

**Қазіргі заманғы  
маңызды мәселелер**

**Актуальные проблемы  
современности**

**Actual Problems  
of the Present**

№2 (52)

**ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ  
МАҢЫЗДЫ МӘСЕЛЕЛЕР**

*Халықаралық ғылыми журнал*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОСТИ**

*Международный научный журнал*

**ACTUAL PROBLEMS OF  
PRESENT**

*The international scientific journal*

**№2 (52)**

**Бас редактор**

Қ.Б. Аданов, PhD, «Bolashaq» Академиясы, Қазақстан

**Бас редактордың орынбасары**

А.Л. Шевякова, тарих ғылымдарының кандидаты, «Bolashaq» академиясы, Қазақстан  
О. Капранов, PhD, NLA University College, Норвегия

**Атқарушы редактор**

Б.Р. Хасенов, PhD, «Bolashaq» Академиясы, Қазақстан

**Редакциялық алқа**

Й. Аурагер	PhD, аға ғылыми қызметкер	Сингапур ұлттық университеті	Сингапур
Е.Ю. Протасова	филология ғылымдарының докторы, профессор	Хельсинки университеті	Финляндия
М.Т. Санчес	PhD, аға оқытушы	Абердин университеті	Ұлыбритания
Б.М. Нурғалиев	заң ғылымдарының докторы, профессор	Қазтұтынуодағы Қарағанды университеті	Қазақстан
Б. Симонович	заң ғылымдарының докторы, профессор	Крагуевац университеті	Сербия
К.Б. Сарбасова	педагогикалық ғылымдар докторы, профессор, АПСК академигі	І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті	Қазақстан
С. Шахин	PhD	Ақдениз университеті	Түркия
Г.О. Тажигулова	педагогика ғылымдарының докторы, профессор	Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті	Қазақстан
Т.А. Данияров	педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор	Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті	Қазақстан
А. Сиянова-Чантурия	PhD	Веллингтон Виктория университеті	Жаңа Зеландия
А.А. Нурумов	экономика ғылымдарының докторы, профессор	Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті	Қазақстан
А.Г. Бутрин	экономика ғылымдарының докторы, профессор	Оңтүстік Орал мемлекеттік университеті	Ресей
И.С. Насипов	филология ғылымдарының докторы, профессор	Башқұрт мемлекеттік педагогикалық университеті	Ресей
Н.А. Исмаил	PhD	Университи Тун Хуссейн Онн	Малайзия
Е.Б. Касенов	тарих ғылымдарының кандидаты, доцент	«Bolashaq» Академиясы	Қазақстан
А.П. Алексеев	философия ғылымдарының докторы, профессор	М. В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті	Ресей
Т. Хоссайн	PhD, профессор	Waseda университеті	Жапония
А.Е. Бижкенова	филология ғылымдарының докторы, профессор	Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті	Қазақстан

Жеке мақалалар: © 2026 Автор(лар).

Жариялаушы: «Bolashaq» академиясы» жеке мекемесі / «Bolashaq-Baspa».

Осы шығарылымдағы мақалалар, егер өзгеше көрсетілмесе, Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) шарттары бойынша таратылады.

«Қазіргі заманғы маңызды мәселелер» Халықаралық ғылыми журналы Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат Министрлігімен тіркелген (25.09.2015 ж. № 15583-Ж мерзімді баспасөз басылымын есепке қою туралы куәлік).

Басылымның мерзімділігі: тоқсанына 1 рет

Негізгі тақырыптық бағыттары: ғылымның әр түрлі салалары қамтылған. Журнал ғылыми мақалалар, зерттеу материалдарын, хабарламалар, рецензиялар және т. б. жариялайды.

Мақала қайта басылған жағдайда журналға сілтеме жасалу міндетті. Авторлар келтірілген фактілердің, дәйексөздердің, жеке атаулардың, соның ішінде географиялық атаулардың шынайылығына жауапты.

Қазақстан Республикасының аумағында 75319 индексі бойынша тіркелген.

Ресей Федерациясының букаралық коммуникациялар және мәдени мұраны қорғау саласындағы заңнаманың сақталуын қадағалау жөніндегі федералдық қызметі РФ аумағында «Қазіргі заманғы маңызды мәселелер» (Қазақстан Республикасы) халықаралық журналын таратуға рұқсат берілген. 2006 жылғы 6 шілдедегі № 78 РП шетелдік мерзімді баспасөз басылымдарының өнімдерін таратуға рұқсаттама РФ аумағында № 88044 индексі, "Пресса России" Біріккен каталогында № 000053 индексі бойынша тіркелген.

«Қазіргі заманғы маңызды мәселелер» Халықаралық ғылыми журналы «Ресейлік ғылыми дәйексөз индексі» Ұлттық ақпараттық-талдау жүйесіне (РИНЦ) енгізілген. 18.02.2016 ж. № 75-02 / 2016 шарт

**Главный редактор**

*К.Б. Аданов*, PhD, Академия «Bolashaq», Казахстан

**Заместитель главного редактора**

*А.Л. Шевякова*, кандидат исторических наук, Академия «Bolashaq», Казахстан

*О. Капранов*, PhD, NLA University College, Норвегия

**Исполнительный редактор**

*Б.Р. Хасенов*, PhD, Академия «Bolashaq», Казахстан

**Члены редакционной коллегии**

<i>Й. Аурахер</i>	PhD, старший научный сотрудник	Национальный университет Сингапур	Сингапур
<i>Е.Ю. Протасова</i>	доктор филологических наук, профессор	Хельсинкский университет	Финляндия
<i>М.Т. Санчес</i>	PhD, старший преподаватель	Абердинский университет	Великобритания
<i>Б.М. Нургалиев</i>	доктор юридических наук, профессор	Карагандинский университет Казпотребсоюза	Казахстан
<i>Б. Симонович</i>	доктор юридических наук, профессор	Университет Крагуевац	Сербия
<i>К.Б. Сарбасова</i>	доктор педагогических наук, профессор, академик АПСК	Жетысуский университет имени И.Жансугурова	Казахстан
<i>С. Шахин</i>	PhD	Университет Акдениз	Турция
<i>Г.О. Тажигулова</i>	доктор педагогических наук, профессор	Карагандинский университет им. Е.А. Букетова	Казахстан
<i>Т.А. Данияров</i>	кандидат педагогических наук, профессор	Международный казахско-турецкий университет	Казахстан
<i>А. Сиянова-Чантурия</i>	PhD	Виктория университет Веллингтона	Новая Зеландия
<i>А.А. Нурумов</i>	доктор экономических наук, профессор	Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева	Казахстан
<i>А.Г. Бутрин</i>	доктор экономических наук, профессор	Южно-Уральский государственный университет	Россия
<i>И.С. Насипов</i>	доктор филологических наук, профессор	Башкирский государственный педагогический университет	Россия
<i>Н.А. Исмаил</i>	PhD	Университет Тун Хуссейн Онн	Малайзия
<i>Е.Б. Касенов</i>	кандидат исторических наук, доцент	Академия «Bolashaq»	Казахстан
<i>А.П. Алексеев</i>	доктор философских наук, профессор	Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова	Россия
<i>Т. Хоссайн</i>	PhD, профессор	Университет Waseda	Япония
<i>А.Е. Бижкенова</i>	доктор филологических наук, профессор	Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева	Казахстан

Отдельные статьи: © 2026 Автор(ы).

Опубликовано Частным учреждением «Академия «Bolashaq»» / «Bolashaq-Baspa».

Статьи в данном выпуске распространяются на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), если не указано иное.

Международный научный журнал «Актуальные проблемы современности» зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан (Свидетельство о постановке на учёт периодического печатного издания и № 15583-Ж от 25.09.2015г.).

Периодичность издания: 1 раз в квартал

Основная тематическая направленность ППИ: разные направления науки. Журнал публикует научные статьи, материалы исследований, сообщения, рецензии и др.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактов, цитат, имен собственных, в том числе географических названий.

Подписка на территории Республики Казахстан по индексу **75319**

Федеральная служба по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия Российской Федерации разрешает распространение международного журнала «Актуальные проблемы современности» (Республика Казахстан) на территории РФ. Разрешение на распространение продукции зарубежных периодических печатных изданий РП № 78 от 6 июля 2006 г. Подписка на территории РФ по индексу 88044 в объединенном каталоге «Пресса России» № 000053

Международный научный журнал «Актуальные проблемы современности» включен в национальную информационно-аналитическую систему «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ) – Договор № 75-02/2016 от 18 февраля 2016 г.

**Editor-in-Chief**

K.B. Adanov, PhD, «Bolashaq» Academy, Kazakhstan

**Deputy Editor-in-Chief**

A.L. Shevyakova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, «Bolashaq» Academy, Kazakhstan

O. Kapranov, PhD, Associate Professor, NLA University College, Norway

**Executive Editor**

B.R. Khassenov, PhD, «Bolashaq» Academy, Kazakhstan

**Editorial Board Members**

<i>J. Auracher</i>	PhD, Senior Researcher	National University of Singapore	Singapore
<i>E.Y. Protassova</i>	Doctor of Philology, Professor	University of Helsinki	Finland
<i>M.T. Sánchez</i>	PhD, Senior Lecturer	University of Aberdeen	United Kingdom
<i>B.M. Nurgaliev</i>	Doctor of Law, Professor	Karaganda University of Kazpotrebsoyuz	Kazakhstan
<i>B. Simonovich</i>	Doctor of Law, Professor	University of Kragujevac	Serbia
<i>K.B. Sarbasova</i>	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of APSK	Zhetysu University named after I. Zhansugurov	Kazakhstan
<i>S. Şahin</i>	PhD	Akdeniz University	Turkey
<i>G.O. Tazhigulova</i>	Doctor of Pedagogy, Professor	E.A. Buketov Karaganda University	Kazakhstan
<i>T.A. Daniyarov</i>	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor	Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University	Kazakhstan
<i>A. Siyanova-Chanturia</i>	PhD	Victoria University of Wellington	New Zealand
<i>A.A. Nurumov</i>	Doctor of Economics, Professor	L. N. Gumilyov Eurasian National University	Kazakhstan
<i>A.G. Butrin</i>	Doctor of Economics, Professor	South Ural State University	Russia
<i>I.S. Nasipov</i>	Doctor of Philology, Professor	Bashkir State Pedagogical University	Russia
<i>N.A. Ismail</i>	PhD	Universiti Tun Hussein Onn Malaysia	Malaysia
<i>Y.B. Kasenov</i>	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor	«Bolashaq» Academy	Kazakhstan
<i>A.P. Alekseev</i>	Doctor of Philosophy, Professor	Moscow State University named after M. V. Lomonosov	Russia
<i>T. Hossain</i>	PhD, Professor	Waseda University	Japan
<i>A.E. Bizhkenova</i>	doctor of philology, professor	Eurasian national university named after L.N. Gumilyov	Kazakhstan

Individual articles: © 2026 The Author(s).  
Published by Private Institution “Bolashaq” Academy / “Bolashaq-Baspa”. Articles in this issue are distributed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), unless otherwise stated.

The international scientific journal «Actual problems of present» was registered by the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan (Certificate of registration of periodicals and № 15583-Ж dated September 25, 2015).

Frequency of publication: quarterly

The main thematic focus : different branches of science. The journal publishes scientific articles, materials of the research, reports, reviews, etc.  
When reprinting, a link to the journal is required. The authors are responsible for the accuracy of the facts, quotes, proper names, including geographical names.  
Subscription on the territory of the Republic of Kazakhstan on the index 75319

The Federal Service for the Supervision of Compliance with the Law in the Field of Mass Communications and the Protection of the Cultural Heritage of the Russian Federation allows the distribution of the international journal «Actual problems of modernity» (Republic of Kazakhstan) on the territory of the Russian Federation. Permission to distribute products of foreign periodicals of the RF № 78 dated July 6, 2006. Subscription on the territory of the Russian Federation by the index 88044 in the joint catalog "Press of Russia" № 000053

The international scientific journal Actual Problems of Present is included in the Russian Science Citation Index (RSCI), the national information and analytical system, under Agreement No. 75-02/2016 dated February 18, 2016.

## МАЗМҰНЫ

**Дармодехина Д.**

Білім беруді цифрландыру жағдайында жоғары сынып оқушыларының сабақтан тыс іс-әрекеттегі командалық өзара әрекеттесуін педагогикалық фасилитациялау.....7

**Губарева М., Смирнова И.**

Студент жастардың дене тәрбиесін жетілдірудің қазіргі заманғы тәсілдері.....23

**Абдрахманов Р., Исмаилова Р.**

Қосалқылар арқылы аналитикалық сөзгерімнің жасалуы.....39

**Құмарова Ж., Ақболатов А.**

Мектеп бағдарламасындағы көркем шығармаларды оқытуда жиі платформаларын қолданудың әдістемелік мүмкіндіктері.....49

**Кенжебек Е.**

Қазақ поэзиясындағы дыбыс символизмі мен эмоционалды тон: фоносемантикалық эксперименттік зерттеу.....63

## ОГЛАВЛЕНИЕ

**Дармодехина Д.**

Педагогическая фасилитация командного взаимодействия старшекласников во внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования.....7

**Губарева М., Смирнова И.**

Современные подходы совершенствования физического воспитания студенческой молодежи.....23

**Абдрахманов Р., Исмаилова Р.**

Аналитическое словоизменение с помощью вспомогательных слов.....39

**Кумарова Ж., Акбулатов А.**

Методические возможности использования платформ ии в обучении художественным произведениям в школьной программе.....49

**Кенжебек Е.**

Звуковой символизм и эмоциональный тон в казахской поэзии: фоносемантическое экспериментальное исследование.....63

## CONTENTS

**Darmodekhina D.**

Pedagogical facilitation of team interaction among senior school students in extracurricular activities in the context of educational digitalization.....7

**Gubareva M., Smirnova I.**

Modern approaches to improving the physical education of student youth.....23

**Abdrakhmanov R., Ismailova R.**

Analytical inflection using auxiliary words.....39

**Kumarova Zh., Akbulatov A.**

Methodological potential of using ai platforms in teaching literary works in the school curriculum.....49

**Kenzhebek Y.**

Sound Symbolism and Emotional Tone in Kazakh Poetry: A Phonosemantic Experimental Study.....63

## **Педагогическая фасилитация командного взаимодействия старшекласников во внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования**

*Дарья Дармодехина<sup>1\*</sup>*

<sup>1\*</sup> Аспирант кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского (СПб АППО), учитель английского и китайского языков, ГБОУ СОШ №119, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: [darya.vrnn@yandex.ru](mailto:darya.vrnn@yandex.ru); ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0997-4281>

### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема педагогической фасилитации командного взаимодействия старшекласников во внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования. Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровая образовательная среда расширяет возможности совместной проектной работы, однако сама по себе не обеспечивает продуктивного командного взаимодействия. Наличие цифровых инструментов, общих документов, мессенджеров и онлайн-сервисов может создавать лишь внешнюю видимость сотрудничества, если деятельность учащихся не связана общей целью, распределением ответственности, согласованием действий и рефлексией результата. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании педагогической фасилитации как механизма организации командного взаимодействия старшекласников во внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования. Методологическую основу исследования составили положения гуманистической педагогики, идеи субъект-субъектного взаимодействия, теория кооперативного обучения, исследования командной работы, внеурочной проектной деятельности и цифровой образовательной среды. Использованы методы теоретического анализа, сравнительно-сопоставительного анализа, обобщения, систематизации и интерпретации научных источников. В результате исследования раскрыта роль учителя как фасилитатора, обеспечивающего переход от формальной групповой работы к продуктивной командной деятельности. Выделены пять взаимосвязанных функций педагогической фасилитации: ценностно-целевая, организационно-ролевая, коммуникативно-регулятивная, цифрово-навигационная и рефлексивно-оценочная. Показано, что педагогическая фасилитация позволяет соединить самостоятельность старшекласников с необходимой педагогической поддержкой, а цифровые инструменты использовать не как средство внешнего контроля, а как ресурс координации, фиксации вклада и рефлексии командной работы. Практическая значимость исследования связана с возможностью применения выделенных функций при проектировании внеурочных программ, школьных проектов и цифрового сопровождения командной деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическая фасилитация, командное взаимодействие, старшекласники, внеурочная деятельность, цифровизация образования.

## **Білім беруді цифрландыру жағдайында жоғары сынып оқушыларының сабақтан тыс іс-әрекеттегі командалық өзара әрекеттесуін педагогикалық фасилитациялау**

*Дарья Дармодехина<sup>1\*</sup>*

<sup>1\*</sup>К.Д. Ушинский атындағы Санкт-Петербург жоғары оқу орнынан кейінгі педагогикалық білім беру академиясының шет тілдері кафедрасының аспиранты; ағылшын және қытай тілдерінің мұғалімі, №119 жалпы орта білім беретін мектеп, Санкт-Петербург, Ресей. E-mail: [darya.vrnn@yandex.ru](mailto:darya.vrnn@yandex.ru); ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0997-4281>

### **Аннотация**

Мақалада білім беруді цифрландыру жағдайында жоғары сынып оқушыларының сабақтан тыс іс-әрекеттегі командалық өзара әрекеттесуін педагогикалық фасилитациялау мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі цифрлық білім беру ортасының бірлескен жобалық жұмыстың мүмкіндіктерін кеңейтетінімен, өздігінен өнімді командалық өзара әрекеттесуді қамтамасыз ете алмайтындығымен байланысты. Цифрлық құралдардың, ортақ құжаттардың, мессенджерлер мен онлайн сервистердің болуы, егер оқушылардың қызметі ортақ мақсатпен, жауапкершілікті бөлумен, іс-әрекеттерді келісумен және нәтижені рефлексиялаумен байланыспаса, ынтымақтастықтың тек сыртқы көрінісін ғана қалыптастыруы мүмкін. Мақаланың мақсаты білім беруді цифрландыру жағдайында жоғары сынып оқушыларының сабақтан тыс іс-әрекеттегі командалық өзара әрекеттесуін ұйымдастыру механизмі ретінде педагогикалық фасилитацияны теориялық тұрғыдан негіздеу болып табылады. Зерттеудің әдіснамалық негізін гуманистік педагогика қағидалары, субъект-субъектілік өзара әрекеттесу идеялары, кооперативті оқыту теориясы, командалық жұмыс, сабақтан тыс жобалық іс-әрекет және цифрлық білім беру ортасы бойынша зерттеулер құрады. Зерттеуде теориялық талдау, салыстырмалы-салғастырмалы талдау, жалпылау, жүйелеу және ғылыми дереккөздерді интерпретациялау әдістері қолданылды. Зерттеу нәтижесінде формалды топтық жұмыстан өнімді командалық іс-әрекетке өтуді қамтамасыз ететін мұғалімнің фасилитатор ретіндегі рөлі ашылды. Педагогикалық фасилитацияның өзара байланысты бес функциясы анықталды: құндылықтық-мақсаттық, ұйымдастырушылық-рөлдік, коммуникативтік-реттеушілік, цифрлық-навигациялық және рефлексивтік-бағалаушылық. Педагогикалық фасилитация жоғары сынып оқушыларының дербестігін қажетті педагогикалық қолдаумен ұштастыруға, ал цифрлық құралдарды сыртқы бақылау құралы ретінде емес, командалық жұмысты үйлестіру, үлесті тіркеу және рефлексиялау ресурсы ретінде қолдануға мүмкіндік беретіні көрсетілді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы анықталған функцияларды сабақтан тыс бағдарламаларды, мектеп жобаларын және командалық іс-әрекетті цифрлық сүйемелдеуді жобалау кезінде қолдану мүмкіндігімен байланысты.

**Кілт сөздер:** педагогикалық фасилитация, командалық өзара әрекеттесу, жоғары сынып оқушылары, сабақтан тыс іс-әрекет, білім беруді цифрландыру.

## **Pedagogical facilitation of team interaction among senior school students in extracurricular activities in the context of educational digitalization**

*Daria Darmodekhina<sup>1\*</sup>*

<sup>1\*</sup>Postgraduate student of the Department of Foreign Languages, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky; teacher of English and Chinese, Secondary School No. 119, Saint Petersburg, Russia. E-mail: [darya.vrnn@yandex.ru](mailto:darya.vrnn@yandex.ru); ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0997-4281>

### **Abstract**

The article examines the issue of pedagogical facilitation of team interaction among senior school students in extracurricular activities in the context of educational digitalization. The relevance of the study is determined by the fact that the digital educational environment expands the possibilities of collaborative project work, but does not in itself ensure productive team interaction. The availability of digital tools, shared documents, messengers and online services may create only an

external appearance of cooperation if students' activity is not connected with a common goal, distribution of responsibility, coordination of actions and reflection on the result. The purpose of the article is to provide a theoretical justification of pedagogical facilitation as a mechanism for organizing team interaction among senior school students in extracurricular activities in the context of educational digitalization. The methodological basis of the study includes the principles of humanistic pedagogy, the ideas of subject-subject interaction, the theory of cooperative learning, and studies of teamwork, extracurricular project activity and the digital educational environment. The research methods include theoretical analysis, comparative analysis, generalization, systematization and interpretation of scientific sources. The study reveals the role of the teacher as a facilitator who ensures the transition from formal group work to productive team activity. Five interrelated functions of pedagogical facilitation are identified: value-oriented and goal-setting, organizational and role-based, communicative and regulatory, digital navigation, and reflective and evaluative. The article shows that pedagogical facilitation makes it possible to combine senior school students' independence with necessary pedagogical support, while digital tools can be used not as a means of external control, but as a resource for coordination, contribution tracking and reflection on teamwork. The practical significance of the study is associated with the possibility of applying the identified functions in the design of extracurricular programs, school projects and digital support for team activity.

**Keywords:** pedagogical facilitation, team interaction, senior school students, extracurricular activities, educational digitalization.

## 1. Введение

Цифровизация образования заметно изменила способы учебной и внеурочной коммуникации школьников. Старшеклассники всё чаще работают не только в классе или школьном кабинете, но и в смешанной среде: обсуждают проектные задачи в мессенджерах, создают общие документы, используют цифровые доски, презентационные сервисы, облачные хранилища, онлайн-календари и инструменты распределения задач. С одной стороны, это расширяет возможности совместной деятельности. С другой стороны, цифровая среда делает более заметными те трудности, которые сопровождали групповую работу и раньше: неравномерность вклада, формальное участие отдельных обучающихся, отсутствие общей логики проекта, слабую рефлексию и подмену сотрудничества техническим разделением заданий.

В педагогических исследованиях цифровая образовательная среда рассматривается как значимый фактор изменения школьного образования. Она создаёт условия для формирования цифровой грамотности, развития самостоятельности, расширения каналов коммуникации и появления новых форм учебной деятельности (Бороненко и Федотова, 2021; Весманов и др., 2023). Однако сама по себе цифровая среда не является педагогическим решением. Наличие платформы, общего документа или цифровой доски ещё не означает, что учащиеся действительно сотрудничают, слышат друг друга, согласуют позиции и принимают ответственность за общий результат. Поэтому в условиях цифровизации особенно важным становится вопрос не только о том, какие инструменты использует школа, но и о том, как педагог организует взаимодействие обучающихся внутри этих инструментов.

Международные исследования цифрового образования показывают, что школа в сетевом обществе сталкивается с новыми вызовами: необходимо развивать у обучающихся не только предметные знания, но и способность к коммуникации, сотрудничеству, критическому мышлению, самостоятельному поиску и обработке информации (Воогт и др., 2013). Эти умения особенно активно проявляются в проектной и внеурочной деятельности, где результат зависит не от индивидуального выполнения упражнения, а от согласованного действия группы. В этом смысле внеурочная деятельность становится важным пространством формирования командного взаимодействия старшеклассников.

Внеурочная деятельность обладает большей гибкостью по сравнению с уроком. Она

позволяет выходить за пределы жёсткой предметной структуры, включать школьников в исследовательские, социальные, творческие, медийные и межпредметные проекты, создавать ситуации выбора и публичного предъявления результата. Именно поэтому многие исследователи связывают внеурочную деятельность с развитием социальной компетентности, самостоятельности и продуктивного сотрудничества учащихся (Богачева, 2014; Костенко и Недогреева, 2017). В современных работах также подчёркивается, что навыки командной работы старшеклассников особенно эффективно развиваются в формах неформального и практико-ориентированного образования, где учащиеся сталкиваются с реальными задачами, необходимостью договариваться и отвечать за общий продукт (Сидорова и Шибанова, 2024).

При этом важно различать групповую работу и командное взаимодействие. В педагогической практике эти понятия часто используются как близкие, хотя между ними есть существенная разница. Группа может быть создана формально: несколько учащихся получают одно задание и делят его на части. Команда же предполагает наличие общей цели, взаимной зависимости, распределённых ролей, согласования действий, принятия решений и рефлексии результата. Исследования командной компетенции показывают, что командное взаимодействие имеет сложную структуру и включает когнитивный, коммуникативный, регулятивный и ценностный компоненты (Кудаков и др., 2021). Поэтому задача педагога заключается не только в том, чтобы объединить учащихся в малые группы, но и в том, чтобы помочь им перейти к настоящему командному действию.

Особенно значимой эта разница становится в старшей школе. Старшеклассники уже обладают определённым опытом учебного сотрудничества, но этот опыт часто остаётся ситуативным: учащиеся умеют распределять задания, готовить презентации, обсуждать организационные вопросы, однако не всегда способны самостоятельно выстроить устойчивую командную логику. Для них характерно сочетание стремления к самостоятельности и потребности в педагогической поддержке. С одной стороны, чрезмерная регламентация снижает личную инициативу и делает проект формальным. С другой стороны, полное невмешательство педагога может привести к доминированию отдельных участников, выпадению менее активных школьников и снижению качества общего результата. Поэтому именно в старшем школьном возрасте особенно важна такая педагогическая позиция, которая поддерживает самостоятельность, но не оставляет команду без ориентира.

В этом контексте педагогическая фасилитация позволяет переосмыслить роль учителя во внеурочной деятельности. Учитель перестаёт быть единственным источником решения и не ограничивается функцией контроля сроков. Он становится организатором условий, при которых учащиеся могут обсуждать, спорить, договариваться, принимать решения и анализировать собственный опыт взаимодействия. Такая позиция особенно важна для цифровой среды, где внешняя активность участников не всегда совпадает с реальным включением в командный процесс.

В классическом понимании фасилитация связана с поддержкой инициативы, самостоятельности и продуктивного взаимодействия обучающихся. О. Н. Шахматова (2006) рассматривает педагогическую фасилитацию как процесс, который усиливает продуктивность обучения и воспитания через стиль общения и особенности личности субъектов педагогического взаимодействия. Для настоящего исследования важна именно эта мысль: фасилитация не сводится к отдельному приёму или технологии. Она выражает особую педагогическую позицию, в которой учитель помогает учащимся действовать самостоятельно, но не оставляет их без поддержки.

В условиях цифровизации эта позиция становится ещё более сложной. Учитель должен видеть не только очное взаимодействие учащихся, но и то, как оно продолжается в цифровой среде: кто берёт на себя ответственность, кто выпадает из обсуждения, как фиксируются решения, как распределяются задачи, как команда возвращается к проблемам и корректирует работу. В монографии под редакцией В. Ю. Хотинца (2023) психолого-педагогическая фасилитация рассматривается в связи с цифровой трансформацией образования, что позволяет

говорить о необходимости организационно-педагогических и социально-психологических условий для развития учащихся в цифровой среде. Следовательно, педагогическая фасилитация в цифровой образовательной среде включает не только поддержку общения, но и навигацию в цифровых формах совместной деятельности.

Степень разработанности темы можно охарактеризовать как достаточно широкую, но фрагментарную. С одной стороны, есть исследования педагогической фасилитации, раскрывающие личностно-гуманистическую позицию учителя и методы фасилитативного взаимодействия (Шахматова, 2006; Адонина и др., 2020). С другой стороны, активно разрабатываются идеи кооперативного обучения и collaborative learning, где показано значение структурированной групповой работы, позитивной взаимозависимости, индивидуальной ответственности и педагогического сопровождения (Гиллис, 2007; Джонсон и др., 1998; ван Леувен и Янссен, 2019). Отдельную линию составляют работы о проектной деятельности, внеурочном образовании и цифровой среде (Томенко, 2022; Тэнгни и др., 2024; Менезес и др., 2024). Однако эти направления редко соединяются в единую исследовательскую рамку, где учитель рассматривается как фасилитатор командного взаимодействия старшеклассников именно во внеурочной деятельности и именно в условиях цифровизации образования.

Исследовательская проблема состоит в противоречии между возрастающей потребностью школы в развитии командного взаимодействия старшеклассников и недостаточной определённости педагогической позиции учителя, обеспечивающей переход от формальной групповой работы к продуктивной командной деятельности. Особенно остро это противоречие проявляется в цифровой среде, где внешняя активность может создавать иллюзию сотрудничества, но не гарантирует общего понимания цели, взаимной ответственности и рефлексии.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании педагогической фасилитации как механизма организации командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что педагогическая фасилитация рассматривается не только как гуманистически ориентированная позиция учителя, но и как механизм организации командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования. Авторский вклад состоит в теоретическом обосновании системы взаимосвязанных функций педагогической фасилитации, обеспечивающих переход от формальной групповой работы к продуктивной командной деятельности: ценностно-целевой, организационно-ролевой, коммуникативно-регулятивной, цифрово-навигационной и рефлексивно-оценочной. Такое понимание позволяет связать самостоятельность учащихся, педагогическую поддержку, цифровую координацию и рефлексию командного процесса в единую исследовательскую рамку.

## 2. Материалы и методы

Исследование носит теоретико-аналитический характер. Такой тип исследования выбран потому, что задача статьи состоит не в описании отдельного педагогического эксперимента, а в построении целостной исследовательской логики, позволяющей связать несколько научных линий: педагогическую фасилитацию, командное взаимодействие, внеурочную проектную деятельность и цифровизацию образования.

Методологическую основу составили положения гуманистической педагогики, идеи субъект-субъектного взаимодействия, теория кооперативного обучения, исследования collaborative learning, подходы к проектной и внеурочной деятельности, а также современные работы о цифровой образовательной среде. Такая рамка позволяет рассматривать командное взаимодействие старшеклассников не только как организационную форму, но и как педагогически управляемый процесс развития самостоятельности, ответственности, коммуникации и рефлексии.

В качестве методов использованы теоретический анализ научных источников, сравнительно-сопоставительный анализ подходов к фасилитации и кооперативному обучению, обобщение и систематизация положений, связанных с организацией командной работы, интерпретация результатов современных исследований цифрового взаимодействия, а также анализ педагогического опыта организации внеурочной проектной деятельности. Эти методы соответствуют цели статьи, поскольку позволяют выявить общие закономерности, определить функции педагога-фасилитатора и предложить теоретическую модель сопровождения командного взаимодействия старшеклассников.

Отбор источников осуществлялся по нескольким смысловым направлениям. Первая группа источников связана с теоретическим осмыслением педагогической фасилитации и позволяет определить её как особую позицию учителя в образовательном взаимодействии. Вторая группа включает исследования кооперативного обучения, групповой работы и командной компетенции, необходимые для различения формальной групповой деятельности и подлинного командного взаимодействия. Третья группа источников раскрывает потенциал внеурочной и проектной деятельности как пространства развития социальных, коммуникативных и регулятивных умений старшеклассников. Четвёртая группа связана с цифровой образовательной средой, цифровым сотрудничеством и инструментами фиксации вклада участников команды.

Такое распределение источников позволило избежать одностороннего рассмотрения темы. Если опираться только на исследования фасилитации, командное взаимодействие может быть сведено к общей доброжелательной атмосфере. Если использовать только работы о цифровизации, возникает риск технологического редукционизма, когда качество взаимодействия ошибочно связывается преимущественно с наличием цифровых сервисов. Если же рассматривать только проектную деятельность, можно упустить особую роль педагога в сопровождении групповой динамики. Поэтому в статье использована комплексная исследовательская рамка, позволяющая рассматривать педагогическую фасилитацию как связующее звено между личностным развитием учащихся, организацией командного действия и возможностями цифровой образовательной среды.

Теоретическую основу понимания фасилитации составили работы О. Н. Шахматовой, Л. В. Адониной и соавторов, О. В. Чурсиновой. Шахматова раскрывает педагогическую фасилитацию как личностно и коммуникативно обусловленный процесс поддержки развития субъектов образования (Шахматова, 2006). Адонина и соавторы (2020) показывают прикладной потенциал фасилитации в групповой работе, включая дискуссионные, игровые, рефлексивные методы и методы организации интеллектуальной активности. Чурсинова (2021) рассматривает фасилитацию как технологию продуктивного командного взаимодействия в образовательной организации, что особенно важно для перехода от общего понимания фасилитации к её применению в командной деятельности.

Для раскрытия сущности командного взаимодействия использовались исследования кооперативного обучения и командной компетенции. Работы Гилиэс (2007) и Джонсон с соавторами (1998) позволяют рассматривать совместную деятельность как специально организованную систему, в которой важны позитивная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, развитие межличностных умений и групповая рефлексия. Исследование Гилиэс и Бойле (2010) показывает, что внедрение кооперативного обучения требует от учителя изменения профессиональной позиции и готовности сопровождать групповую динамику. Российские источники по командной компетенции и организации командной работы в школе позволяют уточнить структуру командного взаимодействия в отечественном педагогическом контексте (Кудаков и др., 2021; Шобонов, 2022).

Значимую роль сыграли зарубежные эмпирические исследования учительской поддержки в collaborative learning. Фанг и Луи (2016) показали, что guided group work с участием учителя даёт более высокие результаты, чем самостоятельная групповая работа без педагогического сопровождения. Систематический обзор van Леувен и Жансен (2019) позволил уточнить

инструменты такой поддержки: вопросы, подсказки, обратная связь, структурирование обсуждения и передача контроля учащимся. Концепция Меркер (1995) о направляемом построении знания использовалась для понимания учебного диалога как основы коллективного мышления.

Цифровой аспект исследования опирается на работы о цифровой образовательной среде, цифровых компетенциях школьников и цифровых формах проектного взаимодействия. Исследования Бороненко и Федотовой (2021), Весманова и соавторов (2023), Едалова (2024), Тангней и соавторы (2024) позволили рассмотреть цифровую среду не как технический фон, а как особое пространство организации совместной деятельности. Работа Менезес и соавтор (2024) была использована для анализа цифровых инструментов фиксации вклада и командной рефлексии в проектном обучении.

Таким образом, исследовательская логика строилась от общего к частному: от понятия педагогической фасилитации к организации командного взаимодействия, затем к специфике внеурочной деятельности и, наконец, к условиям цифровой образовательной среды. Такой путь позволил не только сопоставить источники, но и выделить авторскую позицию: учитель в командном взаимодействии старшеклассников должен выступать фасилитатором, который создаёт условия для совместного действия, но не подменяет собой активность команды.

Следует подчеркнуть, что представленное исследование имеет теоретико-аналитический характер и направлено на концептуальное обоснование педагогической фасилитации как механизма организации командного взаимодействия старшеклассников. В связи с этим полученные результаты рассматриваются как теоретическая основа для последующей эмпирической апробации, включающей разработку диагностического инструментария, подбор фасилитативных методов и проверку их эффективности во внеурочной проектной деятельности.

### **3. Результаты и их обсуждение**

Анализ источников позволяет утверждать, что педагогическая фасилитация командного взаимодействия старшеклассников является не отдельным приёмом, а целостным способом организации совместной деятельности, соединяющим ценностную, организационную, коммуникативную, цифровую и рефлексивную составляющие. В этом смысле фасилитация занимает промежуточную позицию между директивным управлением и пассивным наблюдением: учитель поддерживает самостоятельность команды, но не оставляет её без педагогического сопровождения.

Первый важный результат связан с уточнением самой позиции учителя-фасилитатора. В гуманистической педагогической традиции фасилитация понимается как поддержка личностной активности обучающегося, доверительного взаимодействия и самостоятельности (Шахматова, 2006). Эта позиция особенно значима для старшеклассников, поскольку они находятся на этапе, когда возрастает потребность в самостоятельности, признании собственной позиции и участии в принятии решений. Однако в командной работе одной личностной поддержки недостаточно. Команде необходимы правила взаимодействия, структура обсуждения, распределение ролей, способы разрешения конфликтов и механизмы рефлексии. Поэтому личностно-гуманистическая трактовка фасилитации должна быть дополнена технологическим измерением.

Такое дополнение дают исследования фасилитативных методов. Адонина и соавторы (2020) показывают, что педагог-фасилитатор использует широкий спектр методов: дискуссию, игровые формы, мозговой штурм, методы организации интеллектуальной деятельности, методы творческого поиска и рефлексии. Важно, что эти методы направлены не только на активизацию обучающихся, но и на повышение качества группового взаимодействия. Они помогают участникам высказывать позицию, слушать оппонента, принимать разные точки зрения, критически обсуждать идеи и осмысливать результат. Для командного взаимодействия старшеклассников это принципиально, поскольку команда развивается через опыт

обсуждения и согласования, а не через механическое распределение заданий.

Чурсинова (2021) рассматривает фасилитацию как технологию продуктивного командного взаимодействия, основанную на общей цели, доверии, открытом обсуждении проблем и ответственности участников. Эта позиция помогает перенести фасилитацию из области общего педагогического общения в сферу командной работы. Если Шахматова задаёт ценностное основание фасилитации, то Чурсинова позволяет увидеть её как способ организации командного процесса. В соединении этих подходов появляется важный вывод: фасилитация командного взаимодействия должна одновременно поддерживать личность участника и удерживать структуру совместной деятельности.

Второй результат связан с различием групповой работы и командного взаимодействия. Групповая работа может быть внешней формой организации задания, тогда как командное взаимодействие является качеством совместной деятельности. Кудаков, Данилов и Матушанский (2021) рассматривают командную компетенцию как сложное образование, включающее способность понимать общую задачу, взаимодействовать с другими, регулировать собственное поведение и соотносить индивидуальные действия с общим результатом. Эта логика показывает, что командность не возникает в момент деления класса на группы. Она формируется через специально организованный опыт.

Запалацкая (2025), анализируя групповое и командное взаимодействие в обучении интеллектуально одарённых студентов, обращает внимание на необходимость сочетания индивидуализации и кооперации. Хотя её исследование относится к высшему образованию, его вывод продуктивен и для старшей школы. Команда старшеклассников не должна превращаться в пространство, где индивидуальность растворяется в общем результате. Напротив, сильная команда строится на видимости и признании индивидуального вклада. Педагог-фасилитатор в этом случае помогает не «уравнять» участников, а найти для каждого значимую позицию в общей деятельности.

Эта идея особенно важна для внеурочной деятельности. Внеурочные проекты часто собирают учащихся с разным уровнем мотивации, коммуникативной уверенности, лидерских качеств, цифровых навыков и готовности к самостоятельной работе. Кульмаметьева и Ниясова (2023) показывают, что сопровождение проектной деятельности подростков должно учитывать различия в мотивационной готовности к научному творчеству. Для педагогической фасилитации это означает необходимость дифференцированной поддержки: одному учащемуся нужно помочь включиться в обсуждение, другому, наоборот, научиться не доминировать, третьему требуется поддержка в планировании, четвёртому в публичном представлении результата.

Третий результат касается потенциала внеурочной деятельности как среды формирования командного взаимодействия. Богачева (2014) рассматривает внеурочную деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся. В этой логике внеурочная деятельность важна не только потому, что она дополняет урок, но и потому, что создаёт пространство социального действия. Старшеклассники здесь могут пробовать роли, обсуждать реальные задачи, выходить за пределы учебника и видеть последствия своих решений. Костенко и Недогреева (2017), предлагая модель формирования навыков продуктивного сотрудничества старшеклассников во внеурочной деятельности, подчёркивают значение этапности, коммуникативно-деятельностного компонента и рефлексии. Это позволяет рассматривать внеурочную деятельность как естественную среду для фасилитации командного взаимодействия.

В неформальном образовании эта логика получает дополнительное подтверждение. Сидорова и Шибанова (2024) связывают развитие командных навыков старшеклассников с условиями неформального образования, где учащиеся включены в практическую деятельность, основанную на взаимодействии и самостоятельном выборе. Шобонов (2022), рассматривая особенности организации командной работы в общеобразовательной организации, акцентирует необходимость продуманной структуры, распределения функций и

управления взаимодействием участников. Эти позиции показывают, что командная работа в школе требует не разовых упражнений, а системной педагогической организации.

Четвёртый результат связан с ролью учителя в совместной деятельности. Теория кооперативного обучения давно показывает, что эффективность совместной работы зависит от её структуры. Гиллис (2007) подчёркивает, что cooperative learning предполагает позитивную взаимозависимость, индивидуальную ответственность, развитие социальных умений и групповую обработку результата. Johnson и соавторы (1998) также рассматривают кооперативное обучение как доказательно эффективный подход, но только при условии, что взаимодействие организовано осмысленно, а не случайно. Это позволяет сделать важный вывод для темы статьи: учитель-фасилитатор не просто наблюдает за группой, а помогает создать условия, при которых совместная работа становится образовательной.

Исследование Гиллис и Бойл (2010) показывает, что для учителей внедрение cooperative learning связано с рядом трудностей: необходимо управлять временем, составом групп, распределением ответственности, уровнем шума, конфликтами и разной активностью участников. Эти трудности хорошо знакомы школьной практике. Учитель может понимать ценность командной работы, но испытывать затруднения в её организации. Поэтому педагогическая фасилитация должна рассматриваться как профессиональная компетентность учителя, а не как интуитивная способность «хорошо общаться» с детьми.

Эмпирическое исследование Фунг и Луи (2016) особенно важно для обоснования фасилитационной позиции. Авторы сравнивали традиционное обучение, самостоятельную групповую работу и групповую работу с поддержкой учителя. Наиболее выраженный образовательный эффект был получен в группах, где учитель направлял взаимодействие, помогал учащимся продвигаться в обсуждении и выходить из тупиковых ситуаций. При этом ценность исследования не только в подтверждении роли учителя, но и в уточнении границ этой роли. Учитель не должен давать готовые ответы. Его задача состоит в том, чтобы поддерживать движение мысли группы.

Систематический обзор ван Леувен и Янссен (2019) помогает конкретизировать эту позицию. Авторы показывают, что эффективное сопровождение collaborative learning включает вопросы, подсказки, обратную связь, структурирование обсуждения и постепенную передачу контроля учащимся. Такая логика напрямую соотносится с фасилитацией: педагог организует условия, но не присваивает себе субъектность команды. Меркер (1995) в концепции «управляемое построение знаний» также показывает, что учебный диалог развивается продуктивнее, когда педагог помогает учащимся строить знание через речь, вопросы и совместное уточнение смыслов. Значит, фасилитация командного взаимодействия должна быть направлена не только на комфортное общение, но и на развитие коллективного мышления.

Фунг (2014) в исследовании групповой работы и критического мышления показывает, что эффективное взаимодействие может развивать способность учащихся аргументировать, критически оценивать идеи и рассматривать проблему с разных точек зрения. Это важный аргумент против поверхностного понимания командной работы. Командное взаимодействие ценно не потому, что учащимся «интереснее вместе», а потому, что оно создаёт условия для столкновения позиций, уточнения аргументов и перехода к более осознанному решению. Внеурочная деятельность может стать такой средой, если педагог не ограничивается организацией продукта, а фасилитирует интеллектуальный процесс команды.

Пятый результат касается цифровизации. Цифровая среда расширяет возможности командной работы, однако её педагогический эффект зависит от того, включены ли цифровые инструменты в логику совместного целеполагания, координации, фиксации вклада и рефлексии, поэтому общие документы, проектные чаты и цифровые доски должны рассматриваться не как самостоятельное условие командности, а как ресурсы педагогически организованного взаимодействия.

Бороненко и Федотова (2021) рассматривают цифровую образовательную среду школы

как основу формирования цифровой грамотности школьников. Весманов и соавторы (2023) подчёркивают, что учебная деятельность школьников в цифровой среде требует особой организации и не может быть понята как простое перенесение традиционных форм в онлайн-пространство. Эти позиции позволяют сделать вывод: цифровизация требует от учителя не только технической компетентности, но и способности проектировать взаимодействие в цифровой среде.

В монографии под редакцией Хотинцев (2023) фасилитация рассматривается именно в условиях цифровой трансформации образования. Для нашей темы это один из ключевых источников, потому что он позволяет соединить фасилитационную позицию учителя с цифровой средой. Учитель-фасилитатор в условиях цифровизации помогает старшеклассникам не просто пользоваться сервисами, а превращать их в инструменты согласования, совместного мышления, распределения задач и рефлексии. Едалов (2024), сравнивая условия организации совместной деятельности в очном и цифровом пространстве, показывает, что цифровое взаимодействие требует специальных правил включённости и координации. Тэнгни и соавторы (2024) на материале online collaborative PBL также показывают, что проектное сотрудничество в цифровом формате нуждается в специально организованной структуре.

Отдельное значение имеет проблема цифровой фиксации вклада. В проектной работе часто возникает трудность, которую в зарубежных исследованиях называют проблемой *freeriders*: часть участников включена активно, а часть формально присутствует в команде. Менезес и соавторы (2024) описывают опыт использования чат-бота для сбора *standup*-отчётов в проектном обучении: учащиеся фиксировали, что сделали, что планируют сделать и что мешает дальнейшей работе. Такой инструмент повышал прозрачность участия и помогал выявлять студентов, которым требовалась поддержка. Для школьной внеурочной деятельности этот опыт требует осторожной адаптации. Старшеклассникам не всегда полезен жёсткий цифровой контроль, но короткие регулярные отчёты, проектные дневники, чек-листы и рефлексивные вопросы могут стать средствами мягкой педагогической фасилитации.

Маркс и соавторы (2005) показывают, что эффективность онлайн-обучения связана не только с содержанием и технологической платформой, но и с качеством взаимодействия участников. Эта мысль хорошо объясняет педагогическую роль цифровых инструментов: они не должны становиться самоцелью. Их задача состоит в том, чтобы поддерживать взаимодействие, делать вклад видимым, помогать команде возвращаться к цели и осмысливать продвижение. В этом смысле цифровой след командной работы может стать не инструментом наказания, а материалом для рефлексии.

Проектная внеурочная деятельность позволяет связать цифровизацию с формированием командного взаимодействия. Томенко (2022) показывает, что цифровые компетенции старшеклассников могут развиваться через проектный метод во внеурочной деятельности по информатике, где значимы групповая форма работы, цифровая образовательная среда и цифровая компетентность педагога. Важно, что цифровые компетенции здесь включают не только владение инструментами, но и цифровое сотрудничество, создание контента, безопасность, решение проблем. Это хорошо соотносится с более широкой позицией Voogt и соавторов (2013) о том, что образование в цифровом сетевом мире должно развивать способность к сотрудничеству, коммуникации и самостоятельному действию.

На основе проведённого анализа можно выделить пять взаимосвязанных функций педагогической фасилитации командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности. Первая функция, ценностно-целевая, связана с помощью команде в принятии общей цели и понимании смысла проекта. Без этого учащиеся могут выполнить задание, но не стать субъектами совместной деятельности. Вторая функция, организационно-ролевая, предполагает поддержку распределения ролей, задач и ответственности. Здесь важно не закрепить за учащимися удобные стереотипы, а дать возможность попробовать разные позиции: координатора, аналитика, исследователя, редактора, дизайнера, спикера,

ответственного за цифровую часть или за рефлексию.

Третья функция, коммуникативно-регулятивная, связана с организацией обсуждения. Учитель-фасилитатор помогает задавать вопросы, уточнять аргументы, включать менее активных участников, удерживать рамку дискуссии и переводить конфликт в конструктивное обсуждение. Четвёртая функция, цифрово-навигационная, предполагает помощь в выборе инструментов, определении правил цифрового взаимодействия, фиксации вклада и использовании цифрового следа для координации. Пятая функция, рефлексивно-оценочная, направлена на анализ не только конечного продукта, но и процесса командной работы: как принимались решения, как распределялись роли, какие трудности возникли, кто какой вклад внёс, что команда может улучшить.

Эти функции образуют не линейную схему, а взаимосвязанную систему. Цель влияет на распределение ролей, роли определяют характер коммуникации, коммуникация требует цифровой координации, а рефлексия возвращает команду к осмыслению цели и способов работы. Поэтому педагогическая фасилитация не может быть сведена к отдельному этапу внеурочного проекта. Она сопровождает всю командную деятельность от постановки задачи до анализа результата. Реализация выделенных функций педагогической фасилитации может быть оценена через совокупность критериев и показателей (см. Таблицу 1).

**Таблица 1.** Критерии и показатели реализации функций педагогической фасилитации командного взаимодействия старшеклассников

<b>Функция педагогической фасилитации</b>	<b>Критерий реализации функции</b>	<b>Показатели реализации</b>
<b>ценностно-целевая</b>	осознанность и принятие общей цели командной деятельности	учащиеся понимают смысл проекта; соотносят индивидуальные действия с общей задачей; проявляют готовность работать на общий результат
<b>организационно-ролевая</b>	согласованность распределения ролей и ответственности	роли и задачи распределены с учётом возможностей участников; каждый участник понимает зону своей ответственности; индивидуальные вклады согласуются с общим планом работы
<b>коммуникативно-регулятивная</b>	конструктивность командного обсуждения и взаимодействия	участники аргументируют свои позиции; учитывают мнения других; включают менее активных членов команды; конструктивно разрешают возникающие противоречия
<b>цифрово-навигационная</b>	осознанное использование цифровых инструментов для координации командной работы	команда использует общие документы, цифровые доски, чаты или иные сервисы для планирования, фиксации решений, распределения задач и отслеживания вклада участников
<b>рефлексивно-оценочная</b>	способность анализировать процесс и результат командного	учащиеся оценивают не только итоговый продукт, но и процесс совместной работы; выявляют трудности взаимодействия;

---

 взаимодействия

 анализируют вклад участников;  
 определяют направления  
 улучшения командной  
 деятельности
 

---

Представленные критерии и показатели не являются завершённым диагностическим инструментарием, однако позволяют конкретизировать содержание выделенных функций и определить возможные направления их дальнейшей эмпирической проверки во внеурочной проектной деятельности старшеклассников.

Выделенные функции могут быть соотнесены с этапами внеурочной проектной деятельности. На этапе запуска проекта особенно значимы ценностно-целевая и организационно-ролевая функции: команда должна понять, зачем выполняется проект, какой результат предполагается получить и как будет распределена ответственность. На этапе активной работы возрастает значение коммуникативно-регулятивной и цифрово-навигационной функций, поскольку именно здесь проявляются основные трудности взаимодействия: разный темп работы, неравномерность вклада, конфликты, несогласованность промежуточных решений. На завершающем этапе на первый план выходит рефлексивно-оценочная функция, позволяющая обсудить не только качество продукта, но и характер командного процесса.

Такое понимание фасилитации помогает избежать формального подхода к командной работе. В школьной практике нередко основное внимание уделяется итоговому продукту: презентации, докладу, исследовательской работе, видеоролику или публичному выступлению. Однако для формирования командного взаимодействия не менее важен путь, которым команда пришла к этому результату. Если сильный участник выполнил большую часть работы, а остальные только формально присутствовали, итоговый продукт может быть качественным, но образовательный результат командной деятельности окажется слабым. Поэтому педагог-фасилитатор должен видеть не только продукт, но и процесс: кто инициировал идеи, кто помогал другим, кто принимал решения, кто нуждался в поддержке, какие трудности команда смогла преодолеть.

Цифровая среда в этом отношении даёт педагогу новые возможности. История редактирования документа, комментарии, проектные чаты, промежуточные версии материалов, цифровые доски и короткие отчёты позволяют увидеть динамику командной работы более объёмно. Однако эти данные требуют педагогической интерпретации. Их нельзя использовать только как инструмент контроля или поиска «слабого звена». Более продуктивно рассматривать цифровой след как основание для рефлексии: что удалось команде, где возникло рассогласование, как распределялась активность, почему отдельные участники оказались менее включёнными и что можно изменить в следующем проекте. В этом проявляется отличие цифровой фасилитации от цифрового надзора.

Авторская позиция состоит в том, что учитель в командном взаимодействии старшеклассников должен выступать фасилитатором, сохраняющим педагогическую ответственность за условия совместной деятельности, но не подменяющим собой активность команды. Такая позиция предполагает удержание баланса между самостоятельностью учащихся и необходимой поддержкой, благодаря чему ответственность за общий результат постепенно становится частью опыта самой команды.

В условиях цифровизации этот баланс становится особенно важным. Цифровые инструменты могут усилить субъектность старшеклассников, если они используются для совместного планирования, прозрачной фиксации вклада, обсуждения, обратной связи и рефлексии. Но они же могут усилить фрагментацию работы, если педагог не помогает команде выстроить правила взаимодействия. Поэтому педагогическая фасилитация становится механизмом, который соединяет цифровую среду с образовательным смыслом командной деятельности.

Таким образом, педагогическая фасилитация командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования может быть определена как целенаправленная деятельность учителя по созданию ценностно-смысловых, организационно-ролевых, коммуникативных, цифровых и рефлексивных условий, обеспечивающих переход от формальной групповой работы к продуктивной командной деятельности. Её результатом становится не только выполненный проект, но и развитие у старшеклассников опыта совместного целеполагания, ответственности, аргументации, цифрового сотрудничества и рефлексии.

#### 4. Заключение

Проведённый теоретический анализ позволил обосновать педагогическую фасилитацию как механизм организации командного взаимодействия старшеклассников во внеурочной деятельности в условиях цифровизации образования. Цель исследования достигнута через сопоставление научных подходов к фасилитации, кооперативному обучению, командной работе, внеурочной проектной деятельности и цифровому взаимодействию.

Главный вывод состоит в том, что командное взаимодействие не возникает автоматически при объединении учащихся в группу. Оно также не обеспечивается самим фактом использования цифровых инструментов. Для его формирования необходима особая педагогическая позиция учителя, который помогает команде принять общую цель, распределить ответственность, организовать коммуникацию, использовать цифровые средства для координации и осмыслить процесс совместной работы.

Практически это означает, что учитель должен проектировать не только содержание внеурочного проекта, но и сценарий командного взаимодействия. В такой сценарий могут входить обсуждение общей цели, распределение ролей, выбор цифровых инструментов, договорённости о сроках и формате коммуникации, промежуточные точки обратной связи, а также итоговая рефлексия. При этом сценарий не должен быть чрезмерно жёстким. Его задача состоит не в том, чтобы лишить команду самостоятельности, а в том, чтобы задать рамку, внутри которой старшеклассники смогут принимать собственные решения.

Особую сложность представляет работа с конфликтами и неравномерным участием. В традиционной логике педагог часто стремится быстро устранить конфликт или перераспределить задания самостоятельно. В фасилитационной логике конфликт рассматривается как возможный ресурс развития команды, если он переводится в обсуждение позиций, аргументов и критериев решения. Учитель помогает участникам не избегать противоречий, а обсуждать их в безопасной и продуктивной форме. Это особенно важно для старшеклассников, поскольку именно в этом возрасте опыт аргументированного несогласия, принятия чужой позиции и совместного поиска решения становится частью социальной зрелости.

Педагогическая фасилитация в данной статье рассмотрена как единство пяти функций: ценностно-целевой, организационно-ролевой, коммуникативно-регулятивной, цифрово-навигационной и рефлексивно-оценочной. Такое понимание позволяет преодолеть упрощённое представление о групповой работе как о достаточном условии развития сотрудничества. Командная деятельность требует не только совместного задания, но и педагогически организованной взаимозависимости, видимого индивидуального вклада, правил обсуждения, цифровой координации и рефлексии.

Научная значимость результатов заключается в уточнении роли учителя-фасилитатора в командном взаимодействии старшеклассников. Фасилитация показана не только как гуманистическая позиция, но и как механизм, который связывает самостоятельность учащихся с педагогической поддержкой. Практическая значимость состоит в возможности использовать выделенные функции при проектировании внеурочных программ, школьных исследовательских и социальных проектов, цифровых форм сопровождения командной работы.

Ограничением настоящего исследования является отсутствие эмпирической проверки предложенной системы функций педагогической фасилитации. Данное ограничение связано с теоретико-аналитическим характером статьи и определяет перспективу дальнейшей работы, которая может быть направлена на апробацию выделенных функций в условиях конкретных внеурочных проектов, а также на оценку их влияния на развитие командного взаимодействия старшеклассников.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой диагностического инструментария оценки сформированности командного взаимодействия старшеклассников, апробацией фасилитативных методов во внеурочных проектах и изучением цифрового следа командной работы. Особый интерес представляет вопрос о том, как разные уровни педагогической поддержки влияют на самостоятельность команды, качество взаимодействия и устойчивость командных умений старшеклассников.

### **Информация о финансировании**

Данное исследование было проведено без внешнего финансирования.

### **Конфликт интересов**

Автор сообщает об отсутствии конфликта интересов.

### **Авторские вклады**

Дармодехина Дарья Сергеевна – разработала концепцию исследования, провела обзор литературы, осуществила теоретический анализ и интерпретацию научных источников, сформулировала основные положения и выводы статьи, подготовила и отредактировала текст рукописи.

### **Доступность источников**

Источники, использованные при написании статьи, находятся в свободном доступе.

### **Открытый доступ**

Настоящая статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

### **Авторские права**

Авторские права на данную статью сохраняются за авторами, при этом журналу предоставляется право первой публикации.

### **Литература**

1. Adonina, L. V., Vishniakova, A. V., Zubkova, M. A., & Kuzyoma, T. B. (2020). *Vozmozhnosti fasilitatsii pri gruppovoy rabote* [The possibilities of facilitation in group work]. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 6(1), 29–33.
2. Bogacheva, G. G. (2014). *Vneurochnaya deyatelnost' kak sredstvo formirovaniya sotsial'noy kompetentnosti uchashchikhsya* [Extracurricular activities as a means of developing students' social competence]. In *Aktual'nye zadachi pedagogiki: Materialy V Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* (pp. 92–106). *Molodoy uchenyy*. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5444/>
3. Boronenko, T. A., & Fedotova, V. S. (2021). *Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda shkoly kak osnova formirovaniya tsifrovoy gramotnosti shkol'nikov* [Digital educational environment of school as a basis for developing students' digital literacy]. *Pedagogika informatiki*, 1, 1–17. [http://pcs.bsu.by/2021\\_1/2ru.pdf](http://pcs.bsu.by/2021_1/2ru.pdf)
4. Chursinova, O. V. (2021). *Fasilitatsiya kak tekhnologiya produktivnogo komandnogo vzaimodeystviya v obrazovatel'noy organizatsii* [Facilitation as a technology of productive team interaction in an educational organization]. In *Sovremennaya shkola v epokhu sistemnykh*

*preobrazovaniy: Sbornik nauchnykh statey po itogam nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* (pp. 52–56). Institut razvitiya obrazovaniya.

5. Edalov, D. O. (2024). Sravnenie usloviy organizatsii sovместnoy deyatel'nosti v ochnom i tsifrovom prostranstve [Comparison of conditions for organizing joint activity in face-to-face and digital space]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 16(2), 43–59. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160203>

6. Fung, D. (2014). Promoting critical thinking through effective group work: A teaching intervention for Hong Kong primary school students. *International Journal of Educational Research*, 66, 45–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.02.002>

7. Fung, D., & Lui, W.-M. (2016). Individual to collaborative: Guided group work and the role of teachers in junior secondary science classrooms. *International Journal of Science Education*, 38(7), 1057–1076. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1177777>

8. Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

9. Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>

10. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>

11. Khotinets, V. Yu. (Ed.). (2023). *Psikhologo-pedagogicheskaya fasilitatsiya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya* [Psychological and pedagogical facilitation in the context of digital transformation of education: Collective monograph]. Udmurtskiy universitet.

12. Kostenko, Yu. K., & Nedogreeva, N. G. (2017). Model' formirovaniya navykov produktivnogo sotrudnichestva starsheklassnikov vo vneurochnoy deyatel'nosti [A model for developing productive cooperation skills of high school students in extracurricular activities]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: Pedagogika i psikhologiya*, 6(3), 134–137.

13. Kudakov, O. R., Danilov, V. A., & Matushanskiy, G. U. (2021). Struktura komandnoy kompetentsii [The structure of team competence]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2(145), 81–88.

14. Kulmametyeva, E. S., & Niyasova, N. S. (2023). Pedagogicheskie usloviya soprovozhdeniya proektnoy deyatel'nosti podrostkov s raznymi urovnyami motivatsionnoy gotovnosti k nauchnomu tvorchestvu [Pedagogical conditions for supporting project activity of adolescents with different levels of motivational readiness for scientific creativity]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 6(220), 177–182.

15. Marks, R. B., Sibley, S. D., & Arbaugh, J. B. (2005). A structural equation model of predictors for effective online learning. *Journal of Management Education*, 29(4), 531–563. <https://doi.org/10.1177/1052562904271199>

16. Menezes, T., Egberman, L., & Garg, N. (2024). AI-grading standup updates to improve project-based learning outcomes. In *Proceedings of the 2024 Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1 (ITiCSE 2024)* (pp. 17–23). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3649217.3653541>

17. Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters.

18. Shakhmatova, O. N. (2006). Pedagogicheskaya fasilitatsiya: Osobennosti formirovaniya i razvitiya [Pedagogical facilitation: Features of formation and development]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*, 3, 118–125. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya>

19. Shobonov, N. A. (2022). Osobennosti organizatsii komandnoy raboty v

- obshcheobrazovatel'noy organizatsii [Features of organizing teamwork in a general education organization]. *Nepriyemnoe obrazovanie: XXI vek*, 2(38), 92–101. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2022.7631>
20. Sidorova, T. V., & Shibanova, Yu. V. (2024). Razvitie navykov komandnoy raboty starsheklassnikov v usloviyakh neformal'nogo obrazovaniya [Development of teamwork skills of high school students in non-formal education]. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*, 4(69), 352–357. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.69.1131>
21. Tangney, B., Sullivan, K., & Lawlor, J. (2024). Online collaborative PBL: The Bridge21 approach. *Computers and Education Open*, 7, Article 100224. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100224>
22. Tomenko, A. M. (2022). Razvitie tsifrovyykh kompetentsiy starsheklassnikov s ispol'zovaniem metoda proektov v ramkakh vneurochnoy deyatel'nosti po informatike [Development of digital competencies of high school students using the project method in extracurricular computer science activities]. In *Liga issledovateley MGPU: Sbornik statey studencheskoy otkrytoy konferentsii* (Vol. 2, pp. 248–255). Moskovskiy gorodskoy pedagogicheskiy universitet.
23. van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
24. Vesmanov, S. V., Terekhov, A. A., Vesmanov, D. S., & Istochnikov, V. V. (2023). Uchebnaya deyatel'nost' shkol'nikov v tsifrovoy srede [Learning activity of school students in a digital environment]. *Vestnik MGPU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya"*, 17(4), 166–191. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.4.10>
25. Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 403–413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
26. Zapalatskaya, V. S. (2025). Metodologicheskie osobennosti organizatsii gruppovogo i komandnogo vzaimodeystviya v obuchenii intellektual'no odarennykh studentov [Methodological features of organizing group and team interaction in teaching intellectually gifted students]. In *Science and modernity: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference* (pp. 107–114). ANO DPO "Universitet ITBO"; KRSU named after the First President of the Russian Federation B. N. Yeltsin. <https://doi.org/10.26118/2997.2025.17.44.043>

### Information about the author

**Darmodekhina Daria Sergeevna** – postgraduate student of the Department of Foreign Languages at Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky; teacher of English and Chinese at Secondary School No. 119, Saint Petersburg, Russia. Her dissertation research is devoted to the formation of team interaction skills among senior school students in extracurricular activities. Her research interests include pedagogical facilitation, team interaction among senior school students, extracurricular project-based activities, digital educational environments, and the use of artificial intelligence and digital tools in foreign language teaching.

## Современные подходы совершенствования физического воспитания студенческой молодежи

*Мария Губарева<sup>1\*</sup>, Ирина Смирнова<sup>2</sup>*

<sup>1\*</sup>Магистр, тренер-преподаватель, ЦФЗ, НАО «Карагандинский медицинский университет», Караганда, Казахстан. E-mail: [Gubareva@gmu.kz](mailto:Gubareva@gmu.kz); ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8521-5103>

<sup>2</sup>Старший тренер-преподаватель, ЦФЗ, НАО «Карагандинский медицинский университет», Караганда, Казахстан. E-mail: [SmirnovaI@gmu.kz](mailto:SmirnovaI@gmu.kz); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9430-7176>

### Аннотация

Статья посвящена обоснованию необходимости внедрения современных подходов к совершенствованию системы физического воспитания студенческой молодежи в условиях цифровизации образования и изменения требований к профессиональной подготовке будущих специалистов. Рассматриваются актуальные направления модернизации физического воспитания, ориентированные на повышение уровня физической подготовленности студентов, укрепление их здоровья, развитие двигательной активности и формирование устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни. Особое внимание уделяется лично-ориентированному подходу, который предусматривает индивидуализацию образовательного процесса с учетом физических возможностей, интересов, потребностей и уровня подготовки каждого студента. Такой подход способствует повышению вовлеченности обучающихся в занятия физической культурой и формированию положительного отношения к систематической двигательной активности. В статье анализируются современные инновационные методы и программы физического воспитания, внедряемые в образовательных организациях, а также возможности использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Рассматривается роль цифровых платформ, мобильных приложений, фитнес-трекеров, виртуальных тренажеров и интерактивных средств обучения, которые позволяют сделать занятия более доступными, интересными и эффективными. Отмечается, что применение современных технологий способствует оперативному контролю физического состояния студентов, мониторингу их достижений и корректировке индивидуальных программ подготовки. На основе проведенного анализа выделены основные преимущества современных подходов, среди которых повышение мотивации студентов, индивидуализация обучения, развитие самостоятельности и расширение возможностей для самореализации. Сделан вывод о необходимости комплексного внедрения инновационных технологий, междисциплинарных методов и постоянного обновления образовательных программ для формирования у студентов устойчивых навыков здорового образа жизни, повышения качества физического воспитания и успешной профессиональной социализации.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, современные подходы, лично-ориентированный подход, информационные технологии, интерактивные технологии.

## Студент жастардың дене тәрбиесін жетілдірудің қазіргі заманғы тәсілдері

*Мария Губарева<sup>1\*</sup>, Ирина Смирнова<sup>2</sup>*

<sup>1\*</sup>Магистр, жаттықтырушы-оқытушы, Физикалық денсаулық орталығы, «Қарағанды медицина университеті» КЕАҚ, Қарағанды, Қазақстан. E-mail:Gubareva@qmu.kz; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8521-5103>

<sup>2</sup>Аға жаттықтырушы-оқытушы, Физикалық денсаулық орталығы, «Қарағанды медицина университеті» КЕАҚ, Қарағанды, Қазақстан. E-mail:SmirnovaI@qmu.kz; ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9430-7176>

### Аннотация

Мақала студент жастардың дене тәрбиесі жүйесін жетілдіруде заманауи тәсілдерді енгізудің өзектілігі мен маңыздылығына арналған. Қазіргі қоғамдағы цифрландыру үдерісі, білім беру жүйесіндегі өзгерістер және жастардың денсаулық жағдайына қойылатын талаптардың артуы дене тәрбиесін ұйымдастырудың жаңа әдістерін қолдануды қажет етеді. Осыған байланысты зерттеуде студенттердің дене дайындығын арттыруға, олардың денсаулығын нығайтуға, қозғалыс белсенділігін көбейтуге және салауатты өмір салтын қалыптастыруға бағытталған заманауи педагогикалық тәсілдер қарастырылады. Мақалада тұлғаға бағдарланған оқыту технологиясының маңызы ерекше атап көрсетіледі. Бұл тәсіл әрбір студенттің жеке ерекшеліктерін, физикалық мүмкіндіктерін, қызығушылықтары мен қажеттіліктерін ескеруге негізделген. Мұндай бағыт студенттердің оқу үдерісіне белсенді қатысуына, дене шынықтыру сабақтарына деген қызығушылығының артуына және тұрақты мотивацияның қалыптасуына ықпал етеді. Сонымен қатар дене тәрбиесі саласында қолданылатын инновациялық бағдарламалар мен әдістердің тиімділігі талданып, олардың білім алушылардың физикалық даму көрсеткіштерін жақсартудағы рөлі айқындалады. Зерттеуде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану мәселесіне де ерекше назар аударылған. Атап айтқанда, мобильді қосымшалар, цифрлық білім беру платформалары, фитнес-трекерлер, компьютерлік модельдеу құралдары мен виртуалды жаттықтырғыштарды қолданудың мүмкіндіктері қарастырылады. Бұл технологиялар студенттердің дене белсенділігін бақылауға, жеке жетістіктерін тіркеуге, оқу нәтижелерін талдауға және жаттығу бағдарламаларын тиімді жоспарлауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар заманауи цифрлық құралдар білім алушылардың өздігінен жұмыс істеу дағдыларын дамытуға және олардың дене тәрбиесі сабақтарына деген қызығушылығын арттыруға жағдай жасайды.

Зерттеу нәтижелері заманауи тәсілдерді қолданудың негізгі артықшылықтарын анықтауға мүмкіндік берді. Олардың қатарында студенттердің оқу мотивациясының артуы, оқытуды дараландыру, физикалық белсенділікті арттыру, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі дамыту дағдыларының қалыптасуы ерекше орын алады. Қорытындылай келе, студент жастардың дене тәрбиесі жүйесін жетілдіру үшін инновациялық технологияларды, тұлғаға бағдарланған тәсілдерді және пәнаралық әдістерді кешенді түрде енгізу қажеттілігі негізделеді.

**Кілт сөздер:** дене тәрбиесі, заманауи тәсілдер, тұлғаға бағдарланған тәсіл, ақпараттық технологиялар, интерактивті технологиялар.

## Modern approaches to improving the physical education of student youth

*Mariya Gubareva<sup>1\*</sup>, Irina Smirnova<sup>2</sup>*

<sup>1\*</sup>Magister, trainer-teacher, Physical health center, NJSC «Karaganda Medical University», Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [Gubareva@qmu.kz](mailto:Gubareva@qmu.kz); ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8521-5103>

<sup>2</sup>Senior trainer-teacher, Physical health center, NJSC «Karaganda Medical University», Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [SmirnovaI@qmu.kz](mailto:SmirnovaI@qmu.kz); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9430-7176>

### Abstract

The article is devoted to the need to introduce modern approaches to improve the physical education of student youth. It considers modern approaches aimed at increasing the level of physical fitness and the formation of a healthy lifestyle for students. Innovative methods and programs implemented in educational institutions are analyzed, as well as the role of integrating modern technologies and motivational mechanisms in the process of physical education. A personality-oriented approach involves individualizing training programs and taking into account the characteristics of each student, his interests and motivation. This approach helps to increase engagement and form sustainable motivational attitudes. The article also emphasizes the importance of using interactive technologies, including computer simulations, mobile applications and virtual simulators, which makes the learning process more interesting and modern, as well as increasing the level of student activity. In addition, great attention is paid to the integration of information technology into the physical education system, which makes it easier to plan classes, monitor progress and analyze results. As a result, the authors highlight the benefits of modern approaches, such as increased motivation, individualization of learning, and increased opportunities for students to self-actualize. In general, the article demonstrates the need to introduce innovative technologies into the system of physical education of student youth, and also emphasizes the importance of an integrated approach, interdisciplinary methods and constant updating of programs to ensure the effective formation of competencies and sustainable skills in students that contribute to a healthy lifestyle and professional development.

**Keywords:** physical education, modern approaches, personality-oriented approach, information technologies, interactive technologies.

## 1. Введение

Период студенчества является важным этапом в жизни молодых людей, характеризующимся переходом к взрослости и ростом социальной активности. Кроме того, в этот период формируются жизненные привычки, которые оказывают влияние на будущее студентов. Вопрос сохранения и укрепления здоровья, восстановления физических сил и повышения физической подготовленности студенческой молодежи в настоящее время сталкивается с проблемой снижения уровня физического здоровья. Обеспечить качественное образование и организовать образовательный и воспитательный процесс без ущерба для здоровья студентов — сложная задача для педагогов высших учебных заведений (Чукреев, 2022).

Основными задачами физического развития студентов является постоянное совершенствование качества обучения, обновление программ и методов проведения занятий. Необходима интеграция образовательных инноваций и современных информационных технологий, способствующих формированию у молодежи современного мировоззрения, развитию творческих способностей, навыков самостоятельного научного поиска, самообразования и реализации своих возможностей.

Современные направления в гуманитарной и социально-экономической подготовке студентов обусловлены потребностью в объединении знаний и формировании творческой личности. Устаревшие методы в сфере физического воспитания и ограничения, связанные с чрезмерной дисциплиной и авторитарным управлением, вызвали необходимость внедрения гуманитарного подхода и демократических принципов в организацию физических занятий, особенно в университетах, не специализирующихся на спортивной подготовке (Шилько, 2005).

Преобразование системы образования вызвало необходимость существенного повышения уровня подготовки специалистов в высших учебных заведениях, в том числе в сфере физического воспитания. Новый подход к физическому воспитанию сосредоточен на формировании у личности физической культуры, подразумевая отказ от авторитарных методов обучения. Вместо этого акцент делается на индивидуальные интересы и потребности студентов в области физического и духовного развития (Лубышева, 2021).

Сегодня проверка физического состояния студентов измеряется в основном физическими показателями, исходя из их физической и функциональной подготовленности, опуская при этом такие важные аспекты, как важность развития здорового образа жизни и физических навыков для поддержания благополучия и гармоничного развития личности и рефлексии. Это вызывает расхождение между нормативами образовательных стандартов и реальной ситуацией с физической подготовкой в учебных заведениях. Важно не только предусмотреть достаточное количество часов для физической культуры в учебной программе, но и обеспечить условия для всестороннего развития всех аспектов физической культуры, что подразумевает внимание к качеству учебно-воспитательной деятельности и индивидуальным потребностям студентов.

Обобщая все имеющиеся данные в сложившейся обстановке, приходим к выводу, что необходимо искать новые подходы к организации занятий физической культурой, которые смогут рационально учитывать потребности и интересы студенческой молодежи в спорте, используя современные технологии в образовательном процессе.

## 2. Материалы и методы

В данной статье использовался отбор из существующих научных публикаций, опубликованной за последние годы. Были задействованы международные научные базы данных и различные учебные материалы. Критерии включения охватывали статьи на русском и английском языках, посвященные современным методам и подходам в области физического воспитания, а также обзоры и мета-анализы по этой теме.

Процесс отбора источников включал предварительный просмотр аннотаций и полных текстов для определения релевантности. В качестве ключевых слов использовались: «современные подходы в физическом воспитании», «методики физического воспитания», «инновационные технологии в спорте», «эффективность физических упражнений», «интерактивные методы обучения».

Для анализа собранных материалов использовался качественный метод систематизации и сравнительного анализа, а также метод контент-анализа для выявления современных тенденций и наиболее эффективных практик.

Поиск релевантной литературы проводился с использованием ИИ-инструмента [Gemini от Google], что позволило расширить выборку источников. Все найденные материалы были критически переработаны авторами. В разделе «Результаты и их обсуждение» ИИ-помощник [ChatGPT] применялся при обработке данных, улучшении стиля и перевода.

## 3. Результаты и их обсуждение

Одним из способов осуществления значимых и системных преобразований в учебном процессе физического воспитания студентов является изменение форм и методов проведения занятий, направленных на улучшение уровня развития физических качеств, укрепление здоровья и подготовку к будущей профессиональной и социальной деятельности. Современные подходы к совершенствованию физического воспитания студенческой молодежи включают:

- лично-ориентированный подход;
- использование интерактивных технологий;
- использование информационных технологий;
- индивидуализация учебного процесса.

Сравнительный анализ эффективности различных методов проведения учебных занятий выявляет особенности их воздействия на развитие физических качеств и уровня функциональной подготовленности студентов, что подчеркивает важность поиска и внедрения новых подходов в преподавании физической культуры.

**Личностно-ориентированный подход.** Среди различных педагогических методов в настоящее время особое значение придается технологиям, сосредоточенным на

индивидуальных особенностях и потребностях каждого студента. Основная характеристика такой образовательной модели заключается в том, что обучение строится на инициативе и участии самого ученика, а также на внимательном и поддерживающем отношении педагога к его развитию и деятельности.

В отличие от авторитарных и дидактических методов, которые зачастую не учитывают уникальные потребности и особенности каждого учащегося, личностно-ориентированные технологии сосредоточены на развитии личности студента и его индивидуальных особенностях. Их цель — создать учебную среду, которая будет уютной, безопасной и свободной от конфликтов, способствующую развитию и раскрытию внутренних возможностей каждого студента. В данном случае личность обучающегося воспринимается не только как объект педагогического воздействия, а как главный участник образовательного процесса. Такие технологии называют человекоцентрическими, потому что они ориентированы прежде всего на человека и его потребности.

Таким образом, в практике личностно-ориентированных технологий, такие как гуманно-личностная, сотрудничества и свободного воспитания, акцентируют внимание на человеке, оказывают человеческое и психотерапевтическое влияние, направлены на всестороннее, свободное и творческое развитие обучающегося (Талышева, 2020).

Суть личностно-ориентированной технологии можно понять через основные идеи диалоговой концепции В.С. Библера, который акцентирует внимание на важности диалога как фундамента человеческого сознания и формирования общей культуры личности. Он утверждает, что диалогические отношения являются почти универсальным явлением, охватывающим все аспекты человеческого общения и жизни, все, что имеет смысл и значение. Другими словами, сознание начинается с диалога (Мордовцева, 2003).

Главной характеристикой личностно-ориентированных технологий является их фокус на индивидуальных качествах личности, ее развитии и формировании, основанном не на внешних требованиях, а на естественных способностях. Личностно-ориентированное образование в целом отличается гуманистическим подходом, нацелено на человека и основывается на демократических принципах и ценностях.

В настоящее время актуализирована задача совершенствования системы непрерывного образования молодежи. Это важно для достижения двух основных целей: развития полноценно сформированной личности с определенным набором качеств и подготовке ее к активному участию в значимых социальных действиях. Реализация этих целей осуществляется посредством внедрения личностно-ориентированного подхода в образовательный процесс (Якиманская, 2003).

Современная школа на всех уровнях акцентирует внимание на личностно-ориентированном обучении, которое стало важным методологическим принципом. Это подход подразумевает, что педагогическая деятельность направлена на создание таких условий, которые способствуют развитию индивидуальных способностей учащихся, их духовного роста, формированию самостоятельности, желанию заниматься самообразованием и стремлению к самореализации (Шилько, 2005, с. 63).

Личностно-ориентированный подход в физической культуре — это способ реализации содержания дифференцированного физкультурного образования посредством системы средств, методов и организационных форм, обеспечивающий эффективное достижение цели образования.

Сущность подхода состоит в следующем:

- в индивидуальном подходе педагога к каждому ученику, помогающем ему в осознании себя личностью, своих возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение и самореализацию;
- в использовании и активизации внутренних саморегулирующих механизмов развития личности;
- в создании педагогических условий для формирования своего собственного отношения

к окружающему миру, к самому себе, к своей деятельности у учащихся;

- в создании педагогических условий для самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности в плане обучения, формирования здоровья и физической активности.

Личностно-ориентированный подход включает в себя:

- самостоятельную работу, направленную на улучшение физических качеств;
- поиск, выбор и подбор средств физической культуры для самостоятельного развития личности;

- выявление интересов в виде занятий;

- определение уровня физической подготовленности;

- составление индивидуального плана занятий;

- развитие коммуникаций (толерантное и доброжелательное отношение друг к другу);

- самообразование и достижение успеха.

**Интерактивные технологии.** Интерактивные методы подразумевают активное участие всех учеников в образовательном процессе. В отличие от традиционных подходов, где ученик часто является пассивным получателем информации и инструкций, интерактивное обучение строится на сотрудничестве, обмене опытом, обсуждении и совместном решении поставленных задач. Такие методы особенно эффективны на уроках физкультуры, поскольку физическая активность естественным образом способствует вовлечению, эмоциональному подъему и развитию социальных навыков.

Применение интерактивных методов преподавания на уроках физической культуры приобретает все большую актуальность в условиях цифровизации образования (Адейеми, 2013). Так, Алексина и соавторов (2024) в своей статье «Использование инновационных технологий в обучении физической культуре и спорту: влияние виртуальной реальности и симуляторов на обучающий процесс» подчеркивают, что использование VR-технологий и симуляторов позволяет формировать учебную среду, максимально приближенную к реальным условиям соревнований и тренировок. Это не только способствует более глубокому усвоению материала, но и усиливает мотивацию обучающихся – один из ключевых факторов эффективности интерактивного подхода.

Дополняют это направление исследований Иванова и соавторов (2024) в статье «ИТ-технологии и программное обеспечение образовательного процесса по физической культуре и спорту в вузах». Авторы делают внимание на современных цифровых инструментах, которые обеспечивают гибкость учебного процесса и позволяют учитывать личные характеристики студентов. Такой подход полностью соответствует концепции интерактивного обучения, предполагающей активное участие учащихся, использование обратной связи и адаптацию содержания к потребностям конкретной аудитории.

Одним из ключевых направлений в применении интерактивных методов является игровая деятельность. Игровые упражнения и подвижные игры могут быть не только способом активизации учеников, но и мощным педагогическим инструментом. Ученики, погруженные в сюжет или игровую ситуацию, легче осваивают даже сложные двигательные действия, стремятся к достижению командного результата и учатся действовать в условиях соревновательной среды. Важно, чтобы игра не была просто развлечением, а решала конкретные задачи урока: формировала нужные физические качества, развивала внимание, координацию, ловкость, обучала правилам и этике спортивного поведения.

Эффективной формой интерактивного подхода является организация командных и групповых заданий. Это может быть работа в парах или малых группах, когда каждый участник выполняет определенную роль или задание. Например, при прохождении полосы препятствий одна группа проектирует задания для другой, а затем происходит взаимная оценка и обсуждение. Такой формат позволяет развивать не только физические, но и коммуникативные, лидерские, аналитические способности учеников. Они учатся взаимодействовать, планировать, оценивать усилия и вносить предложения по улучшению результатов.

Интерактивный подход также включает в себя элементы рефлексии, когда учащиеся по окончании занятия обсуждают, что у них получилось, какие были трудности, что можно изменить или улучшить. Для реализации этой задачи могут использоваться приемы устного обсуждения, письменные опросы, анкеты обратной связи. Это помогает студентам осознать собственную роль в процессе, оценить свои достижения и определить зоны роста. Рефлексия формирует ответственное отношение к учебной деятельности и к собственному здоровью.

Современные технологии также открывают широкие возможности для внедрения интерактивных методов на уроках физической культуры. Видеоуроки, интерактивные приложения, спортивные трекеры, онлайн-конкурсы и соревнования – все это делает процесс обучения более интересным и разнообразным. Например, использование видеозаписи позволяет ученикам анализировать собственную технику выполнения упражнений, находить ошибки и самостоятельно предлагать пути их исправления. Также популярны приложения для отслеживания физической активности, где учащиеся могут видеть свой прогресс, сравнивать результаты с одноклассниками, ставить цели и достигать их. В статье Закирова и соавторов (2020) рассказывается, как современные фитнес-трекеры предоставляют широкий спектр возможностей, которые позволяют оценить двигательную активность, функциональное состояние организма, составить план тренировок, осуществлять мониторинг жизненно-важных показателей их носителя. Это дает возможность осуществлять имплементацию в учебный процесс.

Не менее важным элементом интерактивного обучения является проектная деятельность. Учащиеся могут разрабатывать и проводить собственные спортивные мероприятия, организовывать флешмобы, участвовать в подготовке к студенческим соревнованиям, создавать стенгазеты и видеоролики, посвященные здоровому образу жизни. Такая работа требует от учащихся инициативности, умения работать в команде, креативности и ответственности. Кроме того, они получают практический опыт организации и управления процессами, что развивает личностные качества и формирует устойчивую мотивацию к занятиям спортом.

Следует отметить, что внедрение интерактивных методов требует от педагога высокой степени подготовки и гибкости. Преподаватель должен уметь грамотно планировать уроки, подбирать формы работы, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, учитывать уровень их физической подготовки и интересы. Кроме того, важно создавать атмосферу доверия и взаимоуважения, где каждый студент чувствует себя значимым участником общего процесса. Только в таких условиях интерактивные методы действительно будут способствовать всестороннему развитию личности студента.

Интерактивное обучение на уроках физической культуры – это не просто модный тренд, а необходимое условие успешной реализации целей физического воспитания в современном образовательном пространстве. Оно помогает сделать занятия живыми, увлекательными и значимыми для каждого студента. Использование интерактивных подходов способствует формированию осознанного отношения к занятиям физической культурой, укрепляет здоровье и воспитывает активную, здоровую и социально зрелую личность.

**Информационные технологии.** В последние годы информационные технологии все активнее внедряются в профессиональный спорт и сферу физической культуры. Их использование варьируется от простых фитнес-устройств и мобильных приложений для поддержания формы до более современных решений — специальных устройств и программ, предназначенных для анализа физиологического состояния спортсменов с целью подготовки к соревнованиям. Цифровизация и компьютеризация повседневной жизни открывают новые возможности для интеграции информационных технологий в различные аспекты физической культуры и спорта. Совмещение цифровых технологий с физической подготовкой превращает эту область в высокотехнологичную и научную сферу (Росандич, 2011).

Современные информационные технологии значительно расширяют возможности обучения и коммуникации, позволяя использовать широкий спектр электронных ресурсов и

цифровых инструментов для повышения эффективности образования и улучшения взаимодействия между участниками образовательного процесса (Томас, 2006). В этом смысле сфера физической культуры и спорта не является исключением. На каждом этапе управленческой деятельности в данной сфере, а также в процессе подготовки спортсменов-разрядников, в спортивной науке и образовательной сфере постоянно происходит обновление: внедряются новые гаджеты, улучшается программное обеспечение и появляются современные цифровые приложения.

Современная молодежь широко применяет компьютерные технологии, поэтому без использования информационных технологий на занятиях по физической культуре в вузах невозможно повысить заинтересованность обучающихся к данной дисциплине.

Кроме того, все больше молодых людей, активно занимающихся фитнесом и ведущих здоровый образ жизни, уже не могут представить свои тренировки и занятия спортом без использования современных информационных технологий. В настоящее время применение различных цифровых устройств, мобильных приложений и интернет-ресурсов стало неотъемлемой частью процесса тренировок, что значительно облегчает достижение поставленных спортивных целей и делает занятия более эффективными и разнообразными. Особенно популярными среди студенческой молодежи являются разнообразные интернет-порталы, на которых размещены видеоролики с мастер-классами известных спортсменов, профессиональных тренеров и квалифицированных преподавателей физической культуры. Эти видеоматериалы предоставляют ценные советы, рекомендации и инструкции по правильному выполнению упражнений, а также демонстрируют грамотно построенные программы тренировок, охватывающие различные направления и уровни подготовки. Благодаря таким ресурсам молодые люди имеют возможность самостоятельно изучать новые техники, следить за актуальными тенденциями в фитнесе и совершенствовать свои навыки, не выходя из дома или спортзала. Таким образом, использование информационных технологий стало важной составляющей современного фитнеса, значительно расширяя возможности спортсменов и делая их занятия более информированными, интересными и результативными. Сегодня возможность приобрести обучающий курс или отдельное занятие онлайн – это уже обыденная реальность. На фоне пандемии COVID-19, введения различного рода ограничений, таких, например, как QR-код, препятствующий в некоторой степени свободному доступу в спортивные залы, клубы и т.д., становятся востребованными домашние спортивные тренировки. Количество людей, использующих различные интернет-ресурсы для занятий спортом, продолжает увеличиваться.

Доктор К.А. Рамеш (2016) в своей статье «Роль информационных технологий в повышении спортивных результатов» предлагает посредством использования информационных технологий для повышения спортивного уровня в следующем процессе:

- для обновления информации о состоянии здоровья студентов;
- для составления расписания тренировок;
- для обратной видеотрансляции тренировок игроков;
- для оценки физической активности с использованием информационных технологий;
- сохранение результатов;
- для анализа результатов команды на момент соревнований;
- хранение персональных данных спортсменов;
- поисковая система для получения информации о последних спортивных тренировках.

В настоящее время в сфере образования и профессиональной деятельности наблюдается значительный рост использования различных электронных технологий и цифровых решений, которые активно внедряются для повышения эффективности обучения, контроля и развития навыков. Среди наиболее популярных и широко применяемых инструментов можно выделить современные электронные образовательные платформы, предоставляющие доступ к учебным материалам и интерактивным ресурсам, мультимедийные контролирующие программы и тесты, которые позволяют объективно оценивать уровень знаний и умений обучающихся.

Также активно используются базы данных, в которых реализована возможность работы с разнообразным мультимедийным контентом — фото, аудио и видео материалы, что значительно расширяет возможности для создания более насыщенных и интерактивных учебных сред. Важной составляющей являются цифровые обучающие тренажеры, предназначенные для получения и отработки конкретных умений и навыков в различных областях, что особенно актуально в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации. В этом контексте широко распространены дистанционные курсы повышения квалификации, семинары и мастер-классы, позволяющие специалистам осваивать новые знания и навыки независимо от географического положения. Помимо сферы образования, электронные технологии активно внедряются и в профессиональном спорте, где используются современные системы анализа данных, видеонаблюдения, тренажеры и программное обеспечение для мониторинга и улучшения спортивных результатов. Таким образом, интеграция цифровых технологий и электронных решений становится неотъемлемой частью современного образовательного и профессионального пространства, способствуя повышению эффективности, доступности и разнообразия методов обучения и тренировки (Иортима, 2020; Шен, 2012).

Современные технологии видеонаблюдения и автоматического определения результатов активно внедряются в различные виды спорта для повышения точности судейства и улучшения качества трансляций. Например, в большом теннисе и волейболе используются системы, способные с высокой точностью отслеживать попадание мяча за линию или в аут. В хоккее и баскетболе широко применяются видеоповторы для определения взятия ворот и спорных бросков. В легкой атлетике и прыжках в длину используют автоматические системы для фиксации результатов. Технология VAR стала обязательной на крупных международных соревнованиях по футболу для разрешения спорных ситуаций. Кроме того, популярны VR-трансляции, позволяющие зрителям получать более насыщенный и интерактивный опыт во время соревнований (Хахалева, 2019).

В плавании помимо секундомера и ручной разметки соревнований, подробные биомеханические характеристики можно измерить с помощью таких технологий, как инструментальные блоки, проволочные тросы и подводные камеры. С появлением микротехнологий наметилась растущая тенденция к использованию носимых датчиков, таких как пульсометры, датчики частоты сердечных сокращений и - в последнее время - мониторы активности (Райд, 2013).

С появлением новых современных технологий и инновационных средств тренировочный процесс профессиональных спортсменов вышел на совершенно новый, значительно более высокий уровень развития и эффективности. Если ранее разработка тренировочного плана полностью основывалась на опыте тренеров, их знаниях и интуиции, а также на традиционных методах оценки физических и технических показателей спортсменов, то сегодня ситуация кардинально изменилась. В современном спортивном мире активно используются передовые технологии, такие как разнообразные датчики и сенсоры, которые позволяют точно и непрерывно считывать состояние спортсмена в реальном времени, включая параметры сердечного ритма, уровня кислорода в крови, мышечной активности и других физиологических показателей. Кроме того, системы проектирования движений человека и программное обеспечение для анализа техники позволяют выявлять даже мельчайшие нюансы в движениях спортсменов, что способствует более точной настройке тренировочного процесса. Всё это значительно повышает эффективность тренировок, помогает своевременно выявлять и корректировать возможные ошибки, а также предотвращать травмы. В результате, современные технологии трансформировали подход к подготовке спортсменов, сделав его более научно обоснованным, индивидуализированным и технологически продвинутым, что в конечном итоге способствует достижению высоких спортивных результатов и развитию профессионального спорта в целом.

Авторы Шакурова и Ягудин (2023), а также Салопин (2024) в своих исследованиях и

статьях подробно рассматривают возможности и перспективы использования технологий виртуальной реальности в различных сферах, включая физическое образование и спорт. Они подчеркивают, что современные разработки в области виртуальных технологий позволяют создавать интерактивные и иммерсивные учебные среды, которые значительно повышают эффективность процесса обучения и делают его более захватывающим и увлекательным для участников.

Особое внимание уделяется тому, как эти технологии могут быть интегрированы в программы физического воспитания и тренировочные процессы для развития фундаментальных двигательных навыков, таких как координация, баланс, быстрота реакции и точность движений. Использование виртуальной реальности способствует созданию безопасной и контролируемой среды, в которой люди могут практиковать сложные или опасные упражнения без риска травм, а также получать мгновенную обратную связь о своих действиях (Салопин, 2024).

Сегодня любая страна с развитой спортивной инфраструктурой старается разработать и применить собственные уникальные технологии в области физической культуры и спорта. Это мировая тенденция. Так, американская компания Under Armour уже имеет образец «умной» формы E39 для футболистов, которая по всей своей площади снабжена датчиками жизнедеятельности, которые контролируют самочувствие спортсменов во время тренировки (Hui-juan Dong, 2020).

Японская компания Omron в 2014 году представила робота для игры в настольный теннис. Робот может поддерживать игру продолжительное время, что действительно является отличной тренировкой для профессионального игрока (Пашнин, 2019).

Финская организация FAM SPORTS разработала переносное устройство Check, предназначенное для измерения слабых электрических сил и фиксирования особых нервно-мышечных реакций головного мозга. Немецкая компания Adidas представила так называемый «умный мяч» MiCoach, который предназначен для тренировок футболистов (Габиров, 2020).

Использование современных компьютерных программ позволяет значительно эффективнее осуществлять сбор, обработку и передачу информации, качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения, улучшить подготовку высококвалифицированных спортсменов, проведение физкультурно-оздоровительной работы среди различных групп населения (Демченская, 2018).

Иными словами, информационные технологии играют ключевую роль в развитии сферы спорта и физической культуры, предоставляя современные средства для мониторинга тренировочного процесса, повышения удобства проведения спортивных мероприятий и упрощения процесса судейства на соревнованиях.

Некоторые направления использования информационных технологий в физической культуре:

- обучение. Компьютеры помогают сообщать знания, моделировать учебные, тренировочные и соревновательные ситуации, осуществлять тренаж и контролировать результаты обучения;
- информационно-методическое обеспечение и управление учебно-воспитательным и организационным процессом в учебных заведениях, спортивных организациях;
- автоматизация контроля и коррекции результатов учебно-воспитательной и учебно-тренировочной деятельности, а также компьютерного тестирования физического, умственного, функционального и психологического состояний занимающихся;
- автоматизация обработки результатов соревнований и научных исследований.

**Индивидуализация учебного процесса.** Индивидуализация учебного процесса в физической культуре предполагает учёт индивидуальных особенностей каждого студента. Она предполагает разработку индивидуальных образовательных маршрутов, планов тренировок и заданий, учитывающих интересы, цели, возможности и темп обучения каждого студента.

Основные критерии индивидуализации:

- уровень физической подготовленности. Студенты с разным уровнем физической подготовки нуждаются в различных по сложности и интенсивности упражнениях;
- состояние здоровья (медицинская группа). Студенты, отнесённые к специальной медицинской группе, нуждаются в особом подходе, исключающем упражнения, противопоказанные им по состоянию здоровья;
- интересы и мотивация. Учёт интересов студентов к определённым видам спорта или деятельности способствует повышению мотивации и эффективности занятий;
- темп обучения и особенности восприятия. Некоторые студенты усваивают материал быстрее, чем другие, и нуждаются в более сложных задачах, в то время как другим требуется больше времени и индивидуальная помощь.

Предоставление студентам возможности самостоятельно выбирать виды физической активности, а также учет их мотивов, потребностей, интересов и жизненных целей, способствует формированию положительного отношения молодежи к физическому воспитанию и заботе о своем здоровье, а также активизирует их участие в физкультурно-оздоровительных мероприятиях. Исследования П.М. Гунько (2008) продемонстрировали эффективность предложенной методики обучения студентов использованию силовых нагрузок в процессе физического воспитания.

Создание благоприятных педагогических условий, ориентированных на развитие и совершенствование учебного процесса, способствовало значительному повышению эффективности проведения занятий, особенно тех, которые делали упор на выполнение силовых упражнений. В рамках внедрения современных методов и подходов к обучению, особое внимание уделялось организации учебной деятельности таким образом, чтобы обеспечить максимально комфортные и стимулирующие условия для учащихся, что позволяло повысить их мотивацию и активность. Следование четко разработанному алгоритму годового цикла тренировок в данной области стало одним из ключевых факторов успешного достижения поставленных целей. Такой системный подход позволил не только оптимизировать процесс преодоления учебных трудностей, возникающих при освоении более сложных силовых упражнений, но и обеспечить более точное и индивидуализированное планирование тренировочных нагрузок, что способствовало повышению результативности и безопасности занятий.

Особое значение в контексте формирования крепкого и устойчивого организма имеет развитие выносливости — ключевого физического качества, которое обеспечивает способность молодежи адаптироваться к разнообразным жизненным вызовам и стрессовым ситуациям. Важность развития выносливости подчеркивают такие ученые, как Смирнова и Кукленко (2018), которые отмечают, что этот показатель является фундаментальным для формирования сильной, здоровой и психологически устойчивой личности. В современных условиях, когда молодое поколение сталкивается с множеством социальных, экономических и экологических проблем, развитие выносливости становится особенно актуальным, поскольку оно способствует укреплению здоровья, повышению работоспособности и формированию позитивных установок на долгосрочную перспективу. Таким образом, системное создание педагогических условий, направленных на развитие физических качеств, в том числе выносливости, является важнейшей задачей в процессе обучения и воспитания молодежи, что в конечном итоге способствует их успешной адаптации к современным жизненным реалиям и повышению качества их жизни.

В исследовании Бодюкова и соавторов (2019) делается упор на знаниевый компонент личной физической культуры студента, его теоретическая подготовленность в области физической культуры. Знания по физической культуре и умения применять эти знания в практике являются основой гармонического биосоциального развития студента как личности. Этому способствует написание учебных пособий, с успехом применяемых в лекционных занятиях со студентами.

Многие авторы предлагают индивидуализация учебного процесса. Так, В.К. Бальсевич (2003) предложил и реализовал идею спортизации физического воспитания как способа гармоничного развития личности и организации воспитательного процесса с учетом потребностей общества (Лубышева, 2002). И.В. Манжелей (2014) предлагает рассматривать физическое воспитание через призму средового подхода, акцентируя внимание на взаимодействии человека с окружающей его средой. Это подразумевает учет различных факторов, таких как социальные, культурные и экологические условия, которые могут влиять на физическое развитие и здоровье индивида. Основная идея заключается в том, что эффективное физическое воспитание должно быть интегрировано в контекст жизни человека, включая его привычки, образ жизни и условия, в которых он находится. В.С. Кузнецов (2014) считает, что для полноценного завершения процесса обучения и воспитания в вузе недостаточно времени, отведенного на физическую культуру. Он предлагает усовершенствовать систему физического воспитания, внедряя разнообразные формы физической активности вне стен учебного заведения. В. Ломан подчеркивает важность физического совершенствования студентов через акцент на такие виды физической активности, как бег, прыжки и метания. Это можно интерпретировать как стремление развивать основные физические качества, такие как скорость, сила, координация и выносливость. Приоритетное использование этих видов спорта помогает не только улучшить физическую форму, но и способствует общей культуре здоровья, формируя у студентов привычку к активному образу жизни (Ломан, 2015). Н.А. Федорова (2015) полагает, что обучение подвижным играм способствует гармоничному развитию личности студента, включая его физическое, эмоциональное и интеллектуальное развитие, а также улучшение других аспектов его жизни.

#### 4. Заключение

Внедрение современных подходов к физическому воспитанию студенческой молодёжи является важным стратегическим направлением, направленным на повышение эффективности образовательного процесса и создание условий для гармоничного развития личности. Основная цель таких преобразований — не только развитие физических качеств и укрепление здоровья, но и подготовка студентов к предстоящей трудовой и социальной деятельности, формирование активной и ответственной гражданской позиции.

Личностно-ориентированный подход занимает важное и значимое место в современных методиках физического воспитания и спортивной подготовки. Этот подход предполагает не только традиционные методы обучения, но и глубокий учет индивидуальных особенностей каждого учащегося, таких как его личностные качества, интересы, потребности, мотивации и уровни физической подготовленности. В рамках такого подхода учебные программы и методики адаптируются с учетом особенностей каждого студента, что способствует более эффективному и осознанному восприятию учебного материала и участию в физических упражнениях. Кроме того, личностно-ориентированный подход позволяет создать условия для формирования позитивного отношения к физической активности, развитию личной ответственности за собственное здоровье и физическую форму, а также укреплению внутренней мотивации к постоянным занятиям спортом и физической культурой.

Такая методика способствует более активному вовлечению студентов в учебный процесс, повышает их заинтересованность и желание совершенствоваться. Благодаря индивидуальному подходу у учащихся формируются навыки саморегуляции, самоконтроля и самосовершенствования, что является важной составляющей развития личности. В результате студенты не только получают необходимые знания и умения для поддержания своего здоровья и физической формы, но и учатся самостоятельно ставить цели, планировать свою деятельность, контролировать прогресс и корректировать свои действия. Всё это способствует развитию у них чувства ответственности за собственное здоровье и образ жизни, а также формированию устойчивых привычек, которые могут сохраняться на протяжении всей жизни.

В целом, использование личностно-ориентированного подхода в физическом воспитании способствует формированию гармонично развитой, ответственной и мотивированной личности, способной самостоятельно управлять своим развитием и поддерживать активный образ жизни.

Применение интерактивных методов обучения и современных информационных технологий в образовательном процессе играет важную и многоаспектную роль, значительно повышая эффективность и качество обучения. Такие инновационные подходы делают занятия не только более увлекательными и насыщенными, но и более динамичными, что способствует активному вовлечению студентов в учебный процесс. В результате этого у студентов формируется повышенный интерес к предмету, развиваются мотивация и желание достигать новых знаний и навыков, что положительно сказывается на их учебной мотивации и общем отношении к учебной деятельности.

Использование мультимедийных ресурсов, таких как видеопрезентации, интерактивные презентации, анимации и видеоматериалы, позволяет более ярко и понятно донести учебный материал, сделать его более доступным и запоминающимся. Виртуальные тренажёры и симуляторы предоставляют возможность студентам практическое освоение навыков в безопасной и контролируемой среде, что особенно важно в области физической культуры и спорта. Специальные приложения для отслеживания физической активности и мониторинга состояния здоровья позволяют собирать точные данные о физическом состоянии студентов, их прогрессе и достижениях.

Это обеспечивает более научно обоснованный подход к планированию и корректировке тренировочных программ, что способствует более эффективному развитию физических качеств и снижению рисков получения травм. Кроме того, использование современных технологий способствует развитию у студентов навыков работы с информацией, критического мышления и самостоятельного поиска решений. Для преподавателей такие технологии являются мощным инструментом повышения профессиональной компетентности, расширяют их возможности в проведении занятий и контроле успеваемости студентов. В целом, внедрение интерактивных методов и информационных технологий в образовательный процесс способствует формированию современного, инновационного и эффективного подхода к обучению, отвечающего требованиям современного общества и профессиональной сферы.

Индивидуализация учебного процесса, поддерживаемая новыми технологиями, позволяет учитывать уникальные особенности каждого студента, его физические возможности и цели. Такой подход способствует более гармоничному развитию физических качеств, снижает риск травматизма и повышает общую удовлетворённость от занятий. Важной задачей становится создание условий, при которых каждый студент сможет реализовать свой потенциал, что в конечном итоге способствует формированию здорового образа жизни и активной жизненной позиции.

В целом, интеграция личностно-ориентированных методов, интерактивных и информационных технологий, а также индивидуализации учебных программ в систему физического воспитания студенческой молодёжи позволяет не только повысить уровень физической подготовленности, но и значительно усилить мотивацию к систематическим занятиям спортом и физической активностью. Это, в свою очередь, способствует формированию здорового, активного и социально ответственного поколения, способного успешно адаптироваться к современным требованиям труда и жизни. Таким образом, современные подходы к физическому воспитанию являются важным инструментом для достижения поставленных образовательных и социально-личностных целей, обеспечивая развитие студенческой молодёжи на качественно новом уровне.

### **Информация о финансировании**

Финансовая поддержка не требовалась.

### Конфликт интересов

Авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.

### Авторские вклады

Данный материал представлен совместно М.Н. Губаревой и И.Д. Смирновой. Все временные затраты в равной степени были разделены между соавторами. Общий объем распределяется между соавторами. Помимо общей работы дополнительный вклад каждого из соавторов: И.Д. Смирнова – общая редакция текста, М.Н. Губарева – перевод на казахский язык, М.Н. Губарева – перевод на английский язык.

### Доступность источников

Источники, использованные при написании статьи, находятся в свободном доступе.

### Открытый доступ

Настоящая статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

### Авторские права

Авторские права на данную статью сохраняются за авторами, при этом журналу предоставляется право первой публикации.

### Литература

1. Adeyemi, D. P. (2013). Application of interactive teaching methods in practical classes in physical education. In *Topical issues of interactive methods in education: Proceedings of the scientific and practical conference with regional participation* (pp. 15–20). Ural Federal University.
2. Aleksina, A. O., Levchenko, A. V., & Efimov, K. Yu. (2024). The use of innovative technologies in teaching physical culture and sports: The influence of virtual reality and simulators on the educational process. *Koncept*, 5, 146–159. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11069>
3. Balsevich, V. K., & Lubyshcheva, L. I. (2003). Sportivno orientirovannoe fizicheskoe vospitaniye: Obrazovatel'nye i sotsial'nye aspekty [Sports-oriented physical education: Educational and social aspects]. *Teoriya i Praktika Fizicheskoi Kul'tury*, 5, 19–22.
4. Bodyukov, E. V., Berdysheva, E. V., & Sorokina, L. A. (2019). Issledovanie znaniy studentov po distsipline “Fizicheskaya kul'tura i sport” [Study of students’ knowledge in the discipline “Physical culture and sports”]. *Sovremennye Naukoemkie Tekhnologii*, 12, 324–328. Retrieved from <https://top-technologies.ru/en/article/view?id=37879>
5. Chukreev, M. P. (2022). Analysis of the lifestyle and quality of life of medical students. *Preventive Medicine*, 1, 77–84.
6. Demchenskaya, L. G., Rodionova, O. V., & Sitnikova, L. D. (2018). Osnovnye napravleniya ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologii v fizicheskoi kul'ture i sporte [Main directions of the use of information technologies in physical culture and sports]. In *Sovremennye tekhnologii v fizicheskom vospitanii i sporte* (pp. 362–364).
7. Fedorova, N. A. (2015). *Physical culture. Outdoor games*. Exam.
8. Gabibov, A. B. (2020). Fizicheskaya kul'tura i sport v epokhu informatsionnykh tekhnologii [Physical culture and sports in the era of information technologies]. *Vestnik Donskogo Gosudarstvennogo Agrarnogo Universiteta*, 83–87.
8. Gunko, P. M. (2008). *Methods of teaching students to use power loads in the process of physical education* (Abstract of candidate dissertation). National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov.

9. Hui-Juan, D., Chong-Fei, L., & Feng-Yan, Z. (2020). Research on information technology in sport educational training system. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Green Communications and Networks* (Vol. 2, pp. 403–409).
10. Iortimah, C. G., & Tyoakaa, A. A. (2020). The role of information and communication technology (ICT) in sports and exercise psychology development. *Journal of Sports Psychology Association of Nigeria*, 13, 89–95.
11. Ivanova, L. A., Kazakova, O. A., & Reshetin, A. A. (2024). IT technologies and software for the educational process in physical culture and sports in universities. *Koncept*, 4, 87–98. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11065>
12. Khakhaleva, E. N., & Bolotnikov, A. O. (2019). Informatsionnye tekhnologii v sporte [Information technologies in sports]. In *High-tech technologies and innovations* (pp. 66–69).
13. Kuznetsov, V. S. (2014). *Extracurricular activities of students: Gymnastics*. Prosveshchenie.
14. Lohman, W. (2015). *Running, jumping, throwing*. Physical Education and Sports.
15. Lubysheva, L. I. (2002). Fizicheskaya i sportivnaya kul'tura: Soderzhanie, vzaimosvyazi i dissotsiatsiya [Physical and sports culture: Content, relationships and dissociation]. *Teoriya i Praktika Fizicheskoi Kul'tury*, 3, 11–14.
16. Lubysheva, L. I. (2021). Diversifikatsiya obrazovatel'noi deyatel'nosti fizkul'turnykh vuzov [Diversification of educational activities of physical education universities]. *Teoriya i Praktika Fizicheskoi Kul'tury*, 2, 3–6.
17. Manzhelei, I. V. (2014). Sredovoi podkhod k fizicheskomu vospitaniyu studencheskoi molodezhi [Environmental approach to physical education of student youth]. *Obrazovanie i Nauka*, 2, 125–138.
18. Mordovtseva, T. V. (2003). Osnovnye idei dialogiki V. S. Biblera [The main ideas of V. S. Bibler's dialogics]. *Izvestiya Vuzov. Severo-Kavkazskii Region. Obshchestvennye Nauki*, 4, 21–32.
19. Pashnin, M. O. (2019). Application of information technologies in sports. In *Theory and practice of modern science* (pp. 411–414).
20. Ramesh, K. A. (2016). The role of information technology in improving sports performance. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 3(5), 277–279. <https://www.kheljournal.com/archives/2016/vol3issue5/PartE/3-5-19-453.pdf>
21. Ride, J. (2013). A sports technology needs assessment for performance monitoring in swimming. *Procedia Engineering*, 442–447.
22. Rosandich, T. J. (2011). Information technology and sports: Looking toward Web 3.0. *The Sport Journal*, 14.
23. Salopin, O. M. (2024). Ispol'zovanie virtual'noi real'nosti v fizicheskoi kul'ture i sporte vysshikh dostizhenii: Novye vozmozhnosti i vyzovy [The use of virtual reality in physical culture and elite sports: New opportunities and challenges]. *Nauchnoe Obozrenie. Pedagogicheskie Nauki*, 1, 20–24.
24. Shakurova, L. E., & Yagudin, D. R. (2023). Budushchee fizicheskogo vospitaniya: Trend ispol'zovaniya tekhnologii [The future of physical education: The trend of using technology]. *Molodoi Uchenyi*, 13, 189–192.
25. Shen, F., Li, J., & Wang, Z. (2012). Information technology and its application in sports science. In D. Jin & S. Lin (Eds.), *Advances in future computer and control systems* (Vol. 159). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-29387-0\\_91](https://doi.org/10.1007/978-3-642-29387-0_91)
26. Shilko, V. G. (2005). *Physical education of students using personally oriented content of technologies of selected sports*. Tomsk State University.
27. Smirnova, O. N., & Kuklenko, S. V. (2018). Razvitie obshchei vynoslivosti i bystroty kak vazhnoe napravlenie obespecheniya vysokoi rabotosposobnosti i ozdorovleniya studentov v protsesse fizicheskogo vospitaniya [Development of general endurance and speed as an important direction for ensuring high performance and health improvement of students in physical education]. *Avtomobil. Doroga. Infrastruktura*, 4.

28. Talysheva, I. A., & Pegova, N. R. (2020). *Practice of personality-oriented education*. Elabuga.
29. Thomas, A., & Stratton, G. (2006). What we really do about ICT in physical education: National audit of equipment, use, teacher attitudes, support and training. *British Journal of Educational Technology*, 37(4), 617–632.
30. Yakimanskaya, I. S. (2000). *Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Technology of personality-oriented education]. Moscow.
31. Zakirov, F. Kh., Krasilnikov, A. A., & Lubyshev, E. A. (2020). Fitnes-trekery na urokakh fizicheskoi kul'tury: Primery i perspektivy [Fitness trackers in physical education lessons: Examples and prospects]. *Moscow Economic Journal*, 2, 1–8. <https://doi.org/10.24411/2413-046X-2020-10244>

### **Information about the authors**

**Mariya Gubareva** – Trainer-teacher at Physical health center of NJSC «Karaganda Medical University», Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [Gubareva@qmu.kz](mailto:Gubareva@qmu.kz); ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8521-5103>

**Irina Smirnova** – Senior trainer-teacher at Physical health center of NJSC «Karaganda Medical University», Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [SmirnovaI@qmu.kz](mailto:SmirnovaI@qmu.kz); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9430-7176>

## Қосалқылар арқылы аналитикалық сөзгерімнің жасалуы

*Рустем Абдрахманов<sup>1\*</sup>, Райхан Исмайлова<sup>1</sup>*

<sup>1\*</sup>Педагогика ғылымдарының магистрі, қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының доценті «Bolashaq» академиясы, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: [a.rustem1971@gmail.com](mailto:a.rustem1971@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1782-8381>

<sup>1</sup>Педагогика ғылымдарының магистрі, қазақ тілі мен әдебиеті кафедрасының доценті «Bolashaq» академиясы, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: [raihaan-a@mail.ru](mailto:raihaan-a@mail.ru); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2525-2538>

### Аңдатпа

Қазақ тіл білімінде сөзгерім мәселесі функционалды-грамматикалық бағытта қарастырылып келеді, алайда аналитикалық сөзгерімнің қосалқылар арқылы жүзеге асу ерекшеліктері арнайы зерттеуді қажет етеді. Осыған байланысты мақалада аналитикалық сөзгерім жүйесіндегі қосалқылардың қызметі, түрлері және грамматикалық мағына жасаудағы орны талданады. Сөзгерім мәселесі түркітану мен қазақ тіл білімінде сөзжасаммен қатар қарастырылып келгенімен, оның функционалды-грамматикалық табиғаты мен тілдік жүйедегі орны әлі де толық айқындалмаған. Сондықтан аналитикалық сөзгерімнің негізгі көрсеткіштерінің бірі болып саналатын қосалқылардың қызметін анықтау өзекті ғылыми мәселелердің қатарына жатады. Зерттеудің мақсаты – аналитикалық сөзгерім жүйесіндегі қосалқылардың қызметін сипаттау, олардың түрлерін жүйелеу және грамматикалық мағына жасаудағы орнын айқындау. Зерттеудің теориялық негізін Қ. Жұбанов, Н.А. Баскаков, Н. Оралбаева, М. Мергенбаев, А. Ысқақов және басқа да ғалымдардың еңбектері құрайды. Материал ретінде қазақ көркем әдебиетінен, ғылыми зерттеулерден және грамматикалық еңбектерден алынған тілдік деректер пайдаланылып, сипаттамалы, салыстырмалы және функционалды-грамматикалық әдістер қолданылды. Зерттеу барысында сөзгерім мен сөзжасам ұғымдарының арақатынасы сараланып, аналитикалық сөзгерімге қатысатын тілдік бірліктердің құрылымдық және мағыналық ерекшеліктері талданды. Нәтижесінде аналитикалық сөзгерімнің негізгі құралдарының бірі болып табылатын қосалқылардың дәйек және аяқ қосалқылар болып жіктелетіні анықталды. Дәйек қосалқылардың сөз мағынасын күшейту, нақтылау және экспрессивтік реңк үстейтін қызметі көрсетілсе, аяқ қосалқылардың әртүрлі грамматикалық мағыналарды білдірудегі және сөздер арасындағы қатынасты нақтылаудағы рөлі сипатталды. Сонымен қатар қосалқылардың сөзгерім жүйесіндегі орны мен функционалдық сипаты айқындалып, олардың грамматикалық мағына жасаудағы маңызы көрсетілді. Зерттеу нәтижелері аналитикалық сөзгерімнің теориялық негіздерін толықтыра түсіп, қазақ тілінің функционалды-грамматикалық құрылымын тереңірек тануға мүмкіндік береді.

**Кілт сөздер:** сөзгерім, аналитикалық сөзгерім, қосалқылар, морфология.

### Аналитическое словоизменение с помощью вспомогательных слов

*Рустем Абдрахманов<sup>1\*</sup>, Райхан Исмайлова<sup>1</sup>*

<sup>1\*</sup>Магистр педагогических наук, доцент кафедры казахского языка и литературы академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан. E-mail: [a.rustem1971@gmail.com](mailto:a.rustem1971@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1782-8381>

<sup>1</sup>Магистр педагогических наук, доцент кафедры казахского языка и литературы академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан. E-mail: [raihan-a@mail.ru](mailto:raihan-a@mail.ru); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2525-2538>

### **Аннотация**

Казахское языкознание рассматривает проблемы словоизменения в функционально-грамматическом аспекте, однако особенности реализации аналитического словоизменения посредством вспомогательных элементов требуют специального изучения. В связи с этим в статье анализируются функции, виды и роль вспомогательных элементов в выражении грамматических значений в системе аналитического словоизменения. Несмотря на то что проблемы словообразования и словоизменения традиционно изучаются во взаимосвязи, функционально-грамматическая природа словоизменения и его место в языковой системе остаются недостаточно исследованными. В этой связи особую актуальность приобретает определение места вспомогательных элементов в системе аналитического словоизменения и выявление их участия в формировании грамматического значения. Теоретическую основу работы составили труды К. Жубанова, Н.А. Баскакова, Н. Оралбаевой, М. Мергенбаева, А. Ыскакова и других ученых. Материалом исследования послужили языковые данные из произведений казахской художественной литературы, научных и грамматических трудов, проанализированные с использованием описательного, сравнительного и функционально-грамматического методов. В ходе исследования были рассмотрены соотношение понятий словообразования и словоизменения, а также структурно-семантические особенности языковых единиц, участвующих в аналитическом словоизменении. В результате установлено, что вспомогательные элементы подразделяются на предваряющие и последующие, выполняя функции усиления, уточнения значения слова и выражения различных грамматических отношений. Кроме того, определены их место в системе словоизменения и особенности участия в формировании грамматического значения. Полученные результаты дополняют теоретические представления об аналитическом словоизменении и способствуют более глубокому пониманию функционально-грамматической структуры казахского языка. Материалы исследования могут быть использованы в дальнейших работах по морфологии, функциональной грамматике и теории словоизменения.

**Ключевые слова:** словоизменение, аналитическое словоизменение, вспомогательные элементы, морфология.

## **Analytical inflection using auxiliary words**

*Rustem Abdrakhmanov<sup>1\*</sup>, Raikhan Ismailova<sup>1</sup>*

<sup>1\*</sup>Master of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Kazakh language and literature "Bolashaq" Academy, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [a.rustem1971@gmail.com](mailto:a.rustem1971@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1782-8381>

<sup>1</sup>Master of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Kazakh language and literature "Bolashaq" Academy, Md Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [raihan-a@mail.ru](mailto:raihan-a@mail.ru); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2525-2538>

### **Abstract**

In Kazakh linguistics, issues of inflection have increasingly been studied from a functional-grammatical perspective; however, the realization of analytical inflection through auxiliary elements still requires special investigation. Therefore, this article examines the functions, types, and role of auxiliary elements in expressing grammatical meanings within the system of analytical inflection. Although word formation and inflection have traditionally been studied in close connection, the functional-grammatical nature of inflection and its place in the language system remain insufficiently

explored. In this regard, identifying the role of auxiliary elements, which constitute one of the principal markers of analytical inflection, is of particular scientific relevance. The aim of the study is to describe the functions of auxiliary elements, classify their types, and determine their role in the formation of grammatical meaning within the system of analytical inflection. The theoretical framework of the study is based on the works of K. Zhubanov, N.A. Baskakov, N. Oralbaeva, M. Mergenbaev, A. Iskakov, and other scholars. The research material consists of linguistic data drawn from Kazakh literary works, linguistic studies, and grammatical sources, analyzed using descriptive, comparative, and functional-grammatical methods. The study first examines the relationship between inflection and word formation and then analyzes the structural and semantic features of linguistic units involved in analytical inflection. The findings demonstrate that auxiliary elements can be classified into preposed and postposed auxiliaries, which serve to intensify and specify lexical meanings as well as express various grammatical relations. The study also identifies their place within the inflectional system and highlights their role in the formation of grammatical meaning. The results contribute to the theoretical understanding of analytical inflection and provide deeper insight into the functional-grammatical structure of the Kazakh language. The findings may also serve as a basis for further research in morphology, functional grammar, and the theory of inflection.

**Keywords:** inflection, analytical inflection, auxiliary elements, morphology.

## 1. Кіріспе

Қазақ тіл білімінде сөзгерім мәселесі дербес ғылыми бағыт ретінде ХХ ғасырдың соңынан бастап жүйелі түрде қарастырыла бастады. Негізінен сөзгерім мәселесі тілдің функционалды қызметімен тікелей байланысты. Атап айтқанда грамматикалық мағына, форма, категория. Осы грамматикалық заңдылықтар тілдің функционалды қызметіне тікелей әсер етеді. Дегенмен жоғарыда аталған (грамматикалық мағына, форма, категорияларды) заңдылықтар – тіл білімінің морфология саласында да қолданылатын терминдер. Морфологияда бұл заңдылықтар сөз құрамын ажырату үшін және әр сөз таптарының құрылымдық, мағыналық ерекшеліктерін көрсету мақсатымен қолданса, сөзгерімде бұл заңдылықтар, әсіресе, грамматикалық мағыналардың берілу жолдарына сүйене отырып, нәтижесінде тілдің белгілі «бір қоғамда атқаратын функционалды қызмет дәрежесін анықтайды. Сондықтан сөзгерім жалпы грамматикалық мағыналарды емес, әрбір сөз табында, әдістерде қолданылатын әрі тілдің функционалды қызметін көрсете алатын ішкі грамматикалық мағыналарды қарастырады.

Сөзгерім саласы сөздің жасалуын қарастырмайды, ол сөздің тұлға жағынан қалай өзгеретінін грамматикалық мағыналар арқылы түсіндіреді. Сондықтан қосымшаларды қарастырғанда морфологиядан өзгеше болу үшін тұлғажасам, сөзбайлам қосымшалар деген терминдер қолданылады. Тілдің функциясы сөз қолданысқа негізделген сөзжасамдар мен сөзгерімдердің түрлері мен типтерін анықтауға тікелей қатысты, соларға бағыт беріп отырады. Түркі тіл білімінің тарихында сөзгерім мен сөзжасам мәселесі үнемі бір-бірімен тығыз байланыста сөз етіліп келеді (Аханов, 1996). Ал сөз табының мәселесі негізінде морфологиялық тұрғыдан, яғни сөзгерімнің ерекшеліктері тұрғысынан қаралады. Басында үндіевропалық тіл білімінен ауысқан орыс тіл біліміндегі сөзжасам мен сөзгерім түркітану үшін ежелден белгілі. Ол О.Н. Бетлингтің зерттеулерінің өзінде («Словообразование и словоизменение») деген атпен жіктелген болатын.

Зерттеудің мақсаты – аналитикалық сөзгерім жүйесіндегі қосалқылардың қызметін анықтау және олардың грамматикалық мағына жасаудағы орнын сипаттау.

Зерттеу міндеттері:

- сөзгерім мен сөзжасам ұғымдарының арақатынасын анықтау;
- аналитикалық сөзгерім құрамындағы қосалқылардың түрлерін жүйелеу;
- дәйек және аяқ қосалқылардың функционалды ерекшеліктерін талдау;
- қосалқылардың сөзгерім жүйесіндегі орнын айқындау.

Зерттеу сұрағы: аналитикалық сөзгерімде қолданылатын қосалқылар қандай қызмет атқарады және олар грамматикалық мағына жасауда қандай рөл атқарады?

Зерттеудің ғылыми жаңалығы аналитикалық сөзөзгерім құрамындағы қосалқылардың қызметін функционалды-грамматикалық тұрғыдан жүйелеуде көрінеді. Зерттеуде Қ. Жұбанов ұсынған дәйек және аяқ қосалқылар жіктемесі қазіргі сөзөзгерім теориясы негізінде қайта қарастырылып, олардың грамматикалық мағына жасаудағы орны нақтыланды.

## 2. Әдісі мен материалдар

Зерттеу материалы ретінде Абай, М. Әуезов, Ғ. Мүсірепов, С. Мұқанов шығармаларынан және ғылыми еңбектерден алынған аналитикалық сөзөзгерімге қатысты 100-ден астам тілдік дерек пайдаланылды. Деректерде қосалқылардың қатысуымен жасалған сөзтұлғалар іріктеліп, функционалды-грамматикалық талдау жүргізілді.

Түркі тілдерінің құрылысы жөнінде түбегейлі нақты теория айтқан ғалым – Н.А. Баскаков. Қазір ол тіл білімі тарихында түркі тілдерінің құрылысы жөнінде ең дұрыс та тиянақты айтылған тұңғыш пікір ретінде қызмет етіп келеді. Баскаковтың тұжырымдамасына сүйенсек, сөзөзгерімнің ерекше синтаксистік анықтамасы бар, яғни «сөз тіркестері мен сөйлемдегі сөздердің тұлғалық көрсеткіштерінің жүйесі болғандықтан, сөзөзгерім «сөз тіркестері мен сөйлемнің морфологиясы» немесе «синтаксистік морфология» ретінде танылады. Ғалым тұлғажасам (формообразование) деген терминге сенімсіз қарайды, «сөзөзгерім дегеннің өзі шындығында тұлғажасам дегенді білдіреді», бұлардың арасында ешбір айырмашылық жоқ екенін анықтайды.

Сөзжасам (словообразование) деген, ұғымды Н.А. Баскаков «лексикалық морфологияға» жатқызады және оны жаңадан сөз жасаудың тұлғалық көрсеткіштерінің жүйесі деп түсіндіреді. Сөзжасам мен сөзөзгерімді Баскаков (1986) тілдік механизмнің морфемалар жиынтығы, грамматикалық «көрсеткіштер жүйесі» деп таныды. Мақалада да сөзжасам мәселесі осы негізде: морфологияның құрылымдық деңгейінде емес, сөз қорын байытатын единицалар деңгейінде қаралады. Егер Н.А. Баскаков сөзөзгерім морфемалар жүйесі «сөз тіркестері мен сөйлемдегі мүшелердің таза синтаксистік қатынасын білдіреді» дегенін ескеретін болсақ (ол аффикстер – көптік, септік, тәуелдік және жіктік жалғаулар), онда синтаксистік қатынасты білдірмейтін етістіктің етіс, жақ, шырай т.б. категорияларын тудырушы морфемалар сияқты басқа да сан алуан аффикстер сөзжасам аффикстер қатарына қосылуы қажет болады. Н.А. Баскаковтың (1986) функционалды-грамматикалық сөзжасам деген пікірін көптеген ғалымдар қостайды.

Морфемалардың құрылымы мен қызметін зерттеу түркітану мен жалпы тіл білімінде маңызды орын алады. Морфеманың құрылымдық сипаты мен қызметтік ерекшеліктері Ибатовтың (1983) және Бауердің (2003) еңбектерінде жан-жақты қарастырылған.

Сөзжасам мен сөзөзгерім терминдері қазіргі түркі тілдерінің грамматикаларында әдетте сөз құрамын жасайтын морфологиялық құбылыс ретінде беріледі. Кейбір еңбектерде сөзөзгерім термині тұлғажасам терминімен ауыстырылып өзара синоним ретінде берілсе, ал кейбір еңбектерде бұл терминдер жеке-жеке ұғымдар ретінде қарастырылады. Кейінгі түркі тілдерінің, атап айтар болсақ, қарайым, гагауыз, қарашай, балқар тілдерінің грамматикаларында да сөз таптарын сипаттау екі топқа қарастырылады: 1. сөзжасам (словообразование); 2. сөзөзгерім (словоизменение).

## 3. Нәтиже және оның талқылауы

Бұл зерттеуде сөзөзгерім сөздің жаңа тұлғалар жасау жүйесі ретінде қарастырылса, сөзжасам жаңа лексикалық бірліктер тудыру қызметімен сипатталады. Ал тұлғажасам сөзөзгерімнің құрамындағы нақты грамматикалық тұлғаларды қалыптастырушы механизм ретінде түсіндіріледі. Сөзбайлам тұлғалары сөздердің синтаксистік байланысын жүзеге асыратын грамматикалық көрсеткіштер ретінде қарастырылады. Осы ұғымдардың арақатынасын нақтылау аналитикалық сөзөзгерімнің табиғатын дұрыс түсіндіруге мүмкіндік береді.

Талдау нәтижесінде дәйек қосалқылардың негізгі қызметі сөз мағынасын күшейту ғана емес, сонымен қатар сөйлеушінің бағалауыштық және экспрессивтік қатынасын білдіру екені анықталды.

Сөзөзгерімнің аналитикалық тәсілі сөзді (сөзтұлғаны) негізгі және қосымша морфема деп екі жікке бөлгендегі қосымша морфеманың қосалқы морфемалар деп аталатын түріне жатады. «Қосалқы морфемаларды іштей дәйек қосалқылар және аяқ қосалқылар деп екі топқа бөліп көрсетілген»

(Мергенбаев, 2015; Жарқынбекова, 2025). Қосалқылардың бұл түрлері өз ішінде тағы да бірнеше ұғымдарға бөлініп жатады.

Күрделі сөздер мен күрделі тұлғалардың жасалу жолдары қазақ тіл білімінде арнайы зерттеу нысаны болып келеді. Осы тұрғыдан алғанда аналитикалық құрылымдардың қалыптасу ерекшеліктері күрделі тұлғалардың табиғатымен де сабақтас қарастырылады (Шәкенов, 1991).

Жалпы алғанда, қосалқылардың сипаты мынадай болып келеді. Қосалқылар – лексикалық мағынасы солғындап, не жоғалып кеткен, дербестігі жоқ, тек негізгі сөздермен бірге айтылып, қосалқы дәрежеде қызмет атқаратын тұлғалар мен сөздер. Қосалқылар жөнінде алғаш рет пікір айтқан Қ. Жұбанов болатын (Мергенбаев, 2015). Бірақ осы пікір 2000 жылдарға дейін мүлде ұмыт болып келді де етістіктің аналитикалық формасының екінші компоненті ретінде Н. Оралбаеваның зерттеулерінен орын алды. Қ. Жұбанов қосалқы сөздерді іштей дәйек қосалқы және аяқ қосалқы деп екі жікке бөледі (Жұбанов, 1999). Дәйек қосалқыларға тым, өте, қас деген сөздерді жатқызады да, аяқ қосалқыларға шейін, дейін, -ақ, ғой сияқты септеулік, демеулік шылау сөздерді жатқызған Мұндай сөздер кейінгі зерттеулерде сөз таптарының тұсында ғана аталып, олардың қосалқы морфемалық қасиеттері ескерілмей келді. Қ. Жұбанов (1936) қосалқылар қосылып айтылған сөзтұлғаны (сөзформаны) бүтіндей тіркесімен алып, «қосалқы сөз» деп атаған. А. Ысқақовта сөзтұлғалар күрделі етістіктер тобында сөз етілген Н. Оралбаевада «көмекші сөз» деп аталған. Біздің ойымызша, Қ. Жұбановтың атауын негізге алып, сөздің мұндай түрлерін «қосалқы сөзтұлға» деп атаған жөн. Бұлай деп атау қосалқы сөз тұлғаны «жалаң сөзтұлғадан» бөліп алу үшін өте қажет. Жалаң сөзтұлға тобына түпкі түбірлер мен түбір. негіздер, туынды негіздер жатады да, қосалқы сөзтұлғаның тобына дәйек және аяқ қосалқы сөздер жатқызылған жөн деп санаймыз.

Дәйек қосалқылар – негізгі сөздің алдына айтылып, оған әр түрлі үдетпе немесе күшейтпе мән үстейтін сөздермен буындар (Оралбаева, 1988). Дәйек қосалқылардың мағынасы біркелкі күшейте мәнді болып келеді де, іштей күшейтпе сөздер, күшейтпе буындар болып екі жікке бөлінеді.

Дәйек қосалқылар сан жағынан да, түр жағынан да аяқ қосалқылардан әлдеқайда аз. Оларға жеке-жеке тоқталатын болсақ, мынадай болып келеді.

1. Күшейтпе мәнді дәйек қосалқылар. Қосалқылардың бұл түріне заттың сынын, қимылын немесе әр түрлі мөлшер-көлемін асыра күшейтіп көрсететін ең, әбден, тым, кілең, тіпті, нақ, нағыз, дәл, аса т.б. сөздер жатады (Оралбаева, 1988). Мысалы: Қара жер адамзатқа болған мекен, қазына іші толған әр түрлі кен. Ішінде жүз мың түрлі асылы бар, Солардың ең артығы немене екен? (Абай). Әубәкір мырзаға барайыншы. Әбден қас қараюға айналған уақытта Көксерек жалғыз өзі баяулап басып ауылға келді (М. Әуезов). Жүрегім ойбай, соқпа енді! Бола берме тым күлкі (Абай). Ойланбақ жақсы, іске тіпті салынып кеткен кісі ойын байлай алмай, қиялы болып та кеткені де болады (Абай). Шынында, бас пайданды білмейтін нағыз мифұла сенің өзіңсің (М. Мағауин). Баланың саусағының дәл астынан, Көрінді Моцарт тұрып кеткендей боп (Ғ. Қайырбеков). Жәмпейіс өзі сөз білмейтін, сөзін кісіге ұғымды қып айта алмайтын, аса бір орашолақ адам еді (М. Әуезов).

2. Күшейтпе буынды дәйек қосалқылар. Қосалқылардың бұл түріне қос сөздердің алдыңғы (бірінші) компоненті ретінде екінші компонентінің бірінші буынын күшейте үстеу мақсатында, сол сөздің бірінші компоненті ретінде айтылатын күшейтпе буындар жатады Мысалы: Ізденгіш жансың, көргемін, көңілің аппақ, күшің мол (Ғ. Қайырбеков).

Мұндай типтегі күшейтпе буындар (аппақ, ап-пақ) көбіне есімдерге тиісті болады да, қазіргі офографиямызда кейде бөлек, кейде қосылып жазылады.

Күшейтпе сөзді дәйек қосалқылар – негізгі сөздердің алдында айтылатын өте, тым, ең, нақ, аса сияқты сөздер. Мысалы: Өте жақсы, тым жаман дегенде, жақсы, жаман сөздерінің мағынасы үстемеленіп, күшейтіліп тұр. Күшейтпе буынды дәйек қосалқылар қатарына қап-қара, сап-сары, қып-қызыл деген қос сөздердің алдыңғы компоненті ретінде айтылатын қап, сап, қып сияқты күшейтпе мәнді буын – морфемалар жатады. Бұл морфемалар бұрынғы зерттеулерде бұлайша жеке бөлініп, қосалқы морфемалар тобында сөз дәрежесінде қолданылмағандықтан, қосымша морфемалар қатарына жатқызып, күрделі сөздердің құрамындағы бір компонент дәрежесінде айтылатын болғандықтан, қосалқылар қатарына қосамыз. «Дәйек қосалқы» деген атауды алғаш рет Қ. Жұбанов қолданған, бірақ бұл атау кейінгі зерттеулерде ескерусіз қалған.

Аяқ қосалқылар – негізгі сөзден кейін айтылып, оған әр түрлі грамматикалық мағына үстейтін қосымша тұлғалар мен көмекші сөздер. Сондай-ақ аяқ қосалқылар қосарланып айтылған сөздер құрамы мен тіркесі қолданылған сөздердің соңғы сыңары түрінде айтылады. Мағына жағынан олар іштей шектемелер және көмекшілер деген екі топқа бөлінеді. Шектемелер өзі тіркесіп айтылған немесе қосарланып айтылған сөздердің мағынасын шектеу қызметін атқарады. Шектемелер өз ішінде демеуліктер және ұқсамалар болып екіге бөлінеді:

Демеуліктер ғана, түгіл, -ақ, екеш т.б.

Ұқсамалар нан-пан, ет-мет, қазы-мазы т.б. дегендегі пан, мет, мазы сияқтылар.. (Жұбанов, 1999)

Көмекшілер төрт түрге бөлінеді:

1. Көмекші есімдер: қасы, үсті, іші т.б.

2. Көмекші етістіктер: бол, қал, сал т.б.

3. Септеулік шылаулар: дейін, шейін, гөрі т.б.

4. Демеулік шылаулар: -ақ, -ау, ғой т.б.

Қосымша морфемалардың бұл түрі бұрынғы зерттеулерде қосымша морфема болып танылмаған (Мергенбаев, 2015).

Сөздер (сөзтұлғалар) морфемдік құрама тұрғысынан күрделі екі топқа бөлінеді: негізгі морфемалы сөздер және қосымша морфемалы сөздер (Бодуэн де Куртенэ, 1963). Негізгі морфемалы сөздер қатарына түпкі түбірлер мен түбір негіздер және туынды негіздер жатады. Қосымша морфемалы сөздер қатарына қосымша морфемалы және қосалқы морфемалы сөздер жатады.

Демеуліктер – өзі тіркескен негізгі сөзге қосымша мағына үлкейтіп шылау сөздер қатарына жатады. Демеуліктердің бірнеше түрі бар. Солардың ішінде шектемелер қатарына тек тежеу мағынасында болымсыздық және қомсыну мағынасында айтылатын шылау сөздер ғана жатады (Қазақ грамматикасы, 2002)

Тежеу мағыналы шектемелер (қана, ғана-ай) белгілі бір нәрсеге іс-әрекет, қимыл, сын-сипат, мезгілге т.б. шек қоя тұжырымдап айту мақсатында қолданылады. Ондай шектеме демеуліктердің өзіндік мынадай қасиеттері бар:

Қана (ғана) тежеу демеулігі әдетте атау тұлғадағы есім, сын есім және үстеу сөздерге, етістіктерге тіркесіп қолданылады да, сол сөздерге шек қою мәнін үстейді. Мысалы: Артельдің мектебі төрт кластық қана болатын (С. Мұқанов). Мен саған тек қана бақыт тілеймін, Нәрешжан! (Р. Райымқұлов). Өткен шежіре тарихымыздың тек бөлшектенген көмескі жұрнақтары ғана біздің заманымызға жетіп отыр (С. Сейфуллин).

-Ақ демеулігі – қолданылу мақсатына қарай әрі күшейту, әрі шектеу мәніндегі шылау сөз. Мұндай сөздерден тек шектеу мағынасын ажыратуға болады. Мысалы,

Жабырқап жатыр жусап жаратылыс,

Бермеді түнерген түн қызға дыбыс,

Шошымал шолпы, шашбау сылдырады,

Жалғыз-ақ сыртылдады күміс кебіс. (І. Жансүгіров).

Оқытушылардың аудандық мәслихатына келген бетте-ақ Шаймерден емханаға кіріп, Ақмоншақтың халін білген (М. Иманжанов).

-Екеш демеулігінің мағынасы түгіл, тұрсын шылауларынан өзгеше. Бұл демеулік негізгі мағыналы сөзге қосынды, кемсіну, мұқату сияқты грамматикалық мән үстейді. Дегенмен, негізгі қияметі шектеумен үйлесіп жатады. Мысалы: Оны бала екеш бала да біліп алған (Ш. Мұртаза). Көлігі өрге қарай қиналғанда кісі мал екеш малды да аяп, түсіп жаяу жүруші еді (Т. Ахтанов).

Ұқсамалар – таза грамматикалық тұлғалар. Олар жеке ешбір мағынаны білдіре алмайды. Тілде мұндай тұлғалар жеке қолданылмайды да. Мысалы: Базарға барып ет-мет алып келмеймісің, – деді кемпірі (ауызекі тіл)», – деп түсіндіреді (Мергенбаев, 2015).

Тілімізде (әсіресе, ауызекі сөйлеу тілінде) мұндай тұлғалар кез-келген зат есім сөзге тіркесіп жасала береді. Бірінші компонент толық мағыналы болғандықтан, екінші мағынасы жоқ қосалқы сөзге мән бермейді де, ол жасанды күйінде ұқсамалар ыңғайымен қолданылады. Мысалы, түсіндірме сөздікте берілген зат есімдерді қарап шыққандағы жағдай мынадай: абажа-сабажа-сабажа, абақты-сабақты, абзел-сәбзел, абыз-сабыз, ағайын-сағайын т.б. Бұл сөз қолданыстардың құрамындағы ұқсама тұлғалар

сөзге тек абстракты грамматикалық мағына үстейтін тұлғалар. Олар сөз емес, себебі жеке қолданылмайды.

Түгел демеулігі есім сөздер мен етістіктерге тіркесіп, болымсыздық – шегеру мағынасын береді. Мысалы: Дорбаны сауып тыныштықсыз бір ай түгіл, жыл өтті. Алтындай жүзі сарғайды, қол дірілдеп, әл кетті (Абай).

Тұрсын (тұрмақ) демеуліктерінің де мағынасы түгел сияқты. Мысалы: Ойын-күлкі тұрмақ, дүниедегі бүкіл ләззат бұларға екінші мәртәбедан қалып, бір ғана хақты таппақ, әрбір нәрсенің себебін таппақпенен ләззаттанады (Абай).

Көмекшілер – өз табиғатында негізгі сөздерге тіркесе қолданылып, соларға абстракты грамматикалық мағына үстеу үшін қолданылатын сөздер. Бұл топқа негізінен көмекші есімдер мен көмекші етістіктер және септік шылаулары мен біраз демеулік шылаулары жатады.

Етістіктің грамматикалық категориялары мен олардың лексика-грамматикалық табиғаты көмекші етістіктердің қызметін түсіндіруде маңызды орын алады (Қалыбаева, 1976).

Көмекші есімдер өз атауынан көрініп тұрғандай, қолданылу мақсатына қарай лексикалық мағынасы бірде түгел сақталып, бірде солғындап барып грамматикалық мағынаға ауысып кететін сөздер. Біздің пікір айтқалы отырғанымыз осы екінші мағына. Көмекші есім мағынасында қолданылатын сөздер сан жағынан онша көп емес: алды, арты, үсті, жаны, арасы, маңы, ортасы, іші, сырты, сабы, беті, тұсы т.б. Мысалы:

Жалқаулар ауырдың үстімен, жеңілдің астымен өмір сүріп, қоғамға аз беріп, көп алуға тырысады (газеттен).

Желсіз түнде жарық ай,  
Сәулесі суда дірілдеп,  
Ауылдың жаны терең сай,  
Тасыған өзен күрілдеп (Абай) т.б.

Көмекші есімдер тарихи тұрғыдан алғанда, тілдің даму барысында орын, мекен сияқты заттық ұғымдардан шыққан. Сол себепті олар белгілі бір заттың, не заттық құбылыстың, не уақыт, мерзім немесе уақиғаның іші, сырты, маңы, ортасы т.б. сияқты ұғымдарды білдіру дәрежесіне көшіп кеткен. Сондықтан да олар негізгі сөздермен тіркесіп барып қана сөйлемнің күрделі мүшелерінің құрамына ене алады. Көмекші есімдер мағына жағынан бірнеше топқа бөлінеді:

1. Белгілі бір мекенді аталған затқа алыс не жақындығы тұрғысынан анықтап көрсету. Мұндай көмекші есімдер қатарына жаны, маңы, түбі, шеті сияқты есімдер жатады. Мысалы: Қара тастың жанында біз – піл мен үш жасар баладай екенбіз ғой өзі (З. Шашкин). Бәтима ошақ маңына отын жинап жүр (С. Мыңжасарова).

2. Мекендік ұғымды заттармен аралық қатысы тұрғысынан анықтап көрсету. Мұндай көмекшілерге арасы, ортасы сияқты есімдер жатады. Мысалы: Қазақтың шұбатылған даласы осынау жатқан бір кезде құлан жорыппас, құладың ұшпас шөл дала атанған Балқаш пен Алатаудың арасы бар (Ө. Әбішев). Бұлар ағаш ортасындағы кішкене алаңға шықты (А. Сатаев).

3. Мекендік ұғымды заттың әр түрлі тарабына (шар тарабына) байланысты анықтап көрсету. Мұндай көмекші есімдер қатарына алды, арты, үсті, беті, бойы сияқты есімдер жатады. Мысалы: Ауылдың орта шеніндегі бір үйдің алды үйме-жүйме болған кісі (Б. Майлин). Әр үйдің алдында аяғына саломнан жасалған пима киіп фрицтер қарауылда тұр (М. Ғабдуллин). Қарттың үйінде басы артық төсек жоқ болғандықтан, серігіміз екеуіміз ауладағы жаңа тасып әкелінген пішеннің үстіне жаттық (Ө. Қанахин). Жердің үстіндегі сияқты астында да өзен болады (Қ. Исабеков). Жаңбыршы ауылы биік болғанымен, селдіреп кеткен ағаштың ішіндегі қыстауынан жаңа ғана жылжып, ұзын бір сайдың бойын өрлей қонған екен (Ғ. Мүсірепов). Көкшетаудың бойында алтын көп екенін білеміз, – деді Таубай (С. Мұқанов). Кейбір көмекші есімдер заттың өз аясын ғана қамтитын мекендік ұғымды білдірсе, кейбір заттың басталар шегін аңғартатын мекендік ұғымда айтылады. Мұндай көмекші есімдер қатарына іші, басы сияқты сөздер жатады. Мысалы: Дүкен іші лық толған адам, бәрі бір нәрсеге таласа ұмтылып жатыр (Е. Өтетілеуов). Қарлығаш ұясын қыстаудағы қоралардың, аша ағаштың басына салады (С. Мұқанов). Абай төбенің басына шықты (М. Әуезов).

Көмекші етістіктердің аналитикалық форманттары бірі – таза көмекші етістіктер, екіншісі – негізгі

етістіктердің көмекші етістіктер қызметіне ауысуы. Етістіктердің дәл осылай көмекші етістіктер қызметінде қолданылуы негізінен, сол сөздердің қалайша қолданылуына байланысты. Демек, олардың негізгі етістіктермен қандай грамматикалық тұлғалар арқылы тіркесуіне байланысты. Ондай негізгі етістіктер мен көмекші етістіктерді бір-бірімен байланыстырып тұратын грамматикалық тұлғалар етістіктің аналитикалық форманттары деп аталады (Есипова, 2011).

«Септік шылаулар қосалқы морфемалардың көмекшілер деп аталатын аяқ қосалқылар тобына жатады. Септеуліктер – тілімізде қолданылу мақсатына қарай объекті және объектінің арасындағы әр алуан грамматикалық қатынастарды білдіру үшін қолданылатын және белгілі бір септік жалғауын менгеріп тұратын көмекші сөздер», – деп түсіндіреді (Жанпейсов, 2002). Септеулік шылаулар әдетте өзара бағыныңқылық қатынастағы сөздерді бір-бірімен ұштастыру үшін жұмсалады. Сол себептен бе олар сөз бен сөздің арасындағы әр түрлі мезгілдік, себептік, мекендік т.б. сияқты грамматикалық қатынастарды білдіреді.

Демеуліктер – өз атынан көрініп тұрғандай, тек қана өздері тіркескен сөздерге әр түрлі қосымша грамматикалық мағына үстейтін сөздер (Ысқақов, 1991). Дегенмен, демеуліктердің бұл қызметінің ішінен біздің көңіл аударатынымыз – олардың қосымша көмекші морфема ретінде қолданылуы. Жалпы алғанда, демеулік шылаулар өзара сұраулық, күшейтпе, тежеу, қарсылық, көңіл күй, модальдық деген ұғымдарға бөлініп жатады. Солардың ішінде біздің назар аударатынымыз көңіл күйі мен модальдық демеулік қосалқы шылау сөздер. Модальдық демеу қосалқылар – әдетте, негізгі сөзге сөйлеушінің субъективті түрде араласып, айтқан ойын не пікірін құптай түсу, қолдау мәнінде айтылатын қосалқы шылау сөздер. Мұндай қосалқылар тек қой (ғой) шылаулары арқылы беріледі.

Мысалы: Әйтеуір жақсылыққа қылған ниеттің жамандығы жоқ қой дейміз (Абай). «Бір кісі емес жазғаным, жалпақ жұрт қой, шамданбай-ақ, шырақтарым, ұқсаң жарар (сонда). – Шәкізат қой, жаным-ау? – деп қалды Сұлтанмахмұт (Д. Әбілев).

#### 4. Қорытынды

Зерттеу нәтижесінде аналитикалық сөзөзгерім жүйесінде қосалқылардың маңызды қызмет атқаратыны анықталды. Аналитикалық сөзөзгерімнің негізгі құралдарының бірі болып табылатын қосалқылардың дәйек қосалқылар және аяқ қосалқылар болып жіктелетіні, олардың әрқайсысының өзіндік құрылымдық және функционалдық ерекшеліктері бар екендігі көрсетілді. Талдау барысында дәйек қосалқылардың сөз мағынасын күшейту, нақтылау және экспрессивтік реңк үстеу қызметін атқаратыны айқындалды. Ал аяқ қосалқылардың әртүрлі грамматикалық мағыналарды білдіруге, сөздердің арасындағы синтаксистік және мағыналық қатынастарды нақтылауға қатысатыны анықталды.

Зерттеу барысында сөзөзгерім мен сөзжасам ұғымдарының арақатынасы қарастырылып, аналитикалық сөзөзгерімнің сөз тұлғаларын жасаудағы орны сипатталды. Қосалқылардың лексикалық мағынасының солғындауы немесе толық жойылуы олардың негізгі сөздермен тіркесіп қолданылатын ерекше тілдік бірлік ретінде қызмет етуіне негіз болатыны көрсетілді. Осыған байланысты қосалқылардың сөзөзгерім жүйесіндегі орны мен қызметін анықтау қазақ тілінің функционалды-грамматикалық құрылымын тереңірек түсінуге мүмкіндік беретіні байқалды.

Зерттеудің ғылыми нәтижелерінің бірі – Қ. Жұбанов еңбектерінде ұсынылған дәйек және аяқ қосалқылар туралы тұжырымдардың қазіргі сөзөзгерім теориясы тұрғысынан қайта қарастырылуы. Сонымен қатар М. Мергенбаев, Н. Оралбаева және басқа ғалымдардың еңбектерімен сабақтастыра отырып, қосалқылардың аналитикалық сөзөзгерім жасаудағы қызметі жүйеленді. Бұл қосалқылардың тек көмекші элементтер ғана емес, грамматикалық мағына жасаудың маңызды құралдарының бірі екендігін көрсетуге мүмкіндік берді.

Талдау нәтижелері аналитикалық сөзөзгерімнің қазақ тіліндегі грамматикалық мағына жасаудың өнімді тәсілдерінің бірі екенін дәлелдейді. Әсіресе дәйек және аяқ қосалқылардың сөз мағынасын түрлендірудегі, нақтылаудағы және сөйлемдегі қызметтік қатынастарды білдірудегі рөлі олардың функционалдық маңызын айқындай түседі. Осы тұрғыдан алғанда аналитикалық сөзөзгерім мәселесі қазақ тілінің морфологиялық жүйесін ғана емес, оның функционалды-грамматикалық ерекшеліктерін зерттеуде де маңызды орын алады.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері қазақ тіл біліміндегі сөзөзгерім теориясын толықтыра түседі және аналитикалық тәсіл арқылы жасалатын грамматикалық тұлғалардың табиғатын тереңірек тануға мүмкіндік береді. Алдағы уақытта аналитикалық сөзөзгерімге қатысатын тілдік бірліктерді басқа түркі тілдерімен салыстыра зерттеу, сондай-ақ олардың функционалды-семантикалық ерекшеліктерін арнайы қарастыру сөзөзгерім теориясының одан әрі дамуына негіз бола алады.

### **Қаржыландыру туралы мәлімет**

Бұл зерттеу арнайы қаржыландырылмады.

### **Мүдделер қақтығысы**

Автор мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

### **Авторлардың үлесі**

Рустем Абдрахманов – тұжырымдамасы, дизайны, материал жинау және талдау. Райхан Исмайлова – мәтін жазу және өңдеу.

### **Деректердің қолжетімділігі**

Мақалада пайдаланылған деректерді автордан сұрау арқылы алуға болады.

### **Ашық қолжетімділік**

Бұл мақала Creative Commons Attribution лицензиясының (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) талаптары мен шарттарына сәйкес ашық қолжетімді түрде таратылады.

### **Авторлық құқық**

Осы мақаланың авторлық құқығы авторларда сақталады, ал журналға мақаланы алғаш жариялау құқығы беріледі.

### **Әдебиеттер**

1. Akhanov, K. (1996). *Grammatika teoriyasynyn negizderi* [Fundamentals of the theory of grammar]. Almaty.
2. Baskakov, N. A. (1986). O granitsakh russkogo yazyka [On the borders of the Russian language]. *Sovetskaya Tyurkologiya* [Soviet Turkology], 2, 3–11.
3. Bauer, L. (2003). *Introducing linguistic morphology* (2nd ed.). Edinburgh University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctvxcrdv8>
4. Baudouin de Courtenay, I. A. (1963). *Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniyu* [Scientific works on general linguistics]. Moscow.
5. Charyeva, J., Tekae, T., & Dzhanyeva, Sh. (2024). Comparison of the verb: Morphological identity and syntactic functions. *Vestnik Nauki* [Bulletin of Science], 80(11), 1.
6. Esipova, A. V. (2011). *Teoreticheskie problemy perevoda na turetskii yazyk: Na materiale stenograficheskogo yazyka* [Theoretical problems of translation into Turkish: Based on shorthand language material].
7. Ibatov, A. (1983). *Sozdyn morfologiyalyk kurylymy* [Morphological structure of the word]. Nauka.
8. Isakov, A. (1991). *Kazirgi kazak tili* [Modern Kazakh language]. Ana Tili. *Kazak grammatikasy* [Kazakh grammar]. (2002). Elorda.
9. Kalybaeva, A. (1976). *Etistikterdin leksika-grammatikalyk sipaty* [Lexical and grammatical nature of verbs]. Almaty.
10. Mergenbaev, M. (2015). *Kazak tilindegi soz turlenui* [Word change in the Kazakh language]. Almaty.

11. Oralbaeva, N. (1972). *Kazak tilindegi etistikterdin analitikalik sipaty* [Analytical nature of verbs in the Kazakh language]. Nauka.
12. Oralbaeva, N. (1988). *Kazirgi kazak tilindegi san esimnin zhasalu zhuiesi* [The word-forming system of numerals in the modern Kazakh language]. Mektep.
13. Shakenov, J. (1991). *Kazak tilindegi kurdeli sozder men kurdeli tulgalar* [Complex words and complex forms in the Kazakh language]. Ana Tili.
14. Zhanpeisov, E. A. (2002). Modal sozder [Modal words]. In *Kazak grammatikasy* [Kazakh grammar]. Elorda.
15. Zharkynbekova, S. K., Tazhibayeva, S. Zh., & Filchenko, A. U. (2025). Problems of preserving the Kazakh language in China: Threats of extinction and ways of solution. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 18(3), 502–515.
16. Zhubanov, K. (1936). *Kazak tili grammatikasy* [Grammar of the Kazakh language]. Almaty.
17. Zhubanov, K. (1999). *Kazak tili jonindegi zertteuler* [Research on the Kazakh language]. Almaty.

#### **Information about the authors**

**Rustem Abdrakhmanov** – Master of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Kazakh language and literature "Bolashaq" Academy, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [a.rustem1971@gmail.com](mailto:a.rustem1971@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1782-8381>

**Raikhan Ismailova** – Master of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Kazakh language and literature "Bolashaq" Academy, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: [raihan-a@mail.ru](mailto:raihan-a@mail.ru); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2525-2538>

## Мектеп бағдарламасындағы көркем шығармаларды оқытуда жиі платформаларын қолданудың әдістемелік мүмкіндіктері

*Жадыра Құмарова<sup>1\*</sup>, Айдарбек Ақболатов<sup>2</sup>*

<sup>1\*</sup>М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, «Қазақ тілі мен әдебиеті» БББ 2-курс магистранты, Орал, Қазақстан. E-mail: [zhadirakumarova@gmail.com](mailto:zhadirakumarova@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4490-8779>

<sup>2</sup>PhD, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, «Тіл мен әдебиет мұғалімдерін дайындау» БББ қауымдастырылған профессоры, Орал, Қазақстан. E-mail: [aidarbek\\_akbulat@mail.ru](mailto:aidarbek_akbulat@mail.ru); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5507-4144>.

### Аннотация

Мақалада мектеп бағдарламасындағы көркем шығармаларды оқытуда жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын қолданудың әдістемелік мүмкіндіктері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay және Llamagen.ai платформаларының әдебиетті оқыту үдерісіндегі рөлін анықтау және олардың педагогикалық тиімділігін ғылыми тұрғыдан талдау. Зерттеу барысында теориялық талдау, салыстырмалы сипаттама, ғылыми әдебиеттерге шолу және әдістемелік үлгілеу әдістері қолданылды. Сонымен қатар цифрлық білім беру ресурстарының функционалдық ерекшеліктері сараланып, олардың оқу мақсаттарына сәйкестігі бағаланды. Талдау барысында аталған платформаларды мектеп бағдарламасындағы көркем шығармаларды оқытуда қолданудың әдістемелік үлгілері ұсынылды. Нәтижесінде жасанды интеллектке негізделген платформалардың оқу үдерісін интерактивті, визуалды және сараланған форматта ұйымдастыруға мүмкіндік беретіні анықталды. Llamagen.ai платформасы көркем мәтін мазмұнын визуализациялау арқылы оқушылардың шығарманы қабылдауын жеңілдетіп, кейіпкерлер мен оқиғаларды тереңірек түсінуге жағдай жасайды. Educaplay интерактивті тапсырмалар мен ойын элементтері арқылы оқушылардың оқу мотивациясын арттырып, сабаққа белсенді қатысуына ықпал етеді. Questgen.ai мәтін негізінде әртүрлі деңгейдегі сұрақтар мен тест тапсырмаларын автоматты түрде құрастырып, білімді тексеру мен қалыптастырушы бағалауды тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Ал Magicschool.ai оқу тапсырмаларын саралау арқылы оқушылардың жеке ерекшеліктері мен білім деңгейін ескеруге жағдай жасайды. Зерттеу нәтижелері жасанды интеллект құралдарын әдебиетті оқытуда қолдану оқу үдерісінің тиімділігін арттырып қана қоймай, оқушылардың сыни, аналитикалық және шығармашылық ойлау қабілеттерін дамытуға, мәтінді терең талдау дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететінін көрсетті. Сонымен қатар мұндай платформалар мұғалімнің әдістемелік жұмысын жеңілдетіп, цифрлық білім беру ортасын жетілдіруге мүмкіндік береді.

**Кілт сөздер:** жасанды интеллект, Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay, Llamagen.ai.

### Методические возможности использования платформ ии в обучении художественным произведениям в школьной программе

*Жадыра Кумарова<sup>1\*</sup>, Айдарбек Акбулатов<sup>2</sup>*

<sup>1\*</sup>Магистрант 2 курса образовательной программы «Казахский язык и литература», Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, Уральск, Казахстан. E-mail: [zhadirakumarova@gmail.com](mailto:zhadirakumarova@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4490-8779>

<sup>2</sup>PhD, ассоциированный профессор образовательной программы «Подготовка учителей языка и литературы», Западно-Казакхстанский университет имени М. Утемисова, Уральск, Казакхстан. E-mail: [aidarbek\\_akbulat@mail.ru](mailto:aidarbek_akbulat@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5507-4144>

### **Аннотация**

В статье рассматриваются методические возможности использования технологий искусственного интеллекта (ИИ) при обучении художественным произведениям в школьной программе. Цель исследования – определить роль платформ Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay и Llamagen.ai в процессе преподавания литературы и научно проанализировать их педагогическую эффективность. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа, сравнительного описания, обзора научной литературы и методического моделирования. Кроме того, были проанализированы функциональные особенности цифровых образовательных ресурсов и оценено их соответствие учебным целям. В результате анализа предложены методические модели применения указанных платформ при изучении художественных произведений школьной программы. Установлено, что платформы, основанные на искусственном интеллекте, позволяют организовать учебный процесс в интерактивном, визуальном и дифференцированном формате. Платформа Llamagen.ai способствует более легкому восприятию художественного текста посредством его визуализации, помогая глубже понять персонажей и сюжет произведения. Educaplay повышает учебную мотивацию учащихся благодаря интерактивным заданиям и игровым элементам. Questgen.ai автоматически генерирует вопросы и тестовые задания различного уровня сложности на основе текста, обеспечивая эффективную проверку знаний и формативное оценивание. Magicschool.ai позволяет учитывать индивидуальные особенности и уровень подготовки учащихся посредством дифференциации учебных заданий. Результаты исследования показали, что использование инструментов искусственного интеллекта в преподавании литературы способствует не только повышению эффективности учебного процесса, но и развитию критического, аналитического и творческого мышления учащихся, а также формированию навыков глубокого анализа текста. Кроме того, такие платформы облегчают методическую работу учителя и способствуют совершенствованию цифровой образовательной среды.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay, Llamagen.ai.

## **Methodological potential of using ai platforms in teaching literary works in the school curriculum**

*Zhadyra Kumarova<sup>1\*</sup>, Aidarbek Akbulatov<sup>2</sup>*

<sup>1\*</sup>Second-Year Master's Student, Educational Program "Kazakh Language and Literature", M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan. E-mail: [zhadirakumarova@gmail.com](mailto:zhadirakumarova@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4490-8779>

<sup>2</sup>PhD, Associate Professor of the Educational Program "Teacher Training in Language and Literature", M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan. E-mail: [aidarbek\\_akbulat@mail.ru](mailto:aidarbek_akbulat@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5507-4144>

### **Abstract**

This article examines the methodological possibilities of using artificial intelligence (AI) technologies in teaching literary works included in the school curriculum. The purpose of the study is to determine the role of Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay, and Llamagen.ai platforms in the literature teaching process and to analyze their pedagogical effectiveness from a scientific perspective. The research employed theoretical analysis, comparative description, literature review,

and methodological modeling methods. In addition, the functional features of digital educational resources were analyzed, and their compliance with educational objectives was evaluated. The analysis resulted in the development of methodological models for applying these platforms in teaching literary works within the school curriculum. The findings revealed that AI-based platforms enable the organization of the learning process in interactive, visual, and differentiated formats. Llamagen.ai facilitates students' comprehension of literary texts through visualization, helping them better understand characters and plot events. Educaplay enhances students' learning motivation through interactive tasks and gamified activities. Questgen.ai automatically generates questions and test tasks of varying difficulty levels based on textual content, supporting effective knowledge assessment and formative evaluation. Magicschool.ai enables the differentiation of learning tasks according to students' individual characteristics and academic levels. The results demonstrate that the integration of AI tools into literature teaching not only improves the effectiveness of the educational process but also contributes to the development of students' critical, analytical, and creative thinking skills, as well as their ability to conduct in-depth textual analysis. Furthermore, such platforms simplify teachers' methodological work and contribute to the advancement of the digital educational environment.

**Keywords:** artificial intelligence, Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay, Llamagen.ai.

### 1. Кіріспе

Қазіргі уақытта білім беру жүйесі цифрлық трансформация қарқынына ілесіп, оқыту үдерісіне жасанды интеллект технологияларын кеңінен енгізуді талап етуде. Әсіресе гуманитарлық пәндер, соның ішінде, әдебиет жаңа форматтағы цифрлық ресурстарды пайдалану арқылы оқушылардың мәтінді қабылдауын жеңілдетіп, оқыту әдістерін жаңғыртуға бағытталған ауқымды өзгерістерді бастан кешуде. Жасанды интелектіге негізделген Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay және Llamagen.ai сияқты платформалар мұғалім жұмысының тиімділігін арттырып қана қоймай, көркем шығармаларды визуалды, интерактивті және шығармашылық тұрғыдан меңгертудің жаңа мүмкіндіктерін ашуда. Оқыту мазмұнын өңдеу, тапсырмалар генерациялау, көркем мәтінді визуализациялау, оқушы қызығушылығын арттыру сияқты функциялары әдебиетті цифрлық форматта оқытудың заманауи бағытын айқындайды. Бұл зерттеудің маңыздылығы - жасанды интелектіге негізделген цифрлық платформалардың көркем шығармаларды оқытудағы тиімділігін ғылыми тұрғыдан негіздеп, әдебиетті оқытудың заманауи әдістемесін қалыптастыруында. ЖИ құралдары оқушылардың мәтінді түсінуін жеңілдетіп, олардың шығармашылық және сыни ойлау қабілеттерін дамытады, ал мұғалімге оқу материалын тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Сондықтан зерттеу нәтижелері әдеби білім беруді цифрландыруға бағытталған теориялық және практикалық тұрғыдан құнды. Сондықтан цифрлық платформалардың көркем шығармаларды меңгертудегі рөлі мен мүмкіндіктерін ғылыми тұрғыдан зерделеу бүгінгі таңда өзекті мәселе болып отыр.

Зерттеудің өзектілігі түрлі авторлардың еңбектерімен де дәлелденеді. ЖИ негізіндегі платформалардың оқыту сапасына, оқушының танымдық белсенділігіне және мазмұнды меңгеру тиімділігіне әсері соңғы жылдары көптеген зерттеулердің басты нысаны болып отыр. Мәселен, А.Ақылбек (2024) жасанды интеллекттің білім берудегі мүмкіндіктерін сипаттай отырып, оның мұғалім жұмысының автоматтануына, оқу материалының жекеленуіне және оқыту тиімділігінің артуына тікелей ықпал ететінін атап өтеді. Ал А.В. Платов пен Ю.И. Гаврилина ЖИ технологияларының білім беру жүйесінде қарқынды дамығанымен, оларды пәндік деңгейде қолдану, әсіресе гуманитарлық пәндерде, әлі де терең зерттеуді қажет ететін сала екенін көрсетеді (Платов, Гаврилина, 2024).

Әдебиетті оқытудағы инновациялық технологиялардың рөлі де бірқатар еңбектерде қарастырылған. Мысалы, А.Ә. Әлімжанова (2021) әдебиет сабағында жаңа технологияларды қолдану оқушының шығарманы терең түсінуіне, эмоциялық қабылдауына және шығармашылық ойлаудың дамуына ықпал ететінін дәлелдейді. Г.Ж. Сейітқалиева (2022)

мектеп әдебиеті сабақтарындағы әдіс-тәсілдер мен инновациялардың оқушылардың қызығушылығы мен белсенділігін арттырудағы маңызын көрсетсе, С. Бабаева (2020) ақпараттық технологияларды қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында қолдану оқу нәтижелерінің сапасын жақсартатынын атап өтеді.

ЖИ технологиялары білім беру жүйесінде кең таралып келе жатқанына қарамастан, Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay және Llamagen.ai платформаларының specifically көркем шығармаларды оқытуда кешенді қолданылуы ғылыми әдебиеттерде жүйелі түрде қарастырылмаған. Осылайша, біздің анықтауымызша, аталған платформалардың әдеби мәтінді меңгертудегі ықпалы, әдістемелік тиімділігі және педагогикалық мүмкіндіктері осы уақытқа дейін толыққанды зерттеу объектісі болған емес.

Зерттеудің мақсаты – жасанды интелектіге негізделген цифрлық платформалардың көркем шығармаларды оқытудағы рөлін айқындау, олардың функционалдық, әдістемелік және педагогикалық тиімділігін ғылыми тұрғыдан негіздеу. Зерттеу нысаны – ЖИ платформаларының әдебиетті оқытудағы қолданылу ерекшеліктері. Бұл жұмыс алғаш рет аталған төрт платформаны кешенді талдау арқылы әдеби білім беруге цифрлық технологияларды енгізудің теориялық негізін жүйелеуге бағытталады.

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы – жасанды интелект құралдарының әдебиет пәнін оқытудағы жаңа әдістемелік моделін негіздеп, цифрлық педагогика мен әдеби білімнің тоғысындағы жаңа ғылыми бағытты қалыптастыруында. Зерттеу мақсаты - жасанды интелектіге негізделген цифрлық платформалардың (Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay, Llamagen.ai) мектеп бағдарламасындағы көркем шығармаларды оқытудағы рөлін айқындау, олардың функционалдық, әдістемелік және педагогикалық тиімділігін ғылыми тұрғыдан негіздеу.

Зерттеу міндеттері:

1. Magicschool.ai қолдану мақсатын анықтау: оқу процесінде білім алушылардың оқу мотивациясын арттыру және интерактивті тапсырмаларды тиімді ұйымдастыру үшін қалай қолданылатынын зерттеу.

2. Questgen.ai-дің оқу міндетін шешуге көмектесу жолын анықтау: автоматтандырылған сұрақтар генерациясы арқылы оқушылардың білімін тексеру және бекіту үрдісін жетілдіру.

3. Educaplay арқылы білік/дағдыны дамыту: интерактивті жаттығулар арқылы логикалық ойлау, есте сақтау және білімді қолдану дағдыларын қалыптастыру.

4. Llamagen.ai-дің көркем мәтінді қабылдауға әсері: мәтінді визуалды немесе мультимедиа түрде көрсету арқылы оқушылардың мәтінді түсіну және шығармашылық қабылдау қабілетін арттыру.

Зерттеу сұрақтары:

1. Magicschool.ai платформасы оқушылардың мәтінді түсіну, шығармашылық ойлау және интерпретация жасау қабілеттерін дамытуда қандай рөл атқарады?

2. Questgen.ai платформасы оқу материалын меңгеру деңгейін бағалау және оқушылардың аналитикалық дағдыларын дамытуда қалай көмектеседі?

3. Educaplay платформасы интерактивті тапсырмалар арқылы оқушының білік/дағдысын (логикалық ойлау, есте сақтау, білімді қолдану) қалай жетілдіреді?

4. Llamagen.ai платформасы көркем мәтінді визуалды және мультимедиа форматында ұсыну арқылы оқушының мәтінді қабылдау және шығармашылық қабылдау қабілетін қалай арттырады?

Цифрлық педагогика тұрғысынан қарағанда, интерактивті оқыту технологиялары да ерекше маңызға ие. Г. Ермекбаева (2024) жүргізген зерттеуде интерактивті оқыту модульдерінің оқушылардың коммуникативтік дағдылары мен академиялық жетістіктеріне оң әсер ететіні дәлелденген. А.Н. Мұхамеджанова (2020) балалар поэзиясын оқытуда инновациялық-технологиялық тәсілдердің тиімділігін талдай отырып, цифрлық құралдардың оқушының шығармашылық мүмкіндіктерін кеңейтетінін көрсетеді. Бұған қоса, А.М. Тұрсынбаева (2022) ЖИ технологияларын білім беруде қолданудың әдістемелік негіздерін

ұсына отырып, олардың оқу үдерісін жекелендіру мен автоматтандырудағы әлеуетін айқындайды.

К.С. Құдайбергенова (2020) өзінің еңбегінде заманауи білім беру технологияларын және олардың оқу үдерісінде қолданылу жолдарын талдайды. К.Ж. Құдайбергенов (2021) инновациялық педагогика негіздеріне назар аударып, оқыту әдістерін жаңғырту мен педагогикалық инновацияларды қарастырады. Ал «Білім берудегі цифрлық трансформация: әдістемелік құрал» (2022) цифрлық технологияларды нақты оқу процесінде қолдану бойынша практикалық нұсқаулар береді. Үшеуінің де ортақ тұсы – білім беру саласында заманауи технологиялар мен инновацияларды дамытуға бағытталса, айырмашылығы – бірінші еңбек технологиялық әдістерге, екінші – педагогикалық инновацияға, үшінші – практикалық цифрлық құралдарды қолдануға басымдық береді.

Бұл зерттеулердің көпшілігі ЖИ мен цифрлық технологияларды білім беру саласында жалпы қолдану мәселесіне бағытталғанымен, Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay және Llamagen.ai платформаларының көркем шығармаларды оқытудағы рөлі арнайы, кешенді ғылыми талдау объектісі ретінде қарастырылмаған. Осылайша, аталған платформалардың әдеби білім берудегі функционалдық және әдістемелік мүмкіндіктері, олардың оқушының шығармашылық және аналитикалық қабілеттерін дамытудағы нақты әсері осы уақытқа дейін жүйелі зерттеу нысаны болмаған. Нәтижесінде бұл зерттеу жасанды интеллект платформаларын кешенді талдауға, олардың көркем шығармаларды оқытудағы тиімділігін бағалауға және оқу процесін заманауи педагогикалық әдістермен жетілдіруге мүмкіндік береді.

## 2. Материалдар мен әдістер

Кіріспеде көрсетілген зерттеу мақсаты мен міндеттерін орындау үшін теориялық талдау, салыстырмалы сипаттама және нақты практикалық мысалдарға сүйене отырып әдістемелік талдау әдістері таңдалды. Теориялық талдау әдебиетті оқытудағы заманауи педагогикалық және цифрлық платформаларға қатысты ғылыми әдебиеттерді зерделеуге мүмкіндік береді. Салыстырмалы сипаттама арқылы Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay және Llamagen.ai платформаларының функционалдық ерекшеліктері мен педагогикалық әлеуеті салыстырылады. Ал нақты практикалық мысалдар әдісі платформалардың көркем шығармаларды оқытудағы қолданылу тиімділігін, оқушылардың шығармашылық және аналитикалық дағдыларын дамытудағы нақты әсерін көрсетуге мүмкіндік береді. Осы әдістер кешенді қолдану зерттеудің ғылыми негізділігін қамтамасыз етеді және нәтижелердің практикалық мәнін арттырады.

Бұл зерттеу эмпириялық экспериментке емес, теориялық-әдістемелік талдауға негізделген. Жұмыс нақты мектептерде немесе нақты мұғалімдермен/оқушылармен жүргізілген тәжірибелік зерттеуді қамтымайды. Мектеп бағдарламасындағы көркем шығармалар (6–9-сынып) зерттеудің практикалық дерегі ретінде емес, ЖИ платформаларының қолданылу мүмкіндігін көрсетуге арналған иллюстративті материал ретінде пайдаланылды. Мақаланы дайындау барысында жасанды интеллект технологиялары пайдаланылған әдебиеттерді рәсімдеу және библиографиялық деректерді біріздендіру мақсатында қолданылды.

Зерттеу жұмысы 2024–2025 оқу жылы контекстінде, Қазақстандағы жалпы білім беретін мектептер бағдарламасына сүйене отырып жүргізілді. Платформалардың қолданылуы нақты мектепте апробацияланбағандықтан, талдау гипотетикалық-әдістемелік сипатта ұсынылды: әр платформа әдебиет сабағында қолданылған жағдайда, оның қандай оқу мақсаттарына сәйкес келетінін теориялық тұрғыдан айқындауға бағытталды. Зерттеу барысында теориялық талдау әдісі қолданылып, жасанды интеллект, цифрлық педагогика және әдебиетті оқыту әдістемесіне қатысты отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттер жүйелі түрде зерделенді; салыстырмалы талдау арқылы Magicschool.ai, Questgen.ai, Educaplay және Llamagen.ai платформаларының функционалдық мүмкіндіктері педагогикалық мақсаттарға сәйкестігі

тұрғысынан салыстырылды; сондай-ақ әдістемелік талдау негізінде мектеп бағдарламасындағы шығармаларға сүйеніп, ЖИ құралдарын қолданудың ықтимал әдістемелік үлгілері (тапсырма генерациясы, визуализация, интерактивті жаттығулар) құрастырылды. Аталған үлгілер нақты эмпириялық нәтижелерді көрсетуге емес, платформалардың әдістемелік әлеуетін сипаттауға және оқу үдерісінде қолдану мүмкіндіктерін негіздеуге бағытталды. Осылайша, зерттеудің методологиясы ЖИ платформаларының әдебиетті оқытудағы мүмкіндіктерін ғылыми-теориялық тұрғыдан жүйелеуді және олардың әдістемелік тиімділігін бағалауды мақсат етті.

### 3. Нәтижелер

Қазіргі білім беру кеңістігінде жасанды интеллектіге негізделген цифрлық платформаларды пайдалану көркем шығармаларды оқыту үдерісін жаңа сапалық деңгейге көтеруге мүмкіндік береді. Аталған платформалар оқу материалын әртүрлі форматта (визуалды, интерактивті, аналитикалық, шығармашылық) ұсыну арқылы оқушылардың мәтінді қабылдау, түсіну және талдау дағдыларын кешенді түрде дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, мұғалімнің әдістемелік қызметін жеңілдетіп, оқу үдерісін жекелендіруге және тиімді ұйымдастыруға жағдай жасайды. Осы тұрғыда зерттеу аясында бірнеше цифрлық платформалардың мүмкіндіктері сараланып, олардың көркем мәтінді оқытудағы қолданылу ерекшеліктері талданды.

**Платформалардың сипаттамасы. Llamagen.ai.** Бұл платформа мәтін мазмұнын визуализациялауға арналған комикс және иллюстрация генераторы. Мәтіндегі кейіпкерлердің бейнесін, оқиғалардың ретін, атмосферасын көрсете алады. Комикс құру, кадрларды реттеу, стиль таңдау функциялары бар.

Llamagen.ai жасанды интеллект негізіндегі тегін кескін генераторы мен анимацияны ұсынады. Платформа комикстерді жасау процесін жеңілдетіп, жылдамдатады, кейіпкерлердің ретін, композициясын және стилін бақылауға мүмкіндік береді. Бұл әсіресе көркем шығармаларды оқытуда визуалды материалдар мен интерактивті тапсырмаларды тиімді құрастыруға қолайлы. Ерекшелігі: комикстер мен иллюстрацияларды тез және оңай жасайды, кейіпкерлердің қозғалысы мен эмоциясын бақылайды әрі оқушылардың шығармашылық қабілеті мен қиялын дамытады.

Оқушылар үшін платформа мәтінді терең түсінуге ықпал етіп, кейіпкерлер мен оқиғаларды визуалды түрде қабылдауды жақсартады. Сонымен қатар, сын тұрғысынан ойлауды жетілдіріп, кейіпкерлер мен сюжетті талдауға мүмкіндік береді.

Платформаның артықшылығы – мәтін мен визуалды контентті біріктіре отырып, оқытуды интерактивті және шығармашылыққа негіздеуі. Комикс жасау мен анимацияны қолдану – оқушылардың назарын аударуға және сабаққа қатысуын арттыруға мүмкіндік береді.

Llamagen.ai платформасы 6-сыныпқа арналған қазақ әдебиеті пәнінің «Мен – балаң жарық күнде сәуле құған...» бөліміндегі Оралхан Бөкейдің «Тортай мінер ақ боз ат» әңгімесі (Ақтанова, Жүндібаева, Жүмекенова, 2018) бойынша интерактивті комикс жасап, мәтіндегі оқиғаларды визуалды түрде көрсетті. Платформа кейіпкерлердің бейнесін, эмоциясын және оқиғалардың ретін дәл бейнелеуге мүмкіндік беріп, оқушылардың мәтінді түсінуін жеңілдетті. Комикс арқылы көркем шығарманың мазмұны мен кейіпкерлер арасындағы диалогтар көрнекі әрі тартымды форматта ұсынылды, бұл оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Оралхан Бөкейдің «Тортай мінер ақ боз ат» әңгімесінің мазмұнын визуализациялау мақсатында Llamagen.ai платформасы арқылы жасалған интерактивті комикс үлгісі 1-суретте көрсетілген.



**Сурет 1.** Llamagen.ai платформасы арқылы Оралхан Бөкейдің «Тортай мінер ақ боз ат» әңгімесі негізінде жасалған интерактивті комикс үлгісі

Llamagen.ai көркем шығармаларды оқытуда сабақтарды визуалды, интерактивті және шығармашылық тұрғыдан байытады. Мұғалімдерге сабаққа дайындықты жеңілдетсе, оқушыларға мәтінді түсінуді, қиял мен шығармашылық қабілеттерін дамытуға ықпал етеді.

**Educarplay.** Интерактивті тапсырмалар жасау платформасы. Мұғалімдер кроссворд, сәйкестендіру, тест, пазл, сөзжұмбақ сияқты жаттығуларды дайындай алады. Ray атты ЖИ-көмекшісі мәтін бойынша автоматты тапсырмалар қалыптастырады. Educarplay – білім беру саласында қолданылатын онлайн платформа, ол мұғалімдерге интерактивті тапсырмалар, кроссвордтар, тесттер, сәйкестендіру және ойын формасында оқу материалдарын жасауға мүмкіндік береді. Платформа көркем шығармаларды оқытуда оқушылардың мәтінге қатысты қабілеттерін дамытуға, оқу процесін қызықты әрі белсенді етуге бағытталған.

Ерекшелігіне келсек, біріншіден, Educarplay-да түрлі тапсырма форматтары бар – кроссворд, сөзжұмбақ, сәйкестендіру, толықтыру, тест, пазл, диалогтық жаттығулар. Екіншіден, көркем мәтіннің мазмұнынан сұрақтар мен жаттығулар жасауға мүмкіндік береді. Үшіншіден, мұғалімдерге ыңғайлы редактор арқылы қысқа уақытта тапсырма құруға жағдай жасайды. Төртіншіден, тапсырмалар ойын элементтерімен беріліп, қызығушылықты арттырады. Бесіншіден, платформа кез келген құрылғыдан қол жетімді, дербес немесе топтық жұмыстарға ыңғайлы. Мұғалімге көмегі: Educarplay платформасы сабаққа дайындықты жылдамдатып, мәтінге негізделген интерактивті тапсырмалар мен тесттер жасауға мүмкіндік береді. Бағалау процесін жеңілдетіп, әртүрлі деңгейдегі оқушыларға арналған жекелендірілген тапсырмалар құруға жағдай жасайды. Сабақты ойын және мультимедиялық элементтер арқылы әртараптандырады. Оқушыға көмегі: Educarplay тапсырмалары мәтінді терең түсінуге, аналитикалық ойлауды дамытуға және шығармашылық қабілеттерді жетілдіруге септігін тигізеді. Интерактивті және ойын элементтері оқушылардың мотивациясын арттырады, онлайн тесттер арқылы өзін-өзі бағалауға мүмкіндік береді.

Платформаның артықшылығы – «Ray» атты ЖИ көмекшісі. Ray - Educarplay-да ойындар, тапсырмалар, жаттығулар жасау кезінде қолданылатын жасанды интеллект көмекшісі. Мысалы, кроссворд, сәйкестендіру, викторина сияқты түрлі ойын немесе тапсырмаларды жасау кезінде Ray-ға тақырып, мәтін немесе қажетті сөздер тізімін беру арқылы - тапсырма автоматты түрде қалыптасады. Мәселен, 7-сыныпқа арналған қазақ әдебиеті пәнінің «Ұрпақ тәрбиесі» бөліміндегі Темірхан Медетбектің «Тәуелсізбін» (Ақтанова, Жүндібаева, Нұрлыбаева,



Educarlay платформасы көркем шығармаларды оқытуда мәтінге сүйенген интерактивті ресурстар арқылы білім беру процесін тиімді әрі тартымды етеді. Платформа мұғалімге сабаққа дайындықты жеңілдетіп, бағалау жүйесін ұйымдастыруға көмектеседі, сонымен қатар оқушылардың мәтінмен жұмыс істеу, түсіну және талдау қабілеттерін арттырады. Оның қолданылуы оқушылардың танымдық белсенділігін күшейтіп, сыни ойлау дағдыларын дамытуына ықпал етеді.

**Questgen.ai.** Мәтін негізінде түрлі типтегі тесттер мен сұрақтар генерациялайтын ЖИ құралы. HOTS (жоғары деңгейлі ойлау) сұрақтарын құра алады: талдау, салыстыру, бағалау. Сұрақ форматы: multiple choice, fill-in-the-blanks, true/false, comprehension questions. Questgen.ai – жасанды интеллект технологиясына негізделген сұрақтар мен тапсырмалар генерациялайтын білім беру платформасы. Ол мәтінді талдап, түрлі форматтағы оқу тапсырмаларын (тест, дұрыс/бұрыс, бос орынды толықтыру, жоғары деңгейлі сұрақтар) құрастырады. Платформаның басты мақсаты – мұғалімнің жұмысын оңтайландыру және оқу үдерісін тиімді ұйымдастыруға көмектесу.

Мұғалім мәтінді жүктегеннен кейін Questgen.ai сол мәтін бойынша тесттер, түсіну сұрақтары, жоғары деңгейлі ойлау тапсырмаларын жылдам жасайды әрі уақытын үнемдейді. Сұрақтар оқу мақсатына сай жасалатындықтан, мұғалімнің сабақ мазмұны ғылыми негізде құрылады.

Мәтінге тікелей байланысты сұрақтар оқушының шығарманы толық, дәл және саналы түрде оқып шығуын талап етеді. Платформа HOTS сұрақтарын (талдау, салыстыру, баға беру) генерациялайтындықтан, оқушының аналитикалық ойлау қабілеті дамиды. Түрлі форматтағы тапсырмалар (жасырын сөз, сәйкестендіру, көп таңдаулы тест) оқу процесін ойын элементтерімен біріктіріп, оқушылардың сабаққа деген қызығушылығын күшейтеді.

Мысалы, платформа 8-сыныпқа арналған қазақ әдебиеті пәнінің «Қиял мен шындық» бөліміндегі Тахауи Ахтановтың «Күй аңызы» (Ақтанова, Жүндібаева, Жүмекенова, 2018) бойынша тест құрастырды:

**1. Естемес күйші ауыл көшіп кеткеніне неліктен сенімді болды?**

- A. Ауылда бірде-бір адам көрінбейді деді.
- B. Ипан тауын білмеймін деді.
- C. Қызыл қоржында домбыра жоқ деді.
- D. **Жазықта мал көрінбейді деді.**

**2. Нардың ботасы өлгенін Естемес күйшіден басқа алғаш кім байқады?**

- A. **Нардың зары арқылы Естемес айтып берді.**
- B. Жаңыл қыз байқады.
- C. Шал айқайлап айтты.
- D. Оразымбет өзі айтты.

**3. Естемес күйін толық орындап шығуға не кедергі болған еді?**

- A. Қолының саусақтары жарақат алған соң тоқтады.
- B. Домбырасының ішегі үзіліп қалды.
- C. Аттары мазасызданып кетті.
- D. **Ойы толығып жетпегендіктен тоқтады.**

**4. Естемес шалдан не сұрады?**

- A. Құндыз бөрік беруін сұрады.
- B. Жаңылдың су әкелуін сұрады.
- C. Нарды өзіне беруді сұрады.
- D. **Жаңылды қалыңдық етіп беруді сұрады.**

**5. Жаңыл қыз нарды қалай жібітуге тырысты?**

- A. Нарға қайнардан су әкелді.
- B. Нарға ән салып берді.
- C. **Мойнынан құшақтап, басынан сипады.**
- D. Домбыра тартып көрсетті.

**6. Естемес күйін қай кезде толық орындап шықты?**

- A. Жолда адыр үстінде отырғанда.
- B. Шалдың үйіне келіп, нардың алдында тартқан кезде.
- C. Жаңыл су ұсынғанда.
- D. Ауыл көшіп кеткенін білгенде.

**7. «Нар идірген» күйінің шығу себептерінің бірі не деп айтылады?**

- A. Ботасы өліп, суалмай қалған нарды күймен идіру.
- B. Ауылда тойда күй ойнату.
- C. Естемес шәкіртіне сыйлық тарту.
- D. Домбыра жарысының нәтижесі.

Questgen.ai платформасы көркем шығармаларды оқытуда тиімді құрал. Оның сұрақтарды автоматты генерациялау жүйесі мұғалімнің әдістемелік мүмкіндігін кеңейтіп, оқушылардың оқу материалын меңгеру деңгейін арттырады. Платформаның өзгешелігі - мәтінді терең талдауға мүмкіндік беруінде. Сондықтан Questgen.ai қазіргі цифрлық білім беру кеңістігінде педагогикалық үдерісті оңтайландыруға бағытталған тиімді инновациялық ресурс.

Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы оқытудың жаңа әдістерін талап етеді. Жасанды интеллект технологияларының педагогика саласына енгізілуі мұғалім жұмысын автоматтандыруға, оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге және оқу материалын тиімді меңгеруге жағдай жасайды. Солардың бірі – MagicSchool.ai платформасы. Бұл құрал оқу үдерісін жеделдетіп қана қоймай, көркем шығармаларды оқытудағы әдістемелік мүмкіндіктерді кеңейтеді.

**Magicschool.ai.** Мұғалімдерге арналған кешенді ЖИ құралы. Тапсырма генерациясы, мәтінді жеңілдету, мысалдар құру, сараланған тапсырмалар дайындау, жазылым дағдысын дамытуға арналған тапсырмалар жасау сияқты функциялары бар.

Magicschool.ai платформасы – қазіргі заман мұғалімдеріне арналған инновациялық онлайн-платформа. Ол жасанды интеллект технологиясына сүйене отырып, оқу материалдарын автоматты түрде құрастырады, талдайды әрі жеңілдетіп түсіндіреді. Платформаны көркем шығармаларды оқытуда өте тиімді, себебі әдеби материалдарды жан-жақты талдауға, мазмұнын қысқартуға немесе шығармашылық тапсырмалар ұсынуға көмектеседі. Оның ерекшелігі – оқу материалының мазмұнын құрастырып қана қоймай, күрделі мәтіндерді түсінікті тілге бейімдеп, оқушылардың деңгейіне сәйкес түрлі оқу тапсырмаларын генерациялау.

Платформа оқушылардың шығармашылық қабілетін дамытады. Шығарманы өзгертіп жазу, рөлдік ойындар, эссе құрастыру, диалог құру сияқты шығармашылық тапсырмаларды орындау арқылы қиялы, тілдік қоры және өзіндік көзқарасы дамиды. Интерактивті, визуалды, қызықты тапсырмалар оқу процесін тартымды етеді. Нәтижесінде оқушының сабаққа деген қызығушылығы жоғарылайды. Платформа ұсынатын тесттер, викториналар, қысқа тапсырмалар арқылы оқушы өз білім деңгейін дереу тексеріп, қателерін көре алады.

Magicschool.ai аз уақыттың ішінде берілген тақырыпқа сәйкес түрлі деңгейдегі сұрақтарды автоматты түрде генерациялауға қабілетті. Бұл функция мұғалімге оқу материалын тиімді құрылымдауға, оқушылардың түсіну деңгейін бағалауға және сабақ мазмұнын әртараптандыруға мүмкіндік береді. Мысалы, 9-сыныпқа арналған қазақ әдебиеті пәнінің «Атадан қалған асыл сөз» бөлімінде Әнет бабаның «Не арсыз? Не ғайып? Не даусыз?» (Ақтанова және т.б., 2019) тақырыбына мынадай 5 тапсырмалар тізімін жасады:

**1. Сұрақтарға жауап беріңіз:**

Мәтінде қандай үш нәрсе «арсыз» деп аталады және неліктен Әнет бабаның пікірінше олар арсыз? Ойыңызды дәлелдеңіз.

**2. Салыстырмалы кесте. Кестені толтырыңыз.** Әнет бабаның «Не арсыз? Не ғайып? Не тәтті? Не күшті?» тұжырымдарын салыстырмалы тұрғыдан талдау 1-кестеде ұсынылған.

**Кесте 1** – Әнет бабаның «Не арсыз? Не ғайып? Не тәтті? Не күшті?» тұжырымдары бойынша

салыстырмалы талдау	
Мәтінде көрсетілген мысалдар	
Үш арсыз	...
Үш ғайып	...
Үш тәтті	...
Үш күшті	...

### 3. Ойтолғау:

Әнет баба «қадірсіз» деп – адамның жас кезінде қадірін білмей, кейін өкінетінін айтады. «Қадірсіз» деп аталған үшеуінің бірін таңдап, оның құндылығын неге байқамауы мүмкін екенін және оны ертерек бағалауды қалай үйренуге болатынын түсіндіретін шағын эссе (5-7 сөйлем) жазыңыз.

### 4. Терминдермен жұмыс:

Мәтіндегі «Жеті қазына» тіркесі нені білдіретінін түсіндіріп, Әнет баба «Жеті қазына» деп отырған жеті затты атаңыз. Неліктен оның ойынша, әйел бірінші орында тұруы керек?

### 5. Шығармашылық тапсырма:

Сіз өзіңізді Әнет бабаның даналығын мектеп оқушыларына шағын нақыл түрінде айтып беретін данышпан ретінде елестетіңіз. «Жеті жетім» және «Жеті қазына» туралы негізгі ойды жасөспірімдер түсінетін қарапайым тілмен және өмірден бір мысал келтіре отырып, 6–8 сөйлеммен ойыңызды айтыңыз.

Magicschool.ai осы тапсырмалар арқылы оқушылардың мәтінді түсіну, салыстыру, интерпретация жасау, сын тұрғысынан ойлау, өз ойын жазбаша жеткізу дағдыларын жүйелі түрде дамытуға мүмкіндік береді. Платформа құрастырған сұрақтар көркем мәтіннің мазмұнына тікелей сүйеніп, оқушылардың дәлелді жауап беру дағдысын қалыптастырады, ал шығармашылық тапсырмалар оқушылардың қиялын, жеке көзқарасын дамытуға жағдай жасайды.

Жалпы алғанда, Magicschool.ai платформасының генерациялаған тапсырмалары қазақ әдебиеті сабағында қолдануға әдістемелік тұрғыдан толық жарамды, оқыту мақсатына сәйкес және оқу материалының мазмұнын терең меңгеруге бағытталған. Бұл платформа мұғалім еңбегін оңайлатып қана қоймай, оқушылардың әдеби-танымдық құзыреттілігін жетілдіруге ықпал ететін тиімді цифрлық құрал.

### 4. Талқылау

Зерттеу барысында әрбір ЖИ платформасының мектеп бағдарламасындағы көркем шығармаларды оқытуда қолдануға болатын әдістемелік мүмкіндіктері жүйеленді. Негізгі нәтижелер төмендегідей:

#### 1.Llamagen.ai:

– көркем мәтін мазмұнын визуализациялау арқылы оқушының қабылдауын жеңілдететіні анықталды;

– комикс пен сюжет желісін көрнекі көрсету оқушының оқиға логикасын қадағалу дағдысына ықпал етеді.

#### 2.Educarlay:

– интерактивті тапсырмалар (кроссворд, сәйкестендіру, тест) мәтін мазмұнын бекіту мен қайталаудың тиімді құралы бола алатыны көрсетілді;

– Ray ЖИ-көмекшісі оқу материалын жылдам өңдеуге мүмкіндік береді.

#### 3.Questgen.ai:

– мәтіннің мазмұндық құрылымын талдау арқылы түрлі деңгейдегі сұрақтар автоматты жасалатыны анықталды;

– HOTS форматындағы сұрақтар оқушының аналитикалық және бағалау дағдыларын дамытуға бағытталады.

#### 4.Magicschool.ai:

– сараланған тапсырмалар ұсыну арқылы әртүрлі деңгейдегі оқушыларға жеке бағытталған жұмыс жасауға болатыны байқалды;

– оқу мазмұнын түсіндіру және қайта жазу функциялары мәтінді меңгертуді жеңілдетеді.

Бұл нәтижелер платформалардың сипаттамасы емес, оларды сабақта қолдануға болатын нақты әдістемелік функциялар түрінде жүйеленді.

ЖИ платформаларын талдау нәтижесінде олардың көркем шығармаларды оқытуда дамытатын негізгі дағдылары мен ұсынатын әдістемелік мүмкіндіктері анықталды. Платформалардың оқыту үдерісіне әсері төмендегі кестеде жүйеленді. ЖИ платформаларының негізгі функциялары мен олардың оқушы дағдыларын дамытудағы мүмкіндіктері 2-кестеде берілген.

**Кесте 2 – ЖИ платформаларының негізгі функциялары мен оқушы дағдыларын дамытудағы мүмкіндіктері**

Платформа	Негізгі функциясы	Дамытатын дағдылары
<b>Llamagen.ai</b>	Комикс, визуализация	Қиял, мәтінді елестету, оқиға логикасын түсіну
<b>Educarplay</b>	Интерактивті ойындар	Аналитикалық ойлау, есте сақтау, мотивация
<b>Questgen.ai</b>	Тест және сұрақ генерациясы	Түсіну, талдау, салыстыру, бағалау (HOTS)
<b>Magicschool.ai</b>	Сараланған тапсырмалар	Сыни ойлау, интерпретация, жазылым, мәтінмен жұмыс жасау

Magicschool.ai платформасы мәтінге негізделген тапсырмалар мен сұрақтарды автоматты түрде генерациялау арқылы мұғалімнің әдістемелік жүктемесін азайтып, сараланған оқытуды ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Questgen.ai оқушылардың түсіну деңгейін анықтайтын тесттер мен викториналарды жылдам құрастырып, бағалау процесінің объективтілігін күшейтеді. Educarplay интерактивті жаттығулар, ойын үлгісіндегі тапсырмалар мен визуалды элементтер арқылы оқу материалын тартымды етіп, оқушының қызығушылығын арттырады. Ал Llamagen.ai көркем мәтіндегі кейіпкерлер, оқиғалар мен көріністерді визуализациялап, комикс пен анимация түрінде беру арқылы мәтінді тереңірек қабылдауға жағдай жасайды.

Аталған платформалар бір-бірін толықтыра отырып, оқытудың заманауи моделін қалыптастырады: оқу материалының қолжетімділігі артады, оқушының шығармашылық, аналитикалық және сын тұрғысынан ойлау қабілеттері дамиды, мұғалімнің сабақ жоспарын дайындау уақыты қысқарады.

Жалпы алғанда, Magicschool.ai, Questgen.ai, Educarplay және Llamagen.ai платформаларын кешенді қолдану көркем шығармаларды оқытудың инновациялық әдістерін кеңейтеді, білім сапасын арттыруға, оқытудағы визуалды-коммуникативтік мүмкіндіктерді күшейтуге және цифрлық педагогика талаптарына сай білім беру тәжірибесін жетілдіруге ықпал етеді. Бұл ресурстар жаңа формадағы педагогикалық экожүйені қалыптастырып, оқу үдерісін заманауи, тиімді және оқушыға бағытталған деңгейге көтереді.

## 5. Қорытынды

Зерттеу барысында жасанды интелектіге негізделген цифрлық платформалардың (Magicschool.ai, Questgen.ai, Educarplay, Llamagen.ai) көркем шығармаларды оқытудағы рөлі мен әдістемелік әлеуеті кешенді түрде қарастырылды. Кіріспеде қойылған мақсат – аталған платформалардың әдеби білім берудегі функционалдық мүмкіндігін анықтау және олардың оқушылардың шығармашылық, аналитикалық және сыни ойлау қабілеттерін дамытудағы ықпалын бағалау – мақсатына сәйкес қарастырылды. Теориялық талдау, салыстырмалы сипаттама және нақты практикалық мысалдарға сүйене отырып әдістемелік мүмкіндіктері айқындалды, нәтижесінде платформалардың оқу үдерісін интерактивті, визуалды және шығармашылық тұрғыдан байыту әлеуеті анықталды.

Зерттеу көрсеткендей, ЖИ платформаларын кешенді қолдану мұғалімнің әдістемелік

жүктемесін азайтып, оқушылардың мотивациясы мен танымдық белсенділігін арттыруға, оқу материалын терең меңгеруге және жеке оқу траекториясын құруға ықпал етеді. Сонымен қатар, платформалардың әрқайсысының ерекшеліктері мен артықшылықтары айқындалып, олардың сабақ жоспарлау мен бағалау процесінде қолдану тиімділігі сипатталды.

Келешекте осы тақырып аясында зерттеулерді кеңейту мақсатында келесі бағыттар ұсынылады:

- ЖИ платформаларының әртүрлі жас және білім деңгейіндегі оқушыларға әсерін салыстырмалы түрде зерттеу;
- Көркем шығармаларды оқытуда платформаларды интеграциялаудың ұзақ мерзімді педагогикалық нәтижелерін бағалау;
- ЖИ құралдарын әдебиетпен қатар басқа гуманитарлық пәндерде қолданудың әдістемелік моделін жасау.

Осылайша, зерттеу нәтижелері әдеби білім беруде цифрлық педагогиканы дамытуға ғылыми негіз беріп, ЖИ технологияларын тиімді қолданудың практикалық және теориялық маңыздылығын көрсетті.

Жұмысымыздың болашақ бағдары ретінде ЖИ платформаларын көркем шығармаларды оқытуда ұзақ мерзімді педагогикалық әсері және әртүрлі жас топтарындағы оқушыларға әсерін салыстырмалы тұрғыдан талдау жасауды қарастырамыз.

### **Қаржыландыру туралы мәлімет**

Зерттеу сыртқы қаржыландырусыз орындалды.

### **Мүдделер қақтығысы**

Авторлар мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

### **Авторлардың үлесі**

Ж. Құмарова – мақала дизайны, тұжырымдамасы, идеясы, ақпарат жинастыру. А.А. Ақболатов – деректерді жинау, теориялық материалдарды талдау.

### **Деректердің қолжетімділігі**

Бұл мақалада қолданылған деректер авторлардың сұрауы бойынша қолжетімді.

### **Деректердің қолжетімділігі**

Мақалада пайдаланылған деректерді автордан сұрау арқылы алуға болады.

### **Ашық қолжетімділік**

Бұл мақала Creative Commons Attribution лицензиясының (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) талаптары мен шарттарына сәйкес ашық қолжетімді түрде таратылады.

### **Авторлық құқық**

Осы мақаланың авторлық құқығы авторларда сақталады, ал журналға мақаланы алғаш жариялау құқығы беріледі.

### **Әдебиеттер**

1. Aktanova, A. S., Zhundibaeva, A., & Zhumekenova, L. (2018). *Qazaq adebietі: 6-synyp oqulygy* [Kazakh literature: Grade 6 textbook]. Atamura.
2. Aktanova, A., Zhundibaeva, A., & Nurlybaeva, Zh. (2025). *Qazaq adebietі: 7-synyp oqulygy* [Kazakh literature: Grade 7 textbook]. Atamura.
3. Aktanova, A. S., Zhundibaeva, A., & Zhumekenova, L. (2018). *Qazaq adebietі: 8-synyp oqulygy* [Kazakh literature: Grade 8 textbook]. Atamura.

4. Aktanova, A. S., Zhundibaeva, A., & Zhumekenova, L. (2019). *Qazaq adebieti: 9-synyp oqulygy* [Kazakh literature: Grade 9 textbook]. Atamura.
5. Aqylbek, A. (2024). *Qazirgi bilim berudegi jasandy intellektin roli* [The role of artificial intelligence in modern education]. *Endless Light in Science*.
6. Alimzhanova, A. A. (2021). *Zhana tehnologiyalar negizinde adebiet panin oqytu* [Teaching literature based on new technologies]. Foliant.
7. Babaeva, S. (2020). *Qazaq tili men adebieti sabaqtarında aqparattyq tehnologiyalardy goldanu* [The use of information technologies in Kazakh language and literature classes].
8. *Bilim berudegi cifrly transformaciya: Adistemelik qural* [Digital transformation in education: Methodological guide]. (2022).
9. Ermekbaeva, G. (2024). *Interaktivti oqytu moduli tehnologiyasynyn qazaq tilin ekinshi til retinde mengertudegi aseri* [The impact of interactive learning module technology on teaching Kazakh as a second language]. *Journal of Education and e-Learning Research*, 3, 519-526.
10. Mukhamedzhanova, A. N. (2020). *Turki halyqtarynyn balalar poeziyasyn oqytudyn innovaciyalıq-tehnologiyalyq erekshelikleri* [Innovative and technological features of teaching children's poetry of Turkic peoples]. *Opción*, 36(91), 551-567.
11. OpenAI. (2025). *ChatGPT (GPT-5.5 version)* [Artificial intelligence language model]. <https://chatgpt.com/>
12. Platov, A. V., & Gavrilina, Yu. I. (2024). Artificial intelligence in education: evolution and barriers. *Higher education in Russia*, 33(1), 167-182.
13. Qudaibergenov, K. Zh. (2021). *Innovaciyalıq pedagogika negizderi* [Foundations of innovative pedagogy]. Almaty.
14. Qudaibergenova, K. S. (2020). *Zamanauı bilim beru tehnologiyalary* [Modern educational technologies]. Raritet.
15. Seitqalieva, G. Zh. (2022). *Mekteptegi adebiet sabaғы: Adis-tasilder men innovaciylar* [School literature lessons: Methods and innovations]. OQMPU Publishing House.
16. Tursynbaeva, A. M. (2022). *Jasandy intellekt zhane bilim beru: Adistemelik nusqaulyq* [Artificial intelligence and education: Methodological guidelines]. Qazaq Universiteti.

#### **Information about the authors**

**Zhadyra Kumarova** – Second-Year Master's Student, Educational Program "Kazakh Language and Literature", M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan. E-mail: [zhadirakumarova@gmail.com](mailto:zhadirakumarova@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4490-8779>

**Aidarbek Akbulatov** – PhD, Associate Professor of the Educational Program "Teacher Training in Language and Literature", M. Utemisov West Kazakhstan University, Uralsk, Kazakhstan. E-mail: [aidarbek\\_akbulat@mail.ru](mailto:aidarbek_akbulat@mail.ru). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5507-4144>

## Sound Symbolism and Emotional Tone in Kazakh Poetry: A Phonosemantic Experimental Study

*Yelzhan Kenzhebek<sup>1\*</sup>*

<sup>1\*</sup>School No. 81 “Astana English School”, Astana, Kazakhstan.  
Email: [yelzhankenzebek@gmail.com](mailto:yelzhankenzebek@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9914-274X>

### Abstract

This study investigates the relationship between sound symbolism and emotional tone in Kazakh poetry. Phonosemantics is one of the important fields of modern linguistics that examines the natural connection between sound and meaning. In recent decades, increasing attention has been paid to the role of sound symbolism in poetic texts. Therefore, the present research focuses on the influence of phonetic structures on readers' emotional perception of Kazakh poetry. The theoretical framework of the study is based on the works of S.V. Voronin, A.P. Zhuravlev, V.V. Levitsky, K. Sh. Khusainov, and Jan Auracher. The research material consisted of twelve poetic stanzas selected from the works of I. Zhansugurov, A. Kunanbayev, M. Zhumabayev, B. Kuleyev, and S. Aronuly. The poems were classified into two groups according to their formant frequency levels. The study employed Charles Osgood's semantic differential method. Forty school students aged between 12 and 17 participated in the experiment. The respondents evaluated the emotional tone of the poems using the scales “light-dark”, “strong-weak”, and “active-slow”. The collected data were statistically analyzed using the Jamovi software package. The findings indicate that, in many cases, poems with higher formant frequencies are associated with positive emotional characteristics such as brightness, strength, and activity. At the same time, the results reveal that emotional perception is influenced not only by vowel qualities but also by semantic content and the repetition of consonant sounds. The study demonstrates that sound symbolism plays a significant role in shaping the emotional tone of poetic texts in Kazakh literature.

**Keywords:** phonosemantics, sound symbolism, emotional tone, poetry, formant frequency.

## Қазақ поэзиясындағы дыбыс символизмі мен эмоционалды тон: фоносемантикалық эксперименттік зерттеу

*Елжан Кенжебек<sup>1\*</sup>*

<sup>1\*</sup>№81 “Astana English School” халықаралық мектебі, Астана, Қазақстан.  
Email: [yelzhankenzebek@gmail.com](mailto:yelzhankenzebek@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9914-274X>

### Аннотация

Зерттеу жұмысы қазақ поэзиясындағы дыбыс символизмі мен эмоционалды тон арасындағы байланысты анықтауға арналған. Фоносемантика тілдегі дыбыстық форма мен мағына арасындағы табиғи байланысты зерттейтін лингвистиканың маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Соңғы жылдары дыбыс символизмін поэтикалық мәтіндер деңгейінде зерттеуге қызығушылық артып келеді. Осыған байланысты жұмыста қазақ поэзиясындағы дыбыстық ұйымдасу ерекшеліктерінің оқырманның эмоционалды қабылдауына ықпалы қарастырылды. Зерттеудің теориялық негізін фоносемантика саласындағы С.В. Воронин, А.П. Журавлёв, В.В. Левицкий, К.Ш. Құсайынов және Ян Аурачер еңбектері құрайды. Зерттеу материалдары ретінде Илияс Жансүгіров, Абай Құнанбайұлы, Мағжан Жұмабаев, Бернияз

Күлеев және Сүйінбай Аронулы шығармаларынан іріктелген 12 өлең шумағы пайдаланылды. Өлеңдер формант жиіліктеріне байланысты жоғары және төмен жиілікті екі топқа бөлінді. Зерттеу барысында Ч. Осгудтың семантикалық дифференциал әдісі қолданылды. Экспериментке 12-17 жас аралығындағы 40 оқушы қатысты. Респонденттер әр өлеңнің эмоционалды реңкін «жарық-қараңғы», «күшті-әлсіз» және «ширақ-баяу» шкалалары бойынша бағалады. Алынған деректер Jamovi бағдарламасы арқылы статистикалық өңдеуден өтті. Зерттеу нәтижелері кейбір өлеңдерде формант жиілігі жоғары дыбыстардың жарық, күшті және ширақ эмоциялармен байланысатынын көрсетті. Сонымен қатар кейбір жағдайларда эмоционалды қабылдауға өлеңнің мазмұны мен дауыссыз дыбыстардың қайталануы да әсер ететіні анықталды. Зерттеу қорытындылары қазақ поэзиясындағы дыбыс символизмі құбылысының эмоционалды тонды қалыптастыруда маңызды рөл атқаратынын дәлелдейді.

**Кілт сөздер:** фоносемантика, дыбыс символизмі, эмоционалды тон, поэзия, формант жиілігі.

## **Звуковой символизм и эмоциональный тон в казахской поэзии: фоносемантическое экспериментальное исследование**

*Елжан Кенжебек<sup>1\*</sup>*

<sup>1\*</sup>Школа №81 “Astana English School”, Астана, Казахстан.  
Email: [yelzhankenzhebek@gmail.com](mailto:yelzhankenzhebek@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9914-274X>

### **Аннотация**

Данная исследовательская работа посвящена изучению взаимосвязи между звуковым символизмом и эмоциональным тоном в казахской поэзии. Фоносемантика является одним из актуальных направлений современной лингвистики, исследующим естественную связь между звуковой формой слова и его значением. В последние десятилетия особое внимание уделяется изучению звукового символизма на уровне поэтического текста. В связи с этим в работе рассматривается влияние звуковой организации казахских поэтических произведений на эмоциональное восприятие читателя. Теоретическую основу исследования составили труды С.В. Воронина, А.П. Журавлёва, В.В. Левицкого, К.Ш. Хусаинова и Яна Аурахера. Материалом исследования послужили 12 поэтических строф, отобранных из произведений И. Жансугурова, Абая Кунанбаева, М. Жумабаева, Б. Кулеева и С. Аронулы. Стихотворные тексты были разделены на две группы в зависимости от уровня формантных частот. В исследовании использовался метод семантического дифференциала Ч. Осгуда. В эксперименте приняли участие 40 школьников в возрасте от 12 до 17 лет. Участникам предлагалось оценить эмоциональный тон стихотворений по шкалам «светлый – тёмный», «сильный – слабый» и «активный – медленный». Полученные данные были обработаны с помощью статистической программы Jamovi. Результаты показали, что высокая формантная частота в ряде случаев ассоциируется с положительными эмоциональными характеристиками, такими как светлость, сила и активность. Вместе с тем было установлено, что на эмоциональное восприятие влияют не только гласные звуки, но и содержание текста, а также повторяемость согласных звуков. Полученные результаты подтверждают важную роль звукового символизма в формировании эмоционального тона поэтического текста.

**Ключевые слова:** фоносемантика, звуковой символизм, эмоциональный тон, поэзия, формантная частота.

### **1. Introduction**

Language is one of the most important tools through which people perceive, interpret, and express their understanding of the world. It serves not only as a means of communication but also as

a system that reflects human cognition, emotions, and cultural experience. For a long time, linguistic theory was dominated by the idea that the relationship between the sound form of a word and its meaning is arbitrary. This view was most prominently formulated by Ferdinand de Saussure, who argued that linguistic signs are based on convention rather than natural connection. However, numerous studies conducted during the twentieth and twenty-first centuries have demonstrated that certain sounds may evoke specific meanings, emotions, or sensory associations. This phenomenon is generally known as sound symbolism and has become one of the central topics of phonosemantic research.

Phonosemantics is a branch of linguistics that investigates the relationship between sound and meaning. It explores how phonetic structures contribute to semantic interpretation and emotional perception. Researchers have shown that some speech sounds are systematically associated with particular concepts such as size, shape, movement, brightness, and emotional qualities. As a result, the traditional assumption of complete arbitrariness in language has been challenged by growing evidence supporting motivated relationships between sound and meaning.

The foundations of sound symbolism research can be traced back to ancient philosophy. Plato, in his dialogue *Cratylus*, discussed the possibility that certain sounds naturally correspond to specific qualities of objects and actions. Later, philosophers and linguists such as Leibniz, Herder, and Humboldt continued to explore the nature of sound–meaning relationships. In the twentieth century, experimental studies by Edward Sapir, Stanley Newman, and other scholars provided empirical evidence that particular vowels and consonants are consistently associated with specific semantic and emotional dimensions. These findings contributed significantly to the emergence of phonosemantics as an independent field of linguistic inquiry.

Modern phonosemantic studies have expanded beyond individual words and now examine larger linguistic units, including literary and poetic texts. Poetry is particularly suitable for such investigations because its artistic effect is closely connected with sound organization. Poets often employ alliteration, assonance, rhythm, and phonetic repetition to create emotional impact and aesthetic expression. Consequently, the study of sound symbolism in poetry offers valuable insights into the interaction between phonetic structure and emotional perception.

One of the most influential contemporary studies in this area was conducted by Jan Auracher and his colleagues. Using German poetry as research material, they demonstrated that formant frequencies of vowels are associated with readers' emotional interpretations of poetic stanzas. Their findings suggest that higher formant frequencies tend to be perceived as brighter, more positive, and more active, whereas lower frequencies are often associated with darker and less positive emotions. These results indicate that phonetic properties may influence emotional responses to poetic texts at a level beyond conscious awareness.

Despite the growing body of international research, the relationship between sound symbolism and emotional tone remains insufficiently explored in Kazakh linguistics. Although Kazakh scholars have investigated sound-imitative and expressive vocabulary, relatively little attention has been paid to the role of sound symbolism in poetic discourse and emotional perception. Kazakh poetry, characterized by its rich phonetic patterns and expressive sound organization, provides an excellent opportunity to examine these issues from a phonosemantic perspective.

The relevance of the present study lies in its attempt to bridge phonosemantics, psycholinguistics, and literary studies by examining how sound structures contribute to emotional interpretation in Kazakh poetic texts. Understanding the relationship between sound symbolism and emotional tone may provide new insights into the cognitive mechanisms underlying literary perception and linguistic meaning.

The aim of this study is to investigate the relationship between sound symbolism and emotional tone in Kazakh poetry. To achieve this aim, several objectives were established: to review the theoretical foundations of phonosemantics and sound symbolism; to analyze the concept of emotional tone in poetic texts; to select poetic stanzas with different formant frequency characteristics; to conduct an experimental study using the semantic differential method; and to interpret the results

obtained from participants' evaluations.

The object of the research is emotional tone in Kazakh poetry, while the subject of the study is the relationship between sound symbolism and readers' emotional perception of poetic texts.

The scientific significance of this research lies in its experimental investigation of sound symbolism within Kazakh poetry. The findings contribute to the development of phonosemantic theory and provide empirical evidence concerning the role of phonetic structure in shaping emotional responses to literary texts. Furthermore, the results may be useful for future studies in phonosemantics, psycholinguistics, cognitive poetics, and literary analysis.

## 2. Literature review

Phonosemantics is a relatively young but rapidly developing field of linguistics that investigates the relationship between sound and meaning. While traditional structural linguistics has long maintained that linguistic signs are arbitrary, phonosemantic studies suggest that certain sounds may carry inherent semantic or emotional associations. Consequently, phonosemantics examines how phonetic structures contribute to meaning formation and emotional perception in language.

The origins of sound symbolism research can be traced back to ancient philosophical discussions concerning the relationship between words and the objects they denote (Lev-Ari, 2026; Pindur, 2025). Ancient Greek philosophers such as Heraclitus, Democritus, and Plato addressed the question of whether names are naturally connected to the things they represent. In his dialogue *Cratylus*, Plato proposed that some sounds may reflect particular qualities of objects and actions. For example, he associated the sound /t/ with movement and energy, while the sound /l/ was connected with smoothness and softness. These ideas represent some of the earliest attempts to explain the relationship between sound and meaning (Ćwiek et al., 2025; Imai et al., 2025; Jeong et al., 2026).

During the Enlightenment and the nineteenth century, scholars continued to investigate the origins of language and the role of sound in meaning formation (Meng et al., 2025; Sidhu, 2025; Zulfugarova et al., 2025). Thinkers such as Leibniz, Herder, and Humboldt suggested that language emerged partly through imitation and sensory experience. However, the development of structural linguistics in the early twentieth century shifted attention away from sound symbolism. Ferdinand de Saussure's theory of the arbitrary linguistic sign became dominant, leading many linguists to view sound-meaning correspondences as marginal phenomena.

Interest in sound symbolism re-emerged through experimental research. One of the most influential studies was conducted by Edward Sapir (1929), who demonstrated that speakers tend to associate the vowel /i/ with small objects and the vowel /a/ with larger objects. Similar findings were later confirmed by Newman (1961), who showed that both vowels and consonants can evoke systematic perceptions related to size, strength, and other semantic dimensions. These studies provided empirical evidence that sound symbolism is not merely speculative but can be observed experimentally.

Another important contribution came from Otto Jespersen (1933), who examined the symbolic value of the vowel /i/ across different languages. He observed that words containing this vowel frequently refer to smallness, lightness, or delicacy. Although some methodological limitations were later identified, Jespersen's work played a crucial role in stimulating further research into phonetic symbolism.

The development of phonosemantics as a distinct scientific discipline is largely associated with the work of S. V. Voronin. In his influential monograph *Foundations of Phonosemantics*, Voronin (2006) established the theoretical framework of the field and defined phonosemantics as the study of motivated relationships between sound and meaning. He distinguished between onomatopoeia and sound symbolism, arguing that both phenomena demonstrate iconic connections between linguistic form and semantic content. According to Voronin, sound symbolism is grounded in synesthesia, a psychophysiological process through which sensory experiences from different modalities interact and create cross-modal associations.

A significant contribution to the experimental investigation of phonosemantics was made by A.

P. Zhuravlev. Using Charles Osgood's semantic differential method, Zhuravlev (1974, 1991) explored the emotional and evaluative meanings associated with speech sounds. His studies demonstrated that phonemes can evoke impressions such as brightness, darkness, strength, weakness, activity, or passivity. Importantly, these associations often operate below the level of conscious awareness, suggesting that sound symbolism is connected to fundamental cognitive and perceptual mechanisms.

The psycholinguistic dimensions of sound symbolism were further developed by researchers such as Levitsky and Sternin (1989) and Levitsky (2009). Their work emphasized the importance of experimental methods in investigating the relationship between phonetic form and semantic interpretation. They argued that sound symbolism reflects both universal perceptual tendencies and language-specific patterns shaped by linguistic experience.

During the second half of the twentieth century, scholars increasingly examined sound symbolism from a cross-linguistic perspective. Hinton, Nichols, and Ohala (1994) brought together research from various languages and disciplines, demonstrating that sound symbolism is a widespread phenomenon rather than an exception to linguistic principles. Their work highlighted the cognitive and communicative functions of iconicity in language and established sound symbolism as a legitimate area of linguistic inquiry.

More recent studies have expanded phonosemantic research beyond individual words to include larger linguistic units such as narratives and poetic texts. Poetry is particularly relevant because sound organization plays a central role in creating aesthetic and emotional effects. Literary devices such as alliteration, assonance, rhythm, and phonetic repetition contribute to the reader's perception of mood and meaning. Consequently, poetic texts provide valuable material for investigating the interaction between phonetic structure and emotional interpretation.

One of the most important contemporary studies in this area was conducted by Jan Auracher and colleagues (2020). Analyzing German poetry, the researchers explored the relationship between vowel formant frequencies and emotional tone. Their findings revealed that higher formant frequencies are generally associated with positive, bright, and active emotional evaluations, whereas lower frequencies tend to evoke darker and less positive impressions. These results suggest that acoustic properties of speech sounds influence emotional responses to poetry through cross-modal associations.

In Turkic linguistics, phonosemantic studies remain relatively limited. Nevertheless, significant contributions have been made by scholars such as G. E. Kornilov and K. Sh. Khusainov. Khusainov's work on sound symbolism in the Kazakh language represents one of the first comprehensive investigations of phonosemantic phenomena in Kazakh linguistics. He analyzed sound-symbolic vocabulary from typological and psycholinguistic perspectives and emphasized the role of synesthetic associations in the formation of meaning (Khassenov & Bakhitova, 2025).

Although Kazakh linguistics has produced important studies on expressive and imitative vocabulary, the relationship between sound symbolism and emotional tone in poetry has not yet been thoroughly explored through experimental methods. Therefore, investigating how phonetic structures influence readers' emotional perceptions of Kazakh poetic texts remains a significant and relevant research problem.

Overall, previous studies demonstrate that sound symbolism is a universal linguistic phenomenon with important cognitive, psychological, and aesthetic dimensions. Research conducted in phonosemantics provides substantial evidence that sound can influence meaning and emotional interpretation. Building upon these theoretical and experimental foundations, the present study examines the relationship between sound symbolism and emotional tone in Kazakh poetry, focusing on the emotional responses of school-aged readers.

### 3. Method

#### 3.1. Research Materials

The research material consisted of twelve poetic stanzas selected from the works of prominent

Kazakh poets, including Ilyas Zhansugurov, Abai Kunanbayev, Magzhan Zhumabayev, Berniyaz Kuleyev, and Suyinbay Aronuly. The poems were selected according to their phonetic characteristics and formant frequency values. Six stanzas represented a high-formant-frequency group ( $FD > 1400$ ), characterized by the predominance of front vowels, while the remaining six stanzas represented a low-formant-frequency group ( $FD < 650$ ), characterized by the predominance of back vowels.

The formant frequencies of the poems were identified using the Praat acoustic analysis software. Each poem was classified according to its formant frequency level and assigned a category indicating either a high-frequency or low-frequency phonetic profile.

### 3.2. Participants

The study involved 40 school students aged between 12 and 17 years. Among them, 21 were female and 19 were male participants. All respondents voluntarily agreed to participate in the study and completed the questionnaire in full. Since the purpose of the research was to investigate the emotional perception of poetic texts among adolescents, only the responses of school students were included in the analysis.

### 3.3. Research Design

The study employed an experimental design based on Charles Osgood's Semantic Differential Method. This method is widely used in psycholinguistic and cognitive studies to measure individuals' emotional and evaluative reactions to linguistic stimuli.

The emotional tone of each poetic stanza was evaluated using three bipolar dimensions:

1. Evaluation: Light – Dark
2. Potency: Strong – Weak
3. Activity: Active – Slow

These dimensions were selected because they represent the primary components of emotional perception and correspond to the evaluative scales commonly used in phonosemantic research.

### 3.4. Procedure

The experiment was conducted online using Google Forms. Before beginning the survey, participants received general information about the purpose of the study. However, they were not informed about the role of sound symbolism, formant frequencies, or the phonetic characteristics of the poems in order to avoid influencing their responses.

Each participant was presented with the same twelve poetic stanzas. After reading each stanza, respondents evaluated its emotional tone using the semantic differential scales. A five-point rating system was employed, where:

- 0 indicated no correspondence between the poem and the given characteristic;
- 1–2 indicated a low degree of correspondence;
- 3 indicated a moderate degree of correspondence;
- 4–5 indicated a high degree of correspondence.

Participants independently rated each poem according to the categories “light,” “dark,” “strong,” “weak,” “active,” and “slow.” The responses reflected their immediate emotional associations with the poetic texts.

### Data Analysis

The collected data were analyzed using Jamovi statistical software. Descriptive statistical measures were calculated for each poem and each evaluation scale. These measures included:

- Number of participants (N);
- Mean score (M);
- Median (Md);
- Standard deviation (SD);
- Standard error (SE).

Mean scores were used to identify the dominant emotional characteristics associated with each

poem. Standard deviations provided information about the consistency of participants' responses, while standard errors were used to estimate the reliability of the calculated means.

The statistical results were subsequently compared with the formant frequency characteristics of the poems to examine the relationship between sound symbolism and emotional tone. Particular attention was paid to the extent to which phonetic features corresponded to positive emotional evaluations (light, strong, active) or negative emotional evaluations (dark, weak, slow).

#### 4. Results

The emotional evaluations provided by the participants demonstrated clear differences among the selected poetic stanzas. Table 1 summarizes the mean scores obtained from the semantic differential scales. Higher values indicate stronger associations with a particular emotional characteristic.

**Table 1.** Mean emotional evaluations of poetic stanzas by school students (N = 40)

Poem	Light	Dark	Strong	Weak	Active	Slow
<i>"Emis te emes esitsem..."</i>	1.20	3.60	2.25	2.25	1.95	2.27
<i>"Erterekte er jüregim..."</i>	3.23	1.70	3.02	1.63	2.33	2.17
<i>"Qarağayıñ syñysyp..."</i>	1.65	3.63	2.83	2.25	2.38	2.13
<i>"Jastyqtyñ oty jalyndap..."</i>	3.73	1.73	3.70	1.32	3.48	1.32
<i>"Berdi täñirim tilegim..."</i>	4.25	0.90	3.95	0.95	3.38	1.48

The results indicate that the poems differed substantially in their perceived emotional tone. The stanza *"Emis te emes esitsem..."* received the highest score on the dark dimension (M = 3.60), while the light dimension was evaluated considerably lower (M = 1.20). The active and slow dimensions showed relatively balanced ratings, suggesting a generally negative emotional perception.

The poem *"Erterekte er jüregim..."* was associated with more positive characteristics. Participants evaluated it as relatively light (M = 3.23) and strong (M = 3.02), whereas the dark and weak dimensions received noticeably lower scores. These findings indicate a predominantly positive emotional tone.

A similar tendency toward negative emotional evaluation was observed in *"Qarağayıñ syñysyp..."*. The highest mean score was obtained for the dark dimension (M = 3.63), followed by strong (M = 2.83). This pattern suggests that the poem was perceived as emotionally intense but relatively dark.

The poem *"Jastyqtyñ oty jalyndap..."* demonstrated one of the most positive emotional profiles among the analyzed texts. Participants strongly associated it with light (M = 3.73), strong (M = 3.70), and active (M = 3.48) characteristics. The opposite dimensions received substantially lower ratings, indicating a positive and energetic emotional tone.

The most positive evaluations were observed for *"Berdi täñirim tilegim..."*. This stanza received the highest score on the light dimension (M = 4.25) and very high scores on the strong (M = 3.95) and active (M = 3.38) dimensions. Negative dimensions such as dark (M = 0.90) and weak (M = 0.95) were rated very low, demonstrating a strongly positive emotional perception.

To provide a more detailed illustration of the relationship between sound symbolism and emotional perception, one poetic stanza may be examined individually.

**Table 2.** Statistical analysis of emotional evaluations for the stanza *"Emis te emes esitsem..."* (N = 40)

Dimension	N	Mean (M)	Median (Md)	SD	SE	t	df	p
Light	40	1.20	1.00	1.42	0.224	5.35	39	< .001
Dark	40	3.60	4.00	1.55	0.245	14.70	39	< .001
Strong	40	2.25	2.50	1.85	0.293	7.69	39	< .001

<b>Weak</b>	40	2.25	2.00	1.88	0.297	7.58	39	< .001
<b>Active</b>	40	1.95	2.00	1.58	0.251	7.78	39	< .001
<b>Slow</b>	40	2.27	2.00	1.60	0.253	8.99	39	< .001

The first stanza selected for the experiment was taken from Ilyas Zhansugurov's poem "Emis te emes esitsesem...", which belongs to the high-formant-frequency group (FD = 1510.6). According to the acoustic analysis, the stanza is characterized by a predominance of front vowels and a relatively high formant frequency profile. From the perspective of phonosemantic theory, such phonetic characteristics would generally be expected to evoke brighter and more positive emotional associations.

The participants' evaluations revealed a different pattern. The highest mean score was obtained for the dimension Dark (M = 3.60, SD = 1.55), whereas the dimension Light received the lowest evaluation (M = 1.20, SD = 1.42). The dimensions Strong (M = 2.25, SD = 1.85) and Weak (M = 2.25, SD = 1.88) received identical mean scores, indicating no clear tendency toward either emotional strength or weakness. Similarly, the dimensions Active (M = 1.95, SD = 1.58) and Slow (M = 2.27, SD = 1.60) produced relatively balanced evaluations, although the latter was slightly more prominent. According to the one-sample t-test analysis, all emotional evaluations were statistically significant ( $p < .001$ ).

These findings indicate that the stanza was predominantly perceived as dark and relatively slow despite its high formant frequency. Such a result appears to contradict the assumption that higher formant frequencies are necessarily associated with positive emotional qualities. A possible explanation can be found in the semantic content of the poem. The stanza contains lexical items expressing emotional suffering, loss, and despair, particularly in the final line "Bülindim, bittim, tausyldym" ("I am ruined, finished, exhausted"), which likely influenced readers' emotional responses more strongly than the phonetic structure itself.

In addition to the descriptive analysis of individual poetic stanzas, a comparative statistical analysis was conducted to determine whether formant frequency systematically influenced emotional perception. Positive emotional evaluation was operationalized as the combined mean score of the dimensions Light, Strong, and Active.

The comparison between the high-formant-frequency group (FD > 1400) and the low-formant-frequency group (FD < 650) revealed only minor differences. Poems with high formant frequencies received a mean positive evaluation of M = 2.88, whereas poems with low formant frequencies received a mean score of M = 2.93. A paired-samples t-test demonstrated that this difference was not statistically significant,  $t(39) = -0.57$ ,  $p = .574$ , Cohen's  $d = -0.09$ .

Furthermore, Pearson correlation analyses were conducted to examine the relationship between formant frequency and emotional evaluations. No statistically significant correlations were found between formant frequency and the dimensions Light ( $r = -0.01$ ,  $p = .977$ ), Strong ( $r = 0.06$ ,  $p = .845$ ), or Active ( $r = -0.22$ ,  $p = .501$ ). Similarly, the correlation between formant frequency and the combined positive emotional score was not significant ( $r = -0.05$ ,  $p = .868$ ).

These findings suggest that formant frequency alone cannot reliably predict emotional evaluations of poetic stanzas. Rather, emotional perception appears to emerge from the interaction of phonetic, semantic, and contextual factors.

Overall, the findings suggest that poems with positive thematic content tended to receive higher ratings on the light, strong, and active dimensions, whereas poems containing themes of sorrow, tension, or pessimism were more frequently associated with dark and slow characteristics. Although formant frequency appeared to influence emotional perception, semantic content also played an important role in shaping participants' responses. Therefore, both phonetic and semantic factors contribute to the formation of emotional tone in poetic texts.

## 5. Discussion

The findings of the present study provide evidence that both phonetic structure and semantic

content contribute to the emotional perception of poetic texts. The results generally support the assumptions of phonosemantic theory, which argues that sound and meaning are not entirely arbitrary but may be connected through systematic cognitive and emotional associations.

One of the main observations of the study is that poems containing higher formant frequencies were often associated with positive emotional evaluations. For example, the poems “*Erterekte er jüregim...*” and “*Berdi täñirim tilegim...*” received high scores on the dimensions of lightness, strength, and activity. These findings correspond with the results of previous phonosemantic studies, particularly those conducted by Auracher et al. (2020), who demonstrated that higher formant frequencies are frequently associated with positive emotional characteristics. Similar conclusions were reached by Sapir (1929) and Newman (1961), whose experiments revealed systematic associations between specific speech sounds and semantic concepts.

At the same time, the results indicate that phonetic properties alone cannot fully explain emotional perception. An important example is the poem “*Emis te emes esitsem...*”, which contains a high formant frequency but was nevertheless evaluated as dark and slow by the participants. This suggests that semantic content may override phonetic influences in certain contexts. The poem includes lexical items expressing sorrow, despair, and emotional suffering, which likely contributed to its negative emotional interpretation. Therefore, emotional tone appears to emerge from the interaction between sound structure and meaning rather than from phonetic characteristics alone.

The additional statistical analyses provide an important perspective on the role of sound symbolism in poetic perception. Although several high-formant-frequency poems received positive emotional evaluations, the overall comparison between high- and low-formant-frequency groups did not reveal statistically significant differences. Likewise, no significant correlations were found between formant frequency and the principal emotional dimensions. These findings partially differ from the results reported by Auracher et al. (2020), who observed systematic associations between vowel formant frequencies and emotional tone in German poetry. The discrepancy may be explained by linguistic, cultural, and genre-specific factors, as well as by the relatively small sample size of the present study. Consequently, the results suggest that sound symbolism influences emotional perception in Kazakh poetry, but its effect is mediated by semantic content and contextual interpretation rather than determined solely by acoustic properties.

Another significant finding concerns the role of consonantal repetition. The poem “*Qarağayıñ syñysyp...*” was predominantly perceived as dark and strong. In addition to its semantic content, the frequent repetition of the consonant /q/ may have reinforced impressions of intensity and severity. This observation is consistent with the views of Voronin (2006) and Zhuravlev (1991), who argued that both vowels and consonants may carry symbolic associations and contribute to emotional evaluation.

The results also demonstrate that positive emotional evaluations were most strongly associated with poems expressing hope, energy, determination, and optimism. The poem “*Jastyqtyñ oty jalyndap...*” received particularly high ratings on the dimensions of lightness, strength, and activity. Interestingly, this poem belongs to the low-formant-frequency group, which would not necessarily predict such positive evaluations according to a purely phonetic interpretation. This finding further emphasizes the importance of semantic and contextual factors in emotional perception. The motivational and inspirational content of the poem appears to have exerted a stronger influence on readers than its phonetic profile.

From a broader perspective, the study supports contemporary phonosemantic theories that view sound symbolism as a probabilistic rather than deterministic phenomenon. The results suggest that sound patterns may influence emotional responses, but their effects are mediated by semantic interpretation and individual cognitive processing. Consequently, emotional tone in poetry should be understood as the outcome of multiple interacting factors, including phonetic structure, lexical meaning, imagery, rhythm, and cultural associations.

The findings also contribute to the growing body of research demonstrating that sound symbolism operates not only at the level of individual words but also at the level of extended poetic

discourse. Previous studies have primarily focused on isolated lexical items or artificial stimuli. By examining complete poetic stanzas, the present research extends phonosemantic investigation into a more natural literary context and highlights the complexity of emotional processing in poetry.

Several limitations should be acknowledged. First, the study involved only school-aged participants, and emotional evaluations may differ among adults or individuals from different linguistic and cultural backgrounds. Second, the sample size was relatively small. Future studies could include larger participant groups and compare different age categories in order to identify developmental differences in phonosemantic perception. In addition, more advanced acoustic analyses could be employed to examine the contribution of specific phonetic features in greater detail.

In conclusion, the results demonstrate that sound symbolism plays a meaningful role in shaping the emotional tone of poetic texts. However, its influence operates alongside semantic and contextual factors. The findings support the view that emotional perception in poetry emerges through the interaction of sound and meaning, thereby providing further evidence for the relevance of phonosemantic theory in literary and linguistic research.

## 6. Conclusion

The present study investigated the relationship between sound symbolism and emotional tone in Kazakh poetry from a phonosemantic perspective. The research was motivated by the growing interest in the interaction between sound and meaning and by the limited number of experimental studies devoted to sound symbolism in Kazakh poetic texts. The study aimed to determine whether the phonetic characteristics of poetic stanzas, particularly formant frequency patterns, influence readers' emotional perception.

The theoretical review demonstrated that phonosemantics has developed into an important interdisciplinary field of research. The works of Sapir, Newman, Voronin, Zhuravlev, Levitsky, Khusainov, and Auracher provide substantial evidence that speech sounds may evoke specific emotional and semantic associations. Contemporary studies suggest that sound symbolism is a universal linguistic phenomenon that influences perception through cognitive and psychophysiological mechanisms.

To examine this issue in the context of Kazakh poetry, twelve poetic stanzas were selected from the works of prominent Kazakh poets. The poems were categorized according to their formant frequency characteristics and evaluated by forty school students aged between twelve and seventeen. The semantic differential method developed by Charles Osgood was employed to assess emotional tone using the dimensions of light–dark, strong–weak, and active–slow. Statistical analysis was conducted using Jamovi software.

The results revealed that poems with positive semantic content were generally associated with higher ratings on the dimensions of lightness, strength, and activity. Several poems characterized by higher formant frequencies also demonstrated positive emotional evaluations, supporting the assumptions of phonosemantic theory. However, the findings further indicated that phonetic structure alone does not determine emotional perception. In some cases, semantic content exerted a stronger influence on readers' responses than phonetic characteristics. The repetition of certain consonants and the overall thematic meaning of the poems also contributed significantly to emotional interpretation.

Thus, the study confirms that emotional tone in poetry is formed through the interaction of multiple factors, including sound symbolism, lexical meaning, imagery, and contextual information. Sound symbolism functions as an important component of poetic expression, enhancing emotional impact and contributing to readers' aesthetic experience.

The scientific significance of the research lies in its contribution to the study of phonosemantics in Kazakh linguistics. The findings provide experimental evidence supporting the role of sound symbolism in shaping emotional responses to poetic texts. Furthermore, the study expands current understanding of the relationship between phonetic structure and emotional perception in literary discourse.

Future research may include larger participant groups, comparisons among different age

categories, and more detailed acoustic analyses of poetic texts. Such investigations would further clarify the mechanisms through which sound symbolism influences emotional interpretation and would contribute to the development of phonosemantic studies in both Kazakh and international linguistics.

### **Acknowledgements**

The author expresses sincere gratitude to the research participants for their voluntary involvement in the study. Special thanks are extended to the teachers and educational institutions that facilitated the data collection process. The author also acknowledges the valuable contributions of scholars whose works in phonosemantics and sound symbolism provided the theoretical foundation for this research.

### **Funding**

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

### **Conflict of Interest**

The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

### **Author Contributions**

Yelzhan Kenzhebek – conceptualization, methodology, data collection, statistical analysis, interpretation of results, writing the original draft, reviewing, and editing the manuscript.

### **Data Availability Statement**

The data supporting the findings of this study are available from the author upon reasonable request.

### **Open access**

This is an Open Access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

### **Copyrights**

Copyright for this article is retained by the authors, with first publication rights granted to the journal.

### **References**

1. Auracher, J., M., W., & S., M. (2020). Sound predicts meaning: Cross-modal associations between formant frequency and emotional tone in stanzas. *Cognitive Science*, 44(11).
2. Ćwiek, A., Kreiman, J., & Fuchs, S. (2025). Introduction to the Special Issue on Iconicity and Sound Symbolism. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 157(5), 3806-3813.
3. Hinton, L., Nichols, J., & Ohala, J. J. (Eds.). (1994). *Sound symbolism*. Cambridge University Press.
4. Imai, M., Kita, S., Akita, K., Saji, N., Ohba, M., & Namatame, M. (2025). Does sound symbolism need sound?: The role of articulatory movement in detecting iconicity between sound and meaning. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 157(1), 137-148.
5. Jespersen, O. (1933). Symbolic value of the vowel i. *Linguistica*, 283–303.
6. Jeong, J., Lee, S., Lee, J., Han, S., & Yu, Y. (2026, March). Do Language Models Associate Sound with Meaning? A Multimodal Study of Sound Symbolism. In *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 40(37), 31247-31255.
7. Khusainov, K. Sh. (1988). *Zvukoizobrazitel'nost' v kazakhskom yazyke* [Sound symbolism in the Kazakh language]. Nauka.

8. Khassenov, B., & Bakhitova, Zh. (2025). Semantic identity of vowels in the Kazakh language: an experimental analysis of sound symbolism. *Actual Problems of Present*, 3(49), 19-30. <https://doi.org/10.64863/2312-4784/2025-3-49/19-30>
9. Kornilov, G. E. (1977). Teoriya imitativov i dannye chuvashskikh dialektov [Theory of imitatives and data from Chuvash dialects]. In *Dialekty i toponimiya Povolzh'ya* (pp. 98–152). Cheboksary.
10. Lev-Ari, S. (2026). Sound symbolism highlights relative distinctiveness: Evidence from English vocabulary. *Cognition*, 267, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106360>
11. Levitsky, V. V. (2009). *Zvukovoy simvolizm: Mify i real'nost'* [Sound symbolism: Myths and reality]. Ruta.
12. Levitsky, V. V., & Sternin, I. A. (1989). *Eksperimental'nye metody v semasiologii* [Experimental methods in semasiology]. Voronezh University Press.
13. Meng, Y., Wan, Y., & Kit, C. (2025). Sound symbolism is not “marginal” in Chinese: Evidence from diachronic rhyme books. *PLoS One*, 20(5), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0322044>
14. Newman, S. (1961). Further experiments in phonetic symbolism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 623–630.
15. Pindur, S. (2025). Sound symbolism in speakers of English: a qualitative synthesis. *International Journal of English Linguistics*, 15(2), 52-68.
16. Plato. (1968). *Cratylus*. In *Collected works* (Vol. 1). Moscow.
17. Sapir, E. (1929). A study in phonetic symbolism. *Journal of Experimental Psychology*, 12(3), 225–239. <https://doi.org/10.1037/h0070931>
18. Saussure, F. de. (1977). *Trudy po yazykoznaniyu* [Works in linguistics]. Progress.
19. Sidhu, D. M. (2025). Sound symbolism in the lexicon: A review of iconic-systematicity. *Language and Linguistics Compass*, 19(1), e70006.
20. Voronin, S. V. (2006). *Osnovy fonosemantiki* [Foundations of phonosemantics]. LENAND.
21. Whorf, B. L. (1956). Language: Plan and conception of arrangement. In J. Carroll (Ed.), *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (pp. 125–133). MIT Press.
22. Wundt, W. (2001). *Problemy psikhologii narodov* [Problems of folk psychology]. Piter.
23. Zhuravlev, A. P. (1974). *Foneticheskoe znachenie* [Phonetic meaning]. Leningrad University Press.
24. Zhuravlev, A. P. (1991). *Zvuk i smysl* [Sound and meaning]. Prosveshchenie.
25. Zulfugarova, N., A. Yüksel, C., Kurtuluş, S., & Akturan, U. L. U. N. (2025). Beyond Words: A Cross-Cultural Comparative Study on Brand Naming Strategies and Sound Symbolism. *Journal of International Consumer Marketing*, 1-17.

### Information about the authors

**Kenzhebek Yelzhan** – bachelor, Kazakh language and literature teacher at school №81 “Astana English School”, Astana, Kazakhstan. Email: [yelzhankenzenbek@gmail.com](mailto:yelzhankenzenbek@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9914-274X>

**ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒЫ  
МАҢЫЗДЫ МӘСЕЛЕЛЕР**  
*Халықаралық ғылыми журнал*

---



---

*Международный научный журнал*  
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОСТИ**

---



---

*The international scientific journal*  
**ACTUAL PROBLEMS OF PRESENT**  
№ 2 (52)

Материалы публикуются в авторской редакции и редакцией не возвращаются.  
Перепечатка материалов возможна только с разрешения редакции.

<p>Техникалық бас редакторы <b>Борамбаева М.Н.</b> Редакторы <b>Шешенбаева Ж.Р.</b> Техникалық редакторы <b>Картабаева С.Х.</b> Басуға 30.06.2026 жыл қол қойылды. Пішімі 60x841/8. Көлемі 4,75 б.т.</p> <p>Таралымы 500 дана. Әріп түрі «Times New Roman»</p> <p><b>«Болашақ-Баспа» редакциялық- баспа бөлімінде басылып шығарылды Қарағанды қ., Ерубаева 14</b></p>	<p>Главный технический редактор <b>Борамбаева М.Н.</b> Редактор <b>Шешенбаева Ж.Р.</b> Технический редактор <b>Картабаева С.Х.</b> Подписано к печати 30.06.2026 г.</p> <p>Формат 60X841/8. Объем 4,75 усл.п.л.</p> <p>Тираж 500 экз. Гарнитура «Times New Roman».</p> <p style="text-align: center;"><b>Отпечатано в РИО</b> <b>«Болашақ-Баспа» г. Караганда, ул. Ерубаева 14</b></p>	<p>Technical Editor-in-Chief <b>Борамбаева М.Н.</b> Co-editor <b>Sheshenbaeva J.R.</b> Editor <b>Kartabaeva S.H.</b> Signed for printing 30.06.2026</p> <p>Format 60X841/8. Volume 4,75 usd.p.p. Circulation 500 copies. Typeface «Times New Roman».</p> <p style="text-align: center;"><b>Printed in the EPD</b> <b>«Bolashaq-Baspa» Karaganda, Erubaev str., 14</b></p>
---	--	---

**Журнал редакциясының мекені:**  
100008, Қазақстан Республикасы,  
Қарағанды қ., С.Ерубаев көшесі, 16/6  
«Bolashaq» академиясы»,  
тел. (8-7212) 42-04-25, 42-04-26;  
факс (8-7212) 420-421.  
e-mail: [appjournal@bolashaq.edu.kz](mailto:appjournal@bolashaq.edu.kz)

**Адрес редколлегии журнала:**  
100008, Республика Казахстан,  
г.Караганды, ул.С.Ерубаева, 16/6  
Академия «Bolashaq»,  
тел. (8-7212) 42-04-25, 42-04-26;  
Факс (8-7212) 420-421.  
e-mail: [appjournal@bolashaq.edu.kz](mailto:appjournal@bolashaq.edu.kz)

**Address of the editorial  
board of the journal:**  
100008, the Republic of Kazakhstan,  
Karaganda, S. Erubaev str., 16/6  
«Bolashaq» Academy,  
Tel. (8-7212) 42-04-25, 42-04-26;  
Fax (8-7212) 420-421.  
e-mail: [appjournal@bolashaq.edu.kz](mailto:appjournal@bolashaq.edu.kz)

