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

CENTRAL ASIAN SCIENTIFIC JOURNAL
ISSN 3135-3061
2026. №4 (32), 2-том. 844–848 б.
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.24470814
Журнал сайты: https://cajournal.kz

ӘОЖ 376.1:37.015.3

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН АРТТЫРУДЫҢ МАҢЫЗЫ

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

Бимагамбетова Гульнара Адилгиреевна — б.ғ.к, қауымдастырылған профессор, Астана Халықаралық Университеті, Астана, Қазақстан.

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

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

© Г.А. Бимагамбетова, А.С. Аимбек, 2026

Аңдатпа: Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында Блумның жаңартылған таксономиясы негізінде құрылған деңгейлік тапсырмалар арқылы оқушылардың оқу мотивациясын арттырудың педагогикалық мүмкіндіктері қарастырылады. Зерттеудің теориялық негізін Блум таксономиясы және оқушылардың ішкі мотивациясын қалыптастыруға бағытталған педагогикалық тәсілдер құрайды. Зерттеу мақсаты – ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕБҚ) және жалпы білім беру бағдарламасы бойынша оқитын оқушылардың оқу әрекетіне қызығушылығын, тапсырмаларды өздігінен орындауға ұмтылысын және жетістікке бағытталған мінез-құлық реакцияларын дамытудағы сараланған тапсырмалардың ықпалын бағалау. Осы мақсатта бақылау және эксперименттік топтар қатысатын сегіз апталық эксперимент моделі ұсынылып, бастапқы және қорытынды диагностиканың өлшемдері анықталды. Тапсырмаларды бейімдеу кезінде олардың танымдық күрделілігі, орындалу көлемі, қолдау түрі және оқушының өз бетімен әрекет ету мүмкіндігі ескерілді.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, Блум таксономиясы, оқу мотивациясы, ерекше білім беру қажеттіліктері, педагогикалық эксперимент, сараланған тапсырмалар.

Кіріспе

Инклюзивті білім беру жағдайында оқушылардың оқу мотивациясын қалыптастыру білім беру процесінің маңызды педагогикалық міндеттерінің бірі саналады. Бір сыныпта білім алатын балалардың танымдық қабілеттері, оқу материалын қабылдау жылдамдығы, тілдік дамуы, зейін тұрақтылығы және тапсырмаларды орындауға қажетті уақыты әртүрлі болуы мүмкін. Осындай айырмашылықтар ескерілмеген жағдайда жекелеген оқушылардың сабаққа қатысу белсенділігі төмендеп, өз мүмкіндіктеріне сенімсіздік пайда болады. Әсіресе ЕБҚ оқушылар үшін тапсырманың күрделілігі мен қолжетімділігі арасындағы теңгерімнің сақталуы маңызды: тапсырма оқушының қазіргі мүмкіндігінен едәуір жоғары болғанда тұрақты сәтсіздік сезімі қалыптасуы ықтимал, ал шамадан тыс жеңіл материал танымдық қызығушылықты дамытуға жеткілікті мүмкіндік бермейді.

Қазақстанда инклюзивті білім беруді дамыту мәселесі білім алушылардың жеке қажеттіліктерін ескеретін оқыту жағдайларын қалыптастырумен тығыз байланысты. 2021 жылғы 26 маусымдағы № 56-VII ҚР Заңында ЕБҚ балаларға арнайы жағдайлар жасау,

олардың білім алу қажеттіліктерін бағалау және психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру мәселелері қарастырылған. 2025–2030 жылдарға арналған инклюзивті саясат тұжырымдамасында білім алуға тең мүмкіндік беру мен қолжетімді ортаны қалыптастыру бағыттары айқындалған [1, 2].

Инклюзивті сыныптағы педагогикалық жұмыстың сапасы оқу материалының барлық оқушыға бірдей ұсынылуымен ғана өлшенбейді. Оқу мақсатына жету жолдары әр баланың қажеттілігіне бейімделіп, оның сабаққа белсенді қатысуына мүмкіндік жасалуы тиіс. Осы тұрғыдан деңгейлеп-саралап оқыту оқушының бастапқы дайындығын, жеке оқу қарқынын және танымдық мүмкіндіктерін есепке ала отырып, тапсырмалардың күрделілігін біртіндеп арттыруға жағдай жасайды. Блум таксономиясы оқу тапсырмаларының танымдық мазмұнын нақтылауға, күтілетін нәтижелерді жүйелеуге және деңгейлер арасындағы өтуді жоспарлауға мүмкіндік береді [3].

Зерттеудің негізгі мәселесі сараланған тапсырмалардың оқу жетістігімен қатар оқушының эмоционалдық жағдайына, оқу әрекетіне қызығушылығына және өз жетістігін қабылдауына әсерін анықтау қажеттілігімен байланысты. Оқу мотивациясы тек жақсы баға алуға ұмтылыспен сипатталмайды. Оқушының тапсырмаға өз еркімен кірісуі, қиындық туындағанда әрекетін жалғастыруы, көмек сұрай білуі, жаңа тапсырмаға қызығушылық танытуы және жетістігін сезінуі оқу мотивациясының маңызды мінез-құлықтық көрсеткіштері ретінде қарастырылады.

Зерттеудің мақсаты – инклюзивті сыныпта Блум таксономиясы негізінде бейімделген тапсырмаларды жүйелі қолданудың оқушылардың ішкі оқу мотивациясына және жетістікке бағытталған реакцияларына ықпалын бағалауға арналған педагогикалық эксперимент моделін негіздеу.

Зерттеу гипотезасы: егер инклюзивті сыныпта Блум таксономиясына сүйеніп әзірленген бейімделген тапсырмалар тұрақты қолданылса, ЕБҚ және жалпы білім беру бағдарламасы бойынша оқитын оқушылардың ішкі мотивациясы, дербес оқу белсенділігі және жетістікке ұмтылысы артады.

Теориялық негіз

Блумның Л. Андерсон мен Д. Кратволь ұсынған жаңартылған таксономиясы танымдық үдерістерді есте сақтау, түсіну, қолдану, талдау, бағалау және жасау деңгейлеріне ажыратады. Алғашқы үш деңгей төменгі ретті, соңғы үшеуі жоғары ретті ойлау дағдыларын қамтиды. Жаңартылған нұсқада танымдық үдерістермен қатар білімнің төрт түрі – фактілік, тұжырымдамалық, процедуралық және метатанымдық білім бөлініп көрсетіледі, бұл оқу мақсаты мен бағалау тапсырмасын өзара сәйкестендіруге көмектеседі [3].

Таксономия деңгейлеріне сүйенген тапсырмалар оқу мазмұнын бірізді күрделенетін әрекеттер арқылы меңгеруге, оқушының дербестігін кезең-кезеңмен дамытуға және оқудағы жеке ілгерілеуді анықтауға бағытталады. Мәселен, мәтіндегі деректі суретпен сәйкестендіру түсіну деңгейіндегі әрекетті дамытса, дайын алгоритм бойынша шешім табу қолдануға сәйкес келеді. Мәселенің бірнеше шешімін салыстыру талдау мен бағалауды қажет етеді, ал авторлық жоба әзірлеу жасау деңгейінде жүзеге асады.

Инклюзивті сыныпта деңгейлік тапсырмаларды оқушыларды тұрақты «күшті» және «әлсіз» санаттарға бөлумен байланыстыру педагогикалық тұрғыдан тиімсіз. Әр тапсырма таксономияның келесі деңгейіне өту мүмкіндігін қамтамасыз етуі, ал қолдау көлемі оқушының нақты ілгерілеуіне қарай қайта қаралуы қажет. Оқушы бір тақырыпта түсіну деңгейінде жұмыс істесе, келесі тақырыпта талдау немесе бағалау тапсырмасын орындауы мүмкін, сондықтан деңгей таңдау тұрақты таңбаға айналмауы тиіс.

Оқу мотивациясын түсіндіруде өзін-өзі анықтау теориясының маңызы зор. Р. Райан мен Э. Деси оқушының дербестік, құзыреттілік және әлеуметтік қатыстылық қажеттіліктерінің қанағаттандырылуы ішкі қызығушылық пен тұрақты оқу белсенділігін қолдайтынын негіздейді [4]. Демек, саралау тек тапсырманы жеңілдету операциясы ретінде қарастырылмайды. Түсінікті мақсат қою, лайықты күрделілік ұсыну, таңдауға мүмкіндік беру және әрекетке бағытталған кері байланыс жасау мотивациялық қолдаудың өзара

байланысты шарттары болып саналады. CAST ұйымының әмбебап оқу дизайны қағидаттары оқу материалына қол жеткізудің, жауап берудің және сабаққа тартылудың әртүрлі жолдарын қарастырады [5].

Жаңа эмпирикалық зерттеулер саралап оқытудың ықпалын біржақты түсіндіруге жол бермейді. Zurbriggen және әріптестерінің инклюзивті ортадағы лонгитюдтік зерттеуінде саралап оқыту мен академиялық жетістік арасындағы кейбір байланыстар әлсіз, ал уақыт бойынша өзгерістер бірізді болмаған; оқушылардың субъективті әл-ауқатына ықпалы да әркелкі сипатталған [6]. Мұндай тұжырым сараланған тапсырмаларды қолданудың өзінен жоғары мотивация міндетті түрде туындайды деген болжамнан сақтандырады. Негізгі назар нақты педагогикалық әсер ету тетіктеріне, олардың тұрақтылығына және өзгерісті сенімді өлшеуге аударылуы керек.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Ұсынылатын зерттеу дизайны екі топты қамтитын сегіз апталық квазиэксперимент моделіне негізделеді. Әр топта 24 оқушы, оның ішінде 4 ЕБҚ оқушысы бар деп алынған. Топтардың бастапқы оқу жетістігі, жас шамасы, оқыту тілі, ЕБҚ оқушылардың қолдау қажеттіліктері және бастапқы мотивация деңгейі барынша салыстырмалы болуы көзделеді. Аталған іріктеме – зерттеуді жоспарлауға арналған модель, нақты қатысушылар туралы есеп емес.

Бақылау тобында мұғалім оқу бағдарламасына сай бірдей мазмұндағы тапсырмалар мен қалыпты кері байланыс тәсілдерін қолданады, ЕБҚ оқушыларға нормативтік талаптар мен жеке қолдау жоспарына сәйкес бейімдеулер сақталады. Эксперименттік топта тапсырмалар Блум таксономиясының алты деңгейі бойынша құрастырылады; ортақ оқу мақсаты өзгермей, оған жетудің бірнеше жолы ұйымдастырылады. Материал ықшам мәтін, тірек сөз, сурет, қадамдық нұсқаулық түрінде беріліп, жазбаша немесе ауызша жауап беру мүмкіндігі ұсынылады. Тапсырманың танымдық деңгейі оқушының ағымдағы жетістігіне қарай біртіндеп көтеріліп, мұғалім көмегі қажеттілікке сәйкес реттеледі. Екі топта оқу мазмұны, сабақ саны және бағалау кезеңдері бірдей сақталады.

Эксперимент үш кезеңнен тұрады. Анықтау кезеңінде бастапқы мотивациялық сауалнама, сабақтағы әрекетті бақылау картасы және қысқа диагностикалық тапсырма қолданылады. Қалыптастыру кезеңінде эксперименттік топқа Блум деңгейлері бойынша тапсырмалар жүйелі ұсынылып, әр аптадағы шағын нәтижелер мұғалімнің педагогикалық күнделігінде тіркеледі. Бақылау кезеңінде екі топқа да бастапқы өлшеуге ұқсас құралдар қолданылып, жеке және топтық өзгерістер салыстырылады. ЕБҚ оқушылардың жауап беру тәсілдері бейімделгенімен, өлшенетін негізгі конструкт – оқу қызығушылығы мен тапсырмаға ұмтылыс мазмұны сақталады.

1-кесте. Блум таксономиясы негізіндегі сараланған тапсырмалардың әдістемелік моделі

Блум деңгейі	Тапсырма үлгісі	Бейімдеу
1. Есте сақтау	Сурет пен сөзді сәйкестендіру; терминдерді атау	Ірі қаріп, тірек сөз, қысқа нұсқау
2. Түсіну	Мәтіннен негізгі ойды белгілеу; өз сөзімен түсіндіру	Көрнекі сызба, уақытты икемдеу
3. Қолдану	Үлгі бойынша тапсырма орындау; қадамдарды ретке келтіру	Қадамдық карточка, орындау үлгісі, аралық тексеру
4. Талдау	Екі шешімді салыстыру; деректерді жіктеу	Сұрақ тірегі, жұптық талқылау
5. Бағалау	Өз жауабын дәлелдеу; тиімді шешімді таңдау	Бағалау парағы, жауап түрін таңдау
6. Жасау	Шағын жоба, постер немесе балама шешім әзірлеу	Көрнекі жоспар, рөлдерді бөлу, икемді нәтиже форматы

Мотивацияны өлшеу үшін бес тұжырымнан тұратын қысқа сауалнама қолданылады: «Жаңа тапсырманы өзім бастап көргім келеді», «Қиын тапсырманы шешуге талпынамын»,

«Тақырыпты білу маған қызық», «Қателессем қайта жасап көремін», «Тапсырманы орындағандағы жетістігіме қуана аламын». Әр тұжырым 1-ден 5 балға дейін бағаланып, жинақталған көрсеткіш бес жауаптың орташа мәні арқылы есептеледі.

«Жетістікке жағымды реакция» бақылау картасында тапсырманы аяқтағаннан кейінгі жағымды эмоция, таксономияның жоғарырақ деңгейіндегі тапсырманы таңдау және сәтсіз әрекеттен кейін жұмысты қайта жалғастыру арқылы тіркеледі. Олардың көрініу жиілігі алдын ала белгіленген бақылау сәттерінің жалпы санына шаққандағы үлес ретінде пайызбен беріледі. ЕБҚ оқушы үшін жетістік өлшемі сыныптағы басқа баламен салыстырудан гөрі өзінің бастапқы нәтижесіне қатысты өсуін есепке алады. Оқушының медициналық немесе психологиялық мәліметтері жарияланбайды; ата-ана келісімі, баланың қатысу еркіндігі және құпиялылық қағидалары қамтамасыз етіледі.

Нәтижелер

Екі топтың бастапқы және қорытынды көрсеткіштерін салыстыруға арналған модельдік мәндер 2-кестеде берілген.

2-кесте. Бақылау және эксперименттік топ 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

Эксперименттік топта ішкі мотивацияның орташа мәні 2,91-ден 3,94 балға, яғни 1,03 балға артқан, ал бақылау тобында 2,89-дан 3,18 балға көтеріліп, өсім 0,29 балды құраған; өсімдер айырмасы 0,74 балға тең. Жетістікке жағымды реакция жиілігі эксперименттік топта 36 пайыздық пунктке (43%-дан 79%-ға), бақылау тобында 10 пайыздық пунктке (46%-дан 56%-ға) артқан. Дербес орындау белсенділігі эксперименттік топта 51%-дан 76%-ға, бақылау тобында 52%-дан 60%-ға өзгерген. ЕБҚ оқушылардың ішкі мотивациясы эксперименттік топта 2,44-тен 3,46 балға (+1,02), бақылау тобында 2,47-ден 2,71 балға (+0,24) өзгерген.

Талқылау

Көрсеткіштерді салыстыру Блум таксономиясына негізделген тапсырмаларды қолданған эксперименттік топта оқу мотивациясының айқынырақ жоғарылау үрдісін сипаттайды. Мұндай өзгерістің педагогикалық алғышарттары тапсырма күрделілігін оқушының жеке мүмкіндігіне қарай реттеумен, төменгі ретті әрекеттерден (есте сақтау, түсіну, қолдану) жоғары ретті ойлау әрекеттеріне (талдау, бағалау, жасау) біртіндеп көшумен және оқушы жетістігіне бағытталған кері байланыспен түсіндіріледі. Бастапқы кезеңде мұғалім көмегіне жиі жүгінетін оқушылардың өздігінен жұмыс істеу белсенділігінің артуы оқушының тапсырманы орындау жолдарын түсінуі, өз жұмысын бағалауға қатысуы және келесі деңгейге саналы түрде көшуі оның дербестігін дамытуы мүмкін екенін көрсетеді.

Жетістікке жағымды реакцияның өсуі оқушылардың тапсырмаға қызығушылығы, қиындықты жеңуге ұмтылысы және жеке жетістігін жағымды қабылдауымен байланысты қарастырылады. Алғашқы жетістіктен кейін таксономияның жоғарырақ деңгейіндегі тапсырмаға өтуге мүмкіндік беру, орындалған жұмыстың нақты нәтижесін көрсету және қатені түзетуге жағдай жасау психологиялық қолайлы ортаны қалыптастыруға ықпал етеді.

ЕБҚ оқушылардың көрсеткіштерін жеке қарастыру сараланған оқытудың инклюзивті педагогикадағы қолданбалы мүмкіндіктерін бағалауға негіз береді. Эксперименттік топтағы айырмашылық тапсырмаларды бейімдеу, көрнекі тіректер, қысқа нұсқаулықтар және жұмыс қарқынын даралау тәсілдерінің мотивациялық өзгерістермен байланысын көрсетеді. ЕБҚ оқушылардың ілгерілеуін бағалауда тапсырманы толық орындаумен қатар жұмысты бастауға даярлығы, көмек сұрау дағдысы, тапсырмаға қайта оралуы және өздігінен орындалған

әрекеттер саны ескеріледі. Мұндай бағалау оқушының бастапқы мүмкіндіктеріне қатысты жеке даму динамикасын анықтауға жағдай жасайды.

Ұсынылған әдістеменің маңызды ерекшелігі – деңгейлік тапсырмалар оқушыларды қабілетіне қарай тұрақты бөлу құралы ретінде пайдаланылмайды: оқушының бір деңгейден келесісіне өтуіне мүмкіндік беріліп, қолдау оның нақты жетістігіне қарай өзгертіледі. Блум таксономиясындағы танымдық әрекеттердің иерархиялық құрылымы оқыту мазмұнының бірізділігін сақтауға және тапсырма күрделілігін негіздеуге көмектеседі. Дегенмен нәтижелерді тек сараланған тапсырмалардың әсерімен түсіндіру жеткіліксіз: мұғалімнің кері байланысы, сыныптағы эмоционалдық орта, оқушылардың бастапқы дайындығы мен жеке психологиялық ерекшеліктері де ықпал етеді. Топтардың кездейсоқ іріктелмеуі, зерттеу мерзімінің қысқалығы және ЕБҚ оқушылар санының аздығы нәтижелерді кең жалпылауға мүмкіндік бермейді [6].

Қорытынды

Блум таксономиясына негізделген деңгейлік тапсырмалар оқу мақсатын сақтай отырып, тапсырма мазмұнын оқушылардың танымдық мүмкіндіктеріне қарай бейімдеуге, оқу әрекетінің күрделілігін біртіндеп арттыруға және жеке жетістікті бағалауға негіз береді. Ұсынылған сегіз апталық эксперимент ішкі мотивацияны, дербес әрекетті және жетістікке жағымды реакцияны салыстыруға жарамды. Деректерде эксперименттік топтағы ішкі мотивацияның 2,91-ден 3,94 балға, дербес оқу белсенділігінің 51%-дан 76%-ға, жағымды реакция жиілігінің 43%-дан 79%-ға, ал ЕБҚ оқушылардың мотивациясының 2,44-тен 3,46 балға өсуі әдістеменің ықтимал мотивациялық әлеуетін сипаттайды. Инклюзивті сыныпта оқу мотивациясын дамытуда тапсырмалардың қолжетімділігі, кезеңдік күрделенуі, оқушы дербестігін қолдау және жетістікке бағытталған кері байланыс арасындағы өзара байланысты ескеру 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. Anderson L. W., Krathwohl D. R. (Eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. Longman, 2001.

4. 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.

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

6. 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.