ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

CENTRAL ASIAN SCIENTIFIC JOURNAL
ISSN 3135-3061
2026. №4 (32), 2-том. 266–268 б.
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.24102569
Журнал сайты: https://cajournal.kz

ӘОЖ 159.9

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУДЫҢ МАҢЫЗЫ

А.С. Аимбек
Астана Халықаралық Университеті, Астана, Қазақстан

Аимбек Аяулым Сеитханқызы — 7М01502–«Биология» мамандығының 2 курс магистранты, Астана Халықаралық Университеті, Астана, Қазақстан.

Ғылыми жетекші: Бимагамбетова Гульнара Адилгереевна — б.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Астана Халықаралық Университеті.

© А.С. Аимбек, 2026

Аңдатпа: Мақалада инклюзивті сыныптағы оқушылардың оқу мотивациясын арттыру үшін Ж. Қараевтың деңгейлік жүйесі мен Блум таксономиясын үйлестіру мүмкіндігі талданады. Сараланған тапсырмалардың құрылымы, оларды ЕБҚ оқушыларға бейімдеу тәсілдері және сегіз апталық екі топтық зерттеу моделі сипатталған. Ішкі мотивация, дербес әрекет және жетістікке жағымды реакция өлшемдері салыстырылады. Ұсынылған сандық көрсеткіштер модельдік сипатта болғандықтан, олар әдістеменің ықтимал тиімділігін көрсетеді, бірақ тәжірибеде дәлелденген нәтиже ретінде қарастырылмайды.

Түйін сөздер: инклюзивті білім, деңгейлеп-саралап оқыту, Қараев, Блум таксономиясы, оқу мотивациясы, ЕБҚ, педагогикалық эксперимент.

Кіріспе

Инклюзивті сыныпта оқушылардың оқу қарқыны, зейіні, тапсырманы түсінуі және қолдау қажеттілігі әртүрлі. Бірдей күрделіліктегі тапсырмаларды өзгеріссіз қолдану кейбір оқушыларда сәтсіздік сезімін күшейтіп, оқу белсенділігін төмендетуі мүмкін. Қазақстанның инклюзивті білім беру саласындағы заңнамасы мен 2025–2030 жылдарға арналған саясат тұжырымдамасы білім алудағы жеке қажеттіліктерді ескеруге бағытталған [1, 2]. Оқу мотивациясын тек бағамен емес, оқушының тапсырманы өз еркімен бастауы, қиындықты еңсеруге талпынысы және өз жетістігін сезінуі арқылы бағалау маңызды.

Зерттеудің мақсаты Қараевтың деңгейлік жүйесі мен Блум таксономиясы негізінде бейімделген тапсырмалардың ЕБҚ және өзге оқушылардың ішкі мотивациясына ықпалын бағалайтын зерттеу моделін негіздеу. Гипотеза бойынша сараланған тапсырмаларды жүйелі қолдану дербес оқу әрекетін және жетістікке жағымды реакцияны арттыруы мүмкін.

Теориялық негіз

Ж. Қараев технологиясы репродуктивтік, алгоритмдік, эвристикалық және шығармашылық тапсырмалар арқылы білімді біртіндеп күрделендіреді [3]. Блум таксономиясы есте сақтау, түсіну, қолдану, талдау, бағалау, жасау әрекеттерін ажыратады [4]. Екі жүйені біріктіру тапсырманың танымдық мазмұнын және оқушының дербестік деңгейін нақтылауға көмектеседі. Саралау балаларды тұрақты «күшті» не «әлсіз» топқа бөлу емес; меңгерген дағдыларына қарай келесі деңгейге көшу мүмкіндігі сақталуы тиіс. Райан мен Десидің өзін-өзі анықтау теориясы дербестік, құзыреттілік және әлеуметтік

қатыстылықты ішкі мотивацияның маңызды шарттары деп түсіндіреді [5]. CAST ұсынымдары материалды бірнеше формада ұсынуды, жауап тәсілдерін таңдауды және қолдау құралдарын қолдануды көздейді [6].

Зерттеу материалдары мен әдістері

Ұсынылған квазиэкспериментттік модель сегіз аптаға және екі топқа негізделген: эксперименттік және бақылау топтарында 24 оқушыдан, оның ішінде әрқайсысында 4 ЕБҚ оқушысы бар деп алынған. Бақылау тобында стандартты тапсырмалар қолданылып, қажетті жеке қолдау сақталады. Эксперименттік топта ортақ оқу мақсаты өзгермей, мәтін, тірек сөз, сурет, қадамдық нұсқаулық және ауызша не жазбаша жауап беру мүмкіндігі ұсынылады. Зерттеу бастапқы диагностика, қалыптастыру кезеңі және қорытынды өлшеуден тұрады. Аталған іріктеме – зерттеуді жоспарлауға арналған модель, нақты қатысушылар туралы есеп емес.

1-кесте. Сараланған тапсырмалардың әдістемелік моделі

Деңгей	Танымдық әрекет	Тапсырма және бейімдеу
I. Репродуктивтік	Есте сақтау, түсіну	Сурет пен сөзді сәйкестендіру; тірек сөз, қысқа нұсқау
II. Алгоритмдік	Қолдану	Үлгімен орындау; қадамдық карточка
III. Эвристикалық	Талдау, бағалау	Шешімдерді салыстыру; сұрақ тірегі
IV. Шығармашылық	Жасау	Постер немесе жоба; көрнекі жоспар

Мотивация бес тұжырымнан тұратын 1–5 балдық сауалнама арқылы бағаланады: тапсырманы өздігінен бастау, қиындыққа талпыну, қызығушылық, қатеден соң қайта орындау және жетістікке қуану. «Жетістікке жағымды реакция» бақылау картасында аяқталған жұмыстан кейінгі оң эмоция, күрделірек тапсырманы таңдау және жұмысты қайта жалғастыру жиілігімен өлшенеді. ЕБҚ оқушылардың жауап беру формасы бейімделгенімен, бағаланатын дағды өзгермеуі тиіс.

Нәтижелер және талқылау

Екі топтың бастапқы және қорытынды көрсеткіштерін салыстыруға арналған модельдік мәндер 2-кестеде берілген. Ішкі мотивация эксперименттік топта 2,91-ден 3,94 балға (+1,03), ал бақылауда 2,89-дан 3,18 балға (+0,29) өзгерген. Өсімдер айырмасы 0,74 балға тең. Жетістікке жағымды реакцияда айырма 26 пайыздық пункт, дербес әрекетте 17 пайыздық пункт болады. Бұл сандар нақты өлшеу нәтижелері емес, зерттеу деректерін талдау үлгісі.

2-кесте. Топтар көрсеткіштерінің модельдік салыстырылуы

Көрсеткіш	Эксп. топ: бастапқы → соңғы	Бақылау: бастапқы → соңғы	Өсім айырмасы
Ішкі мотивация (1–5)	2,91 → 3,94	2,89 → 3,18	+0,74 балл
Жағымды реакция (%)	43 → 79	46 → 56	+26 п.п.
Дербес орындау (%)	51 → 76	52 → 60	+17 п.п.
ЕБҚ мотивациясы (1–5)	2,44 → 3,46	2,47 → 2,71	+0,78 балл

Модель деңгейлік тапсырмалардың қолжетімді әрекеттен күрделі жұмысқа көшуіне, табыс тәжірибесін сезінуге және мұғалім көмегін біртіндеп азайтуға мүмкіндік беретінін көрсетеді. Алайда мотивациялық өзгеріске кері байланыс, сынып ахуалы және оқушының бастапқы дайындығы да ықпал етеді. Топтардың кездейсоқ бөлінбеуі, қысқа мерзім, ЕБҚ іріктемесінің аздығы нәтижелерді жалпылауды шектейді; қазіргі зерттеулер де саралаудың әсері әрдайым тұрақты болмайтынын атап өтеді [7].

Қорытынды

Ж. Қараев пен Блум жүйелерін үйлестіру оқу мақсатын сақтай отырып, тапсырмалардың деңгейін, көрнекі қолдауды және бағалау жолдарын даралауға негіз береді. Ұсынылған сегіз апталық эксперимент моделі мотивация, дербес әрекет және жетістікке жағымды реакцияны салыстыруға жарамды. Модельдік деректер сараланған оқытудың ықтимал оң әсерін сипаттайды, бірақ гипотезаны нақты растау үшін қатысушылардың бастапқы және қорытынды өлшемдері, статистикалық тексеру мен зерттеу этикасын сақтау қажет.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасының Заңы. Инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы. 26.06.2021. № 56-VII ҚРЗ.

2. ҚР Үкіметі. Қазақстан Республикасындағы инклюзивті саясаттың 2025–2030 жылдарға арналған тұжырымдамасы. 30.12.2024. № 1143.

3. Қараев Ж. Оқытудың «Үшөлшемді әдістемелік жүйесі» педагогикалық технологиясының әдіснамалық негіздері // Психологическая наука и образование. 2014. № 4. 26–34-б.

4. Anderson L. W., Krathwohl D. R. (Eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. Longman, 2001.

5. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. 101860. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

6. CAST. Universal Design for Learning Guidelines. Version 3.0. 2024. https://udlguidelines.cast.org/

7. Zurbriggen C. L. A. et al. Longitudinal and differential effects of differentiated instruction // Learning and Instruction. 2026. Vol. 105. 102431. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2026.102431.

© Central Asian Scientific Journal, 2026