүмкіндік береді.

Тәжірибелі маман үшін де білімін жалғастырудың маңызы азаймайды. Керісінше, жұмыс барысында жинақталған сұрақтар жаңа білімді тереңірек түсінуге жол ашады. Кенжебай Салиевич 2012 жылы ШӨП университетінің дене шынықтыру және спорт мамандығы бойынша академиялық бакалавр дәрежесін алды. Бұл — оның өмірбаянындағы кәсіби дамуға қатысты нақты әрі мәнді дерек. Педагогикалық училищеде басталған мамандық жолының жоғары біліммен жалғасуы білім алудың жас кезеңімен шектелмейтінін аңғартады. Еңбек тәжірибесі мен теориялық дайындықтың өзара толықтырылуы кез келген маман үшін құнды. Ал ұстаздың өзі білімін жалғастырса, мұндай қадамның тәрбиелік мағынасы да арта түседі.

2012 жылғы білім белесін ерекше атап өтуге тағы бір себеп бар. Балаларға оқудың маңызын түсіндіретін адамның өз өмірінде де білімге орын беруі айтылған сөздің салмағын күшейтеді. Ұстаздың мамандығына қатысты білімін толықтыруы — кәсіби жауапкершіліктің іс жүзіндегі көрінісі. Мұндай қадам еңбек жолында қалыптасқан тәжірибеге жаңаша қарауға, бұрынғы білікті жүйелеуге, жаңа ұғымдарды меңгеруге мүмкіндік береді. Кенжебай Салиевичтің академиялық бакалавр дәрежесін алуы оның өмірдерегін тек марапаттармен емес, оқу мен даму белестерімен де толықтырады. Осы сабақтастық мамандыққа қатысты ізденістің ұзақ мерзімді мәнін көрсетеді және кейінгі буынға ой салады.

2015 жылы Кенжебай Салиевич аудандық білім бөлімінің Мақтау грамотасымен марапатталды. Аудан деңгейіндегі құрметтің маңызы жергілікті білім беру ортасымен тікелей байланысында. Мектеп өмірінің күнделікті міндеттері, педагогтердің қызметі, оқу мен тәрбие жұмысының жүруі сол ортаға жақсы таныс. Сондықтан мұндай бағалау ұстаздың кәсіби өмірбаянындағы маңызды дерек болып саналады. Әртүрлі жылдарда берілген марапаттарды қатар қарастырғанда, еңбектің бір ғана кезеңде емес, уақыт өте келе де атап өтілгенін көреміз. Бұл Кенжебай Салиевичке арналған құттықтау сөздің негізін нақты өмірбаяндық деректермен толықтырады және оның педагогикалық жолына құрметпен қарауға себеп болады.

2021 жылы ұстаз Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 30 жылдығына байланысты Алғыс хатпен марапатталды. Ел тәуелсіздігінің мерейлі белесімен байланысты мұндай құрметтің рухани мағынасы ерекше. Өйткені тәуелсіз елдің дамуы мектептен, білімді әрі жауапты ұрпақ тәрбиелеуден басталады. Педагог күн сайын өз пәні арқылы осы ортақ міндетке қатысады. Дене шынықтыру сабағындағы тәртіп, әділдік, өзара қолдау және еңбектену дағдылары да азаматтық тәрбиемен сабақтас. Кенжебай Салиевичтің өмірдерегіндегі осы Алғыс хат білім беру ісі мен елдік құндылықтардың байланысын еске салады. Ұстаз еңбегіне көрсетілген құрмет осындай қоғамдық мағынамен де бағалы.

2022 жылы ол Қазақстан Республикасының Тәуелсіздік күніне орай Алғыс хат алды. Желтоқсан мерекесі елдің өткенін құрметтеу, бүгінгі жауапкершілікті сезіну және келешекке сеніммен қарау ұғымдарын біріктіреді. Ұрпақ тәрбиесіне арналған еңбек те осы уақыт сабақтастығына қызмет етеді. Мұғалім балаға бүгін білім бергенімен, оның нәтижесі ертеңгі қоғамнан көрінеді. Сондықтан ұстазды елдік мерекеде құрметтеу — болашаққа бағытталған еңбекті бағалау. Кенжебай Салиевичтің марапаттары қатарындағы бұл Алғыс хат та оның өмір жолының қоғамдық мәнін аша түседі. Мұндай құрметті сөз еткенде, мектеп пен ел болашағының өзара байланысы айқын сезіледі.

2023 жылы Кенжебай Салиевич «Ұлағатты ұстаз» төсбелгісімен марапатталды. Бұл атаудың мазмұнында педагогикалық кәсіптің адамгершілік сипаты бар. Ұлағат дегеніміз — айтылған ақыл ғана емес, адамның ісінен көрінетін өнеге, өз міндетіне деген қатынас және айналасына қалдырған жақсы әсер. Сондықтан төсбелгінің атауы ұстаздық қызметтің кең мағынасын еске салады. Берілген өмірдеректе бұл марапат ерекше орын алады: ол Кенжебай Салиевичтің педагогикалық еңбегіне көрсетілген құрметтің тағы бір белгісі. Осындай атакқа арналған құттықтау сөзде ең алдымен мамандыққа адал еңбек пен бала тәрбиесінің маңызын атап өту орынды.

Марапаттар өмір жолының белгілі белестерін көрсетеді, ал сол белестердің арасын күнделікті еңбек жалғайды. Мұғалім үшін әр күннің өз міндеті бар: сабаққа дайындалу, балалардың ерекшелігін ескеру, түсіндіру, бақылау, қолдау, нәтижеге ой жүгірту. Бұл жұмыстардың бәрі салтанатты сәтке айнала бермейді. Алайда педагогикалық қызметтің негізін дәл осы үздіксіз әрекеттер құрайды. Кенжебай Салиевичтің өмірбаянындағы грамоталар, диплом, Алғыс хаттар мен төсбелгіге осындай тұрғыдан қараған дұрыс. Олар еңбектің өзін алмастырмайды, сол еңбекке білдірілген бағалауды көрсетеді. Ал ұстаздық кәсіптің қадірі оның күн сайын адаммен, баланың қалыптасуымен байланысты болуында жатыр.

Дене шынықтыру мұғалімі туралы мақалада жеңіс пен жетістік ұғымдарына да тоқталған жөн. Спортта нәтиже айқын көрінеді: уақыт өлшенеді, қашықтық белгіленеді, есеп жүргізіледі. Бірақ мектептегі дене тәрбиесінің мақсаты тек үздік көрсеткішке қол жеткізу емес. Оқушының қимылға қызығуы, өз денсаулығына жауапкершілікпен қарауы, ұжымда әрекет ете білуі де құнды. Бұрын жасай алмаған жаттығуын меңгерген бала үшін сол сәт үлкен жеңіс болуы мүмкін. Осындай жеке ілгерілеудің мәнін түсіндіретін педагогтің еңбегі ерекше. Кенжебай Салиевичтің мамандығына құрмет білдіруде осы кең тәрбиелік міндетті атап өту оның кәсіби жолының маңызын тереңірек ашады.

Әділ ойын қағидасының мектептен тыс өмірде де орны бар. Ережені айналып өтпеу, өзгенің еңбегін мойындау, нәтижеге адал жолмен жету, жеңілген жағдайда қарсыласқа құрмет көрсету — адамдық мәдениеттің белгілері. Дене тәрбиесі осындай ұстанымдарды нақты әрекет арқылы ұғындыруға мүмкіндік береді. Бала кейде ұзақ түсіндірмеден гөрі ойын үстіндегі әділ шешімді жақсы есте сақтайды. Сондықтан дене шынықтыру мұғалімінің жұмысы тәрбиенің тәжірибелік кеңістігіне айналады. Бұл кәсіпті таңдаған адамның қоғамдық жауапкершілігі де осыдан көрінеді. Ұстазға арналған құрмет сөзінде оның пәнінің адам қалыптастырудағы мүмкіндігін көрсету — еңбектің шынайы мазмұнын бағалаудың бір жолы.

Денсаулықты бағалау мәдениеті де бала кезден қалыптасады. Қозғалыстың маңызын түсіну, күн тәртібіне мән беру, өз мүмкіндігін ескеру, белсенді демалысты таңдау — өмір бойы қажет болатын дағдылар. Мектептегі дене шынықтыру сабағы осы бағыттағы алғашқы жүйелі тәжірибелердің бірі болып саналады. Мұғалім балаға жаттығудың ретін үйретумен қатар, қозғалысқа деген саналы қатынас қалыптастыруға мүмкіндік алады. Кенжебай Салиевичтің өмір жолына арналған мақалада бұл міндеттің орнын көрсету маңызды. Себебі оның таңдаған мамандығы білім мен тәрбиені адамның күнделікті өмір салтымен байланыстырады. Мұндай еңбектің пайдасы мектеп қабырғасымен шектелмейтін кең мағынаға ие.

Ауыл мектебінің ұстазы туралы әңгіме туған жерге қызмет ету ұғымымен сабақтасады. Ауылдағы білім ордасы — сабақ өтетін ғимарат қана емес, буындар кездесетін, ортақ естелік қалыптасатын, болашаққа үміт артылатын орын. Бір кезде осы өңірде білім алған адамның кейін балаларға сабақ беруі ұрпақтар байланысын нығайтады. Кенжебай Салиевичтің туған ауылы, білім алған мектебі және еңбек жолын бастаған білім ордасы арасындағы байланыс осы ойды айқындайды. Бұл деректер оның өмірбаянына табиғи тұтастық береді. Адамның кәсіби еңбегі туған жердің тіршілігімен ұштасқанда, жеке өмір жолының қоғамдық мәні де тереңдей түседі.

Кенжебай Салиевичтің өмірдерегіне назар аударғанда, білім алудың бірнеше кезеңі бір-бірімен жалғасып жатқанын көреміз. Алдымен ауыл мектебі, одан кейін Жетісайдағы педагогикалық училище, кейін жоғары білімге қол жеткізу белесі бар. Осы аралықта мұғалімдік еңбек басталып, кәсіби қызмет түрлі марапаттармен атап өтілген. Мұндай жол жас мамандарға ой салатын нақты өмірлік мысал бола алады. Мамандық таңдау бір реттік шешім болғанымен, сол таңдаудың мазмұны жылдар бойы еңбекпен толығады. Кәсіби қалыптасу да бір дипломмен аяқталмайды. Өмірдеректегі осы сабақтастық ұстаздықтың тәжірибе мен білімді үнемі байланыстырып отыратын кәсіп екенін көрсетеді.

Жас педагог үшін тәжірибелі мұғалімнің өмір жолындағы ең құнды тұс — еңбектің уақытпен қалыптасатынын түсіну. Алғашқы сабақтан бастап кәсіби сенімділікке жету бірден жүзеге аспайды. Ол дайындықты, байқампаздықты, өзіндік талдауды және адамдармен тіл табысуды қажет етеді. Кенжебай Салиевичтің 1985 жылы басталған мұғалімдік жолы мен кейінгі білім белестері осындай ұзақ қалыптасудың маңызын еске салады. Тәжірибе дегеніміз өткен уақыттың саны ғана емес, сол уақыт ішінде меңгерілген жауапкершілік. Ұстазға құрмет білдіру арқылы біз кейінгі буынға да еңбектің осындай өлшемін ұсынамыз: мамандықтың қадірі оған күн сайын қандай қатынас танытатынымыздан көрінеді.

Мектеп ұжымы әртүрлі пән мұғалімдерінің ортақ еңбегіне сүйенеді. Бірі тіл байлығын дамытса, екіншісі есептеуге үйретеді, үшіншісі табиғат заңдылықтарын түсіндіреді. Дене шынықтыру мұғалімі осы білім кеңістігінде қозғалыс, тәртіп, серіктестік және ерік-жігер тәрбиесіне үлес қосады. Әр пәннің міндеті бөлек болғанымен, барлығының мақсаты — баланың жан-жақты қалыптасуы. Сондықтан белгілі бір ұстаздың еңбегін бағалау мектептің ортақ миссиясын да құрметтеу болып саналады. Кенжебай Салиевичке арналған ізгі лебіз осы ортақ еңбекке деген ризашылықпен үндеседі. Оның өмірдерегі арқылы бір педагогтің жолын ғана емес, ұстаздық кәсіптің қоғамдағы орнын да танимыз.

Адамның өмір жолын құрметпен баяндау үшін асыра айтылған сөзден гөрі нақты деректің салмағы басым. Туған жері, білім алған жылдары, мамандығы, еңбекке келген уақыты және алған марапаттары — Кенжебай Салиевичтің өмірдерегін құрайтын негізгі белестер. Осы мәліметтердің өзі ұстаздыққа бағытталған кәсіби жолдың ауқымын көрсетеді. Әр кезеңнің арасында еңбекке толы уақыт, өзгерген талаптар және жаңа міндеттер тұрғаны анық. Сондықтан оның құрметіне айтылар сөздің өзегіне мамандықтың қадірін, білімнің маңызын және ұрпақ тәрбиесінің жауапкершілігін алған орынды. Шынайы құрмет адамның еңбегін танып, соның мәнін жеткізе білуден басталады.

Ұстазға алғыс айту — өткенді еске алу ғана емес, қоғам үшін маңызды еңбекті бағалау мәдениеті. Кейде адам өз өміріне ықпал еткен мұғалімнің сөзін арада көп уақыт өткен соң терең түсінеді. Балалық шақта үйренген тәртіп, бастаған істі аяқтау, өзгені тыңдау, қиындықтан қашпау сияқты дағдылар кейін үлкен тірекке айналады. Сондықтан педагогикалық еңбектің нәтижесі ұзақ мерзімде ашылады. Кенжебай Салиевич секілді білім саласында еңбек еткен азаматтарға арналған құрметтің маңызы да осында. Мұндай ізгі сөз ұрпақ тәрбиесіне жұмсалған уақыт пен күштің елеусіз қалмайтынын білдіреді және ұстаздықтың адам өміріндегі орнын еске салады.

Құрметті Кенжебай Салиевич! Сізді туған күніңізбен шын жүректен құттықтаймыз! Өмір жолыңыздағы әр белеске үңілгенде, білім алудан басталған талпыныстың педагогикалық еңбекпен жалғасқанын көреміз. Ғани Мұратбаев ауылынан бастау алған ғұмырыңыз, Жетісайдағы кәсіби даярлығыңыз, 1985 жылы мектепте басталған қызметіңіз және кейінгі жоғары білім белесіңіз — барлығы бір мамандықтың төңірегінде тоғысқан маңызды кезеңдер. Осы жолда алған марапаттарыңыз еңбегіңізге көрсетілген құрметті айғақтайды. Мерейлі күніңізде Сізге зор денсаулық, көңіл тыныштығын, отбасыңызға амандық және өміріңіздің әр күніне қуаныш тілейміз. Еткен еңбегіңіздің жақсылығын көріп, құрметке бөлене беріңіз!

Ұстаз үшін айтылатын тілектің бірі — шәкіртінің жақсылығын көру. Өйткені бала тәрбиесіне арналған еңбектің мәні оның ертеңгі өмірімен жалғасады. Алдыңыздан өткен шәкірттеріңіздің әрқайсысы өмірден өз орнын тауып, адамдық қасиетін сақтап, адал еңбегімен қуанта берсін. Сіз үйреткен пәннің, мектепте қалыптасқан тәртіп пен талпыныстың олардың өміріне пайдасы тисін. Бұрынғы оқушылармен кездесулеріңіз жылы естелікке, ізгі әңгімеге толы болсын. Ұстаз бен шәкірт арасындағы сыйластық уақыт өткен сайын тереңдей берсін. Өмір жолыңызға арналған әрбір алғыс сөз көңіліңізге демеу болып, еңбегіңіздің қадірін сезіндіретін қуанышты сәттер көбейсін.

Мерейлі күніңізде отбасыңызға да береке мен татулық тілейміз. Адамның қоғамдық еңбегі қаншалықты маңызды болса, оның өз шаңырағындағы тыныштығы да соншалықты қымбат. Үйіңізден жылы сөз, дастарқаныңыздан дәм, көңіліңізден үміт үзілмесін.

Жақындарыңыз аман болып, қуаныштарыңыз ортақ, тілектеріңіз қабыл болсын. Өмірдің әр кезеңін ризашылықпен қарсы алып, өзіңізге қымбат адамдардың ортасында бақытты сәттерді көп өткізіңіз. Жылдар Сізге тек жас қоспай, жақсы естелік, мол парасат және жанға жайлы күндер сыйласын. Айналаңыздағы сыйластық пен ықылас өміріңіздің сәнін келтіріп, әр күніңізге ерекше мағына дарыта берсін.

«Ұлағатты ұстаз» деген атақтың өзі адамға артылатын сенім мен білдірілетін құрметті қатар қамтиды. Сіздің өмірдерегіңіздегі осы марапат, әр жылдардағы грамоталар мен Алғыс хаттар педагогикалық жолыңыздың бағаланған кезеңдерін көрсетеді. Сол құрметтің жалғасы ретінде бүгінгі құттықтауымызды қабыл алыңыз. Еңбегіңіз туралы жақсы сөздер айтылып, өмір жолыңыз кейінгі буынға мамандықты қадірлеудің мысалы болсын. Білімге ұмтылу, кәсіби жауапкершілік және туған жермен сабақтастық сияқты құндылықтар Сіздің өмірбаяныңызды мазмұнды етіп тұр. Осы жолдың әр белесін көңіл қуанышымен еске алып, алдағы күндерге сеніммен қарай беруіңізге тілектеспіз. Мерейіңіз үстем, деніңіз сау, жүрегіңіз тыныш болсын!

Кенжебай Салиевичтің өмір жолы — ауыл мектебінен басталған білімнің педагогикалық мамандыққа, ал мамандықтың ұрпақ тәрбиесіне ұласқан тарихы. Оның өмірдерегіндегі жылдар мен марапаттар бір адамның кәсіби қалыптасуын көрсетсе, сол деректердің арасындағы ортақ арна ұстаздық еңбектің маңызын танытады. Балаға қозғалыс мәдениетін үйрету, тәртіп пен табандылықтың мәнін ұғындыру — қоғамға қажет әрі құрметке лайық қызмет. Осындай еңбекке арналған ғұмыр туралы жылы сөз айту әрдайым орынды. Құрметті Кенжебай Салиевич, туған күніңіз құтты болсын! Өміріңіз ұзақ, денсаулығыңыз берік, шаңырағыңыз берекелі болсын. Ұстаздық жолыңызға білдірілген құрмет пен ізгі ықылас әрдайым жаныңызға қуат берсін!

ЭССЕ ЖАЗУҒА ҮЙРЕТУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДӘЛЕЛДІ ПІКІР БІЛДІРУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Курманбекова Жансулу Ахимхановна
*Түркістан облысы, Жетісай ауданы
Д.Қонаев атындағы №9 ІТ мектеп-лицей
Қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімі*

Оқушының өз ойын түсінікті жеткізуі оның пікірін негіздей алуымен тығыз байланысты. Күнделікті қарым-қатынаста белгілі бір мәселеге көзқарас білдіру жеткілікті көрінгенімен, оқу әрекетінде айтылған ойдың себебін түсіндіру, дәлел ұсыну және қорытынды жасау қажет болады. Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтары осы дағдыларды қалыптастыруға кең мүмкіндік береді. Әсіресе эссе жазу барысында оқушы тақырыпты түсініп, мәселені анықтайды, өз ұстанымын таңдайды және оны оқырманға жеткізудің жолдарын қарастырады. Мұндай жұмыс тілдік білімді ойлау әрекетімен байланыстырады. Эссе оқушының дайын ақпаратты қайталауына емес, мәтінге, оқиғаға немесе қоғамдық мәселеге қатысты дербес пікір қалыптастыруына жағдай жасайды. Сондықтан эссе жазуға үйрету сауатты мәтін құрастыру міндетімен қатар, дәлелді сөйлеу мәдениетін дамытуды көздейді.

Эссенің білімдік мүмкіндігін түсіну үшін оның мазмұндық ерекшелігіне назар аудару қажет. Эссе белгілі бір тақырыпқа байланысты авторлық ойды білдіретін жазба жұмыс болғанымен, оның барлық түрінде дәлелдеудің үлесі бірдей болмайды. Жеке әсерге құрылған эсседе сезім мен тәжірибе басым көрінсе, аргументативті эсседе ұстаным мен оны негіздеу маңызды орын алады. Әдеби эсседе көркем мәтіннен алынған деректер, кейіпкер әрекеті және авторлық шешім талданады. Сондықтан мұғалім тапсырма ұсынғанда қандай ойлау әрекеті күтілетінін нақтылауы тиіс. «Тақырып бойынша эссе жазыңдар» деген жалпы нұсқаудан гөрі, мәселені бағалау, екі пікірді салыстыру немесе кейіпкер шешімін негіздеп

талдау міндеті оқушыға түсініктірек болады. Мақсаттың анықтығы жазылым жұмысын мазмұнды ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Дәлелді пікір білдіру дағдысы бірнеше өзара байланысты әрекеттен құралады. Оқушы алдымен не айтқысы келетінін анықтап, кейін сол пікірді қолдайтын негізді таңдайды. Бұдан соң дәлелдің ұстаныммен байланысын түсіндіріп, ойының қандай шектеулерде дұрыс екенін қарастырады. Осы әрекеттердің біреуі орындалмаса, мәтіннің сенімділігі әлсірейді. Мысалы, пікір анық болғанымен, оны растайтын дерек берілмеуі мүмкін немесе келтірілген мысалдың негізгі ойға қатысы түсіндірілмейді. Кейде оқушы көптеген мәлімет жинап, бірақ өзінің қандай қорытындыға келгенін көрсете алмайды. Сондықтан эссе жазуға үйрету кезінде дайын құрылымды жаттатудан бұрын осы байланыстарды ұғындыру маңызды. Дәлелдеу дегеніміз көп сөйлем жазу емес, әр тұжырымның негізін оқырманға түсінікті етіп көрсету.

Эссе жұмысы тақырыпты талдаудан басталады. Оқушы тапсырмадағы негізгі ұғымдарды, сұрақтың аясын және пікір білдіруді қажет ететін мәселені анықтауы керек. Мысалы, «Кітап оқу пайдалы» деген тұжырым кең әрі жалпы болса, «Мектепте оқушыларға кітапты еркін таңдауға мүмкіндік беру қажет пе?» деген сұрақ нақты талқылауға жетелейді. Мұнда таңдау еркіндігі, мұғалімнің бағыттауы және оқу мақсаты арасындағы байланыс қарастырылады. Тақырыптың сөздерін өз сөзімен түсіндіру, қандай сұраққа жауап беру керектігін белгілеу және шекарасын анықтау жазылымның бағытын айқындайды. Мұғалім оқушының тақырыпқа қатысы бар кез келген ойды негізгі мәселенің жауабы деп қабылдамауына көмектеседі. Осы дайындық кейінгі мәтіннің мазмұндық тұтастығын сақтауға негіз болады.

Мәселені түсінгеннен кейін оқушы өзінің бастапқы ұстанымын қалыптастырады. Ұстаным тақырыпты қайталаудан немесе жалпы құндылықты атаудан өзгеше болуы тиіс. «Кітап оқу адамның дамуына қажет» деген сөйлем белгілі ойды білдіргенімен, нақты тапсырмаға жауап бермеуі мүмкін. Ал «Оқушыға мұғалім ұсынған қолжетімді тізімнің ішінен кітап таңдау мүмкіндігін беру орынды, өйткені бұл қызығушылық пен оқу мақсатын ұштастырады» деген тұжырым бағытты айқындайды. Мұнда автордың шешімі және оны түсіндіруге қажетті негіз байқалады. Дегенмен бастапқы ұстаным өзгермейтін шешім ретінде қабылданбауы керек. Ақпаратты талдау барысында оқушы пікірін нақтылап немесе қайта қарастыра алады. Өз көзқарасын негізге сүйеніп өзгерту ойлаудың әлсіздігі емес, мәселені тереңірек түсінудің көрінісі болып саналады.

Тезис құрастыруды шағын жаттығулар арқылы меңгерту тиімді. Мұғалім бірнеше сөйлем ұсынып, олардың қайсысы тақырыпты ғана атайтынын, қайсысы талқылауға болатын ұстанымды білдіретінін анықтатуы мүмкін. Кейін оқушылар тым жалпы пікірді нақтылайды немесе бір сөйлемге сыймаған ойды ықшамдайды. Тезис міндетті түрде күрделі сөздермен жазылмайды; оның басты қасиеті түсініктілігі мен дәлелденуге қолайлылығында. «Барлық адам үнемі осылай істеуі керек» тәрізді абсолютті тұжырымдар көбіне негіздеуді қиындатады. Сондықтан «белгілі жағдайда», «кейбір оқушылар үшін», «осы мақсатқа байланысты» деген нақтылаулардың қызметін көрсету маңызды. Мұндай жұмыс оқушыны пікірін әлсіретуге емес, оның қолданылу аясын дұрыс белгілеуге үйретеді. Нақтыланған тезис дәлел іздеуді де жеңілдетеді.

Дәлел таңдауда пікір, дерек және мысалдың айырмашылығын түсіндіру қажет. Пікір адамның бағалауын білдіреді, дерек тексеруге болатын мәліметке сүйенеді, ал мысал белгілі ойды нақты жағдай арқылы көрсетеді. Оқушы «Бұл өте пайдалы, өйткені оның пайдасы көп» деп жазса, бастапқы ойын басқа сөзбен қайталайды. Мұнда жаңа негіз ұсынылмайды. Ал белгілі әрекеттің қандай нәтижеге әкелетінін түсіндіру дәлелдеуге қадам жасайды. Мұғалім осы айырмашылықты қысқа үзінділерді салыстыру арқылы таныта алады. Әр сөйлемнің қызметін анықтау оқушыға өз мәтінін тексеруге көмектеседі. Дегенмен кез келген эсседе сандық дерек болуы міндетті емес. Дәлелдің түрі тапсырмаға, пәндік мазмұнға және талқыланатын мәселеге сәйкес таңдалады.

Әдеби эсседе дәлелдің негізгі көзі көркем шығарма болып табылады. Оқушы кейіпкерді «батыл», «әділ» немесе «өзімшіл» деп сипаттағанда, сол бағалауды растайтын

әрекетті, сөзді немесе оқиғаны көрсетуі қажет. Кейіпкердің мінезі туралы пікір мәтіннен тыс болжамға емес, шығармадағы деректерге сүйенгенде негізді болады. Мысалы, кейіпкердің өзгелерге көмектесуін атаумен шектелмей, оның қандай жағдайда, қандай тәуекелге қарамастан әрекет еткенін талдау маңызды. Осы бөлшектер бағалаудың мәнін ашады. Сонымен бірге бір әрекетке бірнеше түсіндіру берілуі мүмкін екенін ескерген жөн. Мұғалім оқушының пікірі өзінікімен сәйкес келмегені үшін оны теріске шығармай, мәтіндік негізінің жеткіліктілігін және талдаудың қисынын бағалайды.

Көркем шығарманы мазмұндау мен талдаудың айырмашылығын көрсету әдеби эссе жазуда ерекше маңызды. Оқушы оқиғаны ретімен айтып бергенде, шығарманы түсінгенін көрсетуі мүмкін, бірақ бұл өздігінен дәлелді пікірге айналмайды. Талдау барысында оқиғаның мағынасы, кейіпкер шешімінің себебі және оның негізгі мәселеге қатысы ашылады. Мұғалім «Не болды?» деген сұрақты «Бұл нені көрсетеді?», «Осы әрекет сенің пікіріңді қалай қолдайды?» деген сұрақтармен толықтырады. Мәтіндегі бір үзіндіні қысқаша баяндап, оның маңызын түсіндіру жаттығуы пайдалы. Оқушы дәлел ретінде алынған эпизодты бүкіл шығарма мазмұнымен алмастырмауды үйренеді. Осылайша эссенің көлемі оқиғаны қайталауға емес, авторлық пайымдауды дамытуға жұмсалады.

Қоғамдық немесе оқу өміріне қатысты эсседе дәлел ретінде бақылау, ұсынылған ақпараттық мәтін, салыстыру және қисынды пайымдау қолданылуы мүмкін. Алайда жеке тәжірибеден алынған бір оқиғаны барлық адамға ортақ заңдылық ретінде көрсетуге болмайды. Мысалы, бір оқушының топтық жұмыста белсенді болмауы бұл әдістің барлығына тиімсіз екенін дәлелдемейді. Мұндай мысал белгілі қиындықты көрсетіп, оны талқылауға негіз болады. Мұғалім оқушыларға «Бұл мысал нені дәлелдейді?», «Қандай қорытынды жасауға жеткіліксіз?» деген сұрақтарды қоюға үйретеді. Дәлелдің мүмкіндігі мен шектеуін ажырату пікірді салмақты етеді. Оқушы өз тәжірибесін жоққа шығармайды, бірақ оны кең қорытындыға айналдырғанда қосымша негіздің қажеттігін түсінеді.

Ақпараттық дереккөздермен жұмыс эссе жазудың жауапты бөлігі болып табылады. Оқушы интернеттен табылған мәліметті бірден дұрыс деп қабылдамай, оның авторын, жарияланған орнын, уақытын және бастапқы негізін қарастыруы керек. Мәтіндегі сандық көрсеткіштің кімдерге, қандай кезеңге және қандай жағдайға қатысты екенін анықтау маңызды. Белгілі деректің тақырыпқа қатысы болғанымен, оның нақ осы тезисті қолдайтыны бөлек тексеріледі. Мұғалім оқушыларға көлемі шағын, алдын ала іріктелген бірнеше мәтін ұсынып, олардың сенімділігі мен қолайлылығын салыстыруды ұйымдастыра алады. Бұл ақпарат іздеу жүктемесін азайтып, назарды деректі түсіндіруге бағыттайды. Кейін оқушылар дербес іздеуге көшкенде, меңгерген сұрақтарын жаңа материалды бағалауға қолданады. Дерекпен саналы жұмыс дәлелдің сапасын арттырады.

Дәйексөз қолдану да арнайы үйретуді қажет етеді. Белгілі автордың сөзін мәтінге енгізу өздігінен пікірдің дұрыстығын қамтамасыз етпейді. Дәйексөздің нақты ойға қатысы түсіндіріліп, оның мағынасы бұрмаланбауы керек. Оқушы үзіндіні таңдағанда қысқалық пен мазмұндық сәйкестікті ескереді. Ұзақ дәйексөз авторлық талдаудың орнын басып кетпеуі тиіс. Сонымен бірге тікелей алынған сөз бен өз сөзімен жеткізілген ойдың айырмашылығы көрсетіледі. Дереккөзге сілтеме жасау талаптары оқушылардың жасына және тапсырма форматына сай түсіндіріледі. Мұғалім жалған дәйексөз немесе ойдан шығарылған дерек қолданудың мәтінді сенімді етпейтінін нақты айтады. Дәлел табылмаған жағдайда пікірді қайта қарау не қарапайым негізбен шектеу әлдеқайда адал шешім болады.

Эсседегі дәлелдің маңызын ашатын негізгі әрекет — түсіндіру. Оқушы дерек немесе мысал ұсынғаннан кейін оның тезиспен байланысын көрсетуі қажет. Мысалы, кітап таңдауда еркіндік беру туралы пікірге оқушылардың қызығушылығы әртүрлі екенін дәлел ретінде келтіруге болады. Бірақ бұл мәліметтің өзі жеткіліксіз; қызығушылыққа сәйкес таңдау мәтінге кірісуді қалай қолдайтыны және мұғалім ұсынған шектеудің не үшін қажет екені талданады. Осы түсіндіру авторлық ойдың өзегін құрайды. Мұғалім алғашқы кезеңде «Бұл мысал ... көрсетеді», «Осы жағдайдан ... байқауға болады» деген тіректер ұсына алады. Кейін

оқушы дайын үлгіге тәуелді болмай, байланыстарды өз сөзімен білдіруге үйренеді. Тірек құрылым ойлауды алмастырмай, оны ұйымдастыруға көмектесуі тиіс.

Абзац құрастыруда бір негізгі ойды жүйелі дамыту қағидасы маңызды. Абзацтың бастапқы сөйлемі оның бағытын көрсетіп, кейінгі сөйлемдер дәлел мен түсіндіруді толықтыра алады. Соңғы сөйлем сол ойдың эсседегі жалпы ұстанымға қатысын нақтылайды немесе келесі мәселеге өтуді қамтамасыз етеді. Алайда бұл құрылымды өзгермейтін қалып ретінде қабылдауға болмайды. Мәтіннің мақсатына қарай сөйлемдердің орналасуы әртүрлі болуы ықтимал. Негізгі өлшем — оқырманның ой қозғалысын түсіне алуы. Бір абзацта бірнеше байланыссыз пікір жинақталса, әрқайсысы жеткіліксіз ашылады. Сондықтан оқушыға абзацтағы барлық сөйлемнің негізгі ойға қызмет етіп тұрғанын тексеру ұсынылады. Артық сөйлемді алып тастау кейде жаңа сөйлем қосудан пайдалырақ болады.

Жоспарлау эссенің мазмұндық тұтастығын сақтауға көмектеседі. Жоспар міндетті түрде күрделі сызба немесе ұзақ мәтін болмауы керек. Оқушы тезисін, оны қолдайтын негізгі дәлелдерін, ықтимал қарсы пікірді және қорытындыдағы ойды қысқаша белгілей алады. Осы кезде дәлелдердің қайталануы немесе бір бөліктің тақырыптан ауытқуы байқалады. Мысалы, екі абзац бір ғана себепті әртүрлі сөзбен қайталаса, олардың бірін тереңдету немесе басқа негіз іздеу қажет. Мұғалім жоспарды дайын мәтіннің көшірмесі ретінде емес, ойды реттеудің икемді құралы ретінде таныстырады. Жазу барысында жоспардың өзгеруі қалыпты құбылыс. Маңыздысы — әр өзгерістің эссенің негізгі сұрағына жауап беруге көмектесуі. Жоспарлау оқушыға мәтінді тұтас көруге мүмкіндік береді.

Қарсы пікірмен жұмыс дәлелді жазылымның маңызды кезеңі болып саналады. Оқушы өз көзқарасын қолдайтын мәліметтермен ғана шектелсе, мәселенің күрделілігін байқамауы мүмкін. Басқа ұстанымды қарастыру оның дәлелдерін тексеруге және өз пікірін нақтылауға көмектеседі. Мысалы, кітап таңдау еркіндігін қолдайтын оқушы кейбір балалардың тек жеңіл мәтіндерді таңдауы мүмкін екенін ескере алады. Бұл қарсы пікірді келтіргеннен кейін оны мазақ ету немесе бірден жоққа шығару емес, орынды тұсын мойындап, шешім ұсыну қажет. Мұғалім ұсынған деңгейлік тізім немесе таңдау туралы қысқа кеңес бастапқы ұстанымды нақтылауы мүмкін. Осылайша қарсы пікір эсседегі міндетті безендіру емес, автордың мәселені жан-жақты қарастырғанын көрсететін ойлау әрекетіне айналады.

Пікірталас мәдениеті жазбаша дәлелдеумен тығыз байланысты. Оқушы өзге көзқарасты талдағанда адамның жеке қасиетіне емес, ұсынылған ойдың негізіне назар аударуы керек. «Бұл пікірді тек жалқау адамдар қолдайды» деген сөйлем дәлел болмайды, өйткені мәселені талдаудың орнына адамдарға баға береді. Сол сияқты көпшіліктің бір пікірмен келісуі оның барлық жағдайда дұрыс екенін көрсетпейді. Мұғалім осындай қарапайым логикалық қателерді қысқа мысалдармен таныстыра алады. Оқушылар бір тұжырымның неліктен сенімсіз екенін түсіндіріп, оны негізді нұсқаға өзгертеді. Бұл жұмыс күрделі терминдерді жаттатуға емес, ойдағы сәйкессіздікті байқауға бағытталады. Сыпайы тіл мен қисынды дәлелдің үйлесуі оқушыны пікір айырмашылығын құрметпен талқылауға үйретеді.

Эссе жазуға дайындық кезінде ауызша талқылаудың пайдасы зор. Оқушы пікірін алдымен жұбына айтып, қандай сұрақтар туындайтынын байқай алады. Тыңдаушы дәлелдің түсініксіз тұсын сұрап, мысалдың негізгі ойға қатысын нақтылайды. Мұндай әңгіме жазу басталғанға дейін ойдағы олқылықтарды көруге мүмкіндік береді. Алайда талқылау бірнеше белсенді оқушының пікіріне ғана сүйенбеуі керек. Әр балаға жеке ойлануға уақыт беріліп, кейін кезекпен сөйлеу ұйымдастырылады. Мұғалім оқушыларды бір жауапқа келтіруге міндеттемей, әртүрлі негізделген ұстанымдарды сақтауға мүмкіндік береді. Ауызша дайындықтың мақсаты дайын эссені бірлесіп құрастыру емес, әр оқушының өз ойын нақтылауы. Жазбаша жұмыс осы жеке пайымдаудың жалғасына айналады.

Мұғалімнің үлгі көрсетуі оқушыға жазу үдерісінің қалай жүретінін түсіндіреді. Дайын мінсіз мәтінді ұсынумен қатар, ойдың қалай таңдалатынын және сөйлемнің неліктен өзгертілетінін көрсету пайдалы. Мұғалім қысқа тезис жазып, оған сәйкес келмейтін дәлелді байқап, басқа нұсқа іздеу жолын дауыстап түсіндіре алады. Осы кезде оқушылар жазудың

бірден қатесіз орындалатын әрекет емес екенін көреді. Үлгі мәтіндер де әртүрлі сапада болғаны жөн: бірінде тезис анық, бірақ түсіндіру әлсіз; екіншісінде дәлел орынды, алайда қорытынды асыра айтылған болуы мүмкін. Балалар осындай ерекшеліктерді анықтап, жетілдіру ұсынысын береді. Үлгіге талдау жасау оны көшіруден өзгеше әрекет ретінде ұйымдастырылуы тиіс.

Алғашқы нұсқаны жазу кезінде мазмұндық ойды дамытуға жеткілікті еркіндік қажет. Егер оқушы әр сөйлемнен кейін емле қатесін түзетумен тоқтай берсе, негізгі ойының желісін жоғалтуы мүмкін. Сондықтан жұмыс кезеңдері ажыратылып, алдымен пікір мен дәлелдің байланысына, кейін мәтіннің тілдік рәсімделуіне назар аударуға болады. Бұл сауаттылықты екінші орынға ысыру емес, күрделі әрекетті басқаруға қолайлы ету тәсілі. Оқушы алғашқы нұсқаның өңделетін мәтін екенін түсінгенде, ой айтуға батылырақ кіріседі. Мұғалім де барлық қатені бірден белгілемей, сол сабақтың мақсатына сәйкес кері байланыс береді. Жазылымды кезеңдерге бөлу жоспарлау, ойды дамыту және редакциялау дағдыларын жеке меңгеруге мүмкіндік жасайды.

Мәтінді қайта қарау эссе жазудың қосымша емес, негізгі бөлігі ретінде үйретілуі тиіс. Оқушы өз жұмысын оқығанда тезистің анық айтылғанын, әр дәлелдің соған қызмет ететінін және мысалдан кейін түсіндіру берілгенін тексереді. Кейде абзацтардың орнын ауыстыру, артық ойды қысқарту немесе жетіспейтін байланысты қосу қажет болады. Осы өзгерістер емле түзетуден тереңірек, өйткені мәтіннің мазмұны мен құрылымын жақсартады. Мұғалім қысқа тексеру сұрақтарын ұсына алады, бірақ олардың саны шамадан тыс көп болмауы керек. Бір кезеңде екі-үш маңызды өлшемге назар аудару оқушыға нақты әрекет жасауға көмектеседі. Қайта жазылған нұсқаны бастапқысымен салыстыру өзгерістің қандай нәтиже бергенін түсінуге мүмкіндік береді.

Өзара бағалау оқушыларды оқырманның көзқарасын ескеруге үйретеді. Жұптағы оқушы мәтінді оқып, автордың негізгі пікірін өз сөзімен айтып береді. Егер бұл пікір автордың ниетімен сәйкес келмесе, тезисті нақтылау қажет екені байқалады. Кейін оқырман ең түсінікті дәлелді және қосымша түсіндіруді қажет ететін тұсты көрсетеді. Кері байланыс «ұнады» немесе «нашар» деген жалпы бағамен шектелмей, нақты сөйлемге қатысты болуы тиіс. Сонымен бірге оқушылар бір-бірінің пікірін өзгертуді талап етпейді; олар дәлелдеудің сапасын талдайды. Мұғалім өзара бағалаудың әдепті тілін алдын ала үлгілейді. Автор ұсынысты ой елегінен өткізіп, қай өзгерісті енгізетінін өзі шешеді. Осы жауапкершілік мәтінге дербес иелік ету сезімін сақтайды.

Эссені бағалау критерийлері оқу мақсатына сәйкес және оқушыға түсінікті болуы қажет. Дәлелді пікір білдіру басты мақсат болса, бағалауда ұстанымның анықтығы, дәлелдің орындылығы, түсіндірудің тереңдігі және ойдың бірізділігі ескеріледі. Тілдік сауаттылық та маңызды, бірақ ол мазмұндық жетістікті толық көлеңкеде қалдырмауы тиіс. Сонымен бірге көлемді мәтін қысқа мәтіннен автоматты түрде жоғары бағаланбайды. Негізсіз қайталау мен артық сөз дәлелдеуді күшейтпейді. Мұғалім критерийлерді үлгі үзінділер арқылы талқылап, әр өлшемнің нені білдіретінін көрсетеді. Оқушы бағалау талаптарын жазу аяқталғаннан кейін емес, жұмыс басталғанда білсе, өз әрекетін саналы жоспарлай алады. Осы ашықтық кері байланысты түсінуді жеңілдетеді және бағалаудың әділдігін күшейтеді.

Сараланған қолдау эссе жазудағы әртүрлі қиындықтарды ескеруге мүмкіндік береді. Кейбір оқушының пікірі бар, бірақ оны тілдік тұрғыдан жеткізуге қиналады; басқа оқушы сөйлемді сауатты құрастырғанымен, дәлел таңдай алмайды. Сондықтан барлығына бірдей көмек беру жеткіліксіз. Біріне сөз тіркестері мен сөйлем бастамалары қажет болса, екіншісіне дерек пен тезистің сәйкестігін талдау тапсырмасы ұсынылады. Қажет жағдайда мәтін көлемі шағын бөліктерге бөлініп, алдымен бір дәлелді абзац жазылады. Дайындығы жоғары оқушыға қарсы пікірдің орынды тұсын мойындау немесе екі дереккөз арасындағы айырмашылықты түсіндіру тапсырылады. Қолдау тұрақты белгіге айналмай, оқушының ілгерілеуіне қарай азаяды. Негізгі мақсат — әр баланың дәлелдеу әрекетін біртіндеп дербес орындауы.

Эссе жазуға үйретуде тапсырманың өмірмен байланысы оқушының қызығушылығын арттыра алады. Мектеп кітапханасын пайдалану, сыныптағы топтық жұмыс, қоғамдық орындардың тазалығы немесе бос уақытты ұйымдастыру сияқты мәселелер нақты пікір айтуға мүмкіндік береді. Алайда тақырыптың таныстығы өздігінен дәлелдің сапасын қамтамасыз етпейді. Мұғалім күнделікті эсерді талдауға, ұсыныстың кімге және қандай жағдайда пайдалы болатынын қарастыруға бағыттайды. Мәселен, «Мектепте үзіліс уақытын қалай тиімді ұйымдастыруға болады?» деген сұрақта әртүрлі оқушының қажеттілігі ескеріледі. Осындай тапсырма авторды тек жеке тілегін білдірумен шектемей, өзгелердің жағдайын қарастыруға жетелейді. Эссе нақты оқырманға арналған ұсынысқа айналғанда, тілдің түсініктілігі мен дәлелдің сенімділігі ерекше мағына алады.

Әдеби және қоғамдық тақырыптарды байланыстыру оқушылардың ойлау мүмкіндігін кеңейтеді. Көркем шығармадағы жауапкершілік, таңдау, достық немесе әділдік мәселесін талдағаннан кейін оның бүгінгі өмірдегі көріністерін қарастыруға болады. Бірақ әдеби кейіпкер әрекетін қазіргі жағдаймен тікелей теңестіру әрдайым орынды емес. Шығарманың тарихи ортасы, авторлық мақсаты және оқиға ерекшелігі ескерілуі тиіс. Мұғалім ұқсастықпен бірге айырмашылықты табуға бағыттайды. Осы салыстыру әдеби мәтінді дайын моральдық жауап көзіне айналдырмай, күрделі мәселені ойлауға мүмкіндік береді. Оқушы кейіпкердің шешімін бағалай отырып, өз ұстанымының негізін де тексереді. Мұндай эсседе мәтіндік талдау мен жеке пікір бірін-бірі толықтырып, дәлелдеудің мазмұнын тереңдетеді.

Академиялық адалдық дәлелді жазылым мәдениетінің ажырамас бөлігі болып табылады. Дайын эссені көшіру немесе басқа адамның ойын өзінікі ретінде ұсыну оқушының ойлау тәжірибесін шектейді. Сондықтан мұғалім тек тыйыммен шектелмей, дербес жұмыс істеуге жағдай жасайды. Тақырыпты сыныпта талдау, жоспарды көрсету, алғашқы нұсқаны жазу және енгізілген өзгерістерді түсіндіру авторлық үдерісті айқындайды. Қосымша құралдан алынған ұсыныс қолданылса, оқушы оның дұрыстығын тексеріп, өз мақсатына сай өңдеуі қажет. Ешбір көмекші құрал жеке пайымдаудың орнын алмастырмауы тиіс. Жазылған мәтіндегі әр дәлелді ауызша түсіндіре алу автордың мазмұнды меңгергенін байқатады. Адалдық осылайша жазаның талабы емес, ойға жауапкершілікпен қараудың қағидасы ретінде қалыптасады.

Жазылымдағы ілгерілеуді байқау үшін оқушының жұмыстарын уақыт бойынша салыстыру пайдалы. Алғашқы эсседе пікір жалпы айтылып, дәлел түсіндірілмесе, кейінгі мәтінде тезис нақтыланып, мысалдың мағынасы ашылуы мүмкін. Мұндай өзгерісті тек қорытынды баға арқылы көрсету жеткіліксіз. Мұғалім нақты үзінділерді салыстырып, қандай дағдының жетілгенін атап өтеді. Оқушы да өз мәтінінен сәтті өзгерісті таңдап, оған не көмектескенін түсіндіре алады. Бір тақырыптағы нәтижені барлық жазылымға бірден таратуға болмайды: жаңа мәселе, күрделі мәтін немесе уақыт шектеуі қосымша қиындық туғызуы мүмкін. Сондықтан бақылау бірнеше жұмысқа сүйеніп жүргізіледі. Жинақталған тәжірибе келесі оқу мақсатын белгілеуге және қолдауды нақтылауға негіз болады.

Уақыт шектеулі жазылымға дайындық та кезең-кезеңімен ұйымдастырылуы қажет. Оқушы жоспарлауға мүлде уақыт бөлмей бірден жаза бастаса, кейін негізгі ойдан ауытқуы мүмкін. Ал жоспарды шамадан тыс ұзақ жасау мәтінді аяқтауға кедергі келтіреді. Сондықтан қысқа дайындық, негізгі нұсқа және тексеру арасындағы тепе-теңдік тәжірибе арқылы қалыптасады. Мұғалім шағын тапсырмаларда осы кезеңдерді байқап көруге мүмкіндік береді. Дегенмен барлық жазылымды жылдамдыққа негіздеу дұрыс емес, өйткені терең талдау мен редакциялауға кең уақыт қажет. Еркін орындалатын жұмыс пен уақытпен шектелген тапсырма әртүрлі дағдыларды дамытады. Оларды үйлестіру оқушыға ойын асықпай жетілдіруді де, белгіленген жағдайда жинақы жеткізуді де меңгеруге көмектеседі.

Эссе жазуға үйрету оқушының өз пікіріне жауапкершілікпен қарауын қалыптастырады. Ол айтылған ойдың негізін іздеп, мысалды талдап, қарсы көзқарасты ескеріп, тұжырымын нақтылауға үйренеді. Бұл дағдылар әдеби шығарманы түсінуде ғана емес, күнделікті ақпаратты бағалауда және адамдармен пікір алмасуда да қажет. Мұғалімнің міндеті барлығын бір көзқарасқа келтіру емес, әр пікірдің қисынын тексеруге жағдай жасау.

Тақырыпты түсінуден мәтінді қайта қарауға дейінгі жұмыс бірізді ұйымдастырылғанда, эссе ойлауды дамытатын тәжірибеге айналады. Оқушы өз сөзінің әсерін сезініп, оқырманға түсінікті және негізді жауап беруге ұмтылады. Осылайша жазылым мәдениеті дәлелге сүйенетін, өзгенің пікірін құрметтейтін және қажет кезде өз тұжырымын қайта қарай алатын тұлғалық ұстаныммен сабақтасады.

ПАЙДАЛАНЫЛАНУҒА ҰСЫНЫЛАТЫН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Байтұрсынов А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: Атамұра, 2003. – 208 б.
2. Оразбаева Ф. Ш., Рахметова Р. С. Қазақ тілін оқыту әдістемесі: оқу құралы. – Алматы: Print-S, 2005. – 170 б.
3. Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Рауан, 1997. – 288 б.
4. Toulmin S. E. The Uses of Argument. – Updated edition. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
5. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. – Alliance for Excellent Education, 2007.
6. Fisher A. Critical Thinking: An Introduction. – 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TEACHING ENGLISH THROUGH STEAM EXPERIMENTS AND MINI-PROJECTS IN PRIMARY SCHOOL



Қаныбек Бексұлу Жұмабекқызы
Түркістан облысы, Ордабасы ауданы
Мұхаметқұл Исламқұлов атындағы ЖББМ КММ
Ағылшын тілі мұғалімі

Teaching English to primary school learners requires approaches that are active, meaningful, and connected to children's natural curiosity about the world. Young learners rarely succeed through passive memorization of vocabulary lists or grammar rules. Instead, they learn best when language is connected to action, discovery, creativity, and real-life experiences. For this reason, integrating STEAM experiments and mini-projects into English lessons offers powerful pedagogical benefits. STEAM education, which combines science, technology, engineering, arts, and mathematics, encourages inquiry, collaboration, and problem-solving. When English becomes the language of exploration within these hands-on activities, it transforms from an abstract subject into a practical communication tool.

Primary school children are naturally curious. They want to touch, build, mix, observe, and ask questions. STEAM experiments satisfy these needs because they involve practical tasks and visible results. When a child mixes colors and sees a new shade appear, or constructs a simple bridge that holds weight, learning becomes exciting and memorable. If these activities are conducted in English, students simultaneously develop language skills while engaging in meaningful experiences. Instead of translating words from their native language, they directly associate English expressions with actions and objects. This creates stronger cognitive connections and improves retention.

One of the key advantages of combining English with STEAM is contextual learning. Vocabulary and grammar are not presented in isolation but embedded in authentic situations. For example, during a simple science experiment about water states, learners use phrases such as "It is melting," "It is freezing," or "The ice is cold." These expressions are linked to real observations,

making them easier to understand. Context gives meaning to language. Children remember words because they saw, touched, or experienced them.

Another benefit of STEAM-based English instruction is increased motivation. Traditional language lessons sometimes feel repetitive or difficult for young learners. However, when English is integrated into experiments and projects, students focus on completing tasks rather than worrying about mistakes. Their attention shifts from “learning English” to “solving a problem” or “building something interesting.” Language becomes a natural tool for achieving goals. This reduces anxiety and increases confidence. Even shy learners participate more actively when they are engaged in group work or creative projects.

Mini-projects are particularly effective because they provide structure and purpose. A project usually includes planning, researching, creating, and presenting. Each stage requires communication. For example, students might design a simple weather station. First, they discuss ideas and materials. Next, they build instruments. Finally, they present results to the class. Throughout the process, they use English to ask questions, give instructions, describe observations, and share conclusions. This repeated use of functional language strengthens speaking and listening skills naturally.

STEAM activities also promote collaboration. Most experiments and projects require teamwork. Students work in small groups, share responsibilities, and solve problems together. Communication becomes essential. They must say things like “Pass me the scissors,” “Let’s try again,” or “What do you think?” Such everyday phrases build practical communicative competence. Cooperative learning also develops social skills such as respect, responsibility, and empathy. Thus, English lessons contribute not only to linguistic development but also to personal growth.

Science-based experiments offer numerous opportunities for language integration. Simple activities like growing plants, observing magnets, or creating a baking soda volcano introduce useful vocabulary and sentence patterns. Teachers can guide students to describe steps using sequence words such as “first,” “next,” and “finally.” They can encourage predictions with “I think...” and conclusions with “We discovered...” These functional phrases are more meaningful than isolated grammar drills because they serve real communicative purposes.

Engineering mini-projects also support language development. Building a paper bridge, designing a tower, or constructing a simple vehicle requires planning and discussion. Students must compare ideas, give instructions, and evaluate results. Expressions like “stronger,” “longer,” “better,” and “more stable” naturally introduce comparative forms. Instead of memorizing grammar rules, learners use them spontaneously during problem-solving tasks. Language becomes a tool for thinking.

The arts component of STEAM adds creativity and imagination to English lessons. Story-based projects, poster design, model creation, and digital presentations allow students to express ideas visually and verbally. For example, after completing a science experiment, children can create a comic strip explaining what happened. They write short captions and dialogues in English. This integrates writing skills with artistic expression. Creative tasks make learning enjoyable and help students remember language longer.

Technology enhances STEAM-based English instruction even further. Digital tools allow learners to record observations, take photos, create slideshows, or make short videos. These products encourage authentic language use. Students narrate their experiments, explain procedures, and present findings. Such activities combine speaking, writing, and digital literacy. Moreover, technology increases engagement because children enjoy using devices for learning.

Assessment in STEAM-English lessons should focus on performance rather than memorization. Instead of traditional tests, teachers can evaluate participation, collaboration, communication, and final products. Rubrics may include criteria such as clarity of explanation, correct vocabulary use, teamwork, and creativity. This approach values practical language use and encourages continuous improvement. Formative feedback helps students understand their strengths and areas for growth.

Despite many advantages, successful implementation requires careful planning. Teachers must choose age-appropriate experiments, prepare clear instructions, and provide language support. Pre-teaching key vocabulary, using visual aids, and modeling sentences are essential. Without scaffolding, students may focus only on the experiment and neglect language practice. Therefore, balance between content and language objectives is crucial.

Time management is another important factor. Projects should be short and manageable. Mini-projects lasting one or two lessons are often more effective than long, complex tasks. Young learners benefit from clear goals and quick results. Short projects maintain motivation and allow frequent repetition of language structures.

Safety must always be considered during experiments. Teachers should select simple, safe materials and supervise activities closely. Safe environments ensure that learning remains positive and stress-free.

Ultimately, teaching English through STEAM experiments and mini-projects aligns with modern educational principles that emphasize active learning, critical thinking, and creativity. Children do not simply memorize vocabulary; they use language to explore the world. They ask questions, test ideas, and share discoveries. English becomes meaningful because it helps them communicate real experiences.

In conclusion, integrating STEAM experiments and mini-projects into primary English instruction transforms the classroom into a dynamic learning space where language and action are inseparable. Hands-on activities increase motivation, contextualize vocabulary, develop communication skills, and promote teamwork. Students become active participants rather than passive recipients of information. Through exploration, creativity, and collaboration, young learners acquire English naturally and confidently. Such approaches prepare them not only for language success but also for lifelong learning in an increasingly interdisciplinary and innovative world.

References List

1. Pinter, A. *Teaching Young Language Learners (2nd ed.)*. – Oxford University Press, 2017.
2. Harmer, J. *How to Teach English (2nd ed.)*. – Pearson Education, 2018.
3. Scrivener, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. – Macmillan Education, 2019.
4. Ur, P. *A Course in English Language Teaching: Practice and Theory*. – Cambridge University Press, 2019.
5. Nunan, D. *Task-Based Language Teaching*. – Oxford University Press, 2020.
6. Nation, I. S. P. *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. – Heinle Cengage, 2018.
7. Thornbury, S. *How to Teach Speaking*. – Pearson Longman, 2016.
8. Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. *The Primary English Teacher's Guide*. – Penguin English, 2019.
9. Scott, W., Ytreberg, L. *Teaching English to Children*. – Longman, 2018.
10. Yakman, G. *STEAM Education Framework for Integrative Learning*. – STEAM Education Press, 2018.
11. Bybee, R. *The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities*. – NSTA Press, 2019.
12. Honey, M., Pearson, G., Schweingruber, H. *STEM Integration in K–12 Education*. – National Academies Press, 2020.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖӘНЕ ӨЗІНЕ ДЕГЕН СЕНІМІН НЫҒАЙТУ

Қауысова Динара Махмутқызы
Түркістан облысы, Жетісай ауданы
Д.Қонаев атындағы №9 ІТ мектеп-лицей
Педагог-психолог

Жасөспірімдік кезеңде адамның өзі туралы түсінігі тереңдеп, жеке мүмкіндіктеріне, сыртқы келбетіне, қабілетіне және әлеуметтік ортадағы орнына деген көзқарасы өзгере бастайды. Бала біртіндеп ересектердің бағасына ғана сүйенуден алыстап, өзінің кім екенін, нені қалайтынын және қандай құндылықтарды маңызды санайтынын анықтауға ұмтылады. Осы үдерісте өзін-өзі бағалау мен өзіне деген сенім тұлғалық дамудың маңызды құрамдастарына айналады. Жасөспірімнің өзіне көзқарасы оның оқу әрекетіне, қарым-қатынасына, бастама көтеруіне және қиындықтарға жауап беруіне ықпал етеді. Сондықтан мектептегі психологиялық қолдау оқушының кемшілігін іздеуге емес, өзін түсінуіне, мүмкіндігін шынайы бағалауына және әрекет ету тәжірибесін кеңейтуіне бағытталуы қажет. Бұл міндет педагог-психологтің, мұғалімдердің және ата-аналардың өзара түсіністікке негізделген жұмысын талап етеді.

Өзін-өзі бағалау адамның өз қасиеттері, қабілеттері, әрекеттері мен жетістіктері туралы пікірін қамтиды. Оның мазмұнында «Мен қандаймын?», «Қолымнан не келеді?», «Өзімді қаншалықты құрметтеймін?» деген сұрақтарға берілетін жауаптар тоғысады. Алайда жасөспірімнің өзін бағалауы барлық жағдайда бірдей бола бермейді. Ол спортта өзін еркін сезініп, көпшілік алдында сөйлеуге келгенде сенімсіздік танытуы мүмкін немесе достарымен жақсы қарым-қатынас орнатып, оқу тапсырмаларын орындауда өз мүмкіндігін төмен бағалауы ықтимал. Сондықтан оқушыға тұтас сипаттама беріп, оны «өзіне сенбейтін бала» деп белгілеу дұрыс емес. Қолдау нақты жағдайды, әрекетті және сол әрекетке байланысты қалыптасқан тәжірибені ескергенде мазмұнды болады. Осындай көзқарас жасөспірімнің күшті жақтарын байқап, қиындық туындайтын тұстарын анықтауға көмектеседі.

Өзіне деген сенім адамның белгілі бір әрекетті орындауға, шешім қабылдауға және қиындыққа қарамастан қадам жасауға дайындығымен байланысты. Бұл ұғым өзін үнемі мықты сезінуді немесе ешқашан күмәнданбауды білдірмейді. Өзіне сенетін жасөспірім де қобалжуы, қателесуі және көмекке мұқтаж болуы мүмкін. Оның ерекшелігі сезімінің болуына қарамастан әрекет етуге мүмкіндік табуында, білмегенін мойындап, үйренуге ұмтылуында көрінеді. Сондықтан психологиялық жұмыстың мақсаты оқушыны барлық жағдайда батыл болуға міндеттеу емес, өз мүмкіндігін түсініп, қолдау іздей отырып әрекет етуге үйрету болуы тиіс. Сенім көбіне нақты тәжірибемен нығаяды: бала шағын міндетті орындап, нәтижесін байқап, келесі қадамға дайындалады. Осы үдерісте өз жетістігін түсіндіре алу ерекше маңызға ие.

Жасөспірімнің өзін бағалауын дамытуда шынайылық пен өзін құрметтеудің арақатынасы маңызды. Өз мүмкіндігін асыра көрсету де, үнемі төмендету де жағдайды дұрыс бағалауға кедергі келтіруі мүмкін. Тұрақты өзіндік құрмет адамның барлық істі мінсіз орындауына тәуелді болмауы керек. Оқушы белгілі тапсырмада қиналғанын мойындай отырып, өзінің адам ретіндегі қадірін сақтай алады. «Мен бұл тақырыпты әлі толық түсінбедім» деген пікір мен «Менен ештеңе шықпайды» деген тұжырымның айырмашылығы осында. Бірінші жағдайда нақты қиындық аталады және оны өзгертуге мүмкіндік бар, екінші жағдайда бір сәттік нәтиже тұтас тұлғаға қатысты үкімге айналады. Педагог-психолог осындай жалпылауларды байқап, жасөспірімге оқиға мен өзіндік құндылықты ажыратуға көмектеседі.

Өзіндік көзқарастың қалыптасуына отбасыдағы қарым-қатынас елеулі орын алады. Баланың пікірін тыңдау, сезімін жоққа шығармау және жасына сай таңдау мүмкіндігін беру оның өзін маңызды адам ретінде сезінуіне жағдай жасайды. Керісінше, үнемі салыстыру, кемсіту немесе тек нәтижеге байланысты қабылдау жасөспірімнің өзіне қатынасын

күрделендіруі мүмкін. Ата-ананың талап қоюы мен қолдауы өзара үйлесуі қажет. Талап түсінікті болғанда, оның себебі талқыланғанда және орындауға қажетті мүмкіндік берілгенде, бала жауапкершілікті жақсырақ ұғынады. «Сен әрқашан жалқаусың» деген сипаттаманың орнына орындалмаған нақты міндетті талқылау пайдалы. Мұндай қарым-қатынас жасөспірімге өзінің тұлғасы қабылданатынын, ал кейбір әрекеттерін өзгертуге болатынын түсіндіреді.

Ата-аналар кейде баланы қорғау ниетімен оның орнына шешім қабылдап, қиын міндеттерді толық өздері орындап береді. Мұндай көмектің қысқа мерзімде қолайлы болғанымен, жасөспірімнің дербес әрекет ету тәжірибесін азайтуы мүмкін. Сондықтан қолдау баланың мүмкіндігіне сай жауапкершілікпен бірге берілуі тиіс. Мысалы, оқу кестесін құруда ата-ана барлық уақытты өзі белгілемей, міндеттерді анықтауға көмектесіп, жоспарды жасөспірімнің ұсынуына мүмкіндік береді. Кейін жоспардың орындалуы бірге талқыланады. Егер нәтиже күткендей болмаса, кінәлау орнына кедергілер қарастырылады. Осылайша бала шешім қабылдау, салдарын бағалау және түзету енгізу тәжірибесін жинайды. Өзіне деген сенім ересектің тұрақты бақылауынан емес, біртіндеп меңгерілген дербестік пен сенімді қолдаудың үйлесуінен қалыптасады.

Мектеп ортасы жасөспірімнің өзін бағалауына күнделікті ықпал ететін кеңістік болып табылады. Сабақтағы жауап, мұғалімнің пікірі, сыныптастардың реакциясы және бағалау тәсілі оқушының өз қабілеті туралы түсінігін толықтырады. Сондықтан мұғалімнің кері байланысы тек қатені көрсетуге емес, орындалған жұмыстың нақты ерекшелігін түсіндіруге бағытталғаны жөн. «Сен бұл тапсырмаға жарамайсың» деген пікір әрекет мүмкіндігін шектесе, «Дәлелің түсінікті, енді мысалды нақтылау қажет» деген сөз келесі қадамды көрсетеді. Оқушы өзінің қай тұста ілгерілегенін және нені жақсарту алатынын білгенде, нәтижені басқаруға болатын әрекеттермен байланыстырады. Осы тәжірибе оқу жетістігін кездейсоқ сәттілік немесе өзгермейтін қабілет ретінде қабылдауды азайтып, саналы талпынысқа негіз қалайды.

Академиялық баға жасөспірімнің бүкіл тұлғасын сипаттайтын өлшемге айналмауы керек. Оқу жетістігі маңызды болғанымен, адамның қабілеттері, қызығушылықтары және әлеуметтік үлесі одан әлдеқайда кең. Бір оқушы мәтінді терең талдаса, екіншісі ұйымдастыруға бейім, үшіншісі шығармашылық шешім ұсынады немесе өзгелерге көмектеседі. Осы ерекшеліктерді байқап, нақты мысалмен атап өту өзін түсінуді кеңейтеді. Дегенмен қолдау мақсатында дәлелсіз мақтау айту да тиімді емес. Жасөспірім шынайы пікір мен формалды жұбатудың айырмасын сезінуі мүмкін. Сондықтан мұғалім байқалған әрекетке сүйеніп сөйлегені дұрыс. «Топтағы пікірлерді жинақтап, ортақ шешімге келуге көмектестің» деген кері байланыс оқушыға өзінің қандай үлес қосқанын түсіндіреді және сол қабілетін дамытуға бағыт береді.

Құрдастармен қарым-қатынас жасөспірімнің өзін қабылдауында ерекше орын алады. Топқа ену, достық орнату, пікірінің естілуі және ортақ әрекетке қатысу оның әлеуметтік тәжірибесін қалыптастырады. Кейде бір жағымсыз пікір немесе қабылданбағандай сезіну оқушы үшін өте маңызды оқиғаға айналуы мүмкін. Ересектер мұндай сезімді «Оған мән берме» деп жеңілдетуге тырысқанымен, жасөспірім өзін түсінбегендей қабылдауы ықтимал. Алдымен не болғанын, оның қалай әсер еткенін және баланың қандай қолдауды қалайтынын тыңдау пайдалы. Содан кейін жағдайды бірге қарастырып, әрекет нұсқаларын талқылауға болады. Бұл жерде барлық мәселені баланың өз сенімсіздігімен түсіндіруге болмайды: кейде қарым-қатынас ортасының өзін өзгерту және нақты қорғау шараларын ұйымдастыру қажет.

Қорлау, мазақ ету немесе тұрақты шеттету жағдайында «Өзіңе сенімді бол» деген кеңес жеткіліксіз. Жасөспірімнің өзін бағалауын қолдау қауіпсіз орта қалыптастырумен бірге жүруі керек. Педагог-психолог пен мектеп қызметкерлері оқиганың мәнін анықтап, оқушының пікірін тыңдап, жағдайға сәйкес көмек ұйымдастырады. Баланы өзіне жасалған қысым үшін жауапты етіп көрсетуге болмайды. Оның көмек сұрауы әлсіздік емес, қиындықты шешудің орынды жолы ретінде қабылдануы тиіс. Сонымен қатар сыныпта өзара сыйластық, жеке ерекшеліктерді құрметтеу және келіспеушілікті кемсітусіз білдіру

мәдениеті қалыптастырылады. Өзіндік сенім тек ішкі қасиетке байланысты емес; жасөспірімнің пікір айтуына және қателесуіне қаншалықты қауіпсіз жағдай жасалғаны да маңызды.

Әлеуметтік желідегі тәжірибе өзін бағалауға қатысты жұмыста назардан тыс қалмауы қажет. Жасөспірім өзгелердің жетістігі, сыртқы келбеті немесе өмір салты туралы іріктелген материалдарды көріп, оларды өз күнделікті өмірімен салыстыруы мүмкін. Мұнда экранда көрсетілген бейненің тұтас өмірді қамтымайтынын талқылау маңызды. Педагог-психолог дайын тыйым ұсынумен бұрын оқушының қандай мазмұнды қарайтынын және одан кейін өзін қалай сезінетінін сұрай алады. Кейбір материал шабыт берсе, басқасы өзіне көңілі толмауын күшейтуі ықтимал. Жасөспірімге өз тәжірибесін бақылап, қажет болса ақпараттық ортасын өзгерту жолдарын қарастыру ұсынылады. Бұл әлеуметтік желіні біржақты зиянды деп бағалаудан гөрі, цифрлық таңдауға саналы қатынас қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Сыртқы келбетке қатысты өзіндік пікірмен жұмыс ерекше әдептілікті талап етеді. Жасөспірімнің денесі туралы әзіл, салыстыру немесе сұралмаған баға оның көңіліне ауыр тиюі мүмкін. Сондықтан мектеп пен отбасында адамның құндылығын сыртқы белгілермен шектемейтін қарым-қатынас маңызды. Қолдау барысында «Сен міндетті түрде әдемісің» деген жалпы сендірумен шектелмей, дененің қызметі, жеке ерекшеліктердің әртүрлілігі және өзіне құрметпен қарау туралы әңгімелесуге болады. Жасөспірім өзінің сыртқы бейнесіне қатысты сезімдерін қауіпсіз жеткізе алуы қажет. Ересек оның уайымын жоққа шығармай, тыңдап, күнделікті қарым-қатынаста бағалаушы сөздерді азайтады. Мұндай ұстаным оқушыны белгілі бір сыртқы стандартқа сәйкестендіруге емес, өзін тұтас адам ретінде қабылдауға бағыттайды.

Педагог-психологтің жұмысы оқушының тәжірибесін түсінуден басталады. Алғашқы әңгімелесуде «Сенің өзін-өзі бағалауың төмен» деген дайын тұжырым ұсынудың орнына, сенімсіздік қай кезде байқалатынын анықтау маңызды. Оқушы қандай жағдайда өзін еркін сезінеді, неден қиналады, кімнен қолдау алады және қандай өзгерісті қалайды деген сұрақтар жұмыстың бағытын нақтылайды. Бақылау, әңгімелесу және жас ерекшелігіне сай әдістемелер бірін-бірі толықтыра алады. Алайда бір сауалнама нәтижесі жасөспірімнің тұлғасына түпкілікті баға беруге негіз болмауы тиіс. Оның жауабына сол күнгі көңіл күйі мен жағдайдың әсері болуы мүмкін. Жиналған мәліметтерді оқушының сөздерімен және нақты тәжірибесімен байланыстыра қарастыру қолдауды жеке қажеттілікке бейімдеуге көмектеседі.

Сенімді қарым-қатынас орнату үшін жасөспірім әңгімелесудің мақсатын және айтылған ақпараттың қалай қолданылатынын түсінуі керек. Педагог-психолог құпиялылықтың шегін қарапайым тілмен түсіндіріп, қандай жағдайда қосымша ересектердің көмегі қажет болуы мүмкін екенін алдын ала айтады. Оқушының жеке тәжірибесін сынып алдында талқылау немесе оның рұқсатынсыз жаттығуға мысал ету сенімге нұқсан келтіруі мүмкін. Сондықтан жеке мәліметтерге ұқыпты қарау маңызды. Жасөспірім кейбір сұраққа жауап бермеуге немесе ойын жазбаша жеткізуге мүмкіндік алғаны жөн. Таңдау құқығы оның әңгімеге қатысуын саналы етеді. Психологиялық жұмыс оқушыға өз жағдайын сырттан бағалататын рәсім емес, оны түсінуге және өзгеріс жолын қарастыруға арналған бірлескен әрекет ретінде ұсынылады.

Өзін тануға бағытталған жаттығулар жасөспірімнің өз қасиеттерін нақты мысалдар арқылы байқауына көмектеседі. Мысалы, оған соңғы уақытта орындаған пайдалы ісін, еңсерген қиындығын немесе біреуге көрсеткен көмегін еске түсіру ұсынылады. Содан кейін сол әрекетте қандай қабілет байқалғаны талқыланады. «Мен жауапкершілігі мол адаммын» деген жалпы пікір «Топтық жұмыста өз міндетімді уақытында орындадым» деген нақты тәжірибемен толықтырылады. Бұл тәсіл күшті жақтарды дәлелсіз атаудан сақтайды. Оқушының жетістігі міндетті түрде үлкен марапатпен байланысты болмауы керек. Көмек сұрай алу, жаңа әрекетті байқап көру немесе қателігін түзету де маңызды тәжірибе саналады. Осы ұсақ көрінетін қадамдарды байқау өзін бағалауды күнделікті әрекетпен байланыстырады.

Жеке жетістік күнделігін жүргізу осындай жұмыстың бір нұсқасы бола алады. Жасөспірім онда күн сайын міндетті түрде көп жазбай, өзі үшін мәнді болған әрекетті қысқаша белгілейді. Жазбада не істегені, қандай қиындық кездескені және не көмектескені көрсетіледі. Мұндай күнделік тек жағымды оқиғаларды жинауға емес, әрекет пен нәтиженің байланысын түсінуге бағытталғаны дұрыс. Мысалы, «Сабақта сұрақ қоюға қысылдым, бірақ алдын ала жазып алған сұрағымды оқып бердім» деген жазба нақты ілгерілеуді көрсетеді. Күнделікті басқа оқушылармен салыстыру немесе міндетті есепке айналдыру оның жеке мағынасын әлсіретуі мүмкін. Сондықтан оны қолдану тәсілі жасөспіріммен келісіліп, мазмұнына құрметпен қаралады. Негізгі мақсат — өзін байқау дағдысын дамыту.

Өзіне деген сенімді нығайтуда қолжетімді мақсат қоюдың маңызы зор. «Мен батыл болуым керек» деген ниет тым жалпы болғандықтан, оның орындалғанын бағалау қиын. Ал «Осы аптада бір сабақта өз пікірімді бір сөйлеммен айтамын» деген мақсат нақты әрекетті белгілейді. Мақсат жасөспірімнің өз қалауымен және мүмкіндігімен байланысуы тиіс. Ересек сырттан белгілеген міндет баланың ішкі қажеттілігіне сәйкес келмеуі мүмкін. Сондықтан алдымен қандай өзгеріс маңызды екені талқыланып, кейін шағын қадам анықталады. Әрекеттен соң нәтижемен бірге жұмсалған күш, қолданылған тәсіл және қажет қолдау қарастырылады. Егер міндет орындалмаса, бұл тұлғалық сәтсіздік ретінде емес, жоспарды өзгертуге арналған мәлімет ретінде қабылданады. Осы тәсіл тәжірибеден үйренуге мүмкіндік береді.

Қиын әрекетке біртіндеп дайындалу жасөспірімге өз мүмкіндігін қауіпсіз жағдайда кеңейтуге көмектеседі. Мысалы, көпшілік алдында сөйлеуге қиналатын оқушы алдымен ойын жазып, кейін педагог-психологке, одан соң сенімді жұбына айтып көре алады. Келесі қадам шағын топтағы қысқа жауап болуы мүмкін. Бұл ретте барлық бала бірдей қарқынмен жүруі міндетті емес. Жоспар оқушының дайындығына сай өзгертіледі және оның келісімімен жүзеге асырылады. Мақсат қобалжуды толық жою емес, сол сезіммен бірге әрекет ету жолын табу. Әр тәжірибеден кейін «Не ойлағаныңдай болды?», «Не жеңілірек шықты?», «Келесіде не көмектеседі?» деген сұрақтар талқыланады. Осылайша сенім нақты байқалған мүмкіндіктерге сүйеніп қалыптасады.

Жасөспірімнің өзімен іштей сөйлесу ерекшелігі де назар аударуды қажет етеді. Қиын сәтте «Мен ешқашан дұрыс орындай алмаймын» немесе «Барлығы мені сынайды» деген ойлар туындауы мүмкін. Педагог-психолог мұндай пікірлерді бірден теріске шығармай, олардың қандай жағдайға байланысты пайда болғанын сұрайды. Кейін ойдың дәлелдері, ерекшеліктері және басқа түсіндіру мүмкіндігі қарастырылады. «Барлығы» деген сөз нақты кімдерді білдіреді, бұрын сәтті шыққан жағдай болды ма, бір қате бүкіл қабілетті көрсете ме деген сұрақтар пайымдауды нақтылайды. Нәтижесінде жасөспірім шектен тыс жалпылаудың орнына теңгерімді пікір құрастыра алады. «Бұл жолы қиналдым, бірақ дайындық тәсілін өзгерте аламын» деген ой қиындықты мойындай отырып, әрекет ету мүмкіндігін сақтайды.

Өзін қолдау тілі жасанды көтеріңкі сөздерден тұрмауы керек. Оқушы өзі сенбейтін тұжырымдарды қайталағанда, олардың пайдалы мағынасы азаяды. Сондықтан қолдау сөзі нақты жағдаймен және қолжетімді әрекетпен байланыстырылады. «Мен бәрінен мықтымын» деген пікірдің орнына «Мен дайындалдым, қажет болса сұрақ қоя аламын» деген сөйлем қолданылуы мүмкін. Мұнда өзін өзгеден жоғары қою емес, өз ресурсын тану маңызды. Жасөспірімге жақын досы осындай қиындыққа тап болса, оған не айтарын ойландыру да пайдалы. Көп жағдайда ол басқа адамға өзіне қарағанда түсіністікпен қарайды. Осы айырмашылықты талқылау өзіне қатысты талаптың қаншалықты қатаң екенін байқауға және ішкі қарым-қатынасын жұмсартуға мүмкіндік береді.

Қателікке деген қатынас өзін бағалаудың тұрақтылығына ықпал етеді. Егер жасөспірім әр қатені қабілетсіздіктің дәлелі деп қабылдаса, жаңа іске кірісуден бас тартуы мүмкін. Сондықтан мектепте қателерді талдау мәдениеті қалыптастырылуы қажет. Оқушыдан қай тұста қиналғаны, қандай мәлімет жетіспегені және келесіде нені өзгертуге болатыны сұралады. Сонымен бірге «Көбірек тырыс» деген жалпы кеңестің орнына нақты стратегия ұсынылады. Кейде нәтижені жақсарту үшін күшті арттыру емес, тапсырманы

бөліктерге бөлу, қосымша түсіндіру немесе уақытты басқаша ұйымдастыру қажет. Мұндай талдау баланың еңбегін бағалай отырып, әрекетті жетілдіруге бағыттайды. Қателік туралы ашық сөйлесу мүмкіндігі болғанда, оқушы өз қиындығын жасыруға емес, шешім іздеуге бейімделеді.

Жеке шекараны түсіну және пікірін сыпайы білдіру өзіне деген сенімнің практикалық көріністеріне жатады. Жасөспірімнің келіспеуге, түсіндіру сұрауға және ыңғайсыз ұсыныстан бас тартуға құқығы бар екенін білуі маңызды. Бұл дағдыларды шағын рөлдік жағдаяттар арқылы жаттықтыруға болады. Мысалы, досы оның затын рұқсатсыз алған кезде не айтуға болатыны талқыланады. «Маған затымды сұрамай алғаның ұнамайды, келесіде рұқсат сұрауыңды өтінемін» деген сөйлем жағдайды және қажеттілікті нақты білдіреді. Жаттығу барысында дауыс ырғағы, сөздің түсініктілігі және қарсы тарапты кемсітпеу қарастырылады. Алайда шекара айту әрдайым қауіпсіз бола бермейтін жағдайда жасөспірімге ересектің көмегіне жүгіну жолы да түсіндіріледі. Сенімділік қауіпсіздікті ескерумен үйлесуі тиіс.

Топтық психологиялық сабақтар жасөспірімдерге өзін таныстыру, өзгелерді тыңдау және қолдау білдіру тәжірибесін ұсына алады. Бірақ мұндай жұмыс еркіндік пен қауіпсіздік қағидаларына сүйенуі қажет. Әр қатысушы жеке сезімін көпшілікке ашуға міндетті емес, кейбір тапсырманы өткізіп жіберуге мүмкіндік беріледі. Топ ережелері бірге талқыланып, кемсітуге жол бермеу, кезекпен сөйлеу және жеке әңгімелерді таратпау туралы келісім жасалады. Жаттығулар сыртқы келбетті бағалауға немесе оқушыларды танымалдылығы бойынша салыстыруға құрылмауы тиіс. Бірлескен мәселе шешу, ортақ жоба дайындау және нақты әрекетке ризашылық білдіру қауіпсіздеу мүмкіндік береді. Топтық жұмыстың мақсаты барлық баланы бірдей ашық ету емес, олардың өзіне ыңғайлы түрде қатысуын және сыйластық тәжірибесін кеңейту болып табылады.

Қызығушылықтар мен шығармашылық әрекет жасөспірімнің өзін тануына қосымша кеңістік ашады. Мектептегі бағалардан бөлек музыка, сурет, спорт, техника, еріктілік немесе қолөнер арқылы өз қабілетін байқап көруге болады. Мұнда бірден жоғары нәтиже талап ету қызығушылықтың табиғи дамуын шектеуі мүмкін. Сондықтан алғашқы тәжірибе зерттеу мен үйренуге бағытталғаны жөн. Жасөспірім өзіне ұнайтын істі таңдауға, белгілі уақыт байқап көруге және қажет болса бағытын өзгертуге мүмкіндік алады. Ересек оның қызығушылығын өз арманына бейімдеуге емес, мағынасын түсінуге ұмтылады. Қандай әрекет қуат береді, қайсысында уақытты ұмытады, нені үйренгісі келеді деген сұрақтар өзіндік таңдауды нақтылайды. Осындай тәжірибе жеке ерекшеліктерді қабылдауға және дербес мақсат қалыптастыруға көмектеседі.

Қоғамға пайдалы іске қатысу жасөспірімнің өзінің маңызды үлес қоса алатынын сезінуіне жағдай жасайды. Бұл міндетті түрде ауқымды жоба болуы шарт емес. Мектеп кітапханасына көмектесу, сынып іс-шарасын ұйымдастыру немесе ортақ кеңістікті жақсартуға қатысу да мағыналы тәжірибе бола алады. Алайда жасөспірімнің құндылығын тек өзгелерге пайдалы болуымен байланыстыруға болмайды. Қатысу ерікті, міндеті түсінікті және шамасына сай болуы керек. Жұмыстан кейін оның қандай шешім қабылдағаны, қандай дағды қолданғаны және не үйренгені талқыланады. Мұндай талдау сыртқы алғысқа тәуелділікті азайтып, жасалған әрекеттің өзіндік мәнін түсінуге көмектеседі. Өз үлесін нақты көру оқушының әлеуметтік ортадағы орнын сезінуіне және бастама көтеруіне негіз болады.

Жасөспірімдердің дара ерекшеліктерін ескермеу қолдаудың тиімділігін төмендетуі мүмкін. Бір оқушы ойын еркін айту арқылы өзін танытса, екіншісі жазбаша жұмыс немесе жеке әңгіме кезінде жақсырақ ашылады. Тыныш мінезді болу өзіне сенімсіздіктің міндетті белгісі емес. Сол сияқты көп сөйлеу де тұрақты өзіндік сенімді толық дәлелдемейді. Сондықтан педагог-психолог сыртқы белсенділікке ғана сүйенбей, баланың өз тәжірибесін сұрауы қажет. Мәдени, тілдік және отбасылық ерекшеліктер де қарым-қатынас стиліне ықпал етеді. Қолдау жасөспірімді белгілі бір «дұрыс тұлға» үлгісіне сәйкестендіруге бағытталмауы тиіс. Оның мақсаты өз ерекшелігін түсіне отырып, қажет жағдайда әрекет ету мен қарым-қатынас жасау мүмкіндігін кеңейту болып табылады.

Өзін бағалауға қатысты жұмысты жеке жаттығулармен шектеу жеткіліксіз. Егер сыныпта кемсіту жалғасса, үйде үнемі салыстыру айтылса немесе оқу талаптары түсініксіз болса, баланың сенімін нығайтуға арналған сабақтар күнделікті тәжірибемен қайшылыққа түсуі мүмкін. Сондықтан педагог-психолог мұғалімдермен және ата-аналармен ортақ ұстаным қалыптастыруға назар аударады. Бұл жұмыс барысында нақты баланың жеке әңгімесін жарияламай, қолдаушы тіл, орындалатын талап және кері байланыс тәсілдері талқыланады. Мәселен, оқушының еңбегін бағалағанда әрекетті атау, қателікті жеке тұлғамен теңестірмеу және салыстыруды азайту ұсынылады. Ортақ келісім жасөспірімге әртүрлі ортада ұқсас сыйластық тәжірибесін береді. Тұрақтылық психологиялық қолдауды бір реттік шарадан күнделікті қарым-қатынас мәдениетіне айналдырады.

Жұмыстың нәтижесін бағалауда өзіндік сенімнің сыртқы көріністерімен ғана шектелмеу керек. Жасөспірім бұрынғыдай көп сөйлемейтін мүмкін, бірақ қажет кезде сұрақ қоюды, көмек сұрауды немесе келіспейтінін айтуды үйренуі ықтимал. Бұл да маңызды өзгеріс. Сондықтан бастапқыда оқушымен бірге нақты мақсаттар белгіленіп, кейін сол мақсаттарға қатысты тәжірибе қарастырылады. Өз пікірін айту жиілігі, қиын тапсырмадан бірден бас тартпау, қателіктен кейін әрекетті жалғастыру және өзін сипаттаудағы нақтылық бақылауға алынуы мүмкін. Мұндай мәліметтер баланы бағалау үшін емес, қолдауды түзету үшін қолданылады. Ілгерілеуді басқа оқушымен салыстырмай, жасөспірімнің бұрынғы тәжірибесімен байланыстыру оның жеке дамуын байқауға мүмкіндік береді.

Кейде жасөспірімнің өзіне қатысты қиын сезімдері мектеп өміріне, қарым-қатынасына және күнделікті әрекетіне елеулі кедергі келтіруі мүмкін. Мұндай жағдайда жалпы дамыту жаттығуларымен шектелмей, қажетті қолдау деңгейін анықтау маңызды. Педагог-психолог өз құзыреті шегінде жұмыс істеп, қажет болса ата-анамен және тиісті мамандармен қосымша көмекті ұйымдастыру мәселесін талқылайды. Бұл қадам оқушыны таңбалау ретінде емес, оның қажеттілігіне сәйкес ресурс іздеу ретінде түсіндірілуі тиіс. Жасөспірімге не үшін және қандай көмек ұсынылатыны жасына сай тілмен жеткізіледі. Көмекке жүгіну оның дербестігін жоққа шығармайды; керісінше, өз жағдайын түсініп, қолдауды пайдалану дағдысын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Қолдаудың түрі нақты қажеттілікке сәйкес таңдалады.

Жасөспірімнің өзіне көзқарасын қалыптастыру ұзақ мерзімді, өзгерістерге ашық үдеріс болып табылады. Белгілі бір кезеңде сенімді көрінген оқушы жаңа сыныпқа ауысқанда, күрделі міндетпен кездескенде немесе қарым-қатынасы өзгергенде қайтадан күмәндануы мүмкін. Мұндай ауытқуды бұрынғы жұмыстың нәтижесіздігі деп қабылдауға болмайды. Маңыздысы — баланың бұрын меңгерген тәсілдеріне қайта жүгінуі, өз жағдайын түсіндіруі және қажет қолдауды табуы. Педагог-психолог осы сабақтастықты сақтап, жасөспірімнің әрекет тәжірибесін талдауға көмектеседі. Әрбір шағын жетістік, негізделген шешім және қауіпсіз қарым-қатынас өзін құрметтеуге тірек бола алады. Сенімнің нығаюы бір сәттік көтеріңкі көңіл күйден емес, қайталанып жинақталған түсінікті тәжірибеден көрінеді.

Жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауын қалыптастыру және өзіне деген сенімін нығайту адамның қадірін нәтижемен шектемейтін педагогикалық ұстанымға сүйенеді. Оқушы өз күшті жақтарын танып, қиындықтарын нақты атап, қателігін түзетуге мүмкіндік алған кезде өзін шынайы қабылдауға жақындайды. Бұл үдерісте тыңдайтын ересек, қауіпсіз құрдастар ортасы, орынды жауапкершілік және нақты кері байланыс маңызды тірек болады. Педагог-психологтің міндеті жасөспірімге дайын мінездеме беру емес, оның өз тәжірибесін түсінуіне және қолжетімді әрекет таңдауына көмектесу. Осындай қолдау баланың өз пікіріне құрметпен қарауын, өзгелермен тең қарым-қатынас орнатуын және қиын жағдайда көмек сұрай алуын дамытады. Өзіне сенім осылайша жеке жетістікке ұмтылумен бірге, өзін және өзгені құрметтейтін жауапты өмірлік ұстанымға айналады.

АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕН МӘТІНМЕН ЖҰМЫС ЖАСАУ



Омуралиева Джыпаркул Самыйбековна
*Түркістан облысының білім басқармасының
“Кентау қаласындағы мамандандырылған
“Дарын” мектеп-интернаты” КММ
Ағылшын тілі пәні мұғалімі*

Қазіргі білім беру жүйесінде ағылшын тілін оқыту үдерісі тек грамматикалық ережелер мен сөздік қорды меңгертумен шектелмей, оқушының функционалдық сауаттылығын, сыни ойлау қабілетін, коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталып отыр. Осы мақсатқа жетудің ең тиімді жолдарының бірі – мәтінмен жүйелі әрі саналы жұмыс жүргізу. Мәтін – тіл үйренудің негізгі құралы, себебі ол тілдік бірліктерді табиғи ортада, мағыналық байланыста ұсынады. Оқушы сөзді жеке жаттағаннан гөрі, оны мәтін ішінде көріп, мағынасын контекст арқылы түсінгенде әлдеқайда тез әрі берік меңгереді. Сондықтан ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмыс жасау – тілдік дағдыларды кешенді дамытудың басты тетігі.

Мәтін – бұл тек сөйлемдер жиынтығы емес, ол белгілі бір ойды жеткізетін, құрылымы бар, мағыналық тұтастыққа ие тілдік бірлік. Мәтін арқылы оқушы жаңа сөздерді, грамматикалық құрылымдарды, сөйлеу үлгілерін, мәдени ақпараттарды қатар игереді. Сонымен қатар мәтін оқу арқылы бала ойлануға, талдауға, салыстыруға, қорытынды жасауға үйренеді. Яғни мәтінмен жұмыс тек тілдік емес, танымдық дамуға да әсер етеді.

Ағылшын тілін оқытуда мәтінмен жұмыс төрт негізгі дағдыны – тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылымды – қатар дамытуға мүмкіндік береді. Мысалы, оқушы мәтінді алдымен тыңдайды, кейін оқиды, мазмұнын талқылайды, соңында сол тақырыпта жазады. Осындай интеграцияланған тәсіл білімнің сапасын арттырып, тілдік материалдың есте ұзақ сақталуына ықпал етеді.

Мәтінмен жұмысты ұйымдастыру бірнеше кезеңнен тұрады: оқу алдындағы кезең, оқу барысындағы кезең және оқудан кейінгі кезең. Әр кезеңнің өзіндік мақсаты мен әдіс-тәсілдері бар. Егер мұғалім осы құрылымды жүйелі сақтаса, сабақ мазмұнды әрі нәтижелі болады.

Оқу алдындағы кезең оқушыны мәтінді қабылдауға психологиялық және танымдық тұрғыдан дайындауға бағытталған. Бұл кезеңде мұғалім оқушылардың қызығушылығын оятып, алдағы мәтін туралы болжам жасатады. Мысалы, тақырыпқа байланысты сурет көрсету, тірек сөздер ұсыну, сұрақтар қою, шағын бейнеролик көрсету сияқты әрекеттер оқушының назарын шоғырландырады. «Бұл мәтін не туралы болуы мүмкін?», «Қандай жаңа сөздер кездеседі деп ойлайсың?», «Бұл тақырып сенің өміріңмен қалай байланысты?» деген сұрақтар оқушыны белсенді ойлауға жетелейді. Нәтижесінде бала мәтінді жай оқып шықпай, ақпаратты саналы түрде іздейді.

Оқу барысындағы жұмыс мәтінді түсінуге бағытталады. Бұл кезеңде тек дауыстап немесе іштей оқу жеткіліксіз. Оқушы мәтінмен белсенді әрекеттесуі тиіс. Мысалы, белгі қойып оқу, негізгі ойды анықтау, таныс емес сөздерді белгілеу, маңызды ақпаратты сызу, бөліктерге бөлу сияқты тәсілдер мәтінді терең түсінуге көмектеседі. Сонымен қатар «True/False», «Matching», «Multiple choice», «Fill in the gaps» сияқты тапсырмалар оқушылардың назарын мәтін мазмұнына аударып, түсіну деңгейін тексереді.

Оқудан кейінгі кезең шығармашылық пен сыни ойлауды дамытуға бағытталады. Бұл жерде оқушы мәтін мазмұнын қайта өңдейді, өз көзқарасын білдіреді, жаңа өнім жасайды. Мысалы, мәтін бойынша диалог құрастыру, кейіпкерлерді сипаттау, оқиғаны жалғастыру, өз пікірін жазу, рөлдік ойын ұйымдастыру, постер жасау, презентация қорғау сияқты

тапсырмалар өте тиімді. Мұндай жұмыстарда тіл шынайы қарым-қатынас құралына айналады.

Мәтін түрлерінің әртүрлі болуы да маңызды. Тек көркем мәтіндермен шектелу жеткіліксіз. Оқушылар ақпараттық мәтіндермен, жарнамалармен, кестелермен, хаттармен, хабарландырулармен, блог жазбаларымен жұмыс жасауы қажет. Себебі өмірде кездесетін мәтіндер әртүрлі форматта болады. Осындай алуан түрлілік функционалдық сауаттылықты қалыптастырады. Оқушы тек әңгіме оқып қана қоймай, қажетті ақпаратты табуды, салыстыруды, қолдануды үйренеді.

Бастауыш сыныпта мәтіндер қысқа, көрнекі, суреттермен толықтырылған болуы тиіс. Ертегілер, тақпақтар, ән мәтіндері, шағын әңгімелер балалардың қызығушылығын арттырады. Бұл жаста ойын элементтері өте маңызды. Мысалы, мәтін бойынша сурет салу, сахналау, сөздерді карточкамен сәйкестендіру, «Find someone who...» сияқты ойындар оқушыларды белсенді әрекетке тартады.

Орта буында мәтіндер күрделене түседі. Мұнда оқушыларға проблемалық сұрақтар қою, пікірталас ұйымдастыру, салыстырмалы талдау жасау тиімді. Мысалы, «Автордың пікірімен келісесің бе?», «Бұл жағдай сенің өмірінде болса не істер едің?», «Мәтіндегі мәселені қалай шешуге болады?» деген тапсырмалар сыни ойлауды дамытады.

Мәтінмен жұмыс барысында сөздік қорды дамытуға ерекше көңіл бөлінуі тиіс. Жаңа сөздерді тек аудармамен емес, контекст арқылы түсіндіру тиімді. Синонимдер, антонимдер, суреттер, қимыл-қозғалыс арқылы мағынаны ашу есте сақтауды жеңілдетеді. Сонымен қатар сөздерді сөйлем ішінде қолдану, шағын әңгіме құрастыру, ойындар ұйымдастыру лексиканы белсенді қорға енгізеді.

Айтылымды дамыту үшін мәтін негізінде жұптық және топтық жұмыстар жүргізу қажет. Мысалы, диалог құрастыру, кейіпкерлердің рөлін ойнау, сұхбат алу, пікір білдіру оқушылардың сөйлеу белсенділігін арттырады. Мұндай тапсырмаларда балалар тілдік кедергілерді жеңіп, еркін сөйлеуге дағдыланады.

Жазылым дағдысын қалыптастыруда мәтін өте тиімді тірек болады. Оқушылар мәтіннің қысқаша мазмұнын жазады, сұрақтарға жауап береді, эссе немесе хат құрастырады. Бұл әрекеттер ойды жүйелеуге, грамматикалық білімді қолдануға мүмкіндік береді.

Цифрлық технологиялар мәтінмен жұмысты жаңа деңгейге көтереді. Электронды кітаптар, аудио мәтіндер, интерактивті тапсырмалар, онлайн викториналар оқушылардың қызығушылығын арттырады. Сонымен қатар мультимедиялық материалдар мәтінді түсінуді жеңілдетеді. Бірақ технология мақсат емес, құрал екенін ұмытпау керек. Негізгі назар мазмұн мен ойлау әрекетіне бағытталуы тиіс.

Бағалау үдерісі де қолдаушы сипатта болғаны дұрыс. Қалыптастырушы бағалау, кері байланыс, өзін-өзі бағалау оқушылардың жауапкершілігін арттырады. Мұғалім тек қателікті көрсетіп қана қоймай, жетістіктерін де атап өтуі керек. Бұл мотивацияны күшейтеді.

Қорытындылай келе, ағылшын тілінен мәтінмен жұмыс жасау – тіл үйретудің ең тиімді және жан-жақты тәсілі. Ол оқушының сөздік қорын байытып қана қоймай, тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым дағдыларын кешенді түрде дамытады. Сонымен қатар сыни ойлау, шығармашылық, коммуникативтік қабілеттер қалыптасады. Дұрыс таңдалған мәтіндер мен тиімді әдіс-тәсілдер арқылы әрбір сабақ қызықты, мазмұнды әрі нәтижелі болмақ. Мәтін – білімге апарар көпір, ал оны саналы пайдалану – мұғалімнің кәсіби шеберлігінің көрсеткіші.

References

1. Ur, P. *A Course in English Language Teaching: Practice and Theory*. – Cambridge University Press, 2019.
2. Hedge, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. – Oxford University Press, 2018.
3. Nunan, D. *Practical English Language Teaching*. – McGraw-Hill Education, 2019.
4. Nunan, D. *Task-Based Language Teaching*. – Oxford University Press, 2020.
5. Nation, I. S. P. *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. – Heinle Cengage, 2018.

6. Pinter, A. *Teaching Young Language Learners (2nd ed.)*. – Oxford University Press, 2017.
7. Cameron, L. *Teaching Languages to Young Learners*. – Cambridge University Press, 2017.
8. Grabe, W., Stoller, F. *Teaching and Researching Reading (3rd ed.)*. – Routledge, 2020.
9. Snow, C. *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. – RAND Education, 2020.

ГРАММАТИКАНЫ МЕНГЕРТУДЕ БРИТАН, ЖАПОН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ



Оразбаева Эльмира Төлегенқызы
Шымкент қаласы
«№82 Кенесары Қасымұлы атындағы
жалпы орта білім беретін мектеп» КММ
Қазақ тілі мен ідебиеті пән мұғалімі

2024 жылы «Digital KAZAKSTAN: заманауи білім беру» атты тамыз конференциясына «Грамматиканы меңгертуде Британ, Жапон технологиялары арқылы заманауи білім беру» тақырыбына баяндама жаасадым. Бұл тақырыпты таңдауға негіз болған қазіргі ЗЕТА ұрпақ жаңа технологияны, заман талабына сай әдіс-амалдарды қолдана отырып білім беруді қажет етіп отыр.

Ал қолданып отырған заманауи әдіс-тәсілдер пән бойынша беріп отырған біліміңді меңгеруге білім алушыны **қаншалықты ынталандыра алады?**

Тиімді (эффективті) ме?

Және жылдам нәтиже бере алады ма?

Осындай сұрақтарды қою себебім, қазіргі заман балаларына қазақ тілін меңгертуде мұғалімдердің алдында мынадай **мәселелер** тұр:

- қазіргі балалардың сабақты оқуға ынтасы төмен;
- берілген ақпаратты қабылдауы қиын;
- бүгін үйретіп жібергенінді ертең ұмытып қалады;
- септік жалғауларын қанша сабақ бойы түсіндіріп, жаттығулар жасатып, үйде жаттауын талап етіп отырсаң да бәрібір шатастырады;
- тәуелдік, жіктік жалғауларын ажыратуда шатасады;
- сөздік қоры аз;
- тұрақты сөз тіркестерінің мағынасын түсіне бермейді т.б.;
- ең қиыны көп балалар сабақта зейін қойып тыңдай алмайды.

Міне, осы түйінді мәселелер ненің салдарынан болып жатыр, қалай бұл салдардың себебін анықтауға болады деген сұрақтардың шешімін табу жолында біраз ізденуіме алып келді.

Осылай ізденіс үстінде жүріп қазақ тілін, оның ішінде грамматиканы сыныптағы оқушының 80% меңгертуде ынталандыра алуға, яғни баланың беріп отырған білімді алуға ішкі фактор негізінде келуіне бірден-бір тиімді деп тапқан әдісімнің бірін бүгін сіздерге көрсеткім келіп отыр.

Мен заманауи педагогтарға арналған бірнеше курсты оқып жүріп мен тапқан нәтижеге жылдам жеткізе алатын және сол нәтижеге жетуіне оқушының өзін ынталандыра алатын әдістің бірі - «**Табата протоколы**» деп аталады.

Енді Табата деген не?

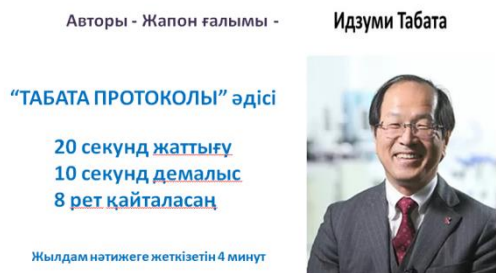
Неге ол «Табата протоколы» деп аталады? Оған тоқталмас бұрын осы әдіс негізінде жасалған менің авторлық грамматикалық карталарыммен ойын ойнап көрейікші! Кім қандай әсерде болады екен?



Картаның Демо нұсқасының бір бөлігі осы. (Қазір жаңа одан да тиімді нұсқасы жасалған) Келесі бөлігі оқушыларға таратылады. Дәл қазір оқушы орнына ұстаздарды ойнатып, ойын эффектісімен бөліссем. Содан соң барып бұл әдістің оқушының септік жалғауларын меңгеруге қызығушылығы қалай артатынын, баланың бойында қалай адреналин тарап, ойынды қайта ойнауға құмартып тұратынын сезінер едік.

Ойын шарты бойынша оқушы септік жалғауын қаншалықты жақсы білетін болса, соншалықты картада ұту мүмкіндігіне жақындай түсетін болады. Ал адреналин көтеріліп, қайта ойнағысы келіп тұрған бала бейсаналы түрде септік жалғауларын жаттауға ұмтыла түседі.

Ал енді «Табата протоколы» деп аталу себебі не? Соған тоқталсақ.



Табата жапондық дәрігер Изуми Табатаның арқасында танымал болды. 1990 жылдары ол конькимен сырғанаудан Жапонияның олимпиадалық құрамасымен жұмыс істеді. Дәрігердің міндеті төзімділікті арттыру жолдарын іздеу болды. Кәсіби спортшылар екі топқа бөлінді: біріншісінде аптасына бес күн орташа қарқындылықпен бір сағат, екіншісінде небәрі төрт минут, бірақ жоғары қарқынмен жаттығады.

Алты аптадан кейін бірінші топта аэробты көрсеткіштер өсті, спортшылардың бұлшықет жағдайы эксперимент басталғанға дейінгі деңгейде қалды. Екінші топта барлық көрсеткіштер, әсіресе төзімділік өсті. Дәрігер аралық жаттығулардың тиімділігі туралы қорытынды жасады.

Табата - бұл жоғары қарқынды интервалды жаттығудың бір түрі, оның мәні келесідей: 20 секунд ішінде жаттығуды шекті деңгейде орындаңыз, 8-10 қайталау жасаңыз, содан кейін 10 секундтық демалысқа үзіліс жасаңыз. Жаттығу өте қысқа, бірақ бірнеше раундқа сәйкес келеді.

Табата әдісі туралы орыс спортшыларының жаттықтырушысы Анастасия Юркова: «Табата жаттығуларының негізгі аспектісі - жаттығуларды толық бар күшіңмен орындау»,_ дейді.

Сондай- ақ автор: "Жаңадан бастаған спортшылар үшін жаттығудың бұл түрі қолайлы емес. Оларға алдымен екі-үш ай бойы төзімділік деңгейін жоғарылататын және жүрек-қан тамырлары жүйесін осындай жүктемеге дайындайтын негізгі кардио жаттығуларына, сондай-ақ дұрыс техниканы үйренуге және құруға көмектесетін күш жаттығуларына назар аудару ұсынылады: Планк, скват, итеру, [1] - деп жаттығудың негізгі ерекшеліктерін атап өтеді. Бұл – спорттағы ерекшелік.

Ал біз грамматиканы карта Табата арқылы меңгертуде білім алушыларға қандай қолайлы жағдай жасай аламыз?

Қазақ тілі сабағында Табата әдісін қолданудың негізгі аспектісі - баланың миы бар энергиясын осы ойын тапсырмаларын орындауға жұмылдырылады. Ми өте жылдам қызметке қосылып, жылдам шешім қабылдауы қажет болады.

Табата жаттығуы **спортта:**

- Әлсіз
- спортты енді бастаған спортшыларға қолдануға қиын болса,

Қазақ тілі сабағында грамматиканы меңгеруде мидың қарқыны жұмысын іске қосуда:

- зейіні төмен;
- есте сақтау қабілеті нашар;
- ақпаратты қабылдауы қиын (көбінде мидың екі жартышары жұмысы аздықтан нейрон клеткалары ұйықтап қалған) оқушыларға қиын соғады.

Спортта Табата жаттығуларына кіріспес бұрын төзімділік деңгейін көтеріп, техникаларды дұрыс жасауды үйретсе, білім алуға қажетті дағдылар толық қалыптаспаған балаларға Табата жаттығуларын жасатпас бұрын дамыту қажет дағдыны тиісті деңгейге жеткізетін жаттығулар жасалады және міндетті түрде ми дамыту жаттығулары жасалады. Және ол жаттығуларды қазақ тілі пәнін меңгеруге қатысты етіп жасап алуға болады.

Мысалы, оқушының зейіні тұрақты болмаса,яғни сабақта тыныш отыра алмаса, терезеге қарап кетсе, бетіне қарап отырып, басқа нәрсені ойланып кетсе, қысқасы бір нәрсені ұзақ уақыт жасай,тындай алмаса төмендегі жаттығулармен жұмыс жасатыңыз:

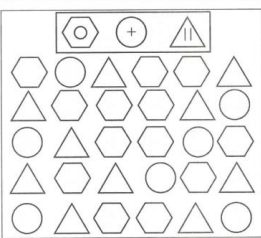
1. [[Табата: что это, упражнения, техника тренировки, видео | РБК Стиль \(rbc.ru\)](#)]

Шұлыте кестесі.

7	5	11	2
10	14	1	15
3	9	16	4
6	12	13	8

«Корректор» әдісі

Тапсырма: Жаттығудағы үлгіні жаттап алып, солай жасауға тырыс



Струп тест

Сөздерді оқымай, тек түсін айтамыз

Атау Барыс Ілік Табыс Көмектес Атау Шығыс
 Табыс Кімнің Барыс Неден Кімді Ілік Кіммен

Есте сақтауын дамыту үшін: мнемотехника, жаттап ал да қайта сал т.б. Және барлығын уақытқа жасату керек.

Ал **ми дамыту** жаттығуының интернет желісінде неше түрі бар. Мен соларды алып, қазақ тілі сабағына сәйкестендіріп алған жаттығуларымды жасатамын. Мысалы, **«Оң қол, сол қол»** жаттығуын қағаз және видео түрінде дайындалған жаттығуларын жасату арқылы балалардың миын дамыта отырып, грамматиканы пысықтауға болады.

Енді сіздерді берілген білімді меңгеруде қиналатын оқушыларда танымдық дағдылардың қайсысы дамымай тұрғанын қалай анықтаймыз деген сұрақ тұрса, оны «Британдық нейродиагностика» тәсілі арқылы анықтай аламыз. Бұл диагностиканы практикада таныстыра жатармын.

Қорыта келе, жапондық «Табата протоколы» әдісі арқылы жасалған грамматикалық картаны қолдана отырып, қазақ тілінің кез-келген грамматикалық формаларын қызықты әрі жылдам меңгерте алатыныңызға сендіргім келеді. Және осы ойын түрін ойнауға қызыға отырып, балалар жылдамдық, есте сақтау, зейінін шоғырландыру, ми қозғау (смартфонға үңіліп күндері өтіп жатқан ұрпақ үшін өте маңызды нәрсе) секілді өмірде қажет танымдық дағдыларын дамытып, функционалды сауаттылықтары артады. Өмірде қолдана білуге дағдыланады.

Грамматикалық картаны конференцияда мұғалімдерге практика жасатып таныстырдым. Барлық ұстазға ұнады.

Әр жеткіншек танымдық дағдыларын дамытып, қазақ тілін қуана оқитын болса, қазақ тілі ұстаздарының мәртебесі өскені!

АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Маханбет Раушан Ғалымжанқызы
Туркестанская область, город Жетысай
КГУ Школа-лицей IT №9 имени Д.Конаева
Учитель русского языка и литературы

Совершенствование письменной речи предполагает развитие способности точно выражать мысль, последовательно раскрывать тему и учитывать особенности читательского восприятия. Ученик может знать орфографические правила, правильно расставлять знаки препинания, но при этом создавать текст, смысл которого трудно понять из-за неточного словоупотребления, неоправданных повторов или нарушенных связей между предложениями. Поэтому работа над качеством письменного высказывания требует внимания к содержанию и речевому оформлению. Анализ ошибок позволяет увидеть, какие затруднения возникают при переходе от замысла к тексту, и определить способы их преодоления. Его педагогическая ценность заключается в том, чтобы помочь ученику понять причину неудачного выражения, сравнить варианты и осознанно выбрать наиболее подходящий.

Речевая ошибка представляет собой нарушение требований к употреблению языковых средств в конкретном высказывании. Она может быть связана с неточным пониманием значения слова, нарушением лексической сочетаемости, неоправданной избыточностью, неясной отсылкой к ранее названному предмету или несоответствием выбранного выражения ситуации общения. При этом речевые затруднения необходимо отличать от орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок. Такое различие помогает правильно организовать объяснение. Если ученик неверно написал слово, требуется работа с его написанием; если употребил его в несвойственном значении, необходимо уточнить смысл. В практике отдельные случаи могут затрагивать несколько сторон языка, поэтому классификация должна служить обучению, а не превращаться в самоцель.

Основной принцип работы заключается в рассмотрении ошибки как источника информации об ученическом мышлении. Неудачная формулировка показывает, какое

значение ребёнок приписывает слову, как устанавливает связи и что считает понятным для читателя. Учитель получает возможность восстановить ход рассуждения и предложить адресную помощь. Если ограничиться заменой ошибочного выражения готовым вариантом, ученик увидит результат редактирования, но может не понять его основания. Поэтому полезно спросить, что именно автор хотел сообщить, почему выбрал определённое слово и как читатель может понять предложение. Такое обсуждение возвращает ученику активную роль: он не переписывает чужое исправление, а участвует в уточнении собственного замысла.

Психологическая атмосфера имеет значение для результативности этой работы. Письменный текст часто воспринимается школьником как личное высказывание, поэтому резкая оценка может вызвать желание избегать сложных формулировок и ограничиваться безопасными шаблонами. Обсуждение должно быть направлено на конкретный фрагмент, а не на способности его автора. Вместо общего замечания «Ты не умеешь выражать мысли» полезнее указать: «В этом предложении непонятно, к кому относится местоимение». При коллективном разборе можно использовать обезличенные примеры или специально подготовленные учебные тексты. Ученик должен понимать, что редактирование является обычной частью письменной работы. Возможность улучшить первоначальный вариант поддерживает готовность пробовать новые способы выражения мысли.

Первым этапом анализа становится выяснение авторского намерения. Одна и та же фраза может нуждаться в разных исправлениях в зависимости от того, какой смысл хотел передать ученик. Например, предложение «Герой изменился после разговора» формально понятно, но в аналитическом сочинении может оказаться недостаточно точным. Автору необходимо определить, изменились ли взгляды персонажа, его отношение к другому человеку или последующее поведение. Учитель предлагает не случайный синоним, а уточняющий вопрос. После восстановления замысла ученик выбирает более содержательную формулировку. Такой порядок позволяет избежать механического редактирования, при котором текст становится внешне гладким, но перестаёт выражать первоначальную мысль автора.

Неточное словоупотребление нередко связано с неполным пониманием значения слова. Ученик узнаёт его в прочитанном тексте, приблизительно понимает общий смысл, но переносит в собственную речь без учёта оттенков и ограничений. Например, слова «экономный» и «экономичный» близки по звучанию, однако употребляются в разных значениях и сочетаниях. Для преодоления подобных затруднений полезно сравнивать короткие контексты, обращаться к толковому словарю и составлять собственные примеры. Важно не просто сообщить правильный ответ, а попросить объяснить выбор. Если ученик способен подобрать новый контекст и обосновать употребление, это показывает более глубокое понимание. Словарная работа связывается с реальной потребностью выразить определённый смысл.

Нарушение лексической сочетаемости требует внимания к привычным связям между словами. Зная значения отдельных единиц, ученик не всегда может правильно объединить их в словосочетание. Так появляются выражения «оказать впечатление» вместо «произвести впечатление» или «сыграть значение» вместо «иметь значение». Полезно показать, что ошибка возникает из смешения разных устойчивых сочетаний. Затем учащиеся распределяют зависимые слова по подходящим глаголам, сравнивают полученные варианты и используют их в небольшом тексте. При этом перечень сочетаний не должен оставаться изолированным материалом для запоминания. Возвращение к ним в последующих письменных заданиях помогает перевести правильные модели в активное употребление и уменьшает вероятность повторного смешения.

Отдельного внимания заслуживают паронимы, поскольку их сходство может создавать ложное ощущение взаимозаменяемости. Работа с ними будет содержательнее, если начинать с различия ситуаций, которые они обозначают. Например, «эффектный» характеризует то, что производит сильное впечатление, а «эффективный» связано с

достижением результата. Учащимся можно предложить описать выступление, которое было ярким, но не помогло аудитории понять тему. Такой пример показывает, что слова могут обозначать разные стороны одного явления. После обсуждения школьники редактируют предложения и объясняют, как замена повлияла на смысл. Подобные задания развивают точность выбора и позволяют рассматривать словарь как систему смысловых различий, а не набор похожих выражений.

Неоправданная речевая избыточность часто возникает из стремления сделать высказывание более убедительным. Ученик добавляет слова, которые повторяют уже выраженное содержание: «главная суть», «предварительное планирование заранее», «вернулся обратно назад». Однако оценивать избыточность необходимо с учётом контекста. В художественной речи повтор может выполнять выразительную функцию, а уточнение иногда действительно необходимо. Поэтому школьникам следует предлагать вопрос: какую новую информацию вносит это слово? Если после его удаления смысл сохраняется, можно рассмотреть более краткую формулировку. Такое редактирование учит экономно использовать языковые средства. При этом цель состоит не в максимальном сокращении текста, а в устранении тех элементов, которые не помогают читателю понять мысль.

Лексические повторы также нельзя исправлять автоматически. Повтор ключевого понятия может поддерживать точность рассуждения и связность текста, особенно в учебном или научном изложении. Ошибка возникает тогда, когда одно и то же слово неоправданно воспроизводится в близких предложениях, делая речь однообразной или затрудняя восприятие. Учитель предлагает ученику определить функцию каждого повторения. Иногда уместна замена местоимением, иногда перестройка предложения, а иногда исходное слово следует сохранить. Бездумный подбор синонимов способен ухудшить текст: близкие слова не всегда совпадают по значению. Следовательно, работа над повтором должна опираться на смысловую точность. Ученик учится выбирать способ редактирования в зависимости от задачи конкретного фрагмента.

Речевая недостаточность представляет противоположную трудность: автор пропускает слово или пояснение, без которого читателю сложно восстановить смысл. Самому ученику связь кажется очевидной, поскольку он знает, о чём хотел написать. Например, в предложении «После чтения отношение изменилось» неясно, чьё отношение изменилось и к чему. При анализе полезно предложить другому учащемуся пересказать смысл фразы. Если возникают разные толкования, автор видит необходимость уточнения. Затем добавляется недостающая информация, но без перегрузки предложения. Такой приём формирует внимание к читательской позиции. Ученик постепенно понимает, что письменное высказывание должно содержать достаточно опор для человека, который не присутствовал при возникновении авторского замысла.

Неясное употребление местоимений часто становится причиной двусмысленности. В предложении «Учитель поговорил с учеником, потому что он был обеспокоен» нельзя уверенно определить, кто именно испытывал беспокойство. Исправление зависит от предполагаемого смысла: можно повторить существительное или перестроить фразу. Важно показать, что повтор в таком случае предпочтительнее неопределённости. Учащиеся находят слова, к которым могут относиться местоимения, и проверяют, допускает ли предложение несколько прочтений. Затем сравнивают варианты редактирования. Подобная работа развивает чувствительность к связям внутри предложения и между соседними предложениями. Она также показывает, что выразительная речь не всегда строится на избегании повторов: ясность иногда требует прямого называния действующего лица.

Стилистическая уместность предполагает соответствие языковых средств цели, адресату и жанру текста. Разговорное выражение может быть естественным в личной переписке, но не подходит для официального обращения или аналитического сочинения. Например, фраза «Герой повёл себя как-то не очень» передаёт оценку, однако остаётся неопределённой и стилистически слабой для литературного анализа. Ученик должен уточнить, какое действие он оценивает и по какой причине. Вместе с тем не следует

исключать разговорную лексику из всех письменных работ: в диалоге персонажей или личном повествовании она может быть оправданной. Работа строится на сопоставлении коммуникативных ситуаций. Школьник учится выбирать выражение под конкретную задачу, сохраняя осмысленность собственной речи.

Шаблонные обороты могут облегчать начало письма, но при чрезмерном использовании обедняют содержание. Фразы вроде «данная проблема очень актуальна» нередко появляются без объяснения, в чём заключается её значение. Учитель предлагает заменить общее заявление конкретным наблюдением или вопросом. Например, вместо утверждения об актуальности чтения можно описать ситуацию выбора между кратким пересказом и самостоятельным знакомством с произведением. Такое уточнение делает тему ощутимой для читателя. Однако готовые речевые модели не следует полностью отвергать. Для начинающего автора они могут служить временной опорой. Важно постепенно переходить от воспроизведения формул к самостоятельному выражению смысловых отношений и проверять, действительно ли каждый оборот помогает развивать мысль.

Речевые недостатки нередко связаны с недостаточной проработкой содержания. Если ученик не определил собственную позицию, в тексте появляются общие слова, повторяющиеся оценки и противоречивые формулировки. В таком случае замена отдельных выражений не решает проблему. Необходимо вернуться к вопросу, на который должен отвечать текст, уточнить тезис и подобрать основания. Например, характеристика героя словами «хороший, добрый, положительный» останется поверхностной, пока автор не назовёт конкретные поступки. После содержательного уточнения появляется потребность в более точной лексике. Таким образом, работа над речью и работа над мыслью взаимосвязаны. Учитель помогает увидеть, когда затруднение вызвано нехваткой языковых средств, а когда — неопределённостью самого высказывания.

Связность текста требует последовательного перехода от одной мысли к другой. Ученик может написать несколько правильных предложений, которые не образуют цельного рассуждения. Причиной становится отсутствие смыслового отношения между частями или неверное использование связующих слов. Например, союзное выражение «таким образом» предполагает вывод, но иногда вводит совершенно новую мысль. При анализе школьники определяют функцию каждого предложения: пояснение, пример, противопоставление или следствие. Затем проверяют, соответствует ли выбранная связка реальному отношению. Важно не превращать редактирование в добавление максимального количества вводных конструкций. Связность создаётся прежде всего логикой содержания, а языковые средства помогают её обозначить. Иногда достаточно изменить порядок предложений или убрать фрагмент, который нарушает развитие темы.

Работа с абзацем позволяет соединить речевой и композиционный анализ. Учащиеся выделяют основную мысль фрагмента и проверяют, поддерживают ли её остальные предложения. Если в одном абзаце объединены разные вопросы, читателю трудно следить за рассуждением. Если же каждое короткое предложение выделяется отдельно, текст может восприниматься раздробленно. Учитель предлагает объединить близкие мысли или разделить перегруженный фрагмент, объясняя основания решения. Полезно составлять краткие смысловые подписи к абзацам: они показывают движение темы и обнаруживают повторяющиеся части. Такое упражнение помогает ученику увидеть собственный текст целиком. Редактирование перестаёт ограничиваться отдельными словами и становится способом организации содержания в понятную для читателя последовательность.

В классах с казахским языком обучения анализ речевых ошибок требует учёта двуязычного опыта учащихся. Некоторые затруднения могут возникать при переносе привычных способов выражения из одного языка в другой. Однако нельзя объяснять таким переносом каждую ошибку или рассматривать родной язык как препятствие. Напротив, сопоставление способов выражения одного смысла может стать полезным учебным инструментом. Учитель уточняет, какую мысль ученик хочет передать, и помогает подобрать естественную конструкцию на русском языке. Важно избегать буквального перевода там, где

языки используют разные средства. Небольшие контекстные упражнения, устная подготовка и обсуждение значений позволяют расширять речевой опыт, сохраняя уважение к языковой личности ребёнка.

Первичная диагностика должна показывать реальные трудности конкретного класса. Для этого можно использовать небольшое самостоятельное высказывание с понятной коммуникативной задачей: объяснить выбор книги, описать школьное событие или аргументировать предложение. По одной работе нельзя делать окончательные выводы об уровне письменной речи. Желательно рассмотреть несколько текстов разных типов и выделить повторяющиеся затруднения. При этом учителю важно учитывать условия выполнения: знакомство с темой, наличие времени на проверку и доступность опор. Полученные наблюдения помогают выбрать ближайшие учебные цели. Если большинство учащихся испытывает трудности с точностью словоупотребления, полезнее организовать соответствующую работу, чем последовательно разбирать все возможные виды речевых ошибок.

Коллективный анализ целесообразно начинать с коротких, доступных фрагментов. Ученикам предлагается определить, что мешает пониманию, восстановить предполагаемый смысл и предложить несколько редакций. Учитель не спешит называть правильный вариант, если обсуждение помогает раскрыть различия. Например, одна редакция может быть точной, но излишне официальной, а другая — естественной, но недостаточно конкретной. Сравнение показывает, что качественное исправление учитывает несколько требований одновременно. При этом обсуждение не должно затягиваться до перебора случайных вариантов. После анализа необходимо сформулировать понятный вывод и применить его в новом примере. Так наблюдение превращается в способ действия, который ученик сможет использовать при самостоятельной работе.

Саморедактирование требует специального обучения, поскольку автору трудно заметить недостатки собственного текста. Полезно разделять проверку на несколько проходов. Сначала ученик рассматривает содержание и последовательность мыслей, затем уточняет словоупотребление и связность, после этого проверяет грамматику, орфографию и пунктуацию. Такой порядок снижает вероятность того, что исправление мелких деталей отвлечёт от существенной смысловой проблемы. Для конкретного задания достаточно выбрать несколько приоритетных вопросов. Например, понятна ли основная мысль, нет ли двусмысленных местоимений, объяснены ли общие оценки. Чтение вслух также может помочь обнаружить перегруженную фразу, но не заменяет смыслового анализа. Задача состоит в формировании осознанной последовательности проверки.

Взаимное редактирование развивает способность воспринимать текст с позиции читателя. Работающий в паре ученик сначала кратко формулирует, как понял основную мысль, затем указывает место, вызвавшее затруднение. Желательно избегать требования исправить все ошибки одноклассника: такая задача может оказаться непосильной и привести к неверным заменам. Полезнее сосредоточиться на одном аспекте, например точности выражения или связи предложений. Автор выслушивает замечания и самостоятельно решает, какие изменения внести. Если возникает спор, участники обращаются к контексту и справочным материалам. Учитель поддерживает уважительную форму общения. Взаимная проверка должна помогать уточнять замысел, а не превращаться в оценивание личности или соревнование в количестве найденных недостатков.

Обратная связь учителя должна быть посильной для восприятия и последующей работы. Если в тексте одновременно отмечены все возможные недостатки без объяснения приоритетов, ученик может не понять, с чего начинать исправление. Поэтому целесообразно выделять несколько наиболее значимых затруднений и сопровождать их конкретными вопросами. Например: «Что означает слово “сильный” в этой характеристике?» или «Как второе предложение связано с первым?». Такие комментарии побуждают автора принимать решение. Готовая редакция тоже может быть полезна, особенно при знакомстве с новым способом выражения, но её следует объяснять. Эффективность обратной связи определяется

тем, может ли ученик на её основе улучшить текст и перенести освоенный приём в следующую работу.

Оценивание речевого оформления должно учитывать жанр, возраст учащихся и поставленную задачу. Нельзя требовать одинаковой стилистической строгости от личного письма, рассказа и аналитического сочинения. Критерии необходимо обсуждать заранее, показывая их на небольших примерах. Среди значимых показателей могут быть точность словоупотребления, понятность связей, уместность лексики и отсутствие неоправданных повторов. При этом содержательная самостоятельность не должна оставаться незамеченной из-за отдельных речевых недостатков. Полезно отдельно отмечать удачные решения: точный глагол, ясное пояснение или выразительную деталь. Такое сочетание показывает ученику направление роста и помогает сохранить сильные стороны текста. Оценка становится основанием для дальнейшего редактирования, а не окончательным приговором работе.

Индивидуальная работа может строиться вокруг небольшой личной подборки типичных затруднений. Ученик фиксирует исходное выражение, исправленный вариант и короткое объяснение. Например, рядом с неудачным сочетанием записывает, какие слова были смешаны и в каких контекстах употребляется каждое. Такая подборка полезна лишь тогда, когда к ней возвращаются перед новым письменным заданием. Механическое накопление исправлений не гарантирует изменения речи. Поэтому учитель предлагает использовать освоенное сочетание в другом контексте или самостоятельно составить пример. Постепенно записи могут дополняться удачными формулировками из прочитанных произведений. Личный материал становится инструментом наблюдения за собственной речью, а не перечнем недостатков, закрепляющим у ученика отрицательное представление о своих возможностях.

Чтение качественных текстов расширяет представление о способах письменного выражения мысли. Однако простого знакомства с образцом недостаточно: необходимо направленное наблюдение. Учащиеся могут исследовать, как автор избегает двусмысленности, вводит пояснение, связывает абзацы или использует повтор для выразительности. После этого предлагается небольшое задание на применение обнаруженного приёма. Важно различать освоение способа и копирование готового содержания. Ученик сохраняет собственную тему, но пробует более точный глагол, иной порядок предложений или ясную смысловую связку. Затем обсуждается, помогло ли изменение. Такая работа соединяет чтение и письмо: чужой текст становится источником языкового опыта, который осмысленно используется при создании собственного высказывания.

Цифровые средства могут помогать замечать отдельные недостатки, однако окончательное решение требует понимания контекста. Автоматическая рекомендация заменить слово или перестроить предложение не всегда соответствует авторскому намерению. Поэтому полезно обучать школьников проверять предложенное исправление: сохранился ли смысл, подходит ли стиль, не возникла ли новая неоднозначность. Готовая переработка всего текста может скрыть индивидуальные затруднения и лишить ученика необходимой практики. В учебной работе важнее объяснение конкретного изменения, чем получение внешне безупречного результата. Если используется цифровой помощник, учащийся должен уметь сопоставить исходный и исправленный варианты и обосновать свой выбор. Ответственность за содержание письменного высказывания остаётся за его автором.

Результативность работы следует оценивать по изменениям в самостоятельных текстах, а не только по успешному выполнению тренировочных упражнений. Ученик может правильно исправлять готовые предложения, но продолжать допускать похожие ошибки при свободном письме. Поэтому необходимы задания, в которых освоенные способы применяются без прямой подсказки. Сопоставление первоначального, отредактированного и более позднего текста позволяет увидеть устойчивость изменений. При этом сравнивать только количество ошибок некорректно, если работы существенно различаются по объёму и сложности. Важно учитывать ясность мысли, разнообразие средств и способность

самостоятельно замечать неточность. Даже небольшой прогресс в осознанном редактировании имеет значение, поскольку показывает развитие самостоятельности и перенос изученного способа в новую ситуацию.

Систематический анализ речевых ошибок формирует у школьника привычку проверять соответствие между намерением и написанным текстом. Он учится замечать, где выражение слишком общее, где связь неясна, а где выбранное слово изменяет предполагаемый смысл. Постепенно редактирование становится частью самостоятельного письма. Для этого необходимы понятные критерии, уважительная обратная связь, работа с контекстом и возможность повторно улучшать свои тексты. Учитель помогает ученику видеть одновременно затруднения и удачные решения, связывая каждое исправление с конкретной речевой задачей. Такая организация обучения развивает точность, связность и уместность письменного высказывания. Ученик приобретает не только более богатые языковые средства, но и ответственное отношение к тому, как его мысль будет понята другим человеком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей. — Москва: Просвещение, 1982. — 143 с.
2. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Просвещение, 1991. — 240 с.
3. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка. — 5-е изд., испр. и доп. — Москва: Высшая школа, 1987. — 399 с.
4. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. — 3-е изд., испр. — Москва: Айрис-Пресс; Рольф, 2001. — 442 с.
5. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. — Москва: Просвещение, 1985. — 176 с.
6. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. — Alliance for Excellent Education, 2007.

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS TO ENHANCE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN PRIMARY SCHOOL



Сексенбаева Асем Калеловна
*Абай облысы білім басқармасының
Семей қаласы білім бөлімінің
№45 жалпы орта білім беретін мектебі”КММ
Ағылшын тілі пәні мұғалімі*

In the twenty-first century, education is undergoing rapid digital transformation, reshaping not only what students learn but also how they learn. Among the most influential innovations is artificial intelligence (AI), which has begun to redefine teaching methodologies, classroom management, and learner engagement. In primary school English language education, AI tools offer particularly powerful opportunities because young learners require interactive, personalized, and motivating environments. Traditional language teaching methods, while still valuable, often struggle to address individual differences, maintain sustained attention, and provide immediate feedback. Artificial intelligence technologies respond to these challenges by offering adaptive, dynamic, and learner-centered solutions that enhance both teaching effectiveness and student achievement.

English language learning in primary school lays the foundation for future communication skills. At this stage, children are naturally curious, imaginative, and responsive to visual and interactive stimuli. They learn best through play, exploration, and social interaction rather than through rote memorization or grammar drills. Therefore, AI tools that incorporate games, speech recognition, multimedia content, and intelligent feedback align closely with children's developmental needs. When used appropriately, these technologies transform English lessons into engaging experiences where learners actively participate rather than passively receive information.

One of the most important advantages of AI in English language teaching is personalization. Every child learns at a different pace and has unique strengths and weaknesses. In a typical classroom, teachers often struggle to provide individual attention to each learner due to time constraints and large class sizes. Artificial intelligence systems analyze student performance in real time and adjust tasks accordingly. For example, if a learner struggles with vocabulary recognition, the system provides additional practice, while more advanced learners receive challenging exercises. This differentiation ensures that no student feels bored or overwhelmed.

AI-powered platforms can track students' progress continuously and create detailed learning profiles. These profiles help teachers understand which skills require reinforcement. Instead of guessing where difficulties lie, educators rely on concrete data. Such data-driven teaching improves instructional decisions and makes learning more efficient. Organizations such as UNESCO emphasize that intelligent technologies can support equitable access to quality education by adapting to individual learner needs.

Another key benefit of AI is immediate feedback. Language acquisition depends heavily on practice and correction. If students practice incorrectly without timely feedback, mistakes become habits. AI tools correct pronunciation, grammar, and spelling instantly. For instance, speech-recognition software evaluates learners' pronunciation and suggests improvements. This immediate correction allows children to adjust their speech before errors become permanent.

Listening and speaking skills particularly benefit from AI integration. Young learners often feel shy when speaking English in front of classmates. Intelligent voice assistants and conversational bots create a safe, non-judgmental environment for practice. Students can repeat phrases multiple times without embarrassment. Tools developed by companies such as Microsoft provide immersive reading and pronunciation support, while AI chat systems from OpenAI enable conversational practice that simulates real communication. These experiences build confidence and fluency.

Vocabulary acquisition becomes more effective through gamification. AI-driven learning games motivate students through points, badges, and challenges. Platforms such as Quizlet and Kahoot! use adaptive algorithms to repeat difficult words and reduce repetition of mastered ones. As a result, learning becomes both efficient and enjoyable. Children perceive these tasks as games rather than homework, which increases engagement and retention.

Artificial intelligence also enhances reading comprehension. Digital reading assistants provide definitions, translations, and audio support. Students who encounter unfamiliar words can access explanations instantly without interrupting their reading flow. Some tools adjust text complexity automatically according to reading level, ensuring that learners face appropriate challenges. This scaffolding helps children gradually build confidence and comprehension skills.

Writing skills benefit from AI-based support as well. Intelligent writing assistants detect spelling and grammar errors, suggest sentence improvements, and provide models for better expression. Instead of waiting for teacher correction, students revise their work independently. This promotes learner autonomy and metacognitive awareness. Children begin to reflect on their own mistakes and take responsibility for improvement.

Storytelling and creative projects are further strengthened through AI-enhanced multimedia tools. Students can create digital stories, record narration, design illustrations, and add interactive elements. Visual design platforms such as Canva allow learners to combine text and images creatively, reinforcing both language and artistic skills. Such tasks integrate language with creativity, supporting holistic development.

Artificial intelligence also assists teachers. Automated grading systems save time by checking quizzes and exercises. Learning analytics dashboards reveal patterns of success and difficulty. Teachers can identify which students need additional support and which activities are most effective. This efficiency enables educators to focus more on meaningful interaction, guidance, and emotional support rather than administrative tasks.

Despite these advantages, responsible implementation is essential. Technology should support pedagogy, not replace it. Human interaction remains central to language learning because communication is inherently social. Teachers must carefully select tools that align with learning objectives and avoid overreliance on screens. Balance between digital and face-to-face activities ensures healthy cognitive and social development.

Data privacy and ethical considerations must also be addressed. Schools must protect children's personal information and ensure safe online environments. Clear guidelines and digital citizenship education are necessary so that students use technology responsibly. Organizations like OECD highlight the importance of ethical AI use in education.

Teacher training plays a crucial role in successful integration. Educators need professional development to understand both technical and pedagogical aspects of AI tools. When teachers feel confident, they can design meaningful tasks rather than using technology superficially. Even simple tools, when used creatively, can have a significant impact.

Ultimately, artificial intelligence transforms the English classroom into a flexible, interactive, and learner-centered space. Children practice listening, speaking, reading, and writing through authentic activities. They receive personalized support, immediate feedback, and engaging challenges. Language becomes a living instrument for communication rather than a set of abstract rules.

In conclusion, using artificial intelligence tools to enhance English language learning in primary school offers substantial pedagogical benefits. AI promotes personalization, motivation, accessibility, and efficiency while supporting the development of essential language skills. When integrated thoughtfully and ethically, these technologies empower both teachers and students, creating dynamic learning environments that prepare children for a digitally connected world. Artificial intelligence does not replace the teacher; it amplifies the teacher's ability to inspire, guide, and nurture young learners toward confident English communication.

References List

1. Ur, P. *A Course in English Language Teaching: Practice and Theory*. – Cambridge University Press, 2019.
2. Thornbury, S. *How to Teach Speaking*. – Longman, 2016.
3. Ellis, G., Brewster, J. *Tell It Again! Storytelling Handbook for Primary English Teachers*. – British Council Publications, 2019.
4. Nunan, D. *Task-Based Language Teaching*. – Oxford University Press, 2020.
5. Tomlinson, B. *Materials Development in Language Teaching*. – Cambridge University Press, 2020.
6. Dörnyei, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. – Cambridge University Press, 2019.
7. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. – Center for Curriculum Redesign, 2019.

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ СИНТАКСИС



Утебаева Гульжамал Сатымовна
Түркістан облысы, Шардара ауданы
Т. Айбергенов атындағы мектеп - гимназия
Орыс тілі мен әдебиеті

Современная начальная школа ориентирована не только на формирование у учащихся орфографических и грамматических навыков, но прежде всего на развитие личности ребёнка, его умения мыслить, анализировать, высказывать своё мнение и строить грамотную речь в реальных жизненных ситуациях. В этих условиях особую значимость приобретает синтаксис как раздел языка, непосредственно связанный с формированием речи. Именно синтаксис учит ребёнка правильно строить предложения, логично связывать мысли, понимать структуру текста, а значит – эффективно общаться. Однако практика показывает, что традиционное изучение синтаксиса часто воспринимается младшими школьниками как сложное и скучное: правила, схемы, разборы нередко превращаются в формальное заучивание. В результате снижается мотивация, а знания остаются поверхностными.

В связи с этим возникает необходимость создания такой методической системы, которая позволила бы сделать изучение синтаксиса интересным, наглядным, практико-ориентированным и доступным для младших школьников. Авторская программа «Занимательный синтаксис» направлена именно на решение данной задачи. Её основная идея заключается в том, чтобы превратить изучение синтаксических явлений в увлекательный исследовательский процесс, где ребёнок выступает не пассивным слушателем, а активным участником языковой деятельности.

Актуальность программы определяется современными образовательными требованиями, ориентированными на формирование функциональной грамотности, коммуникативных компетенций и критического мышления. Ребёнок должен не только знать, что такое предложение или словосочетание, но и уметь использовать эти знания при составлении сообщений, написании текстов, устных выступлениях, работе с информацией. Следовательно, синтаксис должен изучаться не изолированно, а в тесной связи с реальными речевыми ситуациями.

Цель программы – формирование у младших школьников устойчивых синтаксических навыков через занимательные, игровые, исследовательские и творческие задания, способствующие развитию речи, логического мышления и коммуникативной культуры.

Для достижения цели предусматриваются следующие задачи: развитие умения строить грамматически правильные и логически связные высказывания; формирование навыков анализа структуры предложения; развитие интереса к языковым явлениям; расширение словарного запаса; формирование навыков групповой работы и сотрудничества; развитие творческого потенциала учащихся; формирование функциональной грамотности.

Теоретической основой программы являются идеи развивающего обучения, деятельностного подхода, коммуникативной методики преподавания языка, а также положения психолингвистики о взаимосвязи мышления и речи. Согласно этим подходам, ребёнок усваивает язык не через механическое запоминание правил, а через активную практику, речевую деятельность и самостоятельное открытие закономерностей.

Новизна программы состоит в интеграции традиционных синтаксических знаний с игровыми технологиями, проектной деятельностью, элементами STEAM-подхода и цифровыми инструментами. Синтаксис рассматривается не как сухая система правил, а как средство создания смыслов и коммуникации.

Содержание курса строится по принципу постепенного усложнения. На первом этапе дети знакомятся с понятием предложения как единицы речи. Они учатся выделять законченную мысль, определять границы предложений, интонацию. Работа проводится через игровые формы: «поймай предложение», «собери фразу», «оживи текст». Такие задания позволяют детям интуитивно почувствовать структуру высказывания.

Далее учащиеся осваивают понятие словосочетания. Вместо формального определения детям предлагается конструировать фразы из карточек, соединять слова по смыслу, находить «лишние» элементы. Через практику ребёнок понимает, как слова взаимодействуют друг с другом.

Особое внимание уделяется главным членам предложения. Вместо традиционного разбора используются методы моделирования: дети строят «скелет предложения», где подлежащее и сказуемое изображаются опорными элементами. Такая визуализация облегчает понимание структуры.

Большую роль играет игровая деятельность. Например, игра «Лингвистический конструктор», где учащиеся собирают предложения из частей, экспериментируя с порядком слов. Или «Синтаксическое домино», позволяющее соединять фразы по смыслу. Подобные формы делают обучение эмоционально насыщенным и эффективным.

В программе активно применяются творческие задания: сочинение мини-рассказов, комиксов, диалогов, сценок. Ребёнок использует синтаксические конструкции в реальной речи, что обеспечивает прочное усвоение.

Проектная деятельность также занимает важное место. Например, проект «Газета класса», где дети пишут заметки, интервью, объявления. Здесь синтаксис становится практическим инструментом.

Использование цифровых технологий расширяет возможности обучения. Онлайн-викторины, интерактивные упражнения, коллективное редактирование текстов повышают интерес и вовлечённость.

Формирующее оценивание помогает отслеживать прогресс каждого ученика. Используются самооценка, взаимная оценка, портфолио работ. Это формирует ответственность и рефлексию.

Методы обучения включают проблемное обучение, исследовательские задания, работу в группах, игровые технологии, визуализацию, драматизацию, сторителлинг. Такой комплексный подход обеспечивает развитие не только языковых, но и личностных качеств.

Ожидаемые результаты реализации программы включают повышение грамотности речи, развитие логического мышления, формирование интереса к языку, улучшение коммуникативных навыков, повышение учебной мотивации.

Таким образом, «Занимательный синтаксис» представляет собой современную авторскую программу, ориентированную на активное, осмысленное и творческое изучение языка. Она превращает синтаксис из сложного теоретического раздела в увлекательную практическую деятельность. Реализация данной программы способствует формированию функционально грамотной, уверенной в себе личности, способной грамотно выражать мысли и успешно взаимодействовать с окружающим миром.

Список литературы

1. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. – Москва: Смысл, 2019.
2. Бабайцева В.В. *Методика преподавания русского языка в школе*. – Москва: Просвещение, 2020.
3. Львов М.Р. *Методика развития речи младших школьников*. – Москва: Владос, 2019.
4. Разумовская М.М. *Русский язык: теория и практика обучения*. – Москва: Дрофа, 2020.
5. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. – Москва: Народное образование, 2020.
6. Подласый И.П. *Педагогика начальной школы*. – Москва: Владос, 2019.

КОДТАҒЫ ҚАТЕЛЕРДІ ТАЛДАУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Уриستمов Галымжан Маханбетович
*Түркістан облысы, Жетісай ауданы
Д.Қонаев атындағы №9 ІТ мектеп-лицей
Информатика пәні мұғалімі*

Информатика сабағында бағдарламалау тілін меңгеру командаларды есте сақтаумен немесе дайын алгоритмді компьютерге енгізумен шектелмейді. Оқушы бағдарламаның қалай жұмыс істейтінін түсініп, алынған нәтижені қойылған мақсатпен салыстырып, сәйкессіздіктің себебін анықтай алуы қажет. Осы тұрғыдан алғанда, кодтағы қателерді талдау зерттеушілік әрекетті ұйымдастыруға қолайлы мүмкіндік береді. Қате пайда болған кезде оқушының алдында нақты мәселе туындайды: бағдарлама неге күтілгендей орындалмады, қандай шарт ескерілмеді және оны қалай тексеруге болады? Мұндай сұрақтар бақылауды, болжам жасауды, тәжірибе жүргізуді және қорытынды шығаруды талап етеді. Сондықтан қатені түзету бағдарламалау жұмысының соңындағы техникалық әрекет емес, оқушының ойлауын дамытатын мазмұнды оқу үдерісі ретінде қарастырылуы тиіс.

Зерттеушілік дағдылар адамның белгісіз жағдайды түсінуге бағытталған жүйелі әрекеттерінен көрінеді. Оларға мәселені нақтылау, сұрақ қою, ақпарат жинау, болжам ұсыну, оны тексеру және нәтижені түсіндіру жатады. Бағдарламалау кезінде бұл әрекеттер табиғи байланыста жүзеге асады. Оқушы кодты іске қосады, оның мінез-құлқын бақылайды, күтілген және нақты нәтижелерді салыстырады. Содан кейін сәйкессіздікті түсіндіретін болжам жасап, тексеру тәсілін таңдайды. Егер болжам расталмаса, басқа себеп іздейді. Осы үдеріс дұрыс ұйымдастырылғанда, оқушы кездейсоқ түзетулер енгізуден саналы зерттеуге көшеді. Ол бағдарламаның жұмысын сырттай бағаламай, әрекеттердің арасындағы байланысты түсінуге ұмтылады. Мұғалімнің міндеті осы ізденісті қолдап, әр қадамның мағынасын ашуға көмектесу болып табылады.

Қатеге деген педагогикалық қатынас зерттеушілік жұмыстың сапасына тікелей әсер етеді. Егер қате тек білімсіздіктің белгісі немесе төмен баға алудың себебі ретінде қабылданса, оқушы оны жасыруға, дайын шешімді көшіруге немесе күрделі тапсырмадан бас тартуға бейімделуі мүмкін. Ал қате бағдарламаның жұмысын түсінуге қажетті ақпарат ретінде қарастырылса, оны талқылау оқу әрекетінің қалыпты бөлігіне айналады. Мұғалім «Неге дұрыс жасамадың?» деген сұрақтың орнына «Бағдарлама қай жерде күткен нәтижеден ауытқыды?» деп сұрай алады. Мұндай тіл оқушының жеке қасиетіне емес, зерттелетін әрекетке назар аудартады. Қателесуге мүмкіндік беру талапты төмендету дегенді білдірмейді. Керісінше, оқушыдан өз шешімін тексеру, қатенің себебін түсіндіру және түзетудің негізін көрсету талап етіледі.

Кодтағы қателердің сипатын ажырату ізденіс бағытын дұрыс таңдауға көмектеседі. Синтаксистік қате бағдарламалау тілінің жазылу ережесінің бұзылуынан туындайды. Орындалу қатесі бағдарлама іске қосылғанымен, белгілі әрекетті орындай алмаған кезде байқалады. Логикалық қате жағдайында код орындалып, нәтиже шығарады, бірақ ол есептің шартына сәйкес келмейді. Сонымен бірге уақыт пен жад шектеулерін елемей де шешімнің талапқа сай қабылданбауына әкелуі мүмкін. Бұл айырмашылықтарды тек анықтама ретінде жаттату жеткіліксіз. Оқушылар әртүрлі мысалды қарап, қатенің қалай көрінетінін және оны қандай тәсілмен тексеруге болатынын салыстыруы қажет. Қате түрін алдын ала анықтау барлық мәселені шешпесе де, қажетсіз әрекеттерді азайтып, зерттеуді мақсатты ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Синтаксистік қателермен жұмыс бағдарламаның құрылымына ұқыпты қарауды қалыптастырады. Жақшаның жабылмауы, қос нүктенің ұмытылуы немесе шегіністің дұрыс берілмеуі кодтың орындалуына кедергі келтіруі мүмкін. Мұндай жағдайда оқушы тек белгіленген жолды өзгертумен шектелмей, хабарламадағы мәліметті түсінуге үйренуі керек.

Қате көрсетілген орын әрдайым оның бастапқы себебі бола бермейді: алдыңғы жолда жабылмаған жақша кейінгі жолда байқалуы ықтимал. Сондықтан мұғалім хабарламаны оқу, жақын орналасқан жолдарды тексеру және құрылымдық сәйкестікті қарастыру әрекеттерін бірізді көрсетеді. Оқушы түзетуден кейін бағдарламаны қайта іске қосып, өзгерістің әсерін бақылайды. Осы қарапайым жұмыс дәлдік, бақылау және себепті түсіндіру дағдыларының бастапқы негізін қалайды.

Орындалу қателерін талдау оқушыларды деректердің түрі мен рұқсат етілген әрекеттер арасындағы байланысты зерттеуге жетелейді. Мысалы, мәтін ретінде енгізілген мәнді санға айналдыру мүмкін болмауы немесе тізімде жоқ орынға жүгіну қате туғызуы ықтимал. Мұғалім оқушыға «Қай әрекет орындалмады?», «Осы сәтте айнымалыда қандай мән болды?», «Бағдарлама қандай мән күтті?» деген сұрақтар ұсынады. Бұл сұрақтар қате хабарламасын жай кедергі ретінде қабылдамай, мәселені түсіндіретін дерек ретінде пайдалануға көмектеседі. Оқушы кіріс мәліметін өзгертіп, қатенің қай жағдайда пайда болатынын тексереді. Нәтижесінде ол бағдарламаның жұмысын тек командалар тізбегі емес, нақты деректермен орындалатын әрекеттер жүйесі ретінде түсіне бастайды.

Логикалық қателер зерттеушілік жұмыстың тереңдеуіне ерекше мүмкіндік береді. Мұндай жағдайда компьютер қате туралы хабарлама бермеуі мүмкін, сондықтан сәйкессіздікті оқушы өзі анықтайды. Мысалы, сандардың ең үлкенін табатын бағдарлама барлық мән оң болғанда дұрыс нәтиже көрсетіп, теріс сандар берілгенде қате жауап шығаруы ықтимал. Бұл жағдай бастапқы мәннің қалай таңдалғанын зерттеуге әкеледі. Оқушы бағдарламаның дұрыс жұмыс істеуі бір ғана мысалмен дәлелденбейтінін түсінеді. Мұғалім оған қатені бірден көрсетпей, әртүрлі кіріс деректерінде нәтижені салыстыруды ұсына алады. Осылайша оқушы жасырын болжамды анықтайды: код барлық сандар нөлден үлкен деп есептеген болуы мүмкін. Қатені табу есептің шартын терең түсінумен байланысады.

Зерттеудің алғашқы қадамы күтілетін нәтижені нақтылау болуы тиіс. Оқушы бағдарламаның не істеуі керектігін анық түсінбесе, оның дұрыс немесе қате жұмыс істегенін бағалау қиын. Сондықтан кодты іске қоспас бұрын шағын мысалды қолмен орындау, жауапты есептеу немесе әрекет ретін сөзбен түсіндіру пайдалы. Мәселен, тізімдегі жұп сандардың қосындысын табу тапсырмасында оқушы алдымен қандай сандар таңдалатынын және олардың қосындысы неге тең болатынын көрсетеді. Кейін компьютер нәтижесі осы жауаппен салыстырылады. Мұндай тәсіл бағдарламаны тексерудің тәуелсіз негізін қалыптастырады. Егер күтілетін жауап та сол қате код арқылы есептелсе, тексеру өзінің мағынасын жоғалтады. Дұрыстықты бағалау үшін бөлек пайымдау қажет.

Қатені қайта туындата алу зерттеуді жүйелі жүргізуге көмектеседі. Кейде оқушы «Бағдарлама кейде дұрыс істемейді» деп хабарлайды, бірақ қандай деректер қолданылғанын сақтамайды. Мұндай жағдайда себепті анықтау қиындайды. Сондықтан тапсырмада қате шыққан кіріс мәліметін, алынған жауапты және күтілетін нәтижені белгілеу әдетін қалыптастыру маңызды. Осы үш мәлімет мәселені нақты сипаттауға мүмкіндік береді. Мұғалім қысқа жазбаша үлгі ұсынып, оқушыларды қатені түсінікті жеткізуге үйретеді. Бұл әрекет басқа адамнан көмек сұрағанда да пайдалы. Бағдарламаның толық мәтінін жіберіп, «Неге істемейді?» деудің орнына нақты жағдайды сипаттау бірлескен талдауды жеңілдетеді. Мәселені дәл қою оның шешімін іздеудің маңызды бөлігіне айналады.

Болжам жасау кезеңінде оқушы қате нәтижеге ықпал етуі мүмкін себептерді ұсынады. Мысалы, цикл бір рет кем орындалған, шарттың бағыты ауысқан немесе айнымалының бастапқы мәні сәйкес таңдалмаған болуы мүмкін. Бұл болжамдар кездейсоқ емес, байқалған нәтижеге сүйенуі керек. Егер қосындыға соңғы сан ғана қосылмаса, цикл шекарасын тексеруге негіз бар. Ал жауап әр айналымда қайта басталғандай көрінсе, жинақтаушы айнымалының қай жерде жаңартылатынын қарастыру қажет. Мұғалім «Осы себеп дұрыс болса, қандай белгі байқар едік?» деген сұрақ арқылы болжамды тексерілетін тұжырымға айналдырады. Оқушы себепті атаумен шектелмей, оны қандай дерек растайтынын ойластырады. Зерттеушілік әрекеттің нақтылығы осы байланыстан көрінеді.

Бір уақытта бірнеше өзгеріс енгізу қатенің нақты себебін түсінуді қиындатады. Бағдарлама түзелгенімен, қай өзгерістің әсер еткені белгісіз болып қалуы мүмкін. Сондықтан бастапқы оқытуда бір болжамды тексеретін шағын өзгеріс енгізіп, нәтижені салыстыру пайдалы. Мысалы, циклдің аяқталу шекарасы өзгертілсе, сол өзгерістің бұрын қате шыққан мысалға және басқа мысалдарға әсері бақыланады. Егер нәтиже жақсарса, оқушы оның себебін түсіндіреді; өзгеріс көмектеспесе, бастапқы нұсқамен салыстырып, келесі болжамға көшеді. Бұл тәсіл барлық бағдарламалық жұмыста тек бір жолды өзгерту керек деген қатаң ереже емес. Оның оқу мақсаты — өзгеріс пен нәтиже арасындағы себептік байланысты анық көруге үйрету.

Қадамдап орындау кодтың ішкі жұмысын түсінуге мүмкіндік береді. Оқушы әр командадан кейін айнымалылардың мәнін белгілеп, келесі әрекетті болжайды. Мұндай бақылауды кесте, қысқа жазба немесе орындау ортасының қолжетімді құралдары арқылы ұйымдастыруға болады. Әсіресе циклдер мен шарттарды меңгеру кезінде бұл тәсіл маңызды. Оқушы кодты тұтас оқығанда байқамаған өзгерісті әр қадамды қарастырғанда аңғарады. Мысалы, есептегіштің қажетті шарт орындалмаса да артып отырғаны анықталуы мүмкін. Қадамдап талдау тек қате іздеу үшін емес, бағдарламаны түсіндіру үшін де қолданылады. Алайда үлкен көлемді деректерді толық қолмен жүргізу тиімсіз, сондықтан алдымен мәселені көрсететін шағын мысал таңдалады. Көрнекі бақылау ойша модель құруға тірек болады.

Тексеру мақсатында аралық мәндерді шығару оқушыға бағдарламаның қай бөлігінде ауытқу пайда болғанын анықтауға көмектеседі. Бірақ барлық айнымалыны әр жолдан кейін шығару ақпаратты шамадан тыс көбейтіп, негізгі белгіні жасыруы мүмкін. Сондықтан бақылау нүктелері болжамға сәйкес таңдалады. Егер мәселе циклдің орындалу санында деп күтілсе, айналым көрсеткіші тексеріледі; егер қосынды дұрыс жиналмаса, қосылатын мән мен аралық нәтиже салыстырылады. Әр шығарылған мәліметтің қандай сұраққа жауап беретіні түсінікті болуы керек. Жұмыс аяқталған соң уақытша тексеру жазбалары алынып тасталады. Бұл әсіресе автоматты тексеру жүйесінде маңызды, өйткені артық ақпарат дұрыс нәтиженің қабылдануына кедергі келтіруі мүмкін. Бақылау құралын мақсатты қолдану зерттеудің жинақылығын сақтайды.

Қатені көрсететін мысалды кішірейту күрделі мәселені түсінуді жеңілдетеді. Ұзын тізімде байқалған қате бірнеше элементтен тұратын жағдайда да қайталануы мүмкін. Оқушы деректерді біртіндеп азайтып, сәйкессіздік сақталатын шағын нұсқаны табады. Осы кезде маңызды емес мәліметтер алынып, негізгі байланыс айқындалады. Мысалы, жүз саннан тұратын тізімдегі қате екі бірдей сан берілгенде-ақ көрінуі ықтимал. Бұл қайталанатын мәндерге қатысты шарттың дұрыс қарастырылмағанын аңғартады. Мұғалім мұндай әрекетті жай жеңілдету емес, зерттелетін құбылыстың маңызды белгілерін ажырату тәсілі ретінде түсіндіреді. Оқушы күрделі жағдайды шағын модельге айналдырып, сол модель арқылы себепті тексереді. Бұл зерттеушілік ойлаудың басқа пәндерге де ортақ әрекеті болып саналады.

Тест деректерін саналы таңдау бағдарламаның дұрыстығын бағалаудың негізгі шарты. Оқушылар көбіне есептегі дайын мысалды ғана пайдаланып, дұрыс жауап шықса, жұмысты аяқталды деп есептейді. Алайда бір мысал тек белгілі жағдайдағы нәтижені көрсетеді. Сондықтан мұғалім қалыпты, шекаралық және ерекше жағдайларды ажыратуды үйретеді. Бір элементтен тұратын тізім, барлық мәні бірдей жиын, ең кіші рұқсат етілген сан немесе кері ретпен берілген деректер әртүрлі қателерді ашуы мүмкін. Бұл жағдайлар есептің шартына сәйкес таңдалуы тиіс. Егер бос тізімге рұқсат берілмесе, оны міндетті талап ретінде енгізудің қажеті жоқ. Тестілеу тапсырмадағы нақты шектеулерді түсінумен қатар жүргізіледі.

Шекаралық жағдайларды зерттеу оқушыны алгоритмнің қолданылу аясын ойлауға үйретеді. Мысалы, цикл нөл рет орындалатын жағдайда айнымалының мәні анықтала ма, ең кіші өлшемдегі матрица дұрыс өңделе ме, ізделген элемент табылмаса не шығарылады деген сұрақтар қойылады. Бұл сұрақтар кодты жазып болғаннан кейін ғана емес, жоспарлау кезінде де қарастырылуы мүмкін. Мұғалім оқушылардан есептің шартындағы әр шектеудің

бағдарламаға қандай талап қоятынын түсіндіруді сұрайды. Осы әрекет шартты формалды оқудан оның мағынасын талдауға көшуге көмектеседі. Қате көбіне күрделі бөлікте емес, ескерілмеген қарапайым жағдайда пайда болатыны байқалады. Оқушы алгоритмнің сенімділігі барлық рұқсат етілген жағдайды қамтуымен байланысты екенін түсінеді.

Индекстерге қатысты қателерді талдау деректер құрылымын түсінуге мүмкіндік береді. Оқушы элементтің мәнін оның орналасқан орнымен шатастыруы немесе соңғы индексті элементтер санына тең деп қабылдауы мүмкін. Мұндай жағдайда тізімді орындары көрсетілген сызба түрінде бейнелеу пайдалы. Кейін кодтағы әр жүгінудің қай элементке сәйкес келетіні анықталады. Мұғалім индекстің өзгеру шекарасын деректердің нақты өлшемімен байланыстырады. Матрицаларда қатар мен бағанның орнын ауыстыру да осы тәсілмен талданады. Тікбұрышты матрицаны қолдану кейбір қателерді шаршы матрицаға қарағанда анық көрсетуі мүмкін. Себебі өлшемдер бірдей болғанда жасырын қалған сәйкессіздік әртүрлі өлшемде байқалады. Тест таңдау мен ұғымды түсіну осылай өзара байланысады.

Айнымалының бастапқы мәнін зерттеу алгоритмнің логикасын ашуға көмектеседі. Қосындыны жинау, көбейтінді есептеу немесе ең үлкен мәнді табу тапсырмаларында бастапқы мәннің қызметі әртүрлі болады. Оқушы барлық жағдайда бірдей мән беруге дағдыланса, кейбір деректерде қате нәтиже алады. Мұғалім дайын ережені ғана айтпай, бастапқы мәннің кейінгі әрекетке қалай ықпал ететінін талдатады. Мысалы, көбейтінді жинақталатын айнымалыға нөл беру келесі көбейтулердің нәтижесін өзгеріссіз қалдыратыны қадамдап көрсетіледі. Ал максимумды табуда бірінші элементке сүйену неліктен орынды болатыны есептің шартымен байланыстырылады. Осы талдау оқушыға айнымалыны жай сақтау орны емес, алгоритмдегі белгілі міндетті атқаратын құрал ретінде түсінуге мүмкіндік береді.

Шарттардың орналасуы мен логикалық байланысын талдау себеп-салдарлық ойлауды дамытады. Бірнеше шартты жеке тексеру мен өзара балама тармақтар ретінде ұйымдастыру әртүрлі нәтиже беруі мүмкін. Оқушы мұны тек синтаксистік айырмашылық ретінде емес, орындалу тәртібі арқылы түсінуі керек. Мұғалім бір кіріс мәнінде қандай тармақтардың іске қосылатынын болжауды ұсынады. Егер екі шарт бір уақытта орындалса, бағдарлама бірнеше әрекет жасай ма, әлде біреуін ғана таңдай ма деген сұрақ қарастырылады. Кейін болжам нақты орындалумен салыстырылады. Осындай тапсырмалар шарттардың мағынасын түсінуге және олардың бірін-бірі толықтыруын тексеруге көмектеседі. Логикалық байланыстарды саналы құру күрделі бағдарламалардағы қателердің алдын алуға негіз болады.

Қате тек есептеу логикасында емес, нәтижені шығару тәсілінде де кездесуі мүмкін. Бағдарлама дұрыс мәнді есептегенімен, оны талап етілген ретпен немесе форматпен бермесе, шешім қабылданбайды. Мұндай жағдай оқушыға тапсырма талаптарын толық оқудың маңызын көрсетеді. Мысалы, матрица элементтерін жеке қатарларға бөлу, бірнеше нәтижені белгілі ретпен шығару немесе артық түсіндірме қоспау талап етілуі мүмкін. Мұғалім оқушыны бірден алгоритмді өзгертуге емес, есептелген мән мен көрсетілген нәтижені ажыратуға бағыттайды. Осы талдау «Бағдарлама дұрыс есептеді ме?» және «Жауап дұрыс ұсынылды ма?» деген екі сұрақты бөліп қарастыруға көмектеседі. Нәтижесінде зерттеу нақты мәселенің орналасқан деңгейіне сәйкес жүргізіледі.

Алгоритмнің уақыт шығынын талдау зерттеушілік жұмысты тиімділік мәселесіне кеңейтеді. Шағын деректерде дұрыс орындалған бағдарлама үлкен көлемде белгіленген уақытқа сыймауы мүмкін. Бұл жағдайда оқушы жауаптың дұрыстығы мен оны алу тәсілінің тиімділігін ажыратуы қажет. Мұғалім кіріс көлемін біртіндеп арттырып, орындалатын әрекеттер санының қалай өзгеретінін талдауды ұсынады. Тек уақыт өлшеміне сүйену жеткіліксіз, өйткені құрылғы мен орындау жағдайы нәтижеге әсер етеді. Сондықтан циклдердің құрылымы және қайталанатын есептеулер де қарастырылады. Оқушы артық әрекетті байқап, оны азайтудың жолын іздейді. Осындай жұмыс алгоритмді «істейді» немесе «істемейді» деп бағалаудан оның ресурстық талаптарын түсінуге жетелейді.

Бір есептің қарапайым және тиімді шешімдерін салыстыру тексерудің пайдалы тәсілі бола алады. Шағын деректер үшін түсінікті, бірақ баяу алгоритм құрып, оның нәтижесін күрделірек шешіммен салыстыруға болады. Егер нәтижелер сәйкес келмесе, нақты мысал зерттеледі. Алайда екі бағдарлама да бірдей қате болжамға сүйенуі мүмкін екенін ескеру қажет. Сондықтан бастапқы мысалдардың бір бөлігі қолмен тексеріледі. Мұғалім осы тәсілді оқушылардың дайындық деңгейіне сай қолданады. Негізгі мақсат күрделі құрал көрсету емес, бір шешімді басқа жолмен тексерудің маңызын түсіндіру. Оқушы нәтижеге сенімділіктің тек бағдарламаның орындалуынан емес, әртүрлі тексеру негіздерінің үйлесуінен қалыптасатынын байқайды.

Қате коды бар тапсырмалар мұғалімге белгілі ойлау әрекетін мақсатты ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Мұндай код алдын ала таңдалған бір немесе бірнеше сәйкессіздікті қамтуы мүмкін. Бірақ тапсырма оқушы меңгермеген көптеген ұғыммен ауырлатылмауы тиіс. Егер барлық жол түсініксіз болса, зерттеу нақты қатені талдаудан кездейсоқ болжауға айналады. Алғашқы кезеңде таныс құрылымдағы бір қате ұсынылып, кейін бірнеше өзара байланысты мәселе қарастырылады. Оқушыдан қатені табу ғана емес, оны көрсететін тест құру және түзетудің себебін түсіндіру талап етіледі. Осылайша тапсырма дайын жауапты жылдам іздеу жарысына айналмайды. Бағдарламаны түсіну мен дәлелді тексеру негізгі орын алады.

Жұптық жұмыс кодты талдау кезінде ойды дауыстап түсіндіруге жағдай жасайды. Бір оқушы болжамын айтып, тексеру қадамын ұсынады, екіншісі оның шартқа сәйкестігін қарап, нақтылаушы сұрақ қояды. Кейін рөлдер ауысады. Бұл ұйымдастыру бір баланың барлық кодты түзетіп, екіншісінің тек бақылап отыруынан сақтайды. Жұптағы әңгімеде «Меніңше, мәселе осы жерде, өйткені...» немесе «Бұл өзгерісті қандай мысалмен тексереміз?» деген сөйлемдер қолданылады. Мұғалім дайын шешімді бір-біріне айтуға емес, пайымдау жолын түсіндіруге бағыттайды. Қысқа жеке ойлану кезеңі әр қатысушының өз болжамымен келуіне мүмкіндік береді. Бірлескен тексеру дербес ойды толықтырып, дәлелдің түсініктілігін бағалауға көмектеседі.

Топтық зерттеу күрделірек мәселелерді бөліп қарастыруға мүмкіндік береді. Бір топ есептің шартын талдаса, екіншісі тест деректерін құрады, үшіншісі кодтың орындалу жолын бақылай алады. Кейін алынған мәліметтер біріктіріліп, ортақ қорытынды жасалады. Алайда жұмыс бөліктерге бөлінгенде әр оқушы тек өз әрекетінің нәтижесін біліп қалмауы керек. Сондықтан қорытынды талқылауда барлық топ мәселенің толық түсіндірмесін қарастырады. Түзетуге дейінгі және кейінгі нәтиже салыстырылып, қандай дәлелдің шешуші болғаны анықталады. Мұндай жұмыс зерттеу барысында әртүрлі мәліметтің бір мәселені түсіндіруге қалай қосылатынын көрсетеді. Сонымен бірге ортақ қорытындының негізін түсіну және өз үлесіне жауап беру дағдылары қалыптасады.

Мұғалімнің бағыттаушы сұрақтары оқушының дербестігін сақтауы тиіс. Қате көрініп тұрған жағдайда оны бірден көрсету уақыт үнемдегендей әсер қалдырады, бірақ зерттеу мүмкіндігін азайтады. Оның орнына мұғалім күтілетін нәтижені сұрап, қате қай деректерде байқалатынын нақтылауға көмектесе алады. Кейде «Осы айнымалы циклдің әр айналымында қандай мән алады?» деген бір сұрақ жеткілікті болады. Қолдау оқушының нақты қиындығына сай беріледі. Шартты түсінбеген балаға тест ұсынудан бұрын есептің мағынасын талдау қажет, ал болжамы бар оқушыға оны тексеру жолын таңдауға көмек керек. Қолдау біртіндеп азайғанда, оқушы бұрын естіген сұрақтарды өзіне қойып, зерттеу әрекетін дербес ұйымдастыруға үйренеді.

Жұмыстың барысын қысқаша тіркеу зерттеушілік дағдыларды бекітеді. Оқушы қандай қате байқағанын, қандай болжам ұсынғанын, оны қалай тексергенін және қандай қорытынды жасағанын жаза алады. Мұндай жазба ұзақ есепке айналмауы тиіс; бірнеше нақты сөйлем жеткілікті. Оның мақсаты орындалған әрекеттердің логикасын түсіну және кейін ұқсас мәселе туындағанда тәжірибеге қайта оралу. Қате түзелгенімен, себебі түсіндірілмесе, оқушы келесі жолы сол қиындыққа қайта тап болуы мүмкін. Ал қысқа қорытынды белгілі заңдылықты есте сақтауға көмектеседі. Мысалы, «Соңғы элемент циклге

кірмегендіктен, қосынды толық есептелмеді» деген түсіндіру өзгертілген таңбадан гөрі мазмұнды білім береді. Жазба ойлаудың нәтижесін бекітеді.

Бағалау барысында тек бағдарламаның соңғы жұмысын есепке алу жеткіліксіз. Бір оқушы дайын түзетуді қолданып дұрыс жауап алса, екіншісі қатенің себебін дәл анықтап, бірақ ұсақ рәсімдеу мәселесін аяқтамауы мүмкін. Сондықтан зерттеушілік мақсатқа сәйкес мәселені сипаттау, тест таңдау, болжамды негіздеу және қорытындыны түсіндіру ескеріледі. Бұл нәтиженің дұрыстығын елемеу дегенді білдірмейді. Дұрыс бағдарлама мен оған апарған саналы әрекет бірге бағаланады. Мұғалім нақты кері байланыс береді: «Қатені қайталайтын мысалды дұрыс таңдадың, енді өзгерістің басқа жағдайларға әсерін тексер» деген ұсыныс келесі қадамды көрсетеді. Осындай бағалау оқушыны тек жауап алуға емес, шешімнің сенімділігін дәлелдеуге ынталандырады.

Кодтағы қателерді талдауға арналған жұмыс жүйелі ұйымдастырылғанда ғана тұрақты дағдыға айналады. Бір сабақтағы қызықты тапсырма жеткіліксіз; бақылау, болжам және тексеру әрекеттері әртүрлі тақырыпта қайталанып, біртіндеп күрделенуі қажет. Алғашында қарапайым шарттағы қате зерттелсе, кейін цикл, тізім, матрица немесе функциялардағы байланыстар қарастырылады. Оқушы бұрынғы тәсілін жаңа жағдайда қолдануды үйренеді. Сонымен бірге барлық қатені бірдей жолмен іздеуге болмайтынын түсінеді. Кейде қадамдап орындау тиімді болса, басқа жағдайда шағын тест немесе есептің шартын қайта талдау маңызды болады. Зерттеушілік дербестік осы тәсілдердің ішінен орындысын таңдай білуден көрінеді. Мұғалім әр тақырыпта осы таңдаудың негізін талқылауға мүмкіндік береді.

Кодтағы қателерді талдау оқушыны белгісіздікпен жұмыс істеуге, дәлелге сүйенуге және өз болжамын тексеруге үйретеді. Бағдарлама күтілген нәтиже бермегенде, ол сәтсіздікті тоқтау нүктесі емес, жаңа сұрақтың бастауы ретінде қабылдай алады. Бұл көзқарас есептің шартын түсіну, деректерді салыстыру, әрекетті бақылау және қорытындыны нақтылау тәжірибесі арқылы қалыптасады. Информатика мұғалімі қатені талдауға жеткілікті уақыт беріп, дайын түзетуден бұрын себепті іздеуге бағыттағанда, бағдарламалау зерттеушілік оқу алаңына айналады. Оқушы тек жұмыс істейтін код құруды емес, оның неліктен жұмыс істейтінін және қандай жағдайда дұрыс нәтиже беретінін түсіндіруді меңгереді. Осындай саналы тәжірибе зерттеуге негізделген ойлау мәдениетін қалыптастырады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. McCauley R. et al. Debugging: A Review of the Literature from an Educational Perspective // Computer Science Education. — 2008. — Vol. 18, № 2. — P. 67–92. — DOI: 10.1080/08993400802114581.
2. Fitzgerald S. et al. Debugging: Finding, Fixing and Flailing, a Multi-Institutional Study of Novice Debuggers // Computer Science Education. — 2008. — Vol. 18, № 2. — P. 93–116. — DOI: 10.1080/08993400802114508.
3. Agans D. J. Debugging: The 9 Indispensable Rules for Finding Even the Most Elusive Software and Hardware Problems. — AMACOM, 2002.
4. Downey A. B. Think Python: How to Think Like a Computer Scientist. — 2nd ed. — O'Reilly Media, 2015.
5. Matthes E. Python Crash Course: A Hands-On, Project-Based Introduction to Programming. — 3rd ed. — No Starch Press, 2023.
6. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей. — Москва: Учпедгиз, 1959. — 208 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В БОРЬБЕ С ИНТЕРНЕТ-МОШЕННИЧЕСТВОМ



Щудро Светлана Петровна

КГУ "ШГ №7

отдела образования г. Тараза

управления образования акимата Жамбылской области"

Распространение цифровых услуг изменило повседневную жизнь человека: общение, покупки, обучение и многие финансовые операции переместились в интернет. Вместе с удобством возникли ситуации, в которых пользователю приходится самостоятельно оценивать достоверность сообщений, надёжность собеседника и безопасность предлагаемых действий. Интернет-мошенничество использует именно эту необходимость принимать решения в условиях неполной информации. Противодействие ему требует сочетания технической защиты и понятного общественного просвещения. Социальная реклама может объяснять безопасные способы поведения, а искусственный интеллект — помогать создавать доступные профилактические материалы и поддерживать анализ угроз. Однако результат зависит не от количества предупреждений и технологической сложности инструментов, а от того, способен ли человек применить полученное знание в конкретной ситуации.

Интернет-мошенничество следует рассматривать не только как техническую, но и как коммуникационную проблему. Злоумышленник стремится убедить человека добровольно выполнить действие, которое выглядит необходимым, выгодным или срочным. Поэтому профилактика должна затрагивать механизм принятия решения: какие сведения пользователь считает доказательством, кому доверяет, когда готов остановиться и обратиться за проверкой. Сообщение об опасности становится практически полезным, если связывает знакомую ситуацию с доступным способом реагирования. Общий призыв к осторожности задаёт направление, но оставляет открытым главный вопрос: что именно делать? Задача социальной рекламы заключается в том, чтобы сократить расстояние между осведомлённостью об угрозе и конкретным защитным действием.

Особое значение в этой связи приобретает влияние генеративного искусственного интеллекта на убедительность обмана. В предупреждении Федерального бюро расследований США от 3 декабря 2024 года описано использование таких технологий для создания правдоподобных текстов, изображений, аудиозаписей и видео в мошеннических схемах. Автоматизированная подготовка контента позволяет устранять некоторые языковые ошибки и создавать материалы, внешне похожие на достоверные. Следовательно, грамотный текст или реалистичное изображение сами по себе не подтверждают надёжность источника. Этот вывод важен для профилактической коммуникации: внимание аудитории следует направлять не только на внешний вид сообщения, но и на происхождение информации, содержание просьбы и возможность независимой проверки.

При этом было бы ошибкой утверждать, что появление искусственного интеллекта полностью обесценило обучение признакам обмана. Необычные требования, противоречия в сообщении и несоответствия в оформлении по-прежнему могут вызывать обоснованные сомнения. Ограничение такого подхода состоит в другом: отсутствие заметных ошибок нельзя принимать за доказательство безопасности. Человек может не обнаружить подделку, но всё равно отказаться от поспешного действия и проверить обращение. Поэтому распознавание подозрительных признаков и освоение процедуры проверки следует рассматривать как взаимодополняющие направления. Первое помогает заметить проблему,

второе позволяет действовать осторожно даже тогда, когда внешне убедительное сообщение не вызывает явных подозрений.

Социальная реклама в рассматриваемой области представляет собой общественно полезную коммуникацию, направленную на формирование безопасного поведения. Её задача не исчерпывается привлечением внимания к существованию мошенничества. Она должна помогать человеку узнавать рискованную ситуацию, понимать собственные возможности и выбирать выполнимое действие. В отличие от обычного информационного сообщения, профилактический материал предполагает определённое изменение поведения аудитории. Например, после знакомства с ним пользователь должен помнить о необходимости самостоятельной проверки неожиданной просьбы о переводе денег. Именно связь между содержанием рекламы и предполагаемым действием позволяет оценивать её качество. Красивое оформление и эмоциональная выразительность полезны лишь тогда, когда поддерживают эту связь.

Профилактическое сообщение должно начинаться с ситуации, которую аудитория способна представить. Абстрактное предупреждение о цифровых угрозах трудно соотнести с личным опытом, тогда как короткий сюжет о неожиданном звонке или сомнительном объявлении создаёт понятный контекст. Однако узнаваемость не требует подробного воспроизведения мошеннического сценария. Достаточно обозначить обстоятельство, рискованную просьбу и момент выбора. Затем следует показать доступный способ проверки. Такая последовательность позволяет сосредоточить внимание на решении пользователя. Человек видит не только опасность, но и собственную роль в её предотвращении. Для образовательной кампании это особенно важно: материал должен оставлять ощущение понятной задачи, а не беспомощности перед сложными технологиями.

Эмоциональное воздействие требует осторожного подхода. Слишком пугающий материал может привлечь внимание, но само по себе сильное переживание не доказывает, что зритель усвоил безопасный способ поведения. Если сообщение показывает масштабную угрозу и не объясняет доступных действий, аудитория может остаться с тревогой и неопределённостью. Поэтому при разработке рекламы полезно проверять, какой вопрос возникает после просмотра: «Как мне защититься?» или «Я ничего не могу сделать?». Профилактика должна поддерживать уверенность в возможности разумного действия. Это не означает обещания полной безопасности. Речь идёт о соразмерной задаче: остановиться, уточнить источник, проверить просьбу и обратиться за помощью при необходимости.

Показательным примером является ситуация с голосом предполагаемого родственника. Федеральная торговая комиссия США предупреждает, что голос может быть воспроизведён с помощью искусственного интеллекта, и рекомендует проверять историю через самостоятельный звонок человеку по известному номеру. Если связаться с ним не получается, можно уточнить обстоятельства через других близких. Для социальной рекламы здесь важна простота поведения: пользователю не требуется становиться специалистом по анализу аудиозаписей. Он использует независимый способ связи. Рекламный материал может закреплять именно этот принцип, объясняя, почему узнаваемое звучание голоса недостаточно для принятия решения о срочной передаче денег.

Самостоятельная проверка должна быть описана достаточно точно. Формулировка «перезвоните» остаётся неполной, если не объяснить, откуда взять номер. Использование контакта, предложенного самим подозрительным собеседником, сохраняет зависимость от исходного обращения. Поэтому в учебном материале следует различать продолжение того же взаимодействия и обращение к независимо выбранному источнику. На плакате это различие можно передать короткой фразой, а на занятии — разобрать через несколько примеров. Важно проверить понимание: участник должен объяснить, почему один способ действительно уточняет сведения, а другой лишь возвращает его в прежнюю ситуацию. Такая работа делает рекламное правило осмысленным и повышает его применимость.

Для разных групп населения необходимы разные сюжеты и способы объяснения. Школьнику понятнее ситуация с игровым аккаунтом или объявлением о подработке,

взрослому покупателю — вопрос оплаты заказа, пожилому человеку — неожиданная просьба от имени близкого. Эти примеры не означают, что определённый возраст автоматически определяет уязвимость. Они помогают подобрать знакомый контекст. При этом нельзя представлять одни группы заведомо беспомощными, а другие полностью защищёнными благодаря цифровому опыту. Умение пользоваться приложением и способность оценивать убедительную просьбу — разные навыки. Профилактическая реклама должна учитывать опыт аудитории, сохраняя уважительный тон и доступность объяснений для каждого участника.

В условиях Казахстана существенным требованием становится языковая доступность профилактических материалов. Подготовка русскоязычной и казахоязычной версий предполагает сохранение одинакового смысла, особенно в описании защитного действия. Буквальный перевод может оказаться громоздким или неестественным, поэтому тексты следует проверять с представителями аудитории. Термины «фишинг», «дипфейк» и «социальная инженерия» полезно сопровождать короткими пояснениями. Однако освоение терминологии не должно становиться обязательным условием безопасного поведения. Человек может не помнить специальное название технологии, но понимать, что неожиданную просьбу необходимо проверить. Именно такое практическое понимание следует ставить в центр социальной рекламы и образовательных обсуждений.

Искусственный интеллект может использоваться при подготовке профилактической кампании как вспомогательный инструмент редактора и дизайнера. Ему можно поручить предложить варианты заголовков, сократить длинный текст, подготовить черновой сценарий или адаптировать объяснение для определённой аудитории. Такие возможности позволяют быстрее сравнивать несколько способов подачи одной идеи. Однако итоговый материал требует проверки человеком. Необходимо установить, правильно ли описана ситуация, выполнимо ли действие и не содержит ли текст выдуманных сведений. Особенно внимательно следует относиться к цифрам, названиям организаций и описаниям официальных процедур. Убедительная форма автоматически созданного ответа не подтверждает его точности и не заменяет редакторскую ответственность.

Работу с искусственным интеллектом целесообразно начинать с содержательного задания. Разработчик заранее определяет аудиторию, цель, главное действие и ограничения материала. Например, короткий ролик может учить проверять неожиданную просьбу о денежной помощи через независимый контакт. Тогда все элементы сценария оцениваются по тому, поддерживают ли они эту цель. Если нейросеть добавляет драматические подробности, сложные технические объяснения или несколько конкурирующих советов, редактор сокращает текст. Такой порядок помогает избежать ситуации, когда привлекательная генерация определяет содержание кампании вместо её задач. Технология ускоряет подготовку вариантов, а решение о смысле и пригодности сообщения остаётся за автором.

При создании визуальных материалов необходимо учитывать риск непреднамеренного введения аудитории в заблуждение. Постановочный сюжет следует обозначать как учебный, особенно если он имитирует реальное обращение. Использование лица или голоса конкретного человека требует согласия и ясного понимания условий такого использования. Для школьного проекта предпочтительнее вымышленные персонажи, нейтральные иллюстрации и собственная озвучка. Также не следует помещать в макеты настоящие персональные сведения, действующие реквизиты или реальные переписки участников. Образовательный материал должен показывать принцип ситуации, сохраняя безопасность людей. Уважение к данным и образам человека является частью той цифровой культуры, которую сама кампания стремится формировать.

Доступность рекламы определяется не только языком. Плакат должен читаться с предполагаемого расстояния, видеоролик — оставаться понятным при просмотре с субтитрами, а аудиосообщение — не зависеть от изображения. Сложные фоны, мелкие подписи и избыточная анимация могут отвлекать от главного действия. Поэтому разработчику полезно провести простую проверку: показать материал нескольким

представителям аудитории и попросить пересказать его смысл. Если участники запоминают сюжет, но не понимают, что делать, композицию необходимо изменить. Такая проверка не требует сложного оборудования. Она помогает обнаружить расхождение между намерением автора и фактическим восприятием, прежде чем материал будет распространён широко.

Отдельного рассмотрения заслуживает использование искусственного интеллекта в технической защите. Здесь важно различать генеративные сервисы, создающие содержание, и специализированные системы, предназначенные для анализа определённых сигналов риска. От общего разговорного помощника нельзя ожидать возможностей проверенной системы противодействия мошенничеству. В образовательной статье необходимо избегать обещания, что любой подозрительный текст можно отправить нейросети и получить окончательный ответ о его безопасности. Автоматическая оценка может быть ошибочной или основанной на неполных сведениях. Поэтому технология должна рассматриваться как источник дополнительной помощи, а не как безусловное разрешение совершить действие. Проверка происхождения информации сохраняет значение независимо от уверенности машинного ответа.

Использование автоматизированных помощников требует внимания к конфиденциальности. Для обсуждения учебного примера достаточно обезличенного описания, в котором отсутствуют пароли, коды подтверждения, номера документов и другие чувствительные сведения. Если проект предусматривает чат-бота, следует заранее определить, какие данные он получает, где они хранятся и кто имеет к ним доступ. Для школьной разработки разумно ограничиться информационными ответами и тренировочными ситуациями. Сбор реальных финансовых данных не нужен для достижения образовательной цели. Такой подход позволяет изучать возможности технологии без создания дополнительного риска. Участники одновременно осваивают профилактику мошенничества и ответственное обращение с информацией при использовании цифровых инструментов.

Образовательная организация может стать площадкой для разработки и проверки социальной рекламы. Ученики получают возможность соединить анализ языка, медиаграмотность, дизайн и исследовательские навыки. Они изучают, как построено убеждающее сообщение, выделяют главное действие, создают собственные макеты и проверяют их понятность. При этом проект не должен сводиться к конкурсу эффективных плакатов. Важнее выяснить, чему зритель научился после знакомства с материалом. На обсуждении можно предложить новую ситуацию и попросить объяснить порядок действий. Такой подход переводит творческую работу в исследовательскую плоскость: качество оценивается через достижение цели, а не только через оформление или субъективную привлекательность.

Для проекта на примере города Тараза целесообразно выбрать конкретную аудиторию, например старшеклассников нескольких классов. Это позволит соотнести язык сообщений, примеры и процедуру исследования с реальными условиями образовательной среды. Однако результаты такой работы будут характеризовать прежде всего обследованную группу. Их нельзя автоматически переносить на всех жителей города или страны. Локальная значимость проекта состоит в возможности создать проверенные на определённой аудитории материалы и уточнить дальнейшие исследовательские вопросы. Чёткое обозначение границ делает работу убедительнее. Практический вклад может заключаться в понятном рекламном сообщении и прозрачной процедуре оценки, а не в неподтверждённом утверждении об универсальной эффективности.

Основную гипотезу исследования можно сформулировать как предположение о преимуществах сообщения с конкретной процедурой проверки. Для сравнения подготавливаются материалы, различающиеся содержанием: один сообщает об угрозе, другой объясняет признаки подозрительного обращения, третий показывает защитное действие. Дополнительно предусматривается контрольная группа, знакомящаяся с нейтральной информацией. Такая схема позволяет исследовать, какие изменения связаны с профилактическим воздействием. До получения данных нельзя утверждать, что какой-либо

вариант обязательно окажется лучшим. Задача исследования заключается именно в проверке предположения. Возможен результат, при котором сочетание признаков и действий будет полезнее каждого компонента отдельно, либо различия окажутся небольшими.

Для корректного сравнения необходимо сделать материалы сопоставимыми по основным характеристикам. Если один ролик длиннее, эмоциональнее и визуально привлекательнее остальных, различия в результатах будет трудно объяснить только содержанием рекомендации. Поэтому следует согласовать продолжительность демонстрации, объём текста, качество оформления и сложность языка. Полностью устранить все различия в школьном исследовании трудно, но их можно описать и учитывать при интерпретации. Полезно заранее проверить, одинаково ли участники понимают используемые слова. Небольшая предварительная проверка помогает исправить двусмысленные формулировки и выявить задания, ответ на которые зависит скорее от догадки, чем от усвоенного принципа безопасности.

Исследовательская процедура может включать первоначальное тестирование, повторную проверку сразу после просмотра и отсроченное задание через определённое время. Первый этап позволяет оценить исходные различия, второй — непосредственное понимание, третий — сохранение усвоенного материала. При этом нежелательно многократно предъявлять полностью одинаковые вопросы: участники могут запомнить ответы. Лучше подготовить сопоставимые ситуации с изменёнными деталями, которые требуют применения того же принципа. Тогда исследование покажет способность переносить знание, а не воспроизводить знакомый вариант. Условия предъявления и оценивания следует описать заранее. Такая прозрачность позволяет читателю понять, что измерялось и насколько обоснованно сравнение полученных результатов.

В измерительный инструмент желательно включать не только выбор между ответами «мошенничество» и «безопасно». По краткому описанию реальной ситуации иногда невозможно установить её характер окончательно. Поэтому полезны задания, где правильным решением является дополнительная проверка, а также вариант «недостаточно информации». Участник должен объяснить, какие сведения ему нужны и каким способом их получить. Это снижает риск формирования чрезмерной уверенности. Отдельно можно оценивать понимание источника контакта, способность выбрать независимый канал и отказ от поспешного действия. Такой подход ближе к практической задаче: пользователь не обязан мгновенно классифицировать каждое обращение, но должен уметь действовать при неопределённости.

Самооценку уверенности необходимо отличать от фактического выполнения задания. Участник может считать себя хорошо подготовленным, но выбирать ненадёжный способ проверки. Другой человек может сомневаться в способности распознать подделку и при этом последовательно выполнять безопасную процедуру. Поэтому опрос о впечатлениях не заменяет практического измерения. Полезно сопоставлять ответы о собственной уверенности с решениями в учебных ситуациях. Однако выводы следует формулировать осторожно: несколько заданий не позволяют оценить всю цифровую компетентность человека. Их назначение — выявить конкретные затруднения и проверить действие рекламного материала в установленных условиях. Исследование должно сохранять уважительное отношение к участникам независимо от результата.

При обработке данных рассматриваются исходные показатели, изменения после воздействия и различия между группами. Простого повышения среднего балла недостаточно для уверенного вывода о причине улучшения: участники могли получить дополнительную информацию или привыкнуть к формату теста. Сопоставление с контрольной группой помогает учитывать часть таких влияний. Вместе со средними значениями желательно показывать число участников, разброс результатов и случаи неполного прохождения исследования. При небольшой выборке выводы формулируются как предварительные. Если эксперимент ещё не проведён, в статье приводятся программа и ожидаемые направления

анализа, но не вымышленные проценты эффективности. Разделение предположений и наблюдаемых результатов является обязательным условием достоверности работы.

Этическая организация исследования особенно важна при участии несовершеннолетних. Учебные задания не должны требовать настоящих переводов, передачи кодов или доступа к личным аккаунтам. Участники должны понимать образовательный характер работы, добровольность участия и возможность отказаться в соответствии с согласованной процедурой. Публичное сравнение отдельных учеников по «доверчивости» недопустимо. Для анализа достаточно обезличенных результатов. После завершения необходимых измерений всем группам следует предоставить понятные профилактические материалы и обсудить правильные способы действий. Исследовательская задача не оправдывает длительного ограничения полезной информации. Забота об участниках должна определять устройство эксперимента так же, как требования к качеству данных.

При распространении готовой кампании следует различать охват и результат. Количество просмотров показывает, сколько раз материал был открыт или показан, но не доказывает изменение поведения. Даже высокая запоминаемость слогана ещё не означает способности применить правило. Поэтому оценку распространения полезно дополнять короткими заданиями на понимание и отсроченной проверкой ключевой идеи. Для образовательной кампании можно изучать, способны ли участники объяснить принцип близким и выбрать подходящее действие в новом примере. При этом самоотчёт о выполненном действии остаётся самоотчётом, а не независимым подтверждением. Точность формулировок позволяет избежать завышенных заявлений и делает оценку кампании полезной для её дальнейшего улучшения.

Соединение социальной рекламы и искусственного интеллекта имеет смысл тогда, когда технология помогает точнее объяснять, а исследование позволяет проверять результат. Для этого нужны ясная цель, конкретное защитное действие, уважительное обращение к аудитории и ответственная работа с данными. Подготовленные материалы следует оценивать по способности человека применить принцип проверки в новой ситуации. Искусственный интеллект может ускорять разработку, но достоверность содержания и качество педагогического решения остаются предметом человеческой ответственности. Практическая ценность такой работы заключается в формировании привычки приостанавливать поспешное решение, уточнять источник и действовать осознанно. Именно эта привычка связывает информационное предупреждение с повседневной цифровой безопасностью.

Список литературы:

1. Kotler P., Zaltman G. Social Marketing: An Approach to Planned Social Change // *Journal of Marketing*. — 1971. — Vol. 35, № 3. — P. 3–12. — DOI: 10.1177/002224297103500302.
2. Basit A., Zafar M., Liu X., Javed A. R., Jalil Z., Kifayat K. A Comprehensive Survey of AI-Enabled Phishing Attacks Detection Techniques // *Telecommunication Systems*. — 2021. — Vol. 76. — P. 139–154. — DOI: 10.1007/s11235-020-00733-2.
3. Europol. ChatGPT — The Impact of Large Language Models on Law Enforcement: Tech Watch Flash Report. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023.
4. Federal Trade Commission. Protecting Older Consumers 2023–2024: A Report of the Federal Trade Commission. — 2024.
5. Национальный Банк Казахстана. О запуске Антифрод-центра по обмену данными о мошеннических транзакциях [Электронный ресурс]. — 5 августа 2024 г.
6. INTERPOL, UNICRI. Toolkit for Responsible AI Innovation in Law Enforcement

ӘДЕБИ КЕЙІПКЕР ӘРЕКЕТІН БАҒАЛАУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДӘЛЕЛДІ ПІКІР АЙТУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ



Наметбаева Балдырган Шариповна

Жамбыл облысы әкімдігі білім басқармасының

Тараз қаласы білім бөлімінің

«№7 мектеп-гимназиясы» КММ

Қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімі

Әдеби шығарманы оқытудағы маңызды міндеттердің бірі — оқушыны кейіпкердің іс-әрекетін түсінуге, оның себептері мен салдарын саралауға және өз бағасын нақты дәлелмен жеткізуге үйрету.

Шығарма мазмұнын білу әдеби білімнің негізін құрағанымен, оқиғаны ретімен айтып беру кейіпкердің ішкі дүниесін толық түсінгендікті білдірмейді. Оқушы кейіпкердің неліктен белгілі бір шешім қабылдағанын, сол шешімге қандай жағдайлар әсер еткенін және басқа әрекет ету мүмкіндігі болған-болмағанын ойластырғанда ғана мәтінмен саналы жұмыс басталады. Осындай талдау барысында әдеби шығарма пікір алмасуға, көзқарасты салыстыруға және ойды негіздеуге мүмкіндік беретін ортаға айналады. Кейіпкер әрекетін бағалау оқушыдан сезімдік әсерін білдірумен қатар, мәтінге сүйеніп сөйлеуді талап етеді.

Дәлелді пікір айту — белгілі бір тұжырымды ұсыну, оны дәйекпен негіздеу және келтірілген дәйектің ойды қалай растайтынын түсіндіру қабілеті. Әдебиет сабағында бұл дағды оқушының «маған ұнады», «ол дұрыс жасады», «кейіпкер жаман адам» деген қысқа бағалардан мағыналы пайымдауға көшуінен байқалады. Мысалы, оқушы кейіпкердің әрекетін әділетсіз деп есептесе, осы бағасына негіз болған эпизодты көрсетуі, әрекеттің кімге және қалай әсер еткенін түсіндіруі қажет. Демек, дәлелді пікір дайын жауапты қайталаудан туындамайды. Ол мәтінді түсіну, қажетті деректі таңдау, дерек пен қорытынды арасындағы байланысты анықтау және өз ойын жүйелі жеткізу арқылы қалыптасады.

Әдеби кейіпкер әрекеті оқушыға талдау үшін қолайлы материал ұсынады, өйткені әрекеттен адамның ниеті, мінезі, таңдауы және жауапкершілігі көрінеді. Кейіпкердің сөзі мен ісі сәйкес келуі де, қайшы келуі де мүмкін. Бір жағдайда ол батылдық танытса, басқа жағдайда қорқынышқа бой алдырады. Осындай күрделілік оқушыны біржақты бағалаудан сақтандырады. Адам мінезінің әртүрлі қырларын байқау арқылы оқушы кейіпкерге берілген жалпы сипаттама мен нақты әрекеттің бағасын ажыратады. Бұл айырмашылық маңызды: бір қателік кейіпкердің бүкіл болмысын толық сипаттамайды, ал бір игі іс оның барлық әрекетін ақтамайды. Сондықтан талдаудың бастапқы нысаны ретінде нақты эпизодтағы шешімді алған тиімді.

Мұғалім әдеби талдауды ұйымдастырғанда бағалауға негіз болатын жағдайды анықтаудан бастауы керек. Оқушылар кейіпкердің қай уақытта, қандай ортада және кімдермен қарым-қатынаста әрекет еткенін түсінбей тұрып, оның шешіміне асығыс баға беруі мүмкін. Сондықтан оқиғаның алдындағы жағдай, кейіпкерге белгілі мәліметтер, оның мақсаты және кездескен кедергілер қарастырылады. Кейіпкер оқырман білетін барлық ақпаратты біле бермейтінін де ескеру қажет. Оқушы шығарманы толық оқып шыққаннан кейінгі білімін кейіпкердің сол сәттегі мүмкіндігімен шатастырмауы тиіс. Осындай нақтылау бағалаудың әділ болуына көмектеседі және мәтінді үстірт қабылдаудан терең түсінуге бағыттайды.

Кейіпкер әрекетін бағалауда ниет, әрекет және нәтиже ұғымдарын бөлек қарастыру пайдалы. Кейіпкер жақсылық жасағысы келіп, бірақ жағдайды дұрыс бағаламауы мүмкін. Басқа жағдайда оның мақсаты күмәнді болғанымен, әрекеті күтпеген оң нәтиже беруі ықтимал. Сондықтан оқушы «нәтижесі жақсы болды, демек әрекеті дұрыс» деген қарапайым тұжырыммен шектелмеуі керек. Ниетті түсіну әрекетті толық ақтау деген сөз емес. Талдауда кейіпкердің неге ұмтылғаны, қандай тәсілді таңдағаны және сол тәсілдің өзгелерге әсері

бірге қарастырылады. Бұл жұмыс оқушыны күрделі жағдайларды бірнеше өлшеммен бағалауға және өз пікірінің негізін ашып көрсетуге үйретеді.

Сабақтағы сұрақтардың сапасы оқушы жауабының тереңдігіне тікелей ықпал етеді. «Кейіпкер қандай?» деген кең сұраққа оқушылар көбіне бірнеше сын есіммен жауап береді. Ал «Кейіпкердің осы әрекеті оның жауапкершілігін көрсете ме?», «Ол басқа адамның пікірін ескерді ме?», «Шешімінің салдарын алдын ала болжай алды ма?» деген сұрақтар нақты талдауға жетелейді. Сұрақтың ішінде дайын баға жасырылмағаны дұрыс. Мысалы, «Кейіпкердің батылдығын дәлелде» деген тапсырма оқушыны алдын ала белгіленген қорытындыға бағыттайды. Оның орнына әрекеттің батылдық, асығыстық немесе басқа қасиетпен байланысты болуы мүмкін екенін зерттеуге мүмкіндік берген жөн. Сонда оқушы өз тұжырымын өзі қалыптастырады.

Мәтіндік дәлелді таңдау — дәлелді пікірдің негізгі кезеңдерінің бірі. Оқушылар кейде шығармадан кез келген сөйлемді келтірсе, ойы дәлелденді деп есептейді. Алайда дәйексөздің болуы жеткіліксіз: ол ұсынылған пікірге қатысты болуы керек. Мұғалім бір тұжырымға сәйкес келетін және сәйкес келмейтін бірнеше үзіндіні салыстырып көрсету арқылы осы айырмашылықты түсіндіре алады. Оқушы әр үзіндінің нені білдіретінін, қандай пікірді растайтынын және нені дәлелдей алмайтынын анықтайды. Бұл жұмыс дәлелді орынды таңдауға үйретеді. Кейде қысқа реплика немесе шағын қимыл ұзақ сипаттамадан маңыздырақ болуы мүмкін, өйткені ол кейіпкердің шешім қабылдау сәтін тікелей көрсетеді.

Дәйексөзбен жұмыс жасауда оның контекстін сақтау қажет. Кейіпкердің бір ауыз сөзін алдындағы немесе кейінгі оқиғадан бөліп алу мағынаны бұрмалауы мүмкін. Сол себепті оқушы үзіндіні кім айтқанын, кімге бағытталғанын және қандай жағдайда айтылғанын түсіндіруі тиіс. Сонымен қатар кейіпкер сөзі, баяндаушы пікірі және автор ұстанымы бір ұғым ретінде қарастырылмайды. Кейіпкер өзін ақтауы, өзгені қате түсінуі немесе шындықты толық айтпауы мүмкін. Мұндай ерекшеліктерді байқау мәтіндегі мәліметті сыни тұрғыдан қабылдауға көмектеседі. Оқушы пікірін тек бір сөзге емес, шығармадағы өзара байланысты бірнеше белгіге сүйеніп құрғанда бағасы анағұрлым негізді болады.

Пікірді құрастыруға арналған бастапқы тірек ретінде тұжырым, дәлел және түсіндіру байланысын қолдануға болады. Оқушы алдымен кейіпкер әрекетіне қатысты көзқарасын білдіреді, одан кейін мәтіндік дерек келтіреді, соңында осы деректің пікірін қалай растайтынын ашады. Мысалы, шартты оқу жағдаятында кейіпкер өз қателігін мойындап, келтірген зиянын түзетуге кірісті делік. Оқушы мұны жауапкершілік белгісі деп бағалай алады. Бірақ ол тек мойындауды атаумен шектелмей, кейіпкердің салдарды түзетуге әрекеттенгенін түсіндіруі керек. Осындай құрылым ойдың үзік берілуін азайтып, пікір мен дәлел арасындағы байланысты айқындайды. Кейін оқушы бұл тіректі еркін әрі күрделі пайымдауға айналдырады.

Түсіндіру бөлігіне арнайы көңіл бөлінуі қажет, өйткені оқушылардың көпшілігі пікір мен дәйексөзді қатар жазып, олардың байланысын ашпай қалуы мүмкін. Мұғалім «Осы үзінді сенің ойыңды қалай растайды?» деген қосымша сұрақ арқылы талдауды тереңдетеді. Оқушы дәйектегі нақты сөздің, қимылдың немесе өзгерістің мағынасын көрсетеді. Мысалы, көмек көрсету әрекеті әр жағдайда бірдей себептен туындамайды: ол жанашырлықпен, міндет сезімімен немесе өз пайдасын ойлаумен байланысты болуы мүмкін. Қай түсіндірудің орынды екенін мәтін анықтайды. Сондықтан оқушы дәйекті қайталап айтпай, оның мәнін ашуға үйренуі тиіс. Бұл кезең дәлелді жауаптың мазмұндық сапасын қалыптастырады.

Әдеби талдауда факт пен жорамалды ажырату да маңызды. Мәтінде кейіпкердің үнсіз қалғаны көрсетілсе, оның қорыққанын бірден нақты дерек ретінде айтуға болмайды. Үнсіздік ойлануды, келіспеуді, өкінішті немесе басқа күйді білдіруі ықтимал. Оқушы осындай түсіндіруді ұсынғанда қосымша белгілерге сүйенуі және сенімділік дәрежесін дұрыс жеткізуі керек. «Бұл әрекет оның алаңдағанын аңғартады», «Осы эпизодқа сүйенсек, ол шешіміне күмәнданған болуы мүмкін» деген сөйлемдер жорамалдың сипатын көрсетеді. Ал мәтінде анық берілген оқиға нақты тұжырымдалады. Мұндай тілдік дәлдік оқушының пайымын ұқыпты етеді және негізсіз кесімді бағаларды азайтады.

Жұмысты қысқа әрі түсінікті эпизодтан бастап, біртіндеп күрделендірген орынды. Алғашқы кезеңде оқушылар бір әрекетке бір дәлел келтіруді меңгереді. Кейін сол пікірді бірнеше эпизод арқылы тексереді, кейіпкердің сөзі мен ісін салыстырады, шығарманың басы мен соңындағы өзгерісін талдайды. Одан әрі қарама-қайшы деректерді ескеру ұсынылады. Мысалы, кейіпкер бір жерде батылдық танытып, екінші жерде шегінсе, оқушы осы айырмашылықтың себебін түсіндіруге тырысады. Бұл тәсіл тапсырманы бірден күрделендіріп жібермей, ойлау әрекетін кезең-кезеңімен қалыптастыруға мүмкіндік береді. Нәтижесінде оқушы дайын мінездемеге сүйенбей, өз бағасын мәтін бойынша құрастырады.

Оқушылардың жас ерекшелігі тапсырма мазмұны мен қолдау деңгейінде ескеріледі. Бесінші және алтыншы сыныптарда нақты әрекет, қарапайым себеп және анық нәтиже арасындағы байланысты талдауға көбірек уақыт бөлінеді. Мұғалім сұрақтар, сөйлем бастамалары және белгіленген үзінділер арқылы бағыт береді. Жоғары сыныптарға қарай кейіпкердің ішкі қайшылығы, тарихи орта, қоғамдық қысым, баяндау ерекшелігі және авторлық көркем шешім сияқты мәселелер қосылады. Дегенмен жастың өсуі қолдаудан толық бас тартуды білдірмейді. Тапсырма күрделенген сайын оқушыға жаңа талдау құралдары қажет болады. Негізгі қағида — оқушының дербестігін арттыра отырып, түсінуге жеткілікті жағдай жасау.

Сыныптағы психологиялық ахуал дәлелді пікір айтуға тікелей әсер етеді. Егер оқушы өзгеше ой айтқаны үшін күлкіге қалудан немесе мұғалімнің жауабына сәйкес келмегені үшін төмен бағаланудан қорықса, ол өз көзқарасын ашық білдірмейді. Сондықтан сабақта пікірдің авторына емес, пікірдің негізіне назар аудару мәдениеті қалыптасуы керек. «Сен қателесесің» деген кесімді сөздің орнына «Бұл ойды қай эпизод растайды?» немесе «Осы тұжырымға қарсы басқа дерек бар ма?» деген сұрақтар қолданылғаны тиімді. Мұғалім де оқушы пікірін бірден бекітіп немесе жоққа шығарып тастамай, оны тексеруге мүмкіндік береді. Қауіпсіз орта ой еркіндігі мен жауапкершілікті қатар дамытады.

Жеке ойлану кезеңі әр оқушының пікір қалыптастыруына мүмкіндік береді. Талқылауды бірден жалпы сыныппен бастау кейде белсенді балалардың жауабын басқалардың қайталауына әкеледі. Сондықтан алдымен оқушыға мәтінді қайта қарап, қысқа тұжырым және дәлел белгілеуге уақыт берген дұрыс. Одан кейін жұпта пікір алмасу ұйымдастырылады. Жұптасының міндеті дайын баға беру емес, түсініксіз тұсты анықтап, дәлелдің сәйкестігін сұрау болады. Соңында жалпы талқылауда әртүрлі пікірлер салыстырылады. Осындай реттілік сөйлеуге қиналатын оқушыларға да дайындалуға жағдай жасайды және сыныптағы жауаптардың мазмұндық алуандығын арттыруға көмектеседі.

Жұптық жұмыста бір оқушы кейіпкер әрекетіне баға берсе, екіншісі оның пікірін тексеруші рөлін атқара алады. Тексеруші тұжырымның анықтығын, дәлелдің мәтінге сәйкестігін және түсіндірудің жеткіліктілігін қарастырады. Кейін рөлдер ауыстырылады. Бұл тәсіл оқушылардың бір-біріне тек «жақсы» немесе «дұрыс емес» деп жауап беруін шектеп, мазмұнды кері байланыс жасауға үйретеді. Тексеруші қарсылас ретінде емес, ойды жетілдіруге көмектесуші ретінде әрекет етеді. Мұғалім алдын ала үлгі көрсетіп, сұрақ қоюдың әдепті жолдарын түсіндіреді. Осындай жұмыс барысында оқушы өз жауабын ғана емес, өзгенің дәлелдеу тәсілін де талдауға дағдыланады.

Топтық талқылауда бір эпизодқа қатысты бірнеше ықтимал бағаны қарастыру пайдалы. Мысалы, бір топ кейіпкер шешімінің тиімділігін, екінші топ оның адамгершілік сипатын, үшінші топ ұзақ мерзімді салдарын талдай алады. Кейін топтар қорытындыларын біріктіреді. Бұл жұмыс бір әрекеттің әртүрлі өлшем бойынша әрқалай бағалануы мүмкін екенін көрсетеді. Сонымен бірге топ ішіндегі міндеттер нақты бөлінгені дұрыс: бір оқушы дәйек іздейді, екіншісі түсіндіреді, үшіншісі қарсы деректі тексереді, төртіншісі ортақ пікірді жинақтайды. Рөлдер тұрақты бекітілмей, ауыстырылып отырады. Осылайша барлық оқушы дәлелдеудің әр кезеңіне қатысуға мүмкіндік алады.

Қарсы пікірмен жұмыс дәлелді сөйлеуді тереңдетеді. Оқушы өз ұстанымын айтумен шектелмей, оған қандай қарсылық білдірілуі мүмкін екенін ойластырады. Бұл бастапқы пікірден міндетті түрде бас тартуды талап етпейді. Керісінше, ол көзқарастың әлсіз тұсын

анықтауға, дәлелін толықтыруға немесе тұжырымын нақтылауға көмектеседі. Мысалы, кейіпкердің әрекетін батылдық деп бағалаған оқушы қарсы пікірдегі асығыстық белгісін де мойындай алады. Соның нәтижесінде «Оның әрекетінде батылдық бар, бірақ салдарды толық есептемеген» деген күрделірек тұжырым пайда болады. Осындай жауап әдеби талдауда қарапайым екіұдай бағадан гөрі кейіпкердің шынайы күрделілігін ашуға жақын келеді.

Дәлелді пікір қалыптастыруда көзқарасты өзгертуге мүмкіндік берілуі тиіс. Кейде оқушы талқылаудың басында бір пікірде болып, қосымша эпизодты байқағаннан кейін бағасын қайта қарайды. Мұны тұрақсыздық немесе жеңіліс ретінде қабылдамаған дұрыс. Егер өзгеріс жаңа дәлелге сүйенсе, ол ойлау жұмысының жүргенін көрсетеді. Сабақ соңында оқушы бастапқы және соңғы пікірін салыстырып, қандай дерекке байланысты өзгеріс болғанын жаза алады. Ал пікірі өзгермесе, бұрынғы ұстанымын не күшейткенін түсіндіреді. Осылайша рефлексия тек сабақтың ұнағанын айту емес, өзінің пайымдау жолын тану әрекетіне айналады. Оқушы дәлелдің пікірге әсерін нақты көреді.

Ауызша талқылауды жазбаша жұмысқа жалғастыру ойды жүйелеуге көмектеседі. Сөйлеу барысында пайда болған пікірлер жазғанда нақтыланып, артық қайталаулар қысқарады, дәлел мен түсіндірудің байланысы көрінеді. Алғашында бір абзацтық жауап жеткілікті болуы мүмкін. Кейін оқушы бірнеше дәлелді біріктіріп, қарсы көзқарасты ескеретін шағын эссе жазады. Мұнда сөз көлемінен бұрын ойдың тұтастығы бағаланады. Ұзақ жауаптың өзі дәлелсіз болуы ықтимал, ал қысқа мәтін нақты әрі мазмұнды шығуы мүмкін. Сондықтан мұғалім жазылым тапсырмасында қандай тұжырым ұсынылуы, қандай дерек қолданылуы және қандай байланыс түсіндірілуі керектігін анық көрсетеді.

Жазбаша пікірді жетілдіруде редакциялау кезеңінің орны ерекше. Оқушы алғашқы нұсқасын оқып, негізгі бағасының анық берілгенін, дәйектің дәлдігін және түсіндірудің толықтығын тексереді. Кейіпкер туралы жалпы сөздер көп болып, нақты әрекет аз талданса, мәтін қайта қаралады. Оқиганың мазмұнын ұзақ баяндау талдауды алмастырмауы керек. Мұғалім оқушыға мазмұндау мен пайымдау сөйлемдерін ажыратуды ұсына алады. Мазмұндау не болғанын хабарласа, пайымдау оның мағынасын түсіндіреді. Екеуі де қажет, бірақ дәлелді пікірде оқиға туралы мәлімет талдауға қызмет етуі тиіс. Осыны түсіну оқушы жазбасының құрылымын және мазмұндық дәлдігін жақсартады.

Саралау кезінде бір оқу мақсатына жетудің әртүрлі жолдары ұсынылады. Қолдауды көбірек қажет ететін оқушыларға шағын үзінді, нақты сұрақ және сөйлем бастамалары беріледі. Олар алдымен дайын дәлелдердің ішінен сәйкес келетінін таңдап, таңдауын түсіндіре алады. Дайындығы жоғары оқушылар бірнеше қарама-қайшы эпизодты салыстырып, бағалау өлшемін өздері ұсынады. Бірақ күрделілік тек тапсырманың көлемін көбейтумен анықталмайды. Қосымша мәтін оқытудан гөрі бір дәлелдің шегін анықтау немесе қарсы пікірге жауап беру терең ойлауды көбірек талап етуі мүмкін. Саралаудың мақсаты — оқушыларды тұрақты топтарға бөлу емес, әрқайсысына келесі қадамға өтуге көмектесу.

Тілдік қолдау да маңызды, өйткені оқушы кейіпкерді түсінгенімен, ойын әдеби тілде жеткізуге қиналуы мүмкін. Мұндай жағдайда пікір білдіруге, себеп түсіндіруге, салыстыруға және қарсылық айтуға арналған тіркестер ұсынылады. Мысалы, «Менің бағалауымша», «Бұл пікірге негіз болатын әрекет», «Осы үзіндіден байқауға болады», «Дегенмен басқа эпизодты ескерсек» сияқты құрылымдар ойды ұйымдастыруға көмектеседі. Бірақ оларды механикалық қолдану жеткіліксіз. Тіркестің артында нақты мазмұн болуы керек. Оқушы біртіндеп дайын үлгіге тәуелділіктен шығып, өз ойын табиғи жеткізуге үйренеді. Тілдік қолдау мазмұнды талдауды жеңілдететін құрал ретінде қолданылады.

Бағалау өлшемдері оқушыға алдын ала түсінікті болғаны жөн. Кейіпкер әрекетін бағалайтын жауапта тұжырымның анықтығы, мәтіндік дәлелдің сәйкестігі, түсіндірудің логикасы және өзге көзқарасты ескеруі қарастырылады. Ауызша жұмыста тыңдау, сұраққа жауап беру және пікірталас әдеби де назарға алынады. Баға оқушының мұғаліммен бір пікірде болуына тәуелді болмауы тиіс. Әртүрлі қорытындыға келген екі оқушы да мәтінге сүйеніп, логикалық байланысын ашса, сапалы жұмыс ұсына алады. Сонымен бірге барлық

пікірді бірдей негізді деп қабылдауға болмайды. Мәтінге қайшы немесе дәлелсіз тұжырым нақтылау мен қайта қарауды қажет етеді.

Қалыптастырушы кері байланыс оқушыға келесі әрекетін түсіндіруі керек. «Ойынды толықтыр» деген жалпы ескерту кейде жеткіліксіз болады. Оның орнына «Кейіпкердің әрекетін бағаладың, енді осы бағаны растайтын эпизодты көрсет» немесе «Дәйексөз орынды тандалған, оның жауапкершілік белгісі екенін түсіндір» деген нақты ұсыныс беріледі. Кері байланыста жұмыстың сәтті жағы да көрсетіледі, бірақ мадақтау мазмұндық талдауды алмастырмайды. Оқушы ұсынысты пайдаланып жауабын қайта өңдегенде ғана кері байланыс оқу әрекетінің бөлігіне айналады. Сондықтан сабақта түзетуге уақыт қалдыру маңызды. Бірінші нұсқаны бағалап тоқтау дағдының даму мүмкіндігін шектейді.

Кейіпкер әрекетін бағалауда жиі кездесетін қателердің бірі — күнделікті моральдық ұрандарды мәтіндік дәлелдің орнына қолдану. Оқушы «өтірік айту жаман», «үлкенді сыйлау керек» деген жалпы пікірлерді айтады, бірақ нақты эпизодты түсіндірмейді. Мұндай жауапты бірден теріске шығармай, шығармаға қайта бағыттау қажет. Кейіпкердің не айтқаны, нені жасырғаны, кімнің мүддесіне әсер еткені және қандай балама болғаны сұралады. Тағы бір қате — кейіпкерді сыртқы келбетіне немесе әлеуметтік жағдайына қарап бағалау. Мұғалім мұндай пайымның мәтіндік негізін тексертіп, әрекетке назар аудартады. Осылайша бағалау стереотиптен нақты талдауға қарай ауысады.

Тарихи және мәдени жағдайды ескеру әдеби бағалауды тереңдетеді. Әртүрлі дәуірде өмір сүрген кейіпкерлердің мүмкіндіктері, қоғамдық талаптары және қарым-қатынас нормалары бірдей болмауы мүмкін. Оқушы әрекетті түсіну үшін шығармадағы ортаны қарастырады. Алайда тарихи жағдайды түсіндіру кез келген әрекетті ақтау дегенді білдірмейді. Мұнда екі сұрақ қатар қойылады: кейіпкердің шешіміне қандай жағдай әсер етті және сол шешімнің адамға тигізген салдары қандай болды? Осы айырмашылық оқушыны өткенді қарапайым өлшеммен бағалаудан да, күрделі мәселені толық ақтап жіберуден де сақтайды. Пікір мәтін мен контекстің байланысына сүйеніп қалыптасады.

Әдеби пікірталаста оқушыларды жеке өміріндегі ауыр жағдайларды ашуға мәжбүрлемеу қажет. Кейбір шығармаларда қорлық, жалғыздық, отбасылық жанжал немесе әділетсіздік суреттелуі мүмкін. Мұғалім талқылауды кейіпкер мен мәтін төңірегінде ұйымдастырып, оқушыға өз тәжірибесін айтуды міндеттемейді. Өмірмен байланыстыру қажет болса, шартты жағдаяттар ұсынылады. Сондай-ақ кейіпкерге айтылған баға сыныптағы нақты балаға бағытталған тұспалға айналмауы тиіс. Әдепті ортада оқушылар күрделі мәселені еркін талқылай алады. Бұл жағдайда дәлелді пікір айту қарсыласын кемсітуге емес, ойды түсіндіруге және өзгенің көзқарасын ұғынуға қызмет етеді.

Цифрлық құралдарды пайдаланғанда олар оқушының талдау әрекетін ұйымдастыруға көмектесуі керек. Ортақ құжатта әр оқушы тұжырымын, дәлелін және түсіндіруін бөлек белгілеп, сыныптастарының сұрағына жауап бере алады. Электрондық сауалнама арқылы сабақ басындағы және соңындағы пікірлерді салыстыруға болады. Бірақ дайын жауапты көшіру оқушының дербес ойлауын көрсетпейді. Егер жасанды интеллект ұсынған талдау қолданылса, оны тексеруге арналған материал ретінде қарастырған дұрыс: мәтінде жоқ оқиға қосылған ба, дәлел тұжырымға сәйкес келе ме, кейіпкер сөзі дұрыс берілген бе? Мұндай тапсырманың негізгі мақсаты — құралға сену емес, ұсынылған пікірдің негізділігін бағалау.

Дағдының қалыптасуын бақылау үшін бір реттік жауаптан гөрі бірнеше жұмысты салыстырған пайдалы. Мұғалім оқу кезеңінің басында, ортасында және соңында ұқсас күрделіліктегі тапсырмалар ұсына алады. Талдауда оқушының нақты тұжырым жасауына, дәйекті дұрыс таңдауына, түсіндіруіне және қарсы пікірді ескеруіне назар аударылады. Нәтижені тек жауаптың ұзындығымен немесе қолданылған күрделі сөздермен өлшеуге болмайды. Оқушы аз сөзбен терең ой айтуы мүмкін. Жұмыстар жинағы оның қай кезеңде ілгерілегенін және қандай қолдау қажет екенін көрсетеді. Нақты бақылаусыз тиімділік туралы сандық қорытынды жасауға негіз жоқ, сондықтан бағалау шынайы оқу материалдарына сүйенеді.

Әдеби кейіпкер әрекетін талдау пәндер арасындағы байланысты да ашады. Тарих сабағындағы оқиға себептерін түсіндіру, қоғамдық мәселенің әртүрлі қырын салыстыру немесе күнделікті ақпараттың сенімділігін бағалау дәлелге сүйенуді талап етеді. Дегенмен әдебиеттегі бағалаудың өзіндік ерекшелігі сақталады: мұнда көркем бейне, тіл, баяндау және оқырмандық түсіндіру маңызды. Сондықтан кейіпкерді тек мінез-құлық ережесінің мысалына айналдырып жібермеу керек. Оның әрекеті шығарманың жалпы мазмұнымен, композициясымен және көркемдік шешімімен байланыста қарастырылады. Осындай тұтас талдау оқушының әрі әдеби түсінігін, әрі пікір айту мәдениетін дамытуға бағытталады.

Мұғалімнің өзі де дәлелді ойлаудың үлгісін көрсетуі қажет. Ол кейіпкерге қатысты пікірін дайын ақиқат ретінде ұсынбай, қандай үзіндіге сүйенгенін және қандай сұрақтың әлі ашық тұрғанын түсіндіре алады. Кейде бірнеше ықтимал түсіндіруді қатар көрсету пайдалы. Бұл оқушыға әдеби талдаудың жатталған жауапты табумен шектелмейтінін аңғартады. Сонымен бірге мұғалім пікір еркіндігі мен дәлелге қойылатын талапты ұштастырады: оқушы өзінше ойлауға құқылы, бірақ тұжырымын мәтінмен негіздеуге міндетті. Осы екі ұстаным сақталғанда сабақтағы әңгіме мазмұнды зерттеуге айналады. Оқушы өз дауысының маңызды екенін және сол дауыстың жауапкершілікпен естілуі керектігін түсінеді.

Әдеби кейіпкер әрекетін бағалау арқылы қалыптасатын дәлелді пікір айту дағдысы жүйелі жұмысты қажет етеді. Нақты сұрақ, мұқият оқу, орынды дәйек, логикалық түсіндіру, қарсы көзқарасты тыңдау және жауапты қайта өңдеу бір-бірімен байланыста ұйымдастырылғанда ғана оқушының пайымы тереңдейді. Мұндай сабақта басты жетістік кейіпкерге бәрінің бірдей баға беруі емес, әр оқушының өз бағасының негізін түсіндіре алуынан көрінеді. Оқушы мәтіннен дәлел іздеуге, күмәнін ашық айтуға, жаңа дерекке байланысты пікірін нақтылауға үйренеді. Әдеби шығармамен осындай жұмыс оның оқырмандық дербестігін нығайтып, сөзге жауапкершілікпен қарауына және өз ұстанымын мәдениетті түрде қорғауына мүмкіндік береді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. — Алматы: Рауан, 1997. — 288 б.
2. Қабдолов З. Сөз өнері. — Алматы: Қазақ университеті, 1992. — 352 б.
3. Rosenblatt L. M. Literature as Exploration [Әдебиетті зерттеу ретінде оқу]. — 5th ed. — New York: Modern Language Association of America, 1995.
4. Toulmin S. E. The Uses of Argument [Дәлелдеуді қолдану]. — Updated edition. — Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ



Уразбаева Динара Сейтказыевна
Түркістан облысы, Сауран ауданы
“Құмтүйін” жалпы білім беретін мектеп” кмм
Педагог-психолог

Баланың мектептегі өмірі білім меңгерумен ғана шектелмейді. Ол күн сайын адамдармен қарым-қатынас орнатады, өз мүмкіндігін бағалайды, жетістікке қуанады, қиындыққа кездеседі және көмек сұрауды үйренеді. Осы тәжірибелердің барлығы оның өзін қабылдауына, қоршаған ортаға сеніміне және оқуға қатысуына әсер етеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін мектептегі жағдайдың түсінікті, қолжетімді және қауіпсіз болуы айрықша маңызды. Кейбір оқушыларға тапсырманың берілу тәсілін өзгерту қажет болса, басқаларына қарым-қатынаста, эмоциясын жеткізуде немесе күн тәртібіне бейімделуде қосымша қолдау керек болуы мүмкін.

Сондықтан психологиялық қолдау баланың қиындықтарын анықтаумен шектелмей, оның мектеп өміріне толыққанды қатысуына жағдай жасауды көздейді.

Инклюзивті білім берудің негізінде әрбір баланың құндылығын мойындау және білім алуға қатысуына кедергі келтіретін жағдайларды азайту ұстанымы жатыр. ЮНЕСКО инклюзия мен теңдікті білім беру жүйесінің барлық деңгейінде қарастыруды, әр оқушының маңызын бірдей мойындауды ұсынады. ЮНИСЕФ те инклюзивті білім беруді балалардың бірге оқуына мүмкіндік беретін орта, даярланған педагогтер және қажетті қолдау арқылы түсіндіреді. Осы тұрғыдан психологиялық жұмыс баланы өзгермейтін ортаға бейімдеуге ғана бағытталмайды. Мектептің қарым-қатынас мәдениеті, оқыту тәсілдері, бағалау тәжірибесі және күнделікті ұйымдастыру жұмыстары да баланың қажеттіліктеріне сәйкес қарастырылады.

Ерекше білім беру қажеттілігі ұғымын баланың жеке басына берілген тұрақты сипаттама ретінде қабылдау дұрыс емес. Оқу барысында қосымша қолдауды қажет ету әртүрлі себептермен байланысты болуы және уақыт өте өзгеруі мүмкін. Баланың белгілі бір тапсырманы орындауда қиналуы оның барлық саладағы мүмкіндігін білдірмейді. Ол жазбаша жауап беруге қиналғанымен, ойын ауызша немесе сурет арқылы жақсы жеткізуі мүмкін. Бір ортада мазасызданған бала басқа жағдайда белсенділік танытуы ықтимал. Сондықтан педагог-психолог баланы бір ғана қиындық немесе диагноз арқылы сипаттамай, оның қызығушылығын, күшті жақтарын, қарым-қатынас ерекшеліктерін және қолдау көрсетілген кездегі мүмкіндіктерін бірге қарастырады.

Психологиялық қолдаудың басты мақсаты — баланың эмоционалдық әл-ауқатын, дербестігін, қарым-қатынасқа қатысуын және оқу әрекетіндегі сенімділігін қолдау. Бұл мақсат баланы үнемі тыныш отырғызу немесе ересектің барлық талабын сөзсіз орындауға үйретумен тең емес. Оқушы өз қажеттілігін білдіре алуы, түсінбегенін айтуы, қолайсыздықты жеткізуі және көмек сұрауы керек. Кейде сырттай тәртіпті көрінген бала тапсырманы түсінбей, қатты қиналып отыруы мүмкін. Сондықтан қолдаудың нәтижесін тек мінез-құлықтың сыртқы көрінісімен бағалау жеткіліксіз. Баланың өзін қалай сезінетіні, ортаға қаншалықты қатысатыны және ұсынылған көмекті пайдалана алатыны маңызды көрсеткіштер болып саналады.

Жұмыстың бастапқы кезеңінде баламен сенімді байланыс орнатуға көңіл бөлінеді. Педагог-психолог өзін таныстырып, кездесудің мақсатын жасына және түсіну мүмкіндігіне сай түсіндіреді. Балаға бірден көптеген сұрақ қоюдың орнына оның ыңғайлы қарым-қатынас тәсілін байқаған дұрыс. Бір оқушы әңгімелесуді ұнатса, екіншісі ортақ әрекет кезінде ашылады, үшіншісі жауап беру үшін көбірек уақыт қажет етеді. Маман баланың үнсіздігін міндетті түрде қарсылық деп бағаламайды. Кездесудің ұзақтығы, тапсырмалардың күрделілігі және қарым-қатынас қарқыны жеке ерекшеліктерге сәйкес реттеледі. Сенім баланың сөзіне құлақ асу, уәдені орындау және оның шекарасын құрметтеу арқылы қалыптасады.

Қолдау қажеттілігін анықтауда бірнеше ақпарат көзі пайдаланылады. Баланың өз пікірі, ата-ананың байқауы, мұғалімнің сипаттамасы, оқу жұмыстары және табиғи ортадағы бақылау өзара салыстырылады. Бір ғана кездесудің нәтижесі немесе бір тест баланың мүмкіндігін толық ашпайды. Оқушының шаршауы, тілдік түсінуі, таныс емес ортаға реакциясы және тапсырманың берілуі нәтижеге әсер етуі мүмкін. Сондықтан бағалау барысында тек «орындады» немесе «орындай алмады» деген қорытынды емес, қандай жағдайда орындағаны және қандай көмек қажет болғаны тіркеледі. Қолданылатын әдістердің жасқа, тілге және зерттелетін дағдыға сәйкестігі ескеріліп, нәтижелердің шектеулері ашық көрсетіледі.

Табиғи ортадағы бақылау баланың күнделікті қиындықтарын түсінуге көмектеседі. Психолог сабақ басталғанда, тапсырма ауысқанда, үзілісте немесе топтық жұмыста не болатынын байқайды. Бақылауда баланың жеке әрекетімен қатар ортаның ерекшелігі де жазылады: нұсқау қаншалықты түсінікті болды, шу деңгейі қандай, жауап беруге уақыт берілді ме, көмек сұрауға мүмкіндік болды ма? Мысалы, оқушы тапсырманы бастамаса, оны

бірден ынтасыз деп сипаттау асығыстық болуы мүмкін. Ол бірінші қадамды түсінбеуі немесе қажетті құралды таба алмауы ықтимал. Бақылаудың мақсаты — кінәлі адамды анықтау емес, қолдау көрсетілетін нақты тұсты табу.

Жинақталған мәліметтер баланың күшті жақтарын көрсетуге де қызмет етуі тиіс. Оқушының қызығушылығы, табандылығы, есте сақтау тәсілі, шығармашылық қабілеті немесе өзіне таныс әрекеттегі дербестігі қолдау жоспарын құруға негіз бола алады. Мысалы, құрастыруға қызығатын балаға реттілікті түсіндіру кезінде бөлшектерді орналастыру тапсырмасы қолайлы болуы мүмкін. Әңгімеге қызығатын оқушы қарым-қатынас жағдаяттарын кейіпкерлер арқылы талдай алады. Дегенмен қызығушылықты әр тапсырмаға мәжбүрлеп енгізу міндет емес. Оның қызметі — байланыс орнату мен оқуға қатысуды жеңілдету. Баланың жетістігін байқау қиындықты жоққа шығармайды, оны шешуге қажетті ресурстарды толықтырады.

Қолдау жоспары нақты, түсінікті және орындалатын мақсаттарға сүйенуі керек. «Өзіне сенімді болсын» немесе «қарым-қатынасы жақсарсын» деген жалпы тұжырымдар бағыт бергенімен, күнделікті жұмысты бағалауға жеткіліксіз. Оның орнына баланың қандай әрекетті меңгеретіні көрсетіледі. Мысалы, түсінбеген кезде келісілген белгі арқылы көмек сұрау, екі ұсыныстың арасынан таңдау жасау немесе жұптық тапсырмаға өзіне ыңғайлы тәсілмен қатысу мақсат болуы мүмкін. Мақсат баланың бастапқы мүмкіндігіне сәйкес белгіленеді. Жоспарда қолданылатын қолдау, жауапты мамандар және қайта қарау мерзімі айқындалады. Баланың өзі үшін маңызды қажеттіліктер де ескеріліп, жұмыс тек ересектердің ыңғайына құрылмайды.

Баланың пікірін білу психологиялық қолдаудың ажырамас бөлігі болуы қажет. Оқушыдан мектепте қай жерде өзін жайлы сезінетінін, қандай тапсырма қиын екенін және кімнен көмек сұрауға болатынын білуге болады. Сұраққа ауызша жауап беру міндетті емес. Суретті таңдау, белгі көрсету, қысқа жазба немесе таныс коммуникация құралы пайдаланылуы мүмкін. Балаға түсініксіз сұрақты қайта-қайта қоюдың орнына оны нақтылап, жауап беруге уақыт беріледі. Ересек адамның баланың орнына сөйлеп кетуі оның шынайы таңдауын байқамауға әкелуі ықтимал. Сондықтан ата-ананың маңызды мәліметтері баланың өз үнін толықтырады, бірақ оны толығымен алмастырмайды.

Мектеп ортасының болжамдылығы көптеген оқушы үшін қатысуды жеңілдететін жағдай бола алады. Күннің негізгі кезеңдерін алдын ала көрсету, тапсырманың басталуы мен аяқталуын түсіндіру, жоспардағы өзгеріс туралы хабарлау белгісіздікті азайтады. Көрнекі кесте немесе қысқа жазбаша жоспар қолданылса, оның балаға түсінікті екені тексеріледі. Көптеген белгімен безендірілген күрделі кесте кейбір оқушыға керісінше қиындық туғызуы мүмкін. Сондықтан құралдың көркемдігінен бұрын қызметіне назар аударылады. Күн тәртібі баланың еркіндігін шектейтін қатаң талапқа айналмауы керек. Оның міндеті — алдағы әрекетті түсінуге, дайындалуға және қажет көмекті алдын ала сұрауға мүмкіндік беру.

Эмоцияны тану мен білдіруге қолдау көрсету күнделікті қарым-қатынаспен байланыстырылғаны дұрыс. Баланы сезім атауларын жаттатумен шектемей, өз күйін қауіпсіз жеткізуге үйрету маңызды. Психолог «ренжідің бе?» деген бір ғана жорамалға сүйенбей, балаға бірнеше нұсқа ұсына алады немесе оның өз түсіндіруін күтеді. Кейбір балалар денедегі жайсыздықты, шаршауды және ашуды бір-бірінен ажыратуға қиналуы мүмкін. Мұндай жағдайда қысқа, нақты сөздер мен балаға таныс мысалдар пайдаланылады. Сезімді дұрыс немесе бұрыс деп бағалаудан гөрі, оны білдірудің қауіпсіз жолдары талқыланады. Оқушының эмоциясы мойындалып, сонымен бірге өзіне және өзгеге зиян келтірмейтін әрекеттер қарастырылады.

Өзін реттеуге көмектесетін тәсілдер әр балаға жеке таңдалады. Бір оқушыға қысқа тыныш үзіліс қолайлы болса, екіншісіне аздап қозғалу, су ішу немесе тапсырманы шағын қадамдарға бөлу көмектесуі мүмкін. Белгілі бір жаттығуды барлық балаға міндеттеу дұрыс емес. Мысалы, көзді жұму немесе тынысқа назар аудару кейбір оқушыға жайсыз болуы ықтимал. Сондықтан тәсіл баланың келісімімен ұсынылып, оның әсері бақыланады. Өзін реттеу тек баланың міндеті ретінде қарастырылмайды. Ересектің байсалды сөйлеуі, талапты

түсінікті беруі және артық қысымды азайтуы да маңызды. Қиын сәтте ұзақ түсіндірудің орнына қысқа әрі түсінікті қолдау қажет болуы мүмкін.

Мінез-құлықтағы қиындықты түсіндіру кезінде асығыс таңба тағудан сақтанған жөн. Сабактан бас тарту, орнынан тұрып кету немесе дауысын көтеру әртүрлі себеппен байланысты болуы мүмкін. Тапсырманың күрделілігі, қарым-қатынас кедергісі, шаршау, ауырсыну немесе ортадағы қолайсыздық қарастырылады. Психолог әрекетке дейін не болғанын, әрекеттің өзін және одан кейінгі жағдайды жүйелі тіркей алады. Бірақ осы мәліметтерден шыққан болжам тексеруді қажет етеді. Баланы ұялту немесе негізгі қажеттіліктерінен айыру қолдау тәсілі болмауы тиіс. Егер мінез-құлық кенет өзгерсе немесе денсаулыққа қатысты белгі байқалса, отбасы және тиісті мамандармен бірге қосымша себептерді анықтау маңызды.

Қарым-қатынасқа қолжетімділік баланың психологиялық қауіпсіздігімен тығыз байланысты. Оқушы ойын жеткізе алмаса, оның қажеттілігін түсіну қиындайды. Сондықтан ауызша сөйлеумен бірге ым, сурет, жазу немесе мамандармен келісілген қосымша коммуникация тәсілдері пайдаланылуы мүмкін. Психолог баланың құралын алып қоюды немесе оны тек жақсы мінез-құлық үшін берілетін сыйлыққа айналдыруды қолдамайды. Қарым-қатынас құралы баланың күнделікті қажеттілігіне қызмет етеді. Сөйлесу барысында жауап беруге уақыт қалдырылып, сұрақтар біртіндеп беріледі. Ересектің сөйлемді үнемі баланың орнына аяқтауы немесе тек жанындағы адаммен сөйлесуі оқушының қатысуын шектеуі мүмкін.

Құрдастарымен байланыс орнату арнайы кабинеттегі жаттығумен ғана қалыптаспайды. Баланың сыныпта, үзілісте және ортақ іс-шараларда қатысуына мүмкіндік қажет. Психолог мұғаліммен бірге жұптық немесе шағын топтық тапсырмаларда түсінікті рөлдерді жоспарлай алады. Әр оқушының үлесі байқалатын әрекеттер таңдалады. Бір баланы үнемі көмек алушы, екіншісін тұрақты қамқоршы етіп бекіту тең қарым-қатынасты шектеуі мүмкін. Сондықтан өзара көмек алмасуға жағдай жасалғаны дұрыс. Ортақ қызығушылыққа негізделген жұмыс танысуды жеңілдетеді, бірақ достықты мәжбүрлеуге болмайды. Баланың жалғыз демалуға деген таңдауын құрметтей отырып, шеттетілу мен ерікті оңашаланудың айырмасын байқау қажет.

Сыныптағы қабылдау мәдениеті барлық оқушыға бағытталған жұмыс арқылы қалыптасады. Адамдардың әртүрлі қарқынмен үйренетіні, көмекке әртүрлі мұқтаж болатыны және қарым-қатынас тәсілдері бірдей еместігі қарапайым мысалдармен түсіндіріледі. Белгілі бір баланың диагнозын сынып алдында жариялау түсіндірудің міндетті шарты емес. Жеке мәліметтер оның және отбасының келісімінсіз ортақ талқылауға шығарылмайды. Оқушыларға көмекті қалай ұсыну, бас тартуды қалай қабылдау және келемеждеуге қалай жауап беру үйретіледі. Инклюзивті орта аяушылыққа ғана сүйенбейді. Ол әр адамның қадір-қасиетін мойындауға, ортақ іске қатысуына және өз мүмкіндігіне сай дербес әрекет етуіне негізделеді.

Буллингтің алдын алу психологиялық қолдаудың маңызды бағыты болып табылады. Ерекшелігі үшін мазақтау, ойынға қоспау, затын жасыру немесе онлайн ортада кемсіту байқалса, мәселе тек баланың төзімділігін арттыру арқылы шешілмейді. Ересектер қауіпсіздікті қамтамасыз етіп, жағдайды анықтап, мектептің әрекет ету тәртібін іске қосуы керек. Көмек сұраған оқушының сөзі мұқият тыңдалады. Оған бәрін өзі реттеуді ұсыну немесе қудалаған баламен бірден татуласуға мәжбүрлеу орынсыз. Психолог баламен бірге сенімді ересектерді анықтап, хабарлау жолын түсіндіреді. Сонымен қатар сыныптағы бақылаушылардың жауапкершілігі мен педагогтердің күнделікті әрекетіне назар аударылады.

Өзін-өзі бағалауды қолдауда нақты және шынайы кері байланыс маңызды. Баланың кез келген әрекетін асыра мақтау оның өз жетістігін түсінуіне көмектесе бермейді. Оның орнына не істегені, қандай тәсілді қолданғаны және қай жерде дербестік танытқаны айтылады. Мысалы, тапсырманы түсінбегенде көмек сұрауы немесе жұмысты қайта жалғастыруы нақты аталады. Жетістік басқа балалармен салыстыру арқылы ғана

өлшенбейді. Баланың бұрынғы мүмкіндігі мен жаңа қадамы арасындағы өзгеріс ескеріледі. Сонымен бірге қолдау талаптан толық бас тартуды білдірмейді. Оқушыға қолжетімді, бірақ күш салуды қажет ететін міндет ұсынылып, оны орындауға жеткілікті жағдай жасалады.

Оқу мотивациясын қолдау үшін баланың тапсырма мағынасын түсінуі және өз ықпалын сезінуі маңызды. Оған әрекеттің мақсаты қысқаша түсіндіріліп, мүмкін болған жағдайда орындау тәсілін таңдауға мүмкіндік беріледі. Таңдау шынайы болуы керек: екі нұсқаның да орындалуына жағдай жасалады. Тапсырманың көлемі, күрделілігі және ұсынылатын көмек оқу мақсатына сәйкес реттеледі. Психолог мұғаліммен бірге оқушының қай жерде тоқтап қалатынын талдап, қолдауды сол тұсқа бағыттайды. Барлық қиындықты ынтаның жоқтығымен түсіндіру дұрыс емес. Кейде қатысудың төмендігі баланың тапсырманы түсінбеуін немесе сәтсіздік тәжірибесінен кейін әрекет бастауға қиналуын көрсетуі мүмкін.

Жеке және топтық жұмыстың арақатынасы қажеттілікке байланысты белгіленеді. Жеке кездесуде бала өзіне ыңғайлы қарқында жаңа тәсілді байқап көре алады. Шағын топта кезек күту, ортақ шешімге келу немесе көмек сұрау сияқты әрекеттер жаттығылады. Бірақ топқа біріктіру тек ұқсас диагнозға сүйенбеуі тиіс. Балалардың жасы, қарым-қатынас мүмкіндігі, қызығушылығы және мақсаттары ескеріледі. Жаттығулардың нәтижесі кейін күнделікті ортада тексеріледі. Кабинетте меңгерілген дағды сыныпта өздігінен пайда болады деп күту жеткіліксіз. Мұғалім мен отбасы қолданылатын белгілерді түсініп, балаға таныс қолдауды орынды жалғастырғанда тәжірибе бірізді болады.

Ойын, сурет, әңгіме және шығармашылық әрекеттер психологиялық байланыс орнатудың құралдары ретінде пайдаланылуы мүмкін. Олар баланың қызығушылығына, жасына және мүмкіндігіне сәйкес таңдалады. Алайда суреттегі бір түс немесе ойын кезіндегі бір әрекет негізінде күрделі психологиялық қорытынды жасауға болмайды. Баланың өз түсіндіруі, жағдайдың контексті және басқа мәліметтер ескеріледі. Шығармашылық тапсырма міндетті түрде емдік әсер береді деп уәде етілмейді. Оның мақсаты сезімді жеткізуге, таңдау жасауға немесе ортақ әрекетке қатысуға мүмкіндік беру болуы мүмкін. Егер бала ұсынылған материалды ұнатпаса, оны басқа тәсілмен алмастыруға болады. Қатысу мәжбүрлеуге негізделмеуі керек.

Ата-анамен серіктестік баланың күнделікті өмірін түсінуге көмектеседі. Отбасы баланың әдетін, қызығушылығын, шаршау белгілерін және үйдегі тиімді қолдау жолдарын білуі мүмкін. Психолог кездесуді тек қиындықтарды хабарлауға арнамай, ата-ананың сұрағын тыңдайды, баланың жетістігін атап, ортақ мақсатты нақтылайды. ЮНИСЕФ-тің ата-аналар мен қамқоршыларға арналған инклюзивті білім беру материалдары да отбасылардың мектеп жүйесіне қатысуы және қолдауға қол жеткізуі мәселелеріне назар аударады. Серіктестік отбасыға барлық жауапкершілікті жүктеуді білдірмейді. Мектеп өз міндетін орындап, үйде ұсынылатын әрекеттер отбасының уақыты мен мүмкіндігіне сай келуі қажет.

Ата-ананың алаңдаушылығы мен шаршауын түсіну қарым-қатынасты нығайтады. Кейбір отбасы бұрынғы жағымсыз тәжірибеге байланысты маманға бірден сенбеуі мүмкін. Мұндай жағдайда айыптау немесе қысым жасау орнына кездесудің мақсаты мен ұсыныстың себебі түсіндіріледі. Күрделі терминдер қарапайым тілмен ашылып, түсінбеген сұрақтарды қайта қоюға мүмкіндік беріледі. Маман қысқа мерзімде барлық қиындық шешіледі деп уәде етпейді. Керісінше, қолдаудың кезеңдері, ықтимал нәтижелері және қайта қарау қажеттілігі талқыланады. Отбасыға көмектесетін ақпарат нақты әрі қолдануға ыңғайлы болғаны дұрыс. Бір кездесуде шамадан тыс тапсырма беруден гөрі, маңызды бір-екі әрекетті келісу тиімдірек болуы мүмкін.

Командалық жұмыс қолдаудың тұтастығын қамтамасыз етеді. Педагог-психолог, сынып жетекшісі, пән мұғалімдері, арнайы педагог, логопед және басқа мамандар өз құзыреті шегінде ортақ мақсатқа үлес қосады. Міндеттердің анық бөлінуі қайталанатын немесе бір-біріне қайшы талаптарды азайтады. Психолог баланың эмоционалдық күйі мен қатысуын қарастырса, педагог оқу тапсырмасын бейімдеуге жауап береді, ал басқа мамандар өз саласындағы қажеттіліктерді бағалайды. Бұл шекаралар бірлескен талқылауға кедергі

келтірмейді. Керісінше, әр маманның не істейтіні түсінікті болады. Қолдаудың нақты тәртібі мектептің мүмкіндігіне және қолданылатын талаптарға сәйкес ұйымдастырылып, отбасыға түсіндіріледі.

Педагогтермен кеңес беру кезінде жалпы сипаттамадан нақты әрекетке көшкен жөн. «Балаға көбірек көңіл бөліңіз» деген кеңестің орнына нұсқауды қысқарту, түсінгенін тексеру, жауап форматын өзгерту немесе ауысу алдында ескерту сияқты ұсыныстар талқыланады. Мұғалімнің жүктемесі мен сыныптағы жағдай да ескеріледі. Барлық өзгерісті бірден енгізудің орнына ең маңызды кедергіден бастауға болады. Кейін оның әсері бақыланып, келесі қадам белгіленеді. Психолог мұғалім жұмысына сырттай баға беруші емес, мәселені бірге талдайтын әріптес ретінде қатысқаны дұрыс. Осы ұстаным мамандар арасындағы сенімді арттырып, қолдаудың күнделікті сабақта жалғасуына мүмкіндік береді.

Құпиялылық пен кәсіби әдеп психологиялық жұмыстың негізін құрайды. Баланың жеке мәліметтері қолдауды ұйымдастыруға қажетті көлемде ғана тиісті адамдармен бөлісіледі. Жалпы чатта диагноз, кездесу мазмұны немесе отбасының жеке жағдайын жариялауға болмайды. Балаға және ата-анаға ақпараттың қалай қолданылатыны, кімге қолжетімді болатыны түсіндіріледі. Сонымен бірге қауіпсіздікке елеулі қатер туғанда ақпаратты тиісті мамандарға жеткізу қажеттілігі болуы мүмкін, сондықтан құпиялылық абсолютті уәде ретінде берілмейді. Психолог өз құзыретінің шегін сақтайды. Медициналық диагноз қою немесе ем тағайындау мектептегі психологиялық қолдаудың міндеті емес; қажет жағдайда отбасы тиісті маманға бағытталады.

Сынып ауыстыру, жаңа мұғаліммен кездесу немесе басқа мектепке көшу кезінде қолдаудың сабақтастығы маңызды. Балаға жаңа ортамен алдын ала танысу, күн тәртібін көру және көмек сұрайтын адамдарды білу мүмкіндігі беріледі. Ақпаратты беру кезінде тек қиындықтар тізімі емес, тиімді тәсілдер мен баланың күшті жақтары көрсетіледі. Жасөспірімдік кезеңде дербестік, достық, жеке кеңістік және болашаққа қатысты таңдау мәселелері көбірек орын алады. Сондықтан қолдау мазмұны жасқа сай өзгеруі тиіс. Жасөспірімге кішкентай балаға арналған тапсырмаларды үнемі ұсыну оның қадір-қасиетіне әсер етуі мүмкін. Құрал қарапайым болғанымен, мазмұны жас ерекшелігіне құрметпен таңдалады.

Цифрлық және көмекші құралдар баланың қатысуын жеңілдетуі мүмкін, бірақ олардың қажеттілігі жеке бағаланады. Дыбысталған мәтін, үлкейтілген қаріп, электрондық жоспар немесе коммуникация қосымшасы нақты міндетке қызмет етуі керек. Құралдың болуы оны дұрыс қолдануды автоматты түрде қамтамасыз етпейді. Балаға, педагогке және қажет болса отбасыға оны меңгеруге уақыт беріледі. Жеке мәліметтердің қорғалуы да ескеріледі. Оқушының психологиялық жазбаларын немесе құпия деректерін ашық цифрлық қызметтерге енгізу орынсыз. Технология маманның бағалауын және адамдық қарым-қатынасты алмастырмайды. Оның құндылығы баланың таңдауын, түсінуін және дербес әрекетін қаншалықты қолдайтынымен анықталады.

Қолдаудың нәтижесін бағалау жоспарланған мақсатпен байланысты жүргізіледі. Баланың көмек сұрауы, тапсырмаға қатысуы, өз күйін білдіруі немесе құрдасымен әрекеттесуі белгілі уақыт аралығында бақыланады. Бір күнгі сәтсіздік бүкіл жұмыстың нәтижесіздігін білдірмейді, ал бір жақсы кездесу тұрақты өзгерісті дәлелдемейді. Мәліметтер әртүрлі жағдайда жиналып, баланың және отбасының пікірімен салыстырылады. Егер ілгерілеу байқалмаса, тек баладан көбірек күш талап етпей, мақсаттың сәйкестігі, ортаның қолжетімділігі және ұсынылған тәсіл қайта қаралады. Нәтижені жасанды пайызбен көрсету орнына нақты өзгерісті сипаттау маңызды. Мұндай бағалау жұмысты есеп беру үшін емес, қолдауды жетілдіру үшін қолданады.

Шартты мысал ретінде топтық тапсырма кезінде қатыспай отыратын оқушыны қарастыруға болады. Алғашқы болжам оның құрдастарымен араласқысы келмейтіні болуы мүмкін. Бірақ бақылау кезінде топтағы нұсқаулар тез өзгеретіні, бірнеше бала қатар сөйлейтіні және оған нақты рөл берілмейтіні анықталсын. Мұндай жағдайда психолог пен мұғалім шағын топ құрып, рөлді көрнекі көрсетіп, жауап беруге уақыт ұсына алады. Кейін

осы өзгерістердің қатысуға әсері бақыланады. Бұл мысал нақты зерттеу нәтижесі емес, жұмыс логикасын түсіндіруге арналған жағдаят. Оның негізгі мәні — баланың әрекетін ортадан бөліп қарамай, кедергіні анықтап, өзгерісті тексеру.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық қолдау мектептің ортақ жауапкершілігіне айналғанда ғана күнделікті өмірде жалғасады. Психологтің жеке кездесуі, мұғалімнің түсінікті нұсқауы, ата-ананың сенімді байланысы және құрдастардың құрметі бір-бірін толықтырады. Қолдаудың басты өлшемі баланың өзгелерге қаншалықты ұқсай түскені емес, өзінің мүмкіндігін пайдаланып, білім алуға және қарым-қатынасқа қаншалықты еркін қатыса алатыны болуы тиіс. Әр баланың даму жолы мен қолдау қарқыны әртүрлі. Оның үнін тыңдау, күшті жақтарын байқау, кедергілерді азайту және нәтижеге қарай жұмысты өзгерту психологиялық сүйемелдеудің мазмұнын айқындайды. Осындай ортада бала өзін мектеп қауымдастығының қадірлі мүшесі ретінде сезінуге мүмкіндік алады.

<i>Абзелова Гулжазира Габитовна.</i> ФИЗИКА САБАҒЫНДА STEAM	3
ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ	
ЗЕРТТЕУШІЛІК DAҒДЫЛАРЫН ДАМУ	
<i>Ақбаева Жанна Калиевна .</i> МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУДА АЛГЕБРАЛЫҚ	5
ТЕҢДЕУЛЕР МЕН ТЕҢДЕУЛЕРДІҢ ЖҮЙЕСІН ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕСІ	
<i>Аширбекова Кунсулу Сарсенбаевна.</i> КӨРКЕМ ШЫҒАРМАНЫ ТАЛДАУ	7
АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ	
<i>Бердисуғирова Назира Утжановна .</i> МАТЕМАТИКА САБАҚТАРЫНДА	13
ЛОГИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ	
<i>Жүнісбекова Гүлжахан Құланбайқызы .</i> ЕРТЕГІЛЕР АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ	20
СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЗДІК ҚОРЫН БАЙЫТУ	
<i>Жолдасов Кенжебай Салиевич.</i> ҰСТАЗДЫҚҚА АРНАЛҒАН ҒҰМЫР —	26
ҰРПАҚҚА ҚАЛҒАН ӨНЕГЕ	
<i>Курманбекова Жансулу Ахмхановна.</i> ЭССЕ ЖАЗУҒА ҮЙРЕТУ АРҚЫЛЫ	32
ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДӘЛЕЛДІ ПІКІР БІЛДІРУ DAҒДЫЛАРЫН	
ҚАЛЫПТАСТЫРУ	
<i>Қаныбек Бексұлу Жұмабекқызы .</i> TEACHING ENGLISH THROUGH STEAM	38
EXPERIMENTS AND MINI-PROJECTS IN PRIMARY SCHOOL	
<i>Қауысова Динара Махмутқызы.</i> ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ	41
БАҒАЛАУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ЖӘНЕ ӨЗІНЕ ДЕГЕН СЕНІМІН	
НЫҒАЙТУ	
<i>Омуралиева Джыпаркул Самыйбековна.</i> АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕН МӘТІНМЕН	47
ЖҰМЫС ЖАСАУ	
<i>Оразбаева Эльмира Төлегенқызы. ГРАММАТИКАНЫ МЕҢГЕРТУДЕ БРИТАН,</i>	49
ЖАПОН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ АРҚЫЛЫ ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ	
<i>Маханбет Раушан Ғалымжанқызы.</i> АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК КАК	52
ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	
<i>Сексенбаева Асем Калеловна .</i> USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS TO	58
ENHANCE ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN PRIMARY SCHOOL	
<i>Утебаева Гүлжамал Сатымовна .</i> ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ СИНТАКСИС	61
<i>Уристов Галымжан Маханбетович.</i> КОДТАҒЫ ҚАТЕЛЕРДІ ТАЛДАУ	63
АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК DAҒДЫЛАРЫН ДАМУ	
<i>Щудро Светлана Петровна.</i> СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА И ИСКУССТВЕННЫЙ	69
ИНТЕЛЛЕКТ В БОРЬБЕ С ИНТЕРНЕТ-МОШЕННИЧЕСТВОМ	
<i>Наметбаева Балдырган Шариповна.</i> ӘДЕБИ КЕЙІПКЕР ӘРЕКЕТІН БАҒАЛАУ	75
АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДӘЛЕЛДІ ПІКІР АЙТУ DAҒДЫЛАРЫН	
ҚАЛЫПТАСТЫРУ	
<i>Уразбаева Динара Сейтказыевна. ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЗЕТТІЛІКТЕРІ</i>	80
БАР БАЛАЛАРДЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУ	

INNOVATIVE TEACHERS

7-қазан 2026 жыл №64

**Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігіне тіркеліп
№ЗТ-2026-0504751**

**Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының
сайтында 2026 жылы 20-қаңтарда зерттеу қызметін жариялау
үшін ұсынылатын басылымдар тізіміне енген**

№ЗТ-2026-05047485

<https://www.uba.edu.kz/storage/app/media/TIZIM%2021.01.2026%202026%202026.pdf>

Басуға 7.10.2026 жылы берілді.
Көлемі 7.5 шартты баспа табақ. Пішімі А4
Қаріп түрі Times. Таралымы 60 дана.
ҚР, «Білім шуағы» баспаханасы.