

FTAXP: 15.21.31.

<https://doi.org/10.51889/2959-5967.2026.88.3.018>

Б.Д. Жигитбекова ¹  Н.Али ² 

¹ Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

² * Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*E-mail: nalihobi@icloud.com

Инклюзивті білім беру жағдайында ағылшын тілі сабағын ұйымдастырудың психологиялық ерекшеліктері

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті сыныпта ағылшын тілі сабағын ұйымдастыру кезінде байқалатын психологиялық қиындықтар талданады. Зерттеу 10–12 жастағы 24 оқушының сабақтағы белсенділігіне, тілдік мазасыздығына, өзін-өзі бағалауына және мұғалім қолдауын қабылдауына бағытталды. Теориялық бөлімде инклюзивті білім беру, жұмыс жады, аффективті фильтр, тілдік мазасыздық және оқу мотивациясы жөніндегі ғылыми көзқарастар қарастырылды. Эмпирикалық бөлімде бақылау, қысқартылған сауалнама және педагогикалық эксперимент материалдары пайдаланылды. Нәтижелер ауызша сөйлеу кезінде қысылу 54,1%, жаңа сөздерді есте сақтаудағы қиындық 45,8% деңгейінде көрінгенін көрсетті. Төрт апта бойы позитивті кері байланыс, сараланған тапсырмалар және шағын топтық жұмыс қолданылғаннан кейін оқушылардың сабаққа қатысуы біршама белсенді болды, ал тілдік мазасыздық төмендеді. Зерттеу нәтижесі ағылшын тілін оқытуда әдістемелік тәсілмен қатар оқушының эмоциялық қауіпсіздігі, қателікке деген көзқарас және мұғалімнің қолдау стилі маңызды екенін аңғартады.

Түйін сөздер: психологиялық ерекшеліктер, мотивация, тілдік мазасыздық, саралап оқыту, психологиялық қолдау.

Жигитбекова Б.Д. ¹  Али Нургул ² 

¹ Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

² Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

*E-mail: nalihobi@icloud.com

Психологические особенности организации урока английского языка в условиях инклюзивного образования

Аннотация

В статье рассматриваются психологические трудности, возникающие при организации урока английского языка в инклюзивном классе. В центре внимания были 24 ученика 10–12 лет: их активность на уроке, языковая тревожность, самооценка и реакция на поддержку учителя. В теоретической части проанализированы подходы к инклюзивному образованию, рабочей памяти, аффективному фильтру, языковой тревожности и учебной мотивации. В эмпирической части использованы наблюдение, краткая анкета и материалы педагогического эксперимента. По результатам исследования трудности устного ответа проявились у 54,1% учащихся, а затруднения при запоминании новых слов — у 45,8%. В течение четырех недель на уроках изменялись позитивная обратная связь, дифференцированные задания и работа в малых группах. После этого учащиеся стали активнее включаться в учебные действия, а уровень языковой тревожности снизился. Полученные данные показывают, что эффективность урока английского языка в инклюзивной среде зависит не только от методики, но и от эмоциональной безопасности ученика, отношения к ошибке и поддерживающего стиля педагогического общения.

Ключевые слова: психологические особенности, мотивация, языковая тревожность, дифференцированное обучение, психологическая поддержка.

Жизутбекова Б.Д.¹, Али Н.^{2*}

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan E-mail:

²Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

*E-mail: nalihobi@icloud.com

Psychological features of organizing english Language lessons in inclusive education settings

Abstract

The article analyzes psychological difficulties that emerge when English language lessons are organized in an inclusive classroom. The study focused on 24 pupils aged 10–12 and examined their classroom participation, language anxiety, self-esteem, and response to teacher support. The theoretical part discusses inclusive education, working memory, the affective filter, foreign language anxiety, and learning motivation. The empirical part is based on classroom observation, a short questionnaire, and a small pedagogical experiment. The findings showed that 54.1% of pupils experienced hesitation during oral responses, while 45.8% had difficulties memorizing new vocabulary. During a four-week intervention, the teacher used positive feedback, differentiated tasks, and small-group cooperation. After the intervention, pupils became more involved in classroom activities and language anxiety decreased. The results suggest that English teaching in an inclusive classroom depends not only on instructional techniques, but also on emotional safety, the way mistakes are handled, and the supportive style of teacher communication.

Keywords: psychological characteristics, motivation, language anxiety, differentiated instruction, psychological support.

Кіріспе. Инклюзивті білім беру қазіргі мектеп тәжірибесінде жиі айтылатын ұғымдардың біріне айналды. Алайда оны тек ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыны жалпы сыныпқа қосу деп түсіндіру жеткіліксіз. Мұндай оқушы сабаққа қатысып қана қоймай, тапсырманы түсініп, өз ойын айтуға және сыныппен бірге әрекет етуге мүмкіндік алуы керек (Autaeva & Makhambetova, 2025).

Ainscow (2005, 2011) еңбектерінде инклюзия мектептің ішкі мәдениеті мен күнделікті жұмыс тәртібін өзгертуді талап ететін үдеріс ретінде түсіндіріледі.

Инклюзивті тәжірибе мектеп әкімшілігі, мұғалім, психолог, ата-ана және сынып ұжымы бір бағытта жұмыс істегенде ғана орнығады. Бір сыныпта қолдау болып, келесі сабақта бұрынғы талап сақталса, оқушы үшін орта тұрақсыз көрінеді Fullan (2007).

Психологиялық тұрғыдан алғанда, инклюзивті сыныптағы негізгі сұрақтардың бірі - оқушы өзін осы ұжымның толық мүшесі ретінде сезіне ала ма деген мәселе. Өзін бөтен сезінген бала жауап беруге, сұрақ қоюға немесе жұптық жұмысқа қосылуға жиі қиналады.

Қолдау бірден жоғары нәтиже әкелмеуі мүмкін. Дегенмен мұғалімнің сабырлы сөзі, сыныптастардың қабылдауы және тапсырманың мүмкін деңгейге сай берілуі біртіндеп сенімділік қалыптастырады. Мұндай ортада қалған оқушылар да әртүрлілікпен жұмыс істеуді, тыңдауды, келісуді және бір-біріне көмектесуді үйренеді.

Ағылшын тілі сабағының ерекшелігі - оқушы тек ережені меңгермейді, ол тыңдайды, оқиды, жазады және сөйлейді. Әсіресе ауызша жауап кезінде бала өзінің тілдік білімін де, ішкі сенімін де көрсетеді.

Ellis (2003) шетел тілін меңгеруде тапсырмаға негізделген қарым-қатынастың маңызын атап көрсетеді. Демек, ағылшын тілі сабағында диалог, қысқа жауап, өзін таныстыру немесе пікір айту сияқты әрекеттер басты орын алады. Бірақ мұндай әрекеттер нәтижелі болуы үшін оқушы қателесуден қатты қорықпауы керек.

Krashen (1982) ұсынған «аффективті фильтр» тұжырымдамасы осы жағдайды түсіндіруге көмектеседі. Мазасыздық, ұялу және қорқыныш күшейген сайын оқушы тілдік материалды

қабылдауда және қолдануда қиналады. Инклюзивті сыныпта бұл мәселе күрделірек, өйткені кей балаларда зейін, есте сақтау немесе сөйлеу қарқыны бойынша қосымша қиындықтар болады.

Вygotskyдің (1978) әлеуметтік-мәдени теориясында тіл мен ойлаудың дамуы қарым-қатынас арқылы жүретіні көрсетіледі. Сондықтан ағылшын тілі сабағы жеке орындауға арналған жаттығулармен ғана шектелмеуі тиіс. Оқушы басқа баламен сөйлескенде, мұғалімнің көмегін қабылдағанда және жауапты бірге құрастырғанда тілдік тәжірибе жинақтайды.

Инклюзивті сыныпта оқушылардың мүмкіндігі бірдей болмайды: біреуі сөзді тез есте сақтайды, екіншісі тыңдалым мәтінін қабылдауға уақыт қажет етеді, үшіншісі speaking кезінде тоқтап қалуы мүмкін. Осы айырмашылықтар ескерілмесе, ағылшын тілі сабағы қолдау алаңы емес, қосымша қысым көзіне айналады.

ЕБҚ бар оқушыларға қосымша педагогикалық және психологиялық қолдау қажет екені оқу қиындықтарын зерттеген еңбектерде де айтылады (Kavale & Forness, 2000). Ағылшын тілінде жаңа сөзді есту, түсіну, есте сақтау және сөйлемде қолдану бір сабақ ішінде қатар жүреді. Бұл жұмыс жадына, назарға және өзіне деген сенімге бір мезетте күш түсіреді.

Мәселенің ғылыми өзектілігі. Қазақстанда инклюзивті білім беру нормативтік тұрғыда бекітіліп, мектептерде психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтері дамып келеді. Бірақ нақты пән ішіндегі қолдау мәселесі әлі де талдауды қажет етеді. Ағылшын тілінде speaking, listening, reading және writing тапсырмаларын ЕБҚ бар оқушыға қалай бейімдеу керек деген сұрақ тәжірибеде жиі кездеседі.

Ағылшын тілі ЕБҚ бар оқушы үшін күрделі пән болуы мүмкін, өйткені ол жылдам тыңдауды, сөзді есте сақтауды, жауап дайындауды және оны дауыстап айтуды талап етеді. Мұндай қарқын тілдік мазасыздықты күшейтіп, баланың сабақтағы белсенділігін төмендетуі ықтимал.

Осы себепті зерттеу тек теориялық мәселені емес, нақты сабақта байқалатын жағдайларды түсіндіруге бағытталды. Оқушының жауап беруге қорқуы, тапсырманы қабылдауы, топқа қосылуы және мұғалімнен қолдау алуы оқу нәтижесімен тікелей байланысты қарастырылды.

Зерттеудің мақсаты - инклюзивті білім беру жағдайында ағылшын тілі сабағын ұйымдас-тырудың психологиялық ерекшеліктерін анықтау және қолдау тәсілдерін негіздеу. Міндеттер ретінде инклюзивті білім берудің теориялық негіздерін қарастыру, ағылшын тілін оқытудағы танымдық және эмоционалдық қиындықтарды сипаттау, ЕБҚ бар оқушылардың сабақтағы белсенділігін талдау, сондай-ақ психологиялық қолдау мен саралап оқыту жолдарын ұсыну белгіленді.

Әдебиеттерге шолу. Инклюзивті білім беру туралы әдебиеттерде ортақ бір ой бар: баланы мектепке қабылдау жеткіліксіз, мектептің өзі әртүрлі оқушыға бейімделуі керек. Бұл ұстаным халықаралық құжаттарда да, қазіргі педагогикалық-психологиялық зерттеулерде де тұрақты көрінеді.

Инклюзияның мақсаты - ЕБҚ бар оқушыны сыныпқа жай орналастыру емес. Егер тапсырма түсініксіз болса, бала жауап беруге қорықса немесе мұғалім нақты тірек ұсынбаса, сырттай инклюзия болғанымен, оның мазмұны әлсіз қалады.

1994 жылғы Саламанка декларациясында ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың жалпы білім беретін мектепте оқу құқығы айқындалды (UNESCO, 1994). Бұл құжат инклюзивті білім беруді халықаралық білім саясатының маңызды бағыты ретінде бекітті. Сонымен бірге декларацияны күнделікті сабақ тәжірибесіне енгізу әр мектепте әртүрлі деңгейде жүзеге асады.

М. Эйнскоу инклюзивті жүйені дамыту үшін мектеп мәдениеті, басқару шешімдері және мұғалім тәжірибесі қатар өзгеруі қажет екенін көрсетеді. Мұндай көзқарас оқушыны дайын жүйеге бейімдеуден гөрі, жүйені оқушы қажеттілігіне жақындатуға бағытталған.

Index for Inclusion моделінде инклюзивті даму үш өлшем арқылы сипатталады: мәдениет, саясат және тәжірибе. Мәдениет оқушының өзін қабылданған сезінуімен, саясат мектептегі қолдау жүйесімен, ал тәжірибе нақты сабақта тапсырманың қалай берілетінімен байланысты.

Халықаралық тәжірибе көрсеткендей, ерте диагностика, жеке қолдау жоспары және психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу тұрақты ұйымдастырылған жағдайда ЕБҚ бар оқушының жалпы сыныпқа бейімделуі жеңілдейді. Дегенмен бұл тәсілдердің нәтижесі оларды нақты пән мазмұнына енгізуге тәуелді.

ЮНЕСКО инклюзивті білім беруді сапалы білім мен әлеуметтік теңдік мәселесімен байланыстырады (UNESCO, 2020). Бұл тұрғыдан инклюзия тек арнайы педагогиканың емес, жалпы мектеп мәдениетінің көрсеткіші болып саналады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың білім алу құқығы белгіленген (Republic of Kazakhstan, 2007). Қолдау қызметтері мен кедергісіз орта туралы талаптар да бар. Алайда заңнамалық негіз автоматты түрде сапалы сабақ тәжірибесіне айналып кетпейді.

Нақты қиындық көбіне пән сабағында көрінеді. Мысалы, ағылшын тілі мұғалімі listening тапсырмасында қосымша уақыт бере ме, speaking кезінде дайын тірек ұсына ма, қате жауапқа қалай әрекет етеді - осы шағын шешімдер инклюзияның шынайы деңгейін көрсетеді.

ЕБҚ бар оқушылардың психологиялық дамуында біркелкілік болмайды. Бір бала ақпаратты баяу қабылдайды, біреуі тез шаршайды, енді бірі сынып алдында сөйлеуден тартынады. Сондықтан бір ғана әдісті барлық оқушыға қолдану кей жағдайда қолдау емес, кедергі болуы мүмкін.

Танымдық процестердің ішінде зейін, есте сақтау және ақпаратты өңдеу жылдамдығы ағылшын тілі сабағында ерекше байқалады. Оқушы жаңа сөзді тыңдап, мағынасын түсініп, оны қысқа уақыт ішінде сөйлемде қолдануы керек. Бұл бір әрекет сияқты көрінгенімен, бірнеше психикалық процестің қатар жұмысын талап етеді.

Baddeleyдің (2000) жұмыс жады туралы теориясы осы мәселені түсіндіреді. Егер жұмыс жадына түсетін салмақ көп болса, оқушы нұсқаулықтың басын ұмытып қалуы немесе жауап құрауға үлгермеуі мүмкін. Мұндай жағдайда қысқа нұсқаулық, визуалды тірек және кезең-кезеңмен берілген тапсырма қажет.

Кавале мен Форнесс оқу қиындықтарын тек білім деңгейімен түсіндіру жеткіліксіз екенін көрсетеді. Төмен нәтиженің артында зейін тұрақсыздығы, ақпаратты баяу өңдеу, есте сақтау көлемінің шектеулілігі және мазасыздық қатар тұруы мүмкін (Сурет 1).



Сурет 1 - Танымдық ерекшеліктер

Келесі мәселе - эмоционалдық даму. ЕБҚ бар оқушы кейде сабаққа дайын келсе де, өзіне сенімсіз болады. Бұрын қате айтқаны үшін күлкіге қалса немесе мұғалімнің ескертуін ауыр қабылдаса, ол келесі жолы жауап беруден қашуы мүмкін.

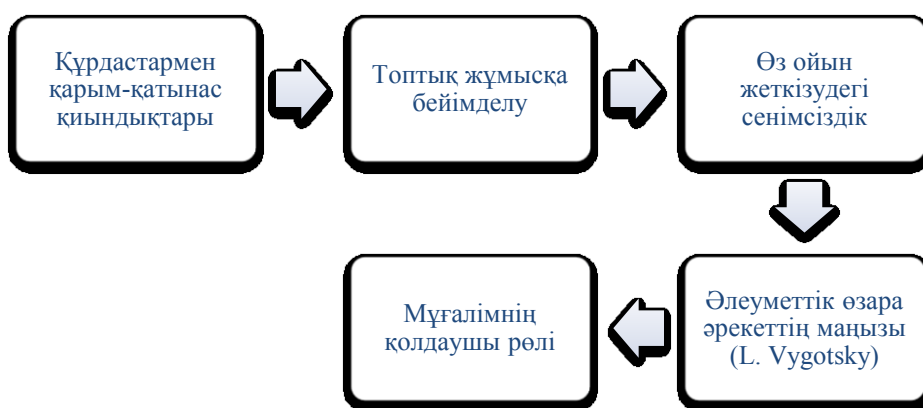
С. Крашен теориясына сүйенсек, эмоционалдық кедергі күшейген сайын тілдік ақпаратты қабылдау қиындайды. Сондықтан «оқушы білмейді» деген қорытындыға асықпау керек: кейде бала біледі, бірақ айтуға қорқады.

Сәтсіздік тәжірибесі жиі қайталанса, оқушыда «менің қолымнан келмейді» деген ішкі ұстаным қалыптасады. Сырттай ол қызықпай отырғандай көрінгенімен, шын мәнінде өзін

қорғап отыруы мүмкін. Мұндай кезде қысым жасау емес, қысқа әрі орындауға болатын тапсырма, уақыт беру және қатені жұмсақ түзету маңызды.

Әлеуметтік бейімделу де ағылшын тілі сабағында анық көрінеді. Жұппен сөйлесу, топта рөл алу, қысқа жауапты бірге дайындау - бұлардың бәрі оқушының тілдік ғана емес, әлеуметтік белсенділігін де дамытады. Выготскийдің әлеуметтік өзара әрекет туралы көзқарасы осы тұста маңызды.

ЕБҚ бар оқушы үшін топтық жұмыс әрдайым жеңіл бола бермейді. Кейбірі ойды біледі, бірақ айтуға үлгермейді; кейбірі белсенді сыныптастарының арасында үнсіз қалып қояды. Сондықтан мұғалім жұпты, топ көлемін және әр баланың рөлін алдын ала ойластыруы керек (Сурет 2).

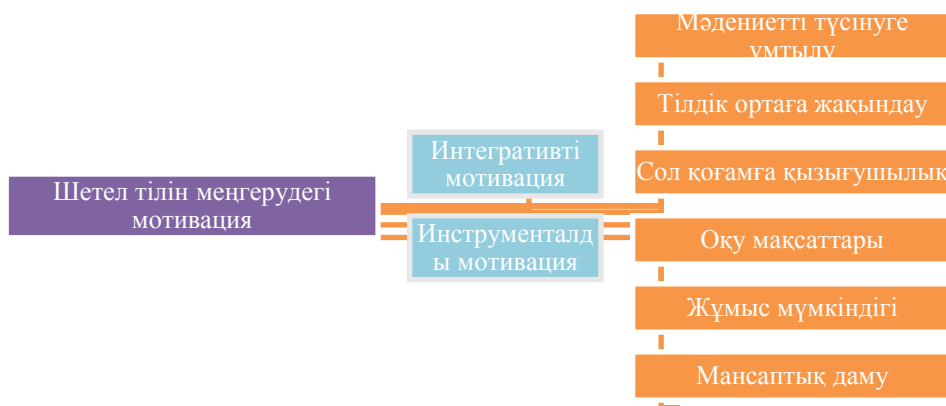


Сурет 2 – Әлеуметтік бейімделу

Шетел тілін меңгеруде мотивация маңызды, бірақ оны тек «қызығады» немесе «қызықпайды» деп бөлу дұрыс емес. Кейбір оқушы ағылшын тілін үйренгісі келеді, бірақ бірнеше сәтсіздіктен кейін өз мүмкіндігіне күмәнданады.

Gardner (1985) мотивацияны интегративті және инструменталды түрлерге бөледі. Бір оқушы тіл арқылы басқа мәдениетті түсінуге ұмтылса, екіншісі оны болашақ оқуына немесе жұмысына қажет деп қабылдайды. Инклюзивті сыныпта осы екі түрдің де көрінуі мүмкін, бірақ оларды қолдау оқушының жетістік тәжірибесіне байланысты.

Десі мен Руанның (2000) өзін-өзі анықтау теориясы бойынша, ішкі мотивация оқушы өзін дербес, қабілетті және қолдау көрген жағдайда күшейеді. Сондықтан тапсырманы шамадан тыс жеңілдету де, тым күрделендіру де тиімсіз. Оқушы орындай алатын шағын қадам мотивацияны сақтауға көмектеседі (Сурет 3).



Сурет 3 – Шетел тілін меңгерудегі мотивация

Ағылшын тілін үйренудегі сезімтал кедергілердің бірі - тілдік мазасыздық. Оқушы сынып алдында сөйлегенде жауабын басқалармен салыстырып, қателесуден қорқуы немесе дұрыс білсе де үндемей қалуы мүмкін.

Horwitz et al. (1986) шетел тілі сабағындағы мазасыздықты арнайы зерттеп, Foreign Language Classroom Anxiety Scale әдістемесін ұсынған. Олардың еңбектерінде мазасыздықтың сөйлеу белсенділігі мен оқу нәтижесіне әсері көрсетіледі.

Инклюзивті сыныпта бұл мазасыздық күшейе түсуі ықтимал. Зейін, есте сақтау, сөйлеу қарқыны немесе өзін-өзі бағалау бойынша қиындықтары бар оқушы қатені қатты сезінеді. Сондықтан қате жазаланатын жағдай емес, үйренудің бір бөлігі ретінде қабылдануы тиіс.

Негізгі бөлім. Ағылшын тілі сабағында оқушы бір мезетте бірнеше әрекет орындайды: тыңдайды, мағынаны түсінеді, сөзді есінде ұстайды, жауап құрастырады және оны айтуға тырысады. 10–12 жастағы балалар үшін мұндай жүктеме әрдайым жеңіл емес.

Инклюзивті сыныпта бұл жүктеме әртүрлі көрінеді. Бір оқушының назары тез бөлінеді, екіншісіне жауап дайындауға көбірек уақыт қажет, үшіншісі жаңа сөзді бірден қолдана алмайды. Сондықтан «бір тапсырма - бір уақыт - бір талап» қағидасы барлық оқушыға бірдей тиімді бола бермейді.

Зейін тұрақсыздығы сабақ барысында жиі байқалатын қиындықтардың қатарына жатады. Кей оқушы бірнеше минуттан кейін сыртқы дыбысқа, көршісінің әрекетіне немесе мұғалімнің келесі нұсқаулығына алаңдап кетеді. Тыңдалым және ауызша жауап кезінде мұндай бөліну бірден көрінеді.

Осы жағдайда тапсырманы қысқа бөліктерге бөлу, әрекет түрін алмастыру және визуалды тірек қолдану көмектеседі. Мысалы, тыңдалым алдында үш-төрт тірек сөзді көрсету немесе сурет арқылы мазмұнды болжау оқушыға мәтінді ұстауға жеңілдік береді.

Есте сақтау көлемі де шетел тілін меңгеруде маңызды. Жаңа сөз, грамматикалық үлгі және сөйлем құрау жұмыс жадына салмақ түсіреді. А. Бадделидің теориясына сәйкес, ақпаратты уақытша сақтау және өңдеу мүмкіндігі оқу әрекетіне тікелей ықпал етеді.

Сондықтан материалды аз көлеммен, бірақ бірнеше тәсілмен бекіткен дұрыс. Бір сабақта көп сөзді жаттатудан гөрі, 5–6 сөзді суретпен, қысқа диалогпен және жазбаша үлгімен қайталау оқушыға қолайлырақ болуы мүмкін.

Ақпаратты өңдеу жылдамдығы да ескерілуі керек. Кейбір оқушы сұрақты бірден түсінсе, кейбіріне ойлануға қосымша уақыт қажет. Ағылшын тіліндегі жылдам жауап талабы мазасыздықты күшейтеді, сондықтан мұғалім жауаптың жылдамдығынан бұрын мағынаны түсінуге көңіл бөлгені дұрыс.

Эмоционалдық ерекшеліктер

Ағылшын тілінде сөйлеу барлық бала үшін бірдей оңай емес. Сынып алдында жауап бергенде оқушы тек сөздік қорын емес, өзіне деген сенімін де көрсетеді. Қате дыбыстау немесе сыныптастардың реакциясы кей балаға үлкен кедергі болып сезіледі.

Инклюзивті сыныпта эмоционалдық тұрақтылықтың мәні артады. Бір оқушы тапсырманы түсінсе де жауап беруге ұялады, екіншісі қате жібергеннен кейін келесі әрекетке қосылмай қалады. Мұғалім мұны жай қызығушылықтың төмендігі деп қабылдаса, мәселенің негізгі себебі назардан тыс қалады.

Өзін-өзі бағалау сабақтағы мінез-құлықпен тығыз байланысты. Егер бала «мен бәрібір ағылшынша айта алмаймын» деп ойласа, ол белсенділіктен қашады. Rosenberg (1965) өзін-өзі бағалаудың әлеуметтік белсенділік пен мінез-құлыққа әсерін көрсеткен.

Қате жауапқа мұғалімнің реакциясы шешуші болуы мүмкін. Қатты тоқтату немесе көпшілік алдында түзету оқушыны жабады. Ал «сөйлемнің басы дұрыс, енді сөз тәртібін бірге қарайық» деген нақты кері байланыс әрекетті жалғастыруға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктер

Ағылшын тілі сабағы сөз жаттау мен грамматикадан ғана тұрмайды. Оқушы жұппен сөйлеседі, топта рөл алады, біреудің жауабын тыңдайды. Сондықтан инклюзивті сыныпта бұл пән әлеуметтік бейімделудің де алаңы бола алады.

Құрдастармен қарым-қатынас ЕБҚ бар оқушыға кейде қиынға соғады. Бір бала ойын баяу жеткізеді, екіншісі топта өз орнын таба алмайды, үшіншісі жауап бергісі келгенімен, басқалар тез сөйлеп кеткенде үнсіз қалады. Выготскийдің теориясы бойынша, даму әлеуметтік өзара әрекет ішінде жүреді.

Дегенмен топтық жұмыс автоматты түрде пайдалы болмайды. Егер мұғалім тек «топқа бөлініндер» деп шектелсе, белсенді оқушылар тапсырманы өздері орындап, баяу оқушылар сыртта қалуы мүмкін. Сондықтан рөлдер нақты бөлінуі қажет: біреуі оқиды, біреуі жазады, біреуі жауап береді, тағы біреуі карточкамен жұмыс істейді.

Шағын топтар тиімдірек болуы мүмкін. 5–6 адамдық топта ЕБҚ оқушы байқалмай қалады, ал жұптық немесе үш адамдық жұмыс оның қатысуын арттырады. Мұғалім жұп құрамын да ойластыруы тиіс: қолдаушы сыныптас бір жағдайда көмектесе, тым белсенді оқушы кейде керісінше кедергі жасайды.

Мұғалімнің психологиялық рөлі

Инклюзивті сыныптағы ағылшын тілі мұғалімі тек тілдік материалды түсіндіруші емес. Ол сабақтағы психологиялық қауіпсіздікті ұйымдастыратын тұлға. Оқушының қателесуден қорықпауы, сұрақ қоюы және топқа қосылуы мұғалімнің қарым-қатынас стиліне тәуелді.

Шетел тілін меңгеру кезінде оқушы үнемі шағын тәуекелге барады: сөзді қате айтуы, жауапты ұмытуы немесе нұсқаулықты толық түсінбеуі мүмкін. ЕБҚ бар оқушы үшін бұл тәуекел күштірек сезіледі. Сол себепті мұғалімнің дауыс ырғағы, күту уақыты және түзету тәсілі маңызды.

Десі мен Руанның (2000) өзін-өзі анықтау теориясында қолдау көрген орта ішкі мотивацияны арттыратыны айтылады. Сабақта бұл қарапайым әрекеттерден көрінеді: мұғалім уақыт береді, оқушының дұрыс бөлігін атап өтеді, қате жауабын бірден жоққа шығармайды.

Позитивті кері байланыс нақты болғанда ғана әсерлі. «Жақсы» деген жалпы баға оқушыға не дұрыс болғанын түсіндірмеуі мүмкін. Ал «сен сұрақтың мағынасын дұрыс ұқтың, енді жауапты қысқартамыз» деген сөз келесі әрекетке бағыт береді. Dweckтің (2006) өсуге бағытталған ойлау туралы пікірі осы тәсілмен байланысты.

Саралап және даралап оқыту инклюзивті ортада қажетті шарттардың бірі. Бір оқушы тапсырманы үш минутта орындаса, екіншісіне көбірек уақыт керек. Біреуі мәтінді көзбен жақсы қабылдайды, біреуі тыңдау арқылы есте сақтайды. Сондықтан сабақ бір ғана тәсілге сүйенбеуі тиіс.

Vygotskyдің (1978) «жақын даму аймағы» идеясы бойынша, бала кей тапсырманы ересек адамның немесе құрдасының көмегімен орындай алады. Ағылшын тілі сабағында бұл дайын тірек сөздер, үлгі сөйлем, қысқартылған мәтін немесе жұптық көмек түрінде көрінуі мүмкін.

Саралау тапсырманы жай азайту емес, материалды ұсыну жолын өзгерту. Визуалды карточка, аудиожазба, қысқа диалог, қимылға негізделген жаттығу немесе жұптық қолдау оқушының қабылдау ерекшелігіне қарай таңдалады. Мұғалім осы тәсілдерді жүйелі қолданғанда ғана инклюзивті сабақ нақты нәтиже береді.

Зерттеу іріктемесі. Зерттеу инклюзивті білім беру жағдайында өткізілетін ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың танымдық, эмоционалдық және әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктерін зерделеуге бағытталды. Негізгі назар оқушылардың сабақ барысындағы нақты мінез-құлықтық көріністеріне аударылды. Атап айтқанда, олардың тыңдалым тапсырмаларына қатысуы, сұрақтарға жауап беруге дайындығы, жұптық және топтық жұмыстарға араласуы, сондай-ақ педагог тарапынан көрсетілген қолдаудан кейінгі өзгерістері бақылауға алынды.

Зерттеуге барлығы $N = 24$ оқушы қатысты. Қатысушылардың жасы 10–12 жас аралығын қамтып, олар 5–6 сыныптарда білім алды. Бұл кезең баланың шетел тілін меңгеруімен қатар, өзіндік бағалауының, құрдастарымен өзара әрекеттесуінің және оқу мотивациясының белсенді қалыптасуымен ерекшеленеді. Сондықтан аталған жас кезеңіндегі оқу әрекетінің психологиялық ерекшеліктерін ескеру зерттеу үшін маңызды болды.

Іріктемеге ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылармен қатар, қалыпты даму көрсеткіштеріне ие балалар да енгізілді. ЕБҚ бар оқушылардың кейбірінде оқу материалын меңгеруге байланысты жеңіл қиындықтар, зейінді шоғырландырудағы тұрақсыздық және сөйлеу тіліндегі ерекшеліктер байқалды. Қатысушылардың бұл сипаттамалары мектептің психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің қорытындылары негізінде ескерілді.

Зерттеу қалалық жалпы білім беретін мектептің инклюзивті сыныбында ұйымдастырылды. Білім беру ұйымында оқушыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсететін арнайы қызмет жұмыс істейді. Дегенмен, зерттеу барысында мектептегі жалпы қолдау жүйесінің жұмысына емес, оның ағылшын тілі сабағында оқушылардың оқу әрекетіне ықпалына басымдық берілді.

Зерттеу әдістері. Ағылшын тілін меңгеру барысында байқалатын психологиялық ерекшеліктерді бір ғана диагностикалық әдістің көмегімен толық сипаттау мүмкін емес. Осыған байланысты зерттеуде өзара толықтыратын бірнеше әдіс қолданылды: табиғи бақылау, сауалнама, психодиагностикалық тапсырмалар және педагогикалық эксперимент.

Бақылау оқушылар үшін қалыпты болып саналатын сабақ жағдайында жүргізілді. Бақылау барысында олардың оқу белсенділігі, сұрақтарға жауап беруге әзірлігі, зейінді сақтау қабілеті, жіберілген қателерге реакциясы және жұптық немесе топтық тапсырмаларға қатысу ерекшеліктері тіркелді. Мұндай тәсіл оқушылардың мінез-құлқын арнайы эксперименттік жағдайдан тыс, күнделікті оқу үдерісінде бағалауға мүмкіндік берді.

Сауалнама оқушылардың эмоционалдық жағдайын, ағылшын тілінде сөйлеу кезіндегі мазасыздық деңгейін және өзін-өзі бағалау ерекшеліктерін анықтау үшін жүргізілді. Құралдың мазмұны қатысушылардың жас ерекшелігіне сәйкестендіріліп, сұрақтар қысқа әрі түсінікті тілмен берілді.

Психодиагностикалық тапсырмалар тілдік мазасыздықтың, өзін-өзі бағалаудың және зейінді тұрақты ұстау ерекшеліктерінің жалпы көрінісін анықтау мақсатында пайдаланылды. Бұл тапсырмалардың нәтижелері клиникалық диагноз қоюға арналмаған. Олар оқушылардың ағылшын тілі сабағындағы психологиялық және оқу жағдайын салыстырмалы түрде сипаттайтын қосымша көрсеткіш ретінде қарастырылды.

Педагогикалық эксперимент төрт апта бойы жүргізілді. Эксперимент барысында ағылшын тілі сабақтарына оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге бағытталған үш негізгі педагогикалық тәсіл енгізілді: нақты әрі позитивті кері байланыс беру, оқу тапсырмаларын саралау және жұптық немесе шағын топтық өзара қолдауды ұйымдастыру.

Эксперимент басталғанға дейінгі және аяқталғаннан кейінгі көрсеткіштер салыстырылды. Талдау барысында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың нәтижелері қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының көрсеткіштерімен салыстырылып, кездесетін қиындықтардың танымдық, эмоционалдық немесе ұйымдастырушылық сипатына назар аударылды.

Жиналған мәліметтерді өңдеу кезінде салыстырмалы талдау тәсілі қолданылды. Бағалау үшін оқушының сабақ барысында жауап беруге қатысуы, қателік жібергеннен кейін тапсырманы жалғастыруы, топтық жұмысқа қосылуы, тілдік мазасыздық көрсеткіші және оқу мотивациясының деңгейі негізгі индикаторлар ретінде алынды.

Зерттеу әдістерін кешенді түрде қолдану оқушылардың оқу әрекетін бірнеше қырынан қарастыруға мүмкіндік берді. Сондықтан нәтижелерді интерпретациялау кезінде тек сандық көрсеткіштерге сүйенбей, сабақ барысында жүргізілген жүйелі бақылаудан алынған сапалық мәліметтер де ескерілді.

Нәтижелер және талқылау. Зерттеу нәтижелері ағылшын тілін меңгеру барысында туындайтын қиындықтардың тек грамматикалық немесе лексикалық материалды игерумен шектелмейтінін көрсетті. 24 оқушының сабақтағы жауаптары мен әрекеттерін талдау кезінде ауызша сөйлеу кезіндегі қысылу, жана сөздерді есте сақтаудың қиындығы, оқу мотивациясының тұрақсыздығы және тілдік мазасыздық негізгі проблемалық бағыттар ретінде анықталды.

Ең жиі байқалған қиындық ауызша сөйлеу кезінде қысылу болды. Оның көрсеткіші 54,1% құрады. Бұл нәтиже зерттеуге қатысқан оқушылардың жартысынан астамында ағылшын тілінде жауап беру кезінде белгілі бір деңгейде сенімсіздік немесе қателесуге алаңдау байқалғанын көрсетеді.

Аталған жағдайды тек сөйлеу дағдысының жеткіліксіз қалыптасуымен байланыстыру дұрыс болмас еді. Сабақ барысындағы бақылау кейбір оқушылардың қажетті сөздерді білетінін және тапсырманың мазмұнын түсінетінін, алайда сынып алдында өз ойын ауызша жеткізуге қиналатынын көрсетті. Мұндай ерекшелік әсіресе мұғалімнің сұрағына бірден жауап беру кезінде және жұптық диалогқа қосылған сәтте анық байқалды. Демек, тілдік білімнің болуы әрдайым оны еркін қолданумен қатар жүрмейді; оқушының эмоционалдық жай-күйі мен өз күшіне деген сенімі де маңызды рөл атқарады.

Жаңа сөздерді есте сақтау қиындығы 45,8% жағдайда анықталды. Бұл көрсеткіш лексикалық материалды меңгеру кезінде оқушыға бір мезетте бірнеше психикалық операцияны орындауға тура келетінін көрсетеді. Бала жаңа сөзді тыңдап қабылдайды, оның мағынасын түсінеді, есте сақтауға тырысады және кейін оны сөйлем ішінде қолдануы қажет. Ақпарат көлемі мен тапсырманың қарқыны артқан кезде кейбір оқушылардың осы әрекеттерді бірізді орындауы қиындай түседі. Нәтижесінде жаңа лексиканы меңгеру баяулап, сабақтағы белсенділік төмендеуі мүмкін (Сурет 4).



Сурет 4 – Сабақ барысында кездесетін қиындықтар (N = 24)

Мотивация деңгейі үш топқа бөлінді. Оқушылардың жартысында, яғни 50%-ында, мотивация орташа деңгейде болды. Бұл олардың ағылшын тіліне мүлде қызықпайтынын білдірмейді; керісінше, қызығушылық тұрақсыз, сабақтағы жағдайға тәуелді екенін көрсетеді.

Төмен мотивация 20,8% оқушыда тіркелді. Бұл топта ЕБҚ бар оқушылар көбірек кездесті. Олардың кейбірі тапсырманы бастамай ұзақ отырады немесе жауап беруден қашады. Мұндай мінез-құлықты пәнге қызықпау деп емес, сәтсіздік тәжірибесінің салдары ретінде де түсіндіруге болады (Кесте 1).

Кесте 1 – Мотивация деңгейі

Мотивация деңгейі	Оқушылар саны	%
Жоғары	7	29,1%
Орташа	12	50%
Төмен	5	20,8%

Жоғары мотивация көрсеткен 7 оқушы сабақта белсендірек болды: сұрақтарға жауап берді, жұптық жұмысқа оңай қосылды, қате болса да тапсырманы жалғастырды. Төмен мотивация тобында керісінше, көзге түспеуге тырысу және тапсырманы кейінге қалдыру жиі байқалды. Тілдік мазасыздық бойынша 29,1% оқушыда жоғары деңгей анықталды. Басқаша айтқанда, шамамен әрбір үшінші оқушы ағылшын тілінде сөйлеген кезде айқын ішкі қысым сезінеді. Орташа деңгей 54,1% болды. Бұл дерек оқушылардың басым бөлігінде мазасыздық бар екенін, бірақ оның қарқыны әртүрлі көрінетінін көрсетеді: бір оқушы мүлде үндемейді, ал екіншісі жауап береді, бірақ қатты қобалжиды (Кесте 2).

Кесте 2 – Психологиялық көрсеткіштер

Көрсеткіш	Төмен деңгей	Орташа	Жоғары
Тілдік мазасыздық	4 (16,6%)	13 (54,1%)	7 (29,1%)
Өзін-өзі бағалау	5 (20,8%)	14 (58,3%)	5 (20,8%)

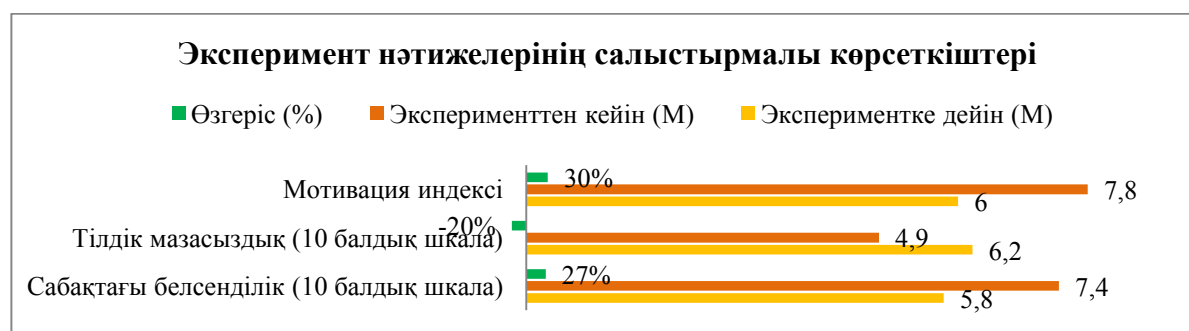
Өзін-өзі бағалау нәтижесінде оқушылардың көпшілігі орташа деңгейде болды - 58,3%. Сонымен бірге 20,8% оқушыда өзін-өзі бағалау төмен деңгейде анықталды. Бұл балалар ағылшын тіліндегі жауаптарын жиі күмәнмен қабылдап, «қате айтып қоямын» деген ойға бейім болды. Осы жерде мұғалімнің реакциясы үлкен мәнге ие. Қате жауапты көпшілік алдында қатты түзету сенімсіздікті күшейтеді, ал сабырлы әрі нақты қолдау оқушыны келесі тапсырмаға қайта қосады.

Төрт апталық эксперимент барысында сабаққа үш негізгі тәсіл енгізілді: позитивті кері байланыс, саралап оқыту және топтық қолдау. Бұл тәсілдер оқушыны жасанды түрде белсенді көрсету үшін емес, оған түсінікті әрі қауіпсіз оқу жағдайын жасау үшін қолданылды.

Позитивті кері байланыста мұғалім қателікті ғана емес, дұрыс орындалған бөлікті де атады. Мысалы, «дұрыс емес» деген қысқа бағадан гөрі «ойың түсінікті, енді сөз тәртібін бірге түзетейік» деген қолдау түрі қолданылды. Мұндай тәсіл сөйлеуге қысылатын оқушыларға пайдалы болды.

Саралап оқытуда кей оқушыларға қысқартылған тапсырма, тірек сөздер, сурет немесе үлгі сөйлем ұсынылды. Бұл олардың тапсырманы мүлде орындамай қоюының алдын алды. Шағын жұптар мен үш адамдық топтар ЕБҚ бар оқушылардың жұмысқа қосылуын жеңілдетті.

Экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелер салыстырылғанда, мотивацияның артуы мен тілдік мазасыздықтың төмендеуі $p < 0,05$ деңгейінде мәнді болды. Бұл өзгерістер қолданылған тәсілдердің ықпалын көрсетуі мүмкін, бірақ шағын іріктеме болғандықтан нәтижені сақтықпен түсіндіру қажет (Сурет 5).



Сурет 5 – Эксперимент нәтижелерінің салыстырмалы көрсеткіштері

Зерттеу нәтижелерін интерпретациялау кезінде олардың ауқымын шектен тыс кеңейтіп түсіндіруден сақ болу қажет. Зерттеу іріктемесінің көлемі 24 оқушымен ғана шектеліп, педагогикалық эксперимент төрт апта ішінде жүргізілді. Сондықтан алынған көрсеткіштерді барлық

инклюзивті сынып оқушыларына тән жалпы заңдылық ретінде қарастыруға негіз жеткіліксіз. Дегенмен, жүргізілген бақылау нәтижелері сабақ барысында көрсетілген психологиялық-педагогикалық қолдаудың оқушылардың оқу үдерісіне қатысу белсенділігіне, ауызша жауап беруге деген талпынысына және өз мүмкіндіктеріне деген сеніміне оң ықпал етуі мүмкін екенін көрсетті.

Нәтижелерді талдау. Алынған деректер инклюзивті сынып жағдайында ағылшын тілін оқыту барысында психологиялық факторларды ескерудің маңыздылығын көрсетті. Оқушының тілдік материалды меңгеру деңгейімен қатар, оның эмоционалдық жағдайы, өзіне деген сенімі, қателесуге көзқарасы және сыныптағы өзара әрекетке қатысуы да оқу нәтижесіне ықпал ететін факторлар ретінде қарастырылды. Осы бөлімде эмпирикалық нәтижелер зерттеудің теориялық негізінде қарастырылған тұжырымдармен салыстырыла отырып талданады.

Ауызша сөйлеу кезіндегі қысылу көрсеткішінің 54,1% болуы ағылшын тілін қолдану барысында байқалатын тілдік мазасыздықтың нақты көріністерінің бірі ретінде қарастырылуы мүмкін. Бұл нәтиже Horwitz et al. (1986) ұсынған шетел тілін меңгеру кезіндегі мазасыздық тұжырымдамасымен мазмұндық жағынан сәйкес келеді. Сабақ барысындағы бақылау кезінде мазасыздық деңгейі жоғары оқушылардың өз еркімен жауап беруге сирек бастама көтеретіні және топтық тапсырмаларға қосылу үшін көбірек уақыт қажет ететіні байқалды. Осыдан оқушының тілдік білімі жеткілікті болған жағдайда да эмоционалдық қысым оның білімін ауызша көрсетуіне кедергі келтіруі мүмкін деген қорытынды жасауға болады.

Жаңа сөздерді есте сақтау кезіндегі қиындықтың 45,8% деңгейінде анықталуы Baddeley (2000) сипаттаған жұмыс жадының қызмет ету ерекшеліктерімен түсіндірілуі мүмкін. Оқушы жаңа сөздің мағынасын түсінгенімен, оны келесі тапсырма барысында өздігінен еске түсіріп, сөйлем ішінде қолдануда қиындыққа тап болуы ықтимал. Мұндай жағдай ақпаратты уақытша сақтау мүмкіндігінің шектеулілігімен және бір мезгілде бірнеше оқу әрекетін орындау нәтижесінде туындайтын когнитивтік жүктеменің жоғарылауымен байланысты болуы мүмкін.

Осы нәтижелерге сүйене отырып, жаңа лексикалық материалды бірден үлкен көлемде ұсынудың орнына, оны шағын бөліктерге бөліп меңгертудің тиімділігі байқалады. Мысалы, 10–12 жаңа сөзді бір уақытта берудің орнына, 5–6 сөзден тұратын шағын топтарды сурет, қысқа диалог және үлгі сөйлемдер арқылы бекіту оқушының материалды қабылдауына және кейін қайта қолдануына қолайлы жағдай жасайды. Мұндай ұйымдастыру тәсілі оқушыға қойылатын талапты төмендету ретінде емес, оның жас және танымдық ерекшеліктеріне сәйкес оқу материалын ұсынудың бір жолы ретінде қарастырылды.

Сонымен бірге бұл нәтижелерді себеп-салдарлық байланыс ретінде қабылдауға болмайды. Жұмыс жадының ерекшеліктері, тілдік мазасыздық және оқу белсенділігі арасында байланыс болуы ықтимал болғанымен, аталған зерттеу олардың арасындағы тікелей себептік тәуелділікті дәлелдеуге бағытталмаған. Сондықтан анықталған көрсеткіштер инклюзивті сыныптағы ағылшын тілін оқыту жағдайын сипаттайтын эмпирикалық деректер ретінде бағалануы тиіс.

Мотивация бойынша оқушылардың 50%-ы орташа деңгейде болды, ал эксперименттен кейін мотивация индексі 30%-ға артты. Бұл өзгерісті Deci мен Ryanның (2000) өзін-өзі анықтау теориясымен байланыстыруға болады. Қолдау көрген, таңдау мүмкіндігі бар және қатеден қорықпайтын ортада оқушының ішкі ынтасы күшейе түседі.

Эксперимент барысында кей оқушылар бірден еркін сөйлеп кеткен жоқ, бірақ тапсырмаға қатысуға талпынысы артты. Инклюзивті сыныпта мұндай шағын өзгерістің өзі маңызды, себебі ол баланың сабақтан шет қалмай, әрекетке қайта қосыла бастағанын көрсетеді.

Белсенділіктің 27%-ға өсуін Dweckтің (2006) өсуге бағытталған ойлау тұжырымымен де түсіндіруге болады. Қате бұрын сәтсіздік белгісі ретінде қабылданса, эксперимент кезінде оны түзетуге болатын оқу кезеңі ретінде қарастыруға көңіл бөлінді.

Тілдік мазасыздықтың 20%-ға төмендеуі Krashenнің (1982) аффективті фильтр теориясымен үйлеседі. Мазасыздық азайған сайын оқушының тілдік әрекетке қосылуы жеңілдейді. Бұл өзгеріс статистикалық тұрғыдан $p < 0,05$ деңгейінде мәнді болды, бірақ оны кең көлемді

қорытынды ретінде емес, бастапқы эмпирикалық нәтиже ретінде қабылдаған дұрыс. Топтық жұмысқа қатысудың артуы Vygotskudің (1978) әлеуметтік-мәдени теориясымен байланысты. Оқушы тілдік дағдыны тек жеке жаттығу арқылы емес, сөйлесу, тыңдау, бірлесіп жауап дайындау және құрдасынан қолдау алу арқылы да дамытады.

Жалпы алғанда, зерттеу позитивті кері байланыс, саралап оқыту және шағын топтық қолдау инклюзивті ағылшын тілі сабағында пайдалы болуы мүмкін екенін көрсетті. Дегенмен нәтиже әдістің атауына емес, оның қалай қолданылғанына тәуелді: оқушыға уақыт беріле ме, қате қалай түзетіледі, тапсырма мүмкіндігіне сай ма, топта оның дауысы естіле ме - негізгі сұрақтар осылар.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелері инклюзивті ортада ағылшын тілі сабағын ұйымдастыруда психологиялық факторларды ескеру қажет екенін көрсетті. Сабақтың нәтижесі тек грамматиканы түсіндірумен немесе жаттығу санымен өлшенбейді. Оқушының зейіні, есте сақтау мүмкіндігі, ақпаратты өңдеу жылдамдығы, өзіне сенімі және сыныптағы қарым-қатынасы бірдей маңызды. Ағылшын тілі сабағында бұл байланыс ерекше байқалады. Оқушы тыңдағанын түсініп, жауап дайындап, оны дауыстап айтуы керек. Егер ол қателесуден қорықса, өз білімін толық көрсете алмауы мүмкін. Сондықтан төмен нәтиженің артында кейде білім тапшылығы емес, мазасыздық пен сенімсіздік тұрады.

Педагогикалық эксперимент позитивті кері байланыс пен психологиялық қолдау қолданылған кезде мотивация артатынын, ал тілдік мазасыздық төмендейтінін көрсетті. Мәнділік деңгейі $p < 0,05$ болды. Бұл сабақтағы психологиялық орта оқушының көңіл күйіне ғана емес, оқу белсенділігіне де ықпал ететінін дәлелдейді.

Инклюзивті сыныпта әр оқушының оқу қарқыны әртүрлі. Бір оқушы тез орындайды, біреуі қосымша уақыт қажет етеді, тағы бірі сурет немесе дайын үлгі арқылы жақсы түсінеді. Сондықтан саралап және даралап оқыту тапсырманы жеңілдету емес, оны оқушы орындай алатын деңгейде қайта ұйымдастыру болып табылады.

Практикалық тұрғыдан визуалды тіректер, материалды шағын бөліктерге бөлу, нақты рөлдері бар жұптық және топтық жұмыс, қатені жазалау емес, түзету мүмкіндігі ретінде қарастыру тиімді болды. Мұғалімнің кері байланысы нақты болғанда, оқушы қай жері дұрыс екенін және нені жақсарту керегін жақсы түсінеді.

Психологиялық қолдау инклюзивті сабақта қосымша элемент емес, оқу үдерісінің қажетті шарты. Қауіпсіз ортада оқушы сөйлеуге батылырақ болады, қате жіберсе де әрекетін тоқтатпайды және біртіндеп топтық жұмысқа қосылады. Қолдау әлсіз болған жағдайда мазасыздық пен оқшаулану оқу нәтижесін төмендетуі мүмкін.

Зерттеудің шектеулері де бар: іріктеме шағын, эксперимент мерзімі қысқа және зерттеу бір мектептің инклюзивті сыныбымен шектелді. Болашақта әртүрлі мектептерді, жас топтарын және ұзақ мерзімді бақылауды қамтитын зерттеулер жүргізу қажет.

Келесі зерттеулерде мұғалімдердің психологиялық құзыреттілігіне және цифрлық құралдардың әсеріне бөлек назар аударуға болады. Интерактивті платформалар мен жасанды интеллект құралдары кей оқушыға қолдау беруі мүмкін, бірақ олар дұрыс қолданылмаса, қосымша қысым да тудыруы ықтимал.

References

- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Autava, A., & Makhambetova, A. (2025). *Inkliuzivti bilim beru zhagdayynda erekshe bilim berudi qajet etetin balalardy psikhologiyalyq qoldau [Psychological support for children with special educational needs in inclusive education]*. *Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology*, 83(2), 328–335. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.83.2.029>
- Baddeley, A. (2000). *The episodic buffer: A new component of working memory?* *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239–256. <https://doi.org/10.1177/002221940003300303>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Republic of Kazakhstan. (2007). *Law of the Republic of Kazakhstan “On Education”* (with amendments).

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Авторлар туралы мәліметтер:

Жігітбекова Бақыт Дастанқызы – психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің қауымдастырылған профессорының міндетін атқарушы, Алматы, Қазақстан. E-mail: Bakhytdastan@mail.ru

Нұргүл Әли – хат-хабарларға жауапты автор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Арнайы педагогика кафедрасының магистранты, Алматы, Қазақстан.

Сведения об авторах:

Жигитбекова Бакыт Дастановна – кандидат психологических наук, исполняющая обязанности ассоциированного профессора Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. E-mail: Bakhytdastan@mail.ru

Нургуль Али – автор для корреспонденции, магистрант кафедры специальной педагогики Казахского национального женского педагогического университета, Алматы, Казахстан.

Information about the Authors:

Bakyt Dastanovna Zhigitbekova – Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor at Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Bakhytdastan@mail.ru

Nurgul Ali – Corresponding Author, Master's Student at the Department of Special Education, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.