

ҚР ҒЖБМ
ҒЖБССҚК
ҰСЫНАДЫ

ISSN (PRINT) 2959-5754
ISSN (ONLINE) 2959-5762



АБАЙ АТЫНДАҒЫ
ҚАЗҰПУ ХАБАРШЫСЫ

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР

СЕРИЯСЫ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

ВЕСТНИК КАЗНПУ ИМЕНИ АБАЯ

PEDAGOGICAL
SCIENCES

BULLETIN OF ABAI KAZNPU

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abay Kazakh National Pedagogical University**

ХАБАРШЫ

**«Педагогика ғылымдары» сериясы
Серия «Педагогические науки»
Series «Pedagogical sciences»
№2(78)**

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті

ХАБАРШЫ

«Педагогика ғылымдары» сериясы,
№2(78), 2023 ж.

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2001 ж. бастап шығады

Бас редактор
п.ғ.д., профессор –
Қ.Қ. Жамписова

Бас редактордың орынбасары –
п.ғ.к., профессор
Ш.Ж. Колумбаева

Жауапты хатшы – п.ғ.к.
Ф.Б. Асилбаева

Техникалық хатшы –
А.С. Косшыгулова

Редакция алкасы:

Н.Н. Хан – п.ғ.д., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ

С.А. Ұзақбаева – п.ғ.д., профессор
Абылайхан атындағы ҚазХҚӘТУ

А.Е. Жумабаева – п.ғ.д., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ

З.А. Мовкебаева – п.ғ.д., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ

Г.С. Саудабаева – п.ғ.д.,
қауымд. профессор

Абай атындағы ҚазҰПУ

А.Е. Берикханова – п.ғ.к., профессор
Абай атындағы ҚазҰПУ

Б.Е. Букабаева – ф.ғ.к., доцент
Қ.Сәтбаев атындағы ҚазҰТУ

Ю.Б. Дроботенко – п.ғ.д., доцент
Ресей, Омск

Н.Б. Михайлова – психол.ғ.к., доцент
Германия

В.П. Тарантей – п.ғ.д., профессор
Беларусь, Гродно

Түркер Курт – Phd докторы, доцент
Анкара, Түркия

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2023

Қазақстан Республикасының
мәдениет және ақпарат министрлігінде
2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№10104-Ж

Басуға 19.06.2023 қол қойылды.
Таралымы 300 дана. Көлемі 43.75 е.б.т.
Пішімі 60x84 1/8. Тапсырыс 968 .

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті «Ұлағат»
баспасының баспаханасында басылды

**М А З М У Н Ы
С О Д Е Р Ж А Н И Е
C O N T E N T**

**ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМЫНЫҢ
ТАРИХЫ ЖӘНЕ ЗАМАНАУИ
БІЛІМ БЕРУ МЕН ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕНІҢ
ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И
НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Жамписова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж., Танатова А.Д. Интеграционный подход как стратегическая методология в развитии высшего педагогического образования	6
Шарипов Б. Ж., Джусубалиева Д.М. Реализация модели смешанного обучения в вузе.....	15
Nurlanov Sh. Autoethnographic method: implementation in a research study.....	25
Ұзақбаева С.А., Әбілова З.Т., Балтиева Р.Ю. Рефлексивті құзыреттілік – болашақ мұғалімдерді кәсіби педагогикалық әрекетке даярлаудың маңызды шарты ретінде.....	32
Абсагова М.А., Бакирова З.А. Педагогикалық бағыттағы магистранттардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесінің зерттелуінің жағдайы.....	42
Kuldanov N.T., Balagazova S.T., Kosherbayev Zh.A. Essence and structure of creativity of future bachelors of music education.....	51
Длимбетова Г.К., Дзятковская Е.Н., Абеннова С.У. Тайбулдинова С.А. Научно-практический анализ опыта продвижения «Зеленых образовательных организаций».....	61
Sakibayev S., Sakibayeva B., Baidildinov T., Tulebayev Y. The use of M-learning in the educational process of higher educational institutions.....	71
Kitibayeva A., Sarzhanova G., Bobesh R. Implementation of smart technologies in the internal ecosystem of the university.....	83
Кулахметова А.Р., Оспанова У.А., Баймаханбетов М.А., Исаева Ж.К. Проблемы разработки теоретической рамки инструмента оценки функциональной грамотности выпускников вузов.....	90
Құдайбергенова К.Т., Игенбаева Р.Т. ЖОО-да сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеяларды оқу-тәрбие үдерісінде пайдалану.....	105
Ахметов Ж.У., Абдулаева Ә.Б., Жанатбекова Н.Ж. Жаппай ашық онлайн курстарды білім беруде қолдану мәселелері.....	116
Алпысбай Л.А., Дементьева Н.Г. Білім беру ортасын басқаруда өлшеу мен бағалаудың мәні: педагогикалық және психологиялық аспектілері.....	126

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия
«Педагогические науки»,
№2 (78), 2023 г.

Периодичность – 4 номера в год.
Выходит с 2001 года.

Главный редактор:
д.п.н., проф. Жампеисова К.К.

Зам. главного редактора:
к.п.н., профессор Колумбаева Ш.Ж.

Ответственный секретарь:
к.п.н. Асилбаева Ф.Б.

Технический секретарь:
Косшыгулова А.С.

Редакционная коллегия:
Хан Н.Н. – д.п.н., профессор
КазНПУ имени Абая
Узақбаева С.А. – д.п.н., профессор
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Жумабаева А.Е. – д.п.н., профессор
КазНПУ имени Абая
Мовкебаева З.А. – д.п.н., профессор
КазНПУ имени Абая
Саудабаева Г.С. – д.п.н., профессор
КазНПУ имени Абая
Берикханова А.Е. – к.п.н., профессор
КазНПУ имени Абая
Букабаева Б.Е. – к.ф.н., доцент
КазНТУ имени К. Сатпаева
Дроботенко Ю.Б. – д.п.н., доцент
(Россия, Омск)
Михайлова Н.Б. – (г. Дюсельдорф,
Германия)
Тарантей В.П. – д.п.н., профессор
(Беларусь, Гродно)
Тюркер Курт – PhD доктор, доцент
(Анкара, Турция)

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2023

Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 8 мая 2009 г.
№10104-Ж

Подписано в печать 19.06.2023.
Формат 60x84 ¹/₈. Объем 43.75 уч.-изд.л.
Тираж 300 экз. Заказ 968.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета им. Абая

ЖОҒАРЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНАН КЕЙІНГІ БІЛІМ: МӘСЕЛЕЛЕР, ЖАҢАШЫЛДЫҚ, ДАМУ БОЛАШАҒЫ

ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

- Жумагелдиева А.Д., Абаева Г.А., Турыскулов У.Ж. Инклюзивті білім беру ортасында педагогтардың кәсіби даярлығын қалыптастыру үлгісі..... 136
- Кажғалиева А.М., Акажанова А.А. Бірінші курс студенттерінің жоғары оқу орнының білім беру ортасына бейімделу мәселелері..... 145
- Yusup P., Yusup A., Assilbayeva F., Ekrem Ayan Prerequisites for the formation of professional competence of a future specialist..... 154
- Nurkenova G., Mazhenova R., Danek Ia., Asakaeva D., Abilkassimova G. Digital technologies implementation in the process of training future teachers..... 163
- Курбанбеков Б.А., Раманкулов Ш.Ж., Битибаева Ж.М., Паттаев А.М., Усембаева И.Б. Болашақ физика мұғалімдерін даярлауда 3D модельдеу технологиясын қолданудың ерекшеліктері..... 172
- Ramazanova D., Knissarina M., Togaibayeva A., Yessengulova M., Mukhtarov S. Development of the educational culture of future teachers in the educational process of university..... 182
- Li E.D., Zhandauova Sh., Baizhanova S. Training of a creative teacher as a response to the challenges of modern education..... 195
- Taiteliyeva L., Kuyakbayeva U., Serzhanuly B. Monitoring of future preschool teachers' readiness for innovative activity..... 200
- Машрипханова Г.А., Кыдырбаева Г.Т., Есейқызы А. Жоғары деңгейдегі ойлау қабілеттерін қалыптастыруда білім алушылардың электрондық оқыту моделін қолдану мүмкіндіктері..... 208
- Төлбасиева А.А., Лекерова Г.Ж., Үсенова А.М. Болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың мәні мен құрылымы..... 216
- Zhorokpayeva M. Training for foreign students in communicative direction..... 225
- Bitleuov A., Zhumasheva S. Opportunities for pedagogical innovation in foreign language teaching..... 232
- Сейтказы П.Б., Қулдашева Н.У., Жұмағалиева Г.Ж. Болашақ педагогтардың кәсіби қалыптасуындағы өзін-өзі реттеуінің құрылымы..... 240

ОРТА ЖӘНЕ ОРТА БІЛІМНЕН КЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ: ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ

СРЕДНЕЕ И ПОСЛЕСРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Алтынбеков Ш.Е., Аширбаев Н.К., Дүйсебаева П.С. Оқушыларды математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындау жүйесі..... 251

Abai Kazakh National Pedagogical University
BULLETIN
Of Pedagogical sciences
№2(78), 2023 y.

Periodicity: Four issues per year
Since 2001

EDITOR-IN-CHIEF:

Doctor of pedagogical sciences, professor –
K.K. Zhampeisova

Deputy editor-in-chief:

Candidate of pedagogical sciences, professor –
Sh.Zh. Kolumbayeva

Deputy editor-in-chief

Candidate of pedagogical sciences
Assilbayeva F.B.

Technical Secretary: Kosshygulova A.S.

Editorial team:

Doctor of pedagogical sciences, professor –
Han N.N. KazNPU named after Abai,
Doctor of pedagogical sciences, professor –
Uzakhbayeva S.A.

Kazakh Ablai khan University of International
Relations and World Languages,

Doctor of pedagogical sciences, Associate
professor – **Saudabayeva G.S.**
KazNPU named after Abai,

Doctor of pedagogical sciences, professor –
Zumabayeva A.

KazNPU named after Abai,
Doctor of pedagogical sciences, professor –
Movkebayeva Z.

KazNPU named after Abai,
Candidate of pedagogical sciences, professor –
Berikhanova A.E.

KazNPU named after Abai,
Candidate of philological sciences, docent –
Bukabayeva B.E. K.I. Satbayev KazNRTU,

Doctor of pedagogical sciences, professor –
Drobotenko Y.B. Russia,

Candidat psychology, of pedagogical sciences –
Mihailova N.B. Germany,

Doctor of pedagogical sciences, professor –
Tarantey V.P. Belarus,
Doctor PhD – **Turker Kurt Turkey**

© **Kazakh national pedagogical university
after Abai, 2023**

The journal is registered by the
Ministry of Culture and Information RK
8 May 2009. N10107 – Ж

Signed to print 19.06.2023. Format 60x84 1/8.
Volume 43.75 – ubl.literature. Edition 300 num.
Order 968.

050010, Almaty, Dostyk ave., 13.
KazNPU after Abai

Publishing house «Ulagat»
Kazakh National Pedagogical University after
Abai

- Kassen G., Ussenova A., Buletova L., Abdylayeva P.** Directions of research on the problem of bullying and school violence in modern school..... 261
- Аплашова А.Ж., Аяпбергенова Г.С., Рамазан Р.Б.** Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков в системе образовательного процесса..... 270
- Zhulbarissova A., Tulegenov Sh.** Exploring factors affecting kazakhstani students' performance in pisa 2018 global competence assessment..... 278

**МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ, БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ,
АРНАЙЫ ЖӘНЕ ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ
МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО,
СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- Киясова Б.А.** Қосымша білім беру бағдарламаларын жүзеге асыру ерекшеліктері (№2 Оқушылар үйі мысалында)..... 287
- Бельгибаева Г.К., Бейсенбекова Г.Б.** Мектеп жасына дейінгі балалардың адамгершілік мәдениетін қалыптастырудың алғышарттары..... 294
- İminova Yu., Syzdykbayeva A., Khabiyeva D., Yerniyazova S., Mukhiyeva G.** Forming the skills of safe behavior of preschool children in emergency situations..... 303
- Дүйсенбаев А.Қ., Туленова Т.У., Утешкалиева А.М., Демешева Г.У., Базарғалиев Ғ.Б.** Мектепке дейінгі ұйымда дене тәрбиесі сабағында ұлттық ойындарды қолдану..... 315
- Оспанбекова М.Н., Турикпенова С.Ж., Рысқұлбекова А.Д.** Бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны және ұйымдастыру ерекшеліктері..... 325
- Біздің авторлар..... 337**
- Наши авторы**
- Our autors**

Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршы журналының «Педагогика ғылымдары» сериясы Ғылыми еңбектің негізгі нәтижелерін жариялау үшін Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі Білім және ғылым саласында сапаны қамтамасыз ету комитеті ұсынатын ғылыми басылымдар тізбесіне енгізілді (2021 жылғы 28 қаңтардағы №52 бұйрығына 1-қосымша №568 бұйрығы).

Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки» внесен в список для публикации основных результатов научных деятельности по педагогическим наукам изданий рекомендуемых Комитетом по обеспечению качества в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (дополнение к приказу №52 от 28 января 2021 г. №568)

**ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМЫНЫҢ ТАРИХЫ ЖӘНЕ ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ
МЕН ҰЛТТЫҚ ТӘРБИЕНІҢ ӘДІСНАМАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

МРНТИ 14.35.01

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.001>

Жампеисова К.К.,¹ Хан Н.Н.,¹ Колумбаева Ш.Ж.,¹ Танатова А.Ж.^{1}*

*¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Республика Казахстан*

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ
В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация

В данной работе авторы актуализируют проблему низкого качества подготовки будущих педагогов в системе высшего педагогического образования Республики Казахстан. Отмечают востребованность общества в подготовке универсального, интегрированного педагога и проблематичность его формирования в стенах отечественных педагогических вузов. В качестве основной причины рассматривается противоречие между сохраняющейся традиционной (предметной) подготовкой будущих педагогов, ориентированной на узкую специализацию и требуемой – креативно-развивающейся. Данное противоречие рассматривается авторами как внутрисистемное, вне разрешения которого система может быть разрушена. Акцентируется внимание на формировании в педагогических вузах Казахстана интегративной образовательной системы, основанной на создании в вузах единого образовательного пространства. В связи с этим, особое внимание в работе уделяется важности координации (целостности) действий между преподавателями педагогического вуза, читающими в нем различные циклы дисциплин: общеобразовательные (ООД); базовые (БД); профилирующие (ПД). Актуализируется значимость интегративного подхода как стратегической методологии развития высшего педагогического образования в Казахстане, как основного средства повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов, формирования у них свойств и качеств интегративного характера.

Ключевые слова: современный специалист, профессиональная компетентность, методология, интегративный подход, интеграция, интеграционный процесс.

Zhampeisova K.,¹ Khan N.,¹ Kolumbaeva Sh.,¹Tanatova A.^{1}*

*¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Republic of Kazakhstan*

**INTEGRATIVE APPROACH AS A STRATEGIC METHODOLOGY
IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

Abstract

In this paper, the authors actualize the problem of poor quality of training of future teachers in the system of higher pedagogical education of the Republic of Kazakhstan. They note the relevance of society in the training of a universal, integrated teacher and the problematic nature of its formation within the walls of domestic pedagogical universities. The main reason is the contradiction between the continuing traditional (subject) training of future teachers focused on narrow specialization and the required – creatively developing. This contradiction is considered by the authors as an intra-system one, without the resolution of which the system can be destroyed. Attention is focused on the formation of an integrative educational system in pedagogical universities of Kazakhstan, based on the creation of a unified educational space in universities. In this regard, special attention is paid to the importance of coordination (integrity) of actions between teachers of a pedagogical university who read various cycles of disciplines in it: general education (OOD); basic (DB);

profiling (PD). The importance of the integrative approach as a strategic methodology for the development of higher pedagogical education in Kazakhstan is actualized, as the main means of improving the quality of professional training of future teachers, the formation of their properties and qualities of an integrative nature.

Keywords: modern specialist, professional competence, methodology, integrative approach, integration, integration process.

К.К. Жампеусова,¹ Н.Н. Хан,¹ Ш.Ж. Колумбаева,¹ А.Ж. Танатова^{1}
¹ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан Республикасы*

ИНТЕГРАТИВТІ ТӘСІЛ ЖОҒАРЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІ ДАМУДАҒЫ СТРАТЕГИЯЛЫҚ ӘДІСНАМА РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Бұл жұмыста авторлар Қазақстан Республикасының Жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде болашақ педагогтарды даярлаудың сапасыздығы мәселесін өзектендіреді. Қоғамның әмбебап, интеграцияланған педагогты даярлауға деген қажеттілігі және оны отандық педагогикалық жоғары оқу орындарының қабырғасында қалыптастырудың проблемалық сипаты атап өтіледі. Негізгі себеп ретінде тар мамандандыруға бағытталған және талап етілетін – креативті-дамушы болашақ мұғалімдердің дәстүрлі (пәндік) дайындығы арасындағы қайшылық қарастырылады. Бұл қарама-қайшылықты авторлар Ішкі жүйе ретінде қарастырады, оның шешілуінен тыс жүйе жойылуы мүмкін. Қазақстанның педагогикалық жоғары оқу орындарында бірыңғай білім беру кеңістігін құруға негізделген интегративті білім беру жүйесін қалыптастыруға баса назар аударылады. Осыған байланысты, жұмыста педагогикалық университеттің оқытушылары арасында әртүрлі пәндер циклін оқитын іс-әрекеттерді үйлестірудің (тұтастығының) маңыздылығына ерекше назар аударылады: жалпы білім беру (ЖББ); базалық (ДБ); профильдеу (ПД). Интегративті тәсілдің Қазақстанда жоғары педагогикалық білім беруді дамытудың стратегиялық әдіснамасы ретіндегі, болашақ педагогтардың кәсіби даярлығының сапасын арттырудың, оларда интегративті сипаттағы қасиеттер мен қасиеттерді қалыптастырудың негізгі құралы ретіндегі маңыздылығы өзектендіріледі.

Түйін сөздер: заманауи маман, кәсіби құзыреттілік, әдістеме, интегративті тәсіл, интеграция, интеграциялық процесс.

Введение. Сегодня перед высшей школой стоит принципиально новая задача – воспитание универсального, интегративного педагога ориентированного в смежных областях наук о человеке, готового к постоянному профессиональному росту, обладающего профессиональной компетентностью, мобильностью, умеющего востребовать и использовать содержание каждой отдельной дисциплины в единстве и взаимосвязи с другими, с целью повышения его конкурентоспособности.

Как отмечают исследователи, изучаемой нами проблемы, решение данной задачи возможно за счет использования в профессиональной деятельности преподавателей вузов интегративного подхода.

Проведенный ранее анализ опыта профессиональной подготовки будущих педагогов Казахстана показал: сформировать такую личность, личность педагога нового типа в высших учебных заведениях Казахстана на сегодня является проблематичным. Основанием для такого утверждения является наличие объективно существующего противоречия, проявляющегося в системе отечественного высшего педагогического образования: противоречия между сохраняющейся традиционной (предметной) подготовкой будущих педагогов, ориентированной на узкую специализацию и требуемой – креативно-развивающейся, основанной на интеграции и интеграционных процессах.

Сегодня уже доказано: в условиях традиционного предметоцентрированного обучения, ориентированного на узкую специализацию, даже при использовании сверхсовременных ИКТ, интеграционные процессы не происходят [1]. При этом отмечается: когда технологии и знания обновляются очень быстро, нецелесообразно в стенах высших учебных заведений готовить «узких» специалистов; ограничиваться областью знаний и навыков, как бы ни была важна эта область [2]. При узкой специализации замедляется дальнейшее развитие научного знания, его изучение (образование) и использование [3]. Узкая специализация не делает личность будущего педагога цельной личностью, целостно воспринимающей мир.

Как показало наше исследование, основной причиной снижения качества подготовки будущих педагогов в Республике Казахстан является отсутствие координации (целостности) действий между преподавателями педагогического вуза, читающими в нем различные циклы дисциплин: общеобразовательные (ООД); базовые (БД); профилирующие (ПД). Данное положение констатируется нами, как наличие внутрисистемного противоречия – противоречия между частями целого, вне разрешения которого систему ждет разрушение. А как известно, разрушающиеся системы не могут готовить современных специалистов, востребованных в быстроменяющемся мире. Поэтому возникает вопрос? Для кого мы готовим будущих педагогов, подготовка которых осуществляется в рамках узкой специализации: педагогов, которые не могут быть востребованными в глобализованном мире, частью которого является Казахстан [4; 5; 6; 7].

Ученые отмечают: отход от узкой специализации в профессиональной подготовке современных педагогов возможен только на основе интеграции [3]. И это вполне правомерно. В условиях рыночных отношений, для того, чтобы успешно осуществлять профессиональную деятельность, недостаточно быть только лишь грамотным специалистом. Как отмечается во многих источниках, требуется максимальное развитие и совершенствование многих профессионально-значимых, а именно интегративных качеств, личности, представляющие собой необходимое условие ее успешной деятельности в эпоху цифровой, киберцивилизации, где приоритетными становятся нанотехнологии, искусственный интеллект, информационно-коммуникационные, SMART и STEM – технологии. Развитие интегративных свойств и качеств человека не может идти по ложному пути, в рамках узкой специализации.

Ранее мы уже говорили [4]: образовательный процесс в высшей школе, построенный на дифференциации, а не на интеграции деятельности ППС вуза, свидетельствует об отсутствии в нем интеграционных процессов. Такой образовательный процесс не может считаться полноценным, такая система не может рассматриваться как открытая. Она не ориентирована: на гуманизацию и демократизацию профессиональной подготовки педагогов нового типа, которым предстоит работать в режиме постиндустриального общества, общества новой информации, новых знаний; на формирование у будущих педагогов интегрированных, уплотненных знаний, что свидетельствует об отсутствии у ППС вузов понимания того, что в динамично развивающемся обществе, меняется социальная роль знаний; на развитие у ППС вуза открытости и стремления к сотрудничеству, к интеграции содержания образования, что не позволяет будущим педагогам получать полное и цельное образование.

В научно-педагогической литературе, выше обозначенные положения рассматриваются как главные предпосылки для проявления интеграционных процессов в условиях целостного педагогического процесса вуза. Сказанное выше, говорит о необходимости разработки в Казахстане системы подготовки будущих педагогов, основанной на создании в вузах единого образовательного пространства, рассматриваемого мировым сообществом в качестве важной формы повышения качества профессиональной подготовки современных специалистов, формы, основанной на интегративном подходе, на интеграции и интеграционных процессах.

Материалы и методы исследования. В процессе работы над статьей были использованы общенаучные, теоретические методы: изучение и анализ имеющейся литературы по проблеме, в том числе: синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение; метод дедукции и индукции. Методологию исследования составили диалектико-материалистические положения о материальном единстве мира; ведущие идеи философских учений о всеобщей связи и взаимообусловленности явлений окружающей действительности, о целостности мира и природы, социальной сущности человека и ведущей роли деятельности в формировании личности. Исследование опиралось на системный, целостный, интегрированный, синергетический подходы к изучению исследуемой проблемы.

Результаты исследования и дискуссия. Ученые утверждают: формирование образовательного процесса вуза должно осуществляться на интегративной основе, так как только при таком условии значительно повышается его качество; только в такой среде развиваются новые образовательные, интегративные свойства и качества будущих педагогов; только в такой среде, основанной на взаимодействии множества учебных дисциплин, представляющих науки о человеке [8] возможен рост системности и уплотненности знаний обучающихся [9]; формируемые совокупностью знаний из разных областей наук [10].

Если исходить из того что: будущий педагог получает свое высшее педагогическое образование в процессе освоения педагогической науки на протяжении всех лет обучения в вузе в рамках цикла педагогических дисциплин, в частности, в процессе изучения такой дисциплины как «Педагогика». «Педагогика» по своей сути является дисциплиной интегративной: она имеет тесную связь с

философией, психологией, культурологией, историей, социологией, биологией и др. науками. Например, интеграция педагогики с философией, которая выполняет методологическую функцию в педагогике; или интеграция педагогики с психологией, где психология является источником научного обоснования учебно-воспитательного процесса; или интеграция педагогики с биологией, которая изучает природные особенности человека (принцип природосообразности); или с социологией, выявляющая основные тенденции развития человека; или с историей, обладающей огромным воспитательным потенциалом и т.д., то становится очевидным, что студенты, в процессе изучения вышеобозначенных дисциплин должны были бы получать уже, значительно обогащенные или, как сегодня говорят, «уплотненные», интегративные знания [9].

Но этого не происходит. Основная причина: между ППС вуза, читающими дисциплины ООД, БД и ПД отсутствует интегративно-педагогическая деятельность, вне которой не могут осуществляться интеграционные процессы. Интеграционные процессы - это результат коллективной работы ППС вуза. Отсутствие интеграционных процессов свидетельствует об отсутствии в высшем учебном заведении единого образовательного пространства, рассматриваемого мировым педагогическим сообществом в качестве важной формы повышения качества профессиональной подготовки современных специалистов. Отсутствие в вузе единого образовательного пространства свидетельствует одновременно и об отсутствии в нем должной системы профессиональной подготовки будущих педагогов интегрированного, универсального типа, отвечающих вызовам соответствующего вызовам XXI века.

Вместе с тем, как мы уже отмечали выше, в научных исследованиях, профессиональная подготовка будущего учителя рассматривается как система, состоящая из ряда элементов: общеобразовательной (ООД), психолого-педагогической (БД), профилирующей (ПД). Эти элементы содержательно и функционально отличаются друг от друга, но именно они составляют базовую основу профессионализма педагога, именно они должны определять стратегию его обучения и воспитания в вузе и, по существу, должны представлять «модель профессиональной подготовки как интегрированного многофункционального образования» [11]. Но реальная практика свидетельствует об обратном: формально элементы системы существуют, но они находятся как рядоположные, между ними нет никакого взаимодействия. В идеале звенья системы (компоненты) должны находиться между собой в тесном взаимодействии и взаимозависимости, иметь определенную соподчиненность. Если, обозначенные позиции отсутствуют, то и отсутствует система. Она просто напросто – распадается. Причина одна – отсутствуют интеграционные процессы. Интеграционные процессы сами по себе не возникают – это плод и результат совместной, коллективной работы ППС вуза, читающих циклы общеобразовательных, базовых, профилирующих дисциплин. Здесь очень простая арифметика: есть интеграция – есть интеграционные процессы. Есть интеграционные процессы – есть единое образовательное пространство. Нет интеграции – нет интеграционных процессов. Нет интеграционных процессов – нет единого образовательного пространства, соответственно, нет системы профессиональной подготовки будущих педагогов надлежащего уровня.

Важно отметить: отсутствие надлежащих интеграционных процессов и, соответственно, единого образовательного пространства, значительно отражается на конечном результате профессиональной подготовки будущего педагога – его профессиональной компетентности в частности.

По мнению ученых, и это неоспоримый факт, профессиональная компетентность педагога должна представлять собой интегративное качество, включающее в себя систему различных элементов: общеобразовательную, психолого-педагогическую, предметную и методическую. Отметим: эти компоненты в профессиональной подготовке будущего педагога присутствуют, но они не формируют у него профессиональную компетентность как интегративного качества, по обозначенным выше причинам. Здесь мы не можем пройти мимо точки зрения ученых о том, что «интегративный подход, являясь конгруэнтным (совпадающим, соразмерным) профессиональной компетентности специалиста как интегративного качества личности должен рассматриваться в качестве важнейшего средства ее формирования [12].

Низкий уровень методологической культуры определенной части ППС вузов Казахстана, приводит к тому, что «педагоги, не в достаточной мере осознают потенциал интегративных связей для повышения ценностно-смыслового единства всех элементов системы профессиональной подготовки будущих педагогов, следовательно, не в должной мере используют механизмы, позволяющие актуализировать эти связи» [11]. Сами же студенты «не способны самостоятельно актуализировать значимость интегративных связей между общеобразовательными, психолого-педагогическими,

специальными и методическими знаниями и их значением для своего профессионально-личностного становления» (там же).

Все вышеобозначенное, поставило нас перед необходимостью углубленного изучения сущности интегративного подхода и обосновать его как стратегическую методологию развития высшего педагогического образования в Республике Казахстан. Ранее мы уже заявляли о значимости интегративного подхода в повышении качества ВПО в Казахстане [4; 5; 6; 7], но не было возможности остановиться более содержательно на его сущности в рамках обозначенной темы данной статьи, а также на необходимости его целенаправленного использования в формировании педагога нового типа.

Начнем с того, что термин «методология» в науке используется в нескольких смыслах: 1) методология – это учение о научных методах познания; 2) методология – это совокупность методов, применяемых в какой-нибудь науке; 3) методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности. Методология отдельно взятой науки предполагает ее опору на конкретные теории, идеи, принципы, парадигмы и т.п. К методологии конкретной науки по праву относят и основной понятийный аппарат.

Что же касается понятия «подход», то здесь, наиболее значимым для нас является трактовка сущности этого явления, представленная Г.К. Селевко. Понятие «подход» рассматривается им как комплексное педагогическое средство, включающее три основных компонента: 1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования учебно-воспитательной практики; 2) принципы как исходные положения или правила осуществления педагогической деятельности; 3) методы и приемы построения образовательного процесса, которые наиболее соответствуют избираемой ориентации [13]. Даже беглое прохождение по сущности понятий «методология» и «подход», показывает насколько важно будущему педагогу и, соответственно преподавателю вуза, готовящего его, знать смысловое значение основных понятий, реализация которых осуществляется в их профессиональной деятельности. В философии отмечается: чем глубже проникает человек в суть того или иного явления, чем больше связей данного явления он раскроет с другими, тем осознаннее будут осуществляться его профессиональные действия – они будут носить целенаправленный и планомерный характер. Все будет разложено по полочкам.

В данной статье сущность интегративного подхода мы раскрываем в тесной связи с такими понятиями как «интеграция» и «интеграционные процессы», представляющиеся нами, в контексте интегративного подхода, как методологические.

Интегративный подход в педагогике трактуют по-разному как: целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество [14]; средство, которое обеспечивает «целостность картины мира, способствующее развитию способностей человека к системному мышлению при решении теоретических и практических задач» [15; 16; 17]; позиция исследования, в соответствии с которой образование рассматривается как процесс и результат педагогической интеграции на межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной уровнях [18]; фундаментальная теоретическая основа профессиональной подготовки специалиста в целом [19], педагогического процесса в частности [20].

Мы принимаем во внимание все выше обозначенные положения исследователей в отношении понятия интегративный подход. Считаем: здесь нет противопоставлений, здесь скорее всего раскрываются пути реализации исследуемого феномена в практику образовательного процесса. Общим для всех исследователей является то, что они придерживаются единой точки зрения о сущности интегративного подхода как многоаспектного, многофункционального явления, основанного на межпредметных, интеграционных связях, с помощью которых открываются новые пути профессионализации образовательного процесса вуза в целом; на качественно новом уровне решаются задачи воспитания интеллектуальной и конкурентоспособной личности будущих педагогов; активизируются процессы развития поисково-исследовательской деятельности студентов, способствующие развитию у них критического, полифонического, синергетического типа мышления; формируется профессиональная компетентность, как интегративное качество личности.

Сущность интегративного подхода как стратегической методологии развития высшего педагогического образования проявляется в таком феномене как интеграция. Интегративный подход основан на интеграции и реализуется на практике за счет данного явления, как принципа. В современной научно-педагогической литературе, интеграцию представляют как ключевое, перспективное, инновационное направление реформирования современного образования. И это вполне закономерно:

посредством интеграции осуществляется процесс сближения и объединения различных компонентов содержания образования, образовательных областей и учреждений, а также субъектов образовательного процесса [21]; на основе интеграции возможно значительное сокращение разрыва между образованием и наукой, повышение эффективности научных исследований, качества образовательных программ, уровня образовательного процесса [17; 3]; интеграция осуществляет взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы за счет чего педагогическая система движется к еще большей целостности [3]; интеграция превосходит все другие явления по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития (З.Ш. Каримов).

Принцип интеграции является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов. Реализация данного принципа в педагогическом процессе вуза, способствует осуществлению интегрированного обучения *как особой образовательной технологии*, ориентированной на подготовку будущих педагогов широкого профиля [3].

Реализация интегративного подхода в образовательном пространстве вуза, основанного на принципе интеграции, предполагает осуществление интеграционных процессов [21]. Интеграционные процессы – необходимое условие общественного прогресса. Главной функцией интеграционных процессов является достижение синергетического эффекта на основе кооперации и сотрудничества, которые преобладают над дифференциацией и обособлением [22].

Интеграционные процессы в системе высшего педагогического образования направлены на формирование целостной личности будущего педагога, готового к осуществлению интегративно-педагогической деятельности, основанной на интегрированных знаниях [3]; ведут к формированию у него новых элементов, меняя, преобразовывая текущие в более эффективные» [17]. Имеющиеся факты интеграционных процессов в науке и образовании убеждают, что независимо от субъективного отношения к интеграционным процессам, они объективно существуют и развиваются, что определенная степень развития и постоянного совершенствования интеграционных процессов - необходимое условие повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Интегративный подход заложен в межпредметных связях [21]. Различают три уровня интеграции содержания учебного материала: *внутрипредметная; межпредметная; транспредметная* [23]. Мы не считаем нужным раскрывать здесь сущность каждого уровня интеграции. Они достаточно широко представлены в имеющейся литературе по данному вопросу. Для нас важно то, что любой уровень интеграции содержания образования предполагает «спрессование», «уплотнение» материала в крупные блоки, что, в конечном счете, ведет к изменению структуры содержания любой дисциплины, осуществляемой в рамках вышеобозначенных уровней интеграции. В рамках интеграции содержания учебного материала обучающиеся получают более емкую, более содержательную информацию (отличную от дифференцированной, усваиваемой в рамках одной отдельно взятой дисциплины), способствующую целостному мировосприятию окружающей действительности. Интегрированные знания расширяют диапазон мышления личности будущего педагога, способствуют развитию у него критического, полифонического, синергетического, творческого дизайн мышления. Именно эти типы мышления являются востребованными в нынешнем цифровом, киберцивилизованном обществе, именно эти типы мышления делают сегодня любого специалиста, педагога в том числе, востребованным и конкурентоспособным.

Раскрытие сущности интегративного подхода как стратегической методологии развития высшего педагогического образования обязывает нас остановиться на его структурных компонентах. И опять-таки, необходимо отметить: различные авторы по разному представляют структуру исследуемого нами феномена. Так, Борщева О.В. [17] в структуре интегративного подхода выделяет такие компоненты как содержательный, организационно-деятельностный, методический и технологический компоненты. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. [21] компонентами интегративного подхода видят: организационно-методический, деятельностно-практический и теоретико-содержательный, ресурсно-содержательный. Галицких Е. О. [24] в структуре интегративного подхода выделяет: межпредметную, внутрипредметную, межличностную, внутриличностную интеграции.

Разделяя мнение ученых в отношении структурных компонентов интегративного подхода, считаем: при рассмотрении данного феномена как многоаспектного явления, они имеют место быть все. Но в связи с тем, что некоторые компоненты как бы перекликаются в содержательном плане, то их можно откорректировать. В частности, такие компоненты как межпредметный, внутрипредметный, внутриличностный и межличностный, целесообразно рассмотреть в таком компоненте как теоретико-

содержательный. В данном случае мы исходим из понимания того, что интегративный подход основан на трех уровнях интеграции содержания учебного материала (межпредметной, внутрипредметной, транспредметной интеграциях), следовательно, будущий педагог должен знать теорию интегративного подхода, методологическая сущность которого связана с межпредметными связями. Поэтому считаем целесообразным видеть в качестве структурных компонентов интегративного подхода: теоретико-содержательный, организационно-деятельностный, организационно-методический, деятельностно-практический, технологический и ресурсно-содержательный (см. Рисунок 1)



Рисунок 1- Компоненты интегративного подхода

Выводы. На основе проведенного исследования, сделанных выводов в Республике Казахстан является отсутствие координации (целостности) действий между преподавателями педагогического вуза, читающими в нем различные циклы дисциплин: общеобразовательные (ООД); базовые (БД); профилирующие (ПД). Такая ситуация свидетельствует о наличии в вузах внутрисистемного противоречия, вне разрешения которого систему ждет разрушение.

2. Наличие данного противоречия свидетельствует: о преобладании в вузах Казахстана традиционной системы подготовки, ориентированной на узкую специализацию, а также об отсутствии единого образовательного пространства вуза, рассматриваемого мировым сообществом в качестве важной формы повышения качества профессиональной подготовки современных специалистов.

3 Для приведения системы подготовки будущих педагогов, в соответствии с мировыми тенденциями, необходим отход от традиционной подготовки, ориентированной на узкую специализацию. Отход от узкой специализации в профессиональной подготовке будущих педагогов возможен на основе использования ППС вуза интегративного подхода, как стратегической методологии развития высшего образования Казахстана.

4. Сущность интегративного подхода как стратегической методологии развития высшего педагогического образования проявляется в таком феномене как интеграция, представляющее собой ключевое, перспективное, инновационное направление реформирования современного образования. Значимость интеграции в развитии высшего педагогического образования определяется повышенным требованием общества к качеству и уровню профессионально-педагогической подготовки будущих учителей – педагогов нового типа – интегративных, универсальных, реализующих свои профессиональные возможности в условиях вызовов XXI века. Интеграция является ядром и стержнем интеграционных процессов.

5. Реализация интегративного подхода основанного на принципе интеграции, осуществляется за счет интеграционных процессов. Посредством интеграционных процессов в стенах высшего учебного заведения создается единая интегративная образовательная система, единое образовательное пространство вуза, нейтрализующие систему подготовки узких специалистов, способствующие формированию целостной личности будущего педагога.

Создание единой интегративной образовательной системы, единого образовательного пространства вуза, необходимо рассматривать как развивающий образовательный ресурс вуза, строящийся на основе межнаучной коммуникации.

4. В ходе интеграции как процесса, у будущих педагогов должны развиваться критический, системный, полифонический (творческий), целостный (холистский), синергетический (нелинейный) типы мышления, которые следует рассматривать как структурные компоненты интегративного типа мышления. Вне интегративного типа мышления невозможно становление интегративного, универсального педагога, реализующего свои профессиональные возможности в условиях вызовов XXI века.

5. Рассмотрение интегративного подхода как стратегической методологии развития высшего педагогического образования не умаляет и не отвергает другие методологические подходы (целостный, системный, личностно-ориентированный, синергетический, полифонический, компетентностный, интегративный и другие). На данном этапе развития современного, динамично развивающегося общества он становится приоритетным, следовательно, стратегическим.

6. Межнаучная коммуникация в учебно-познавательной деятельности студентов, основанная на взаимодействии множества учебных дисциплин, представляющих науки о человеке, направлена на рост системности и уплотненности знаний обучающихся. Уплотненность знаний, формируемая совокупностью знаний из разных областей наук, обеспечивается посредством информационно-поисковых, проблемно-ориентирующих и личностно-ориентирующих технологий обучения, образующих в совокупности технологию системного типа – интегративную образовательную технологию.

Список использованной литературы:

1. Хроменков П. А. Интеграционные процессы в высшем педагогическом образовании в условиях межнаучной коммуникации/euroasia-science.ru/pedagogicheski...

2. Общце основы педагогики двухуровневого высшего образования/studref.com> 517203/ pedagogika/obsc...

3. Левченко В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке в вузе специалистов для образовательных учреждений: автореф. д.п.н... 13.00.08, 2009; dissercat. com> content/ integririvan....

4. Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Интеграция как тенденция в развитии высшего педагогического образования// Педагогическое образование и наука (Москва) – № 1. – 2022. – С. 127-132

5. Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Методологические основы интеграции, интеграционных процессов в высшем педагогическом образовании// Вестник КазНПУим. Абая сер. Педагогические наук № 3 (75), 2022 г. – С. 5-12 .

6. Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Интеграция в педагогическом процессе как условие успешной подготовки будущего педагога /// Научно-методический и теоретический журнал «СОЦИОСФЕРА»: Москва, № 2. – 2022. – С. 58-63.

7. Жампеисова К.К., Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. Основные подходы к разработке нового содержания педагогического образования Республики Казахстан///Вестник КазНПУим. Абая сер. Педагогические науки, № 2 (68), 2022 г. – С. 7-14.

8. Гибадуллина Ю.М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-10. – С. 2253-2257; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35929>].

9. Берулава, М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М.: Изд-во Совершенство, 1998. – С. 192 .

10. Степанец Р.В. Интеграция как гносеолого-педагогический феномен –.cyberleninka.ru> article/n/integrat...

11. Джегутанова Н.И. Интегративный подход как методологическая основа повышения ценностно-смыслового единства профессиональной подготовки будущего учителя// Кант. – № 3(32). Сентябрь, 2019; cyberleninka.ru>article...integrativnyu-podhod-kak...

12. Ощепкова О.В., Ю.В. Благоев Ю.В. Теоретические основы реализации интегративного подхода в образовательном процессе//Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014; cyberleninka.ru>Научные статьи...-integrativnogo-podhoda...

13. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

14. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14 –19
15. Лопаткин, В.М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования: монография / В.М. Лопаткин. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – С. 162.
16. Адамко М.А. Интегративный подход в контексте решения задач компетентностного обучения / М.А. Адамко. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/595604>
17. Борщева О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – М.: Московский государственный университет имени М.А. Шолохова, 2011. – С. 5-8.
18. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов/ Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – С. 44–45.
19. Николаева М.А. Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе: практико-ориентированная монография / М.А. Николаева; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – С.249.
20. Гащенко С.А. Совершенствование графического образования в условиях межпредметной интеграции в вузе (на примере изучения теоретической механики): Автореф. дисс... к.п.н. / С.А. Гащенко. – М., 2007. – С. 21.
21. Грещева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26857>
22. Мухаммадиев Б.Ж. Интегрированный подход в подготовке учителя высшей школы / Б.Ж. Мухаммадиев // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – С. 335-337.
23. Ляшина В.Н. Интегрированные уроки – одно из средств привития интереса к учебным предметам // Начальная школа. – 1995. – № 10 – 11. – С. 21 – 25.
24. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : моногр. / Е.О. Галицких. – СПб., 2001. – С. 103-109.

References:

1. Hromenkov P.A. Integracionnyye processy v vysshem pedagogicheskom obrazovanii v usloviyah mezhdunarodnoy kommunikacii/euroasia-science.ru/pedagogicheski...
2. Obshchie osnovy pedagogiki dvuhurovnego vysshego obrazovaniya/studref. com>517203/ pedagogika/obsc...
3. Levchenko V.V. Integrirovannyj podhod k professional'no-pedagogicheskoj podgotovke v vuze specialistov dlya obrazovatel'nyh uchrezhdenij: avtoref. d.p.n... 13.00.08, 2009; dissercat.com> content/integrirovann...
4. Zhampeisova K.K., Han N.N., Kolumbayeva Sh.Zh. Integraciya kak tendenciya v razvitii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya// Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka (Moskva) – № 1. – 2022. – S. 127-132
5. Zhampeisova K.K., Han N.N., Kolumbayeva Sh.Zh. Metodologicheskie osnovy integracii, integracionnyh processov v vysshem pedagogicheskom obrazovanii// Vestnik KazNPUim. Abaya ser. Pedagogicheskie nauk № 3 (75), 2022 g. – С. 5-12 .
6. Zhampeisova K.K., Han N.N., Kolumbayeva Sh.Zh. Integraciya v pedagogicheskom processe kak uslovie uspeshnoj podgotovki budushchego pedagoga /// Nauchno-metodicheskij i teoreticheskij zhurnal «SOCIOSFERA»: Moskva, № 2. – 2022. – S. 58-63.
7. Zhampeisova K.K., Han N.N., Kolumbayeva Sh.Zh. Osnovnye podhody k razrabotke novogo soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan///Vestnik KazNPUim. Abaya ser. Pedagogicheskie nauki, № 2 (68), 2022 g. – С. 7-14.
8. Gibadullina Yu.M. Professional'naya podgotovka pedagogov v processe integracii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya // Fundamental'nye issledovaniya. – 2014. – № 11-10. – S. 2253-2257; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35929>.
9. Berulava, M.N. Teoreticheskie osnovy integracii obrazovaniya / M.N. Berulava. – М.: Изд-во Sovershenstvo, 1998. – 192 s

10. Stepanec R.V. Integraciya kak gnoseologo-pedagogicheskij fenomen – cyberleninka.ru/article/n/integrat...

11. Dzhegutanova N.I. Integrativnyj podhod kak metodologicheskaya osnova povysheniya cennostno-smyslovogo edinstva professional'noj podgotovki budushchego uchitelya// Kant. - № 3(32). Sentyabr', 2019; cyberleninka.ru/article/integrativnyy-podhod-kak...

12. Oshchepkova O.V., Yu.V. Blagov Yu.V. Teoreticheskie osnovy realizacii integrativnogo podhoda v obrazovatel'nom processe//Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2014; cyberleninka.ru/Nauchnye stat'i'...-integrativnogo-podhoda...

13. Selevko, G.K. Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij : V 2 t. – T. 1. – M.: NII shkol'nyh tekhnologij, 2006. – 816 s.

14. Zimnyaya I.A., Zemcova E.V. Integrativnyj podhod k ocenke edinoj social'no-professional'noj kompetentnosti vypusnikov vuzov// Vysshee obrazovanie segodnya. –2008. – № 5. – S. 14-19

15. Lopatkin, V.M. Integracionnye processy v regional'noj sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya / V.M. Lopatkin. – Barnaul: Izd-vo BGPU, 2000. – 162 s.

16. Adamko M.A. Integrativnyj podhod v kontekste resheniya zadach kompetentnostnogo obucheniya / M.A. Adamko. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://festival.1september.ru/articles/595604>

17. Borshcheva O.V. Struktura integrativnogo podhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta imeni M.A. Sholohova. Ser. Pedagogika i psihologiya. - M.: Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M.A. Sholohova, 2011. – S. 5-8.

18. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov/ E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – Chelyabinsk: Izd-vo RBIU, 2010. - S. 44–45.

19. Nikolaeva M.A. Integrativnyj podhod k professional'noj podgotovke budushchih specialistov po reklame: praktiko-orientirovannaya monografiya / M.A. Nikolaeva; Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2014. – 249 s.

20. Gashenko S.A. Sovershenstvovanie graficheskogo obrazovaniya v usloviyah mezhpredmetnoj integracii v vuzе (na primere izucheniya teoreticheskoy mekhaniki): Avtoref. diss... k.p.n. / S.A. Gashenko. – M., 2007. – 21 s.

21. Grevceva G.Ya., Ciulina M.V., Bolodurina E.A., Bannikov M.I. Integrativnyj podhod v uchebnom processe vuzа // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2017. – № 5. ;

URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26857>

22. Muhammadiev B.Zh. Integrirrovannyj podhod v podgotovke uchitelya vysshej shkoly /B.Zh. Muhammadiev // Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya. – 2015. – S. 335–337.s. 335.

23. Lyashina V.N. Integrirrovannyye uroki – odno iz sredstv privitiya interesa k uchebnym predmetam // Nachal'naya shkola. – 1995. - № 10–11. – S. 21 – 25.

24. Galickih E. O. Integrativnyj podhod kak teoreticheskaya osnova professional'no-lichnostnogo stanovleniya budushchego pedagoga v universitete : monogr. / E. O. Galickih. SPb., 2001. S. 103-109.

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.002>

Шарипов Б. Ж.¹, Джусубалиева Д.М.^{2*}

¹Казахский национальный исследовательский технический университета им К.А. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан

²Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, г. Алматы, Казахстан

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация

Информационно-коммуникационные технологии нашли широкое применение не только во многих областях современного общества, но и в образовании. Особенно их роль усилилась после пандемии. Необходимость освоения больших объемов информации, временные ограничения, применение новых методик обучения требуют новых подходов в организации обучения. Использование смешанной

(комбинированной, гибридной) технологии обучения имеет широкие перспективы для системы высшего образования. В статье приведены данные по экспериментальному опробованию модели перевернутого класса для студентов и магистрантов Казахского национального исследовательского технического университета им. К.И.Сатпаева (КазНТИУ, г.Алматы). Тщательная подготовка к эксперименту позволила не только провести эксперимент на достаточном уровне, но и убедиться, что данная технология обучения позволяет решить поставленные задачи в образовательном процессе и имеет большой потенциал в дальнейшем его совершенствовании.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, смешанные (комбинированные, гибридные) технологии обучения, перевернутый класс, цифровые образовательные ресурсы, видеокурсы.

Б.Ж.Шарипов¹, Д.М.Жусупалиева^{2}*

¹Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті

Алматы қ., Қазақстан

²Абылай хан атындағы ҚазХКЖӘТУ, Алматы қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА АРАЛАС ОҚЫТУ МОДЕЛІН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ

Аңдатпа

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар қазіргі қоғамның көптеген салаларында ғана емес, білім беруде де кең қолданыс тапты. Әсіресе олардың рөлі пандемиядан кейін артты. Ақпараттың үлкен көлемін меңгеру қажеттілігі, уақыттың шектеулілігі, оқытудың жаңа әдістерін қолдану оқытуды ұйымдастырудың жаңа тәсілдерін талап етеді. Аралас оқыту технологиясын қолдану жоғары білім беру жүйесі үшін кең перспективаға ие. Мақалада Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университетінің студенттері мен магистранттарына арналған «Flipped Classroom» моделін эксперименттік тексеру нәтижелері берілген. Қ.И.Сәтпаев (ҚазҰТЗУ, Алматы). Экспериментке мұқият дайындалу экспериментті жеткілікті деңгейде өткізуге ғана емес, сонымен қатар, оқыту технологиясының оқу үдерісінде алға қойылған міндеттерді шешуге мүмкіндік беретініне және оны одан әрі жетілдірудің үлкен жол ашатынына көз жеткізуге ықтимал болады.

Түйін сөздер: ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, аралас (біріктіре, гибриді) оқыту технологиялары, флип-класс, цифрлық білім беру ресурстары, бейне курстар.

Sharipov B.¹, Dzhusubaliyeva D.^{2}*

¹Kazakh National Research Technical University named after K.I. Satpaev

Almaty, Kazakhstan

²Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages,

Almaty, Kazakhstan

IMPLEMENTATION OF THE MODEL OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

Information and communication technologies have found wide application not only in many areas of modern society, but also in education. Especially their role has increased after the pandemic. The need to master large amounts of information, time constraints, the use of new teaching methods require new approaches to the organization of training. The use of blended (mixed, hybrid) learning technology has broad prospects for the higher education system. The article presents data on the experimental testing of the flipped classroom model for students and undergraduates of the Kazakh National Research Technical University named after K.I. Satpaeva (KazNRTU, Almaty). Careful preparation for the experiment made it possible not only to conduct the experiment at a sufficient level, but also to make sure that this learning technology allows us to solve the tasks set in the educational process and has great potential for its further improvement.

Keywords: Information and communication technologies, blended (mixed, hybrid) learning technologies, flipped classroom, digital educational resources, video courses.

Введение. Во всем мире цифровые технологии активно внедрились не только в экономику страны, но в систему образования. Характерной особенностью 21 века, является большой поток информации, увеличивающийся не только с каждым годом, но и с каждым часом. Знания, полученные еще год назад, уже сегодня могут стать устаревшими, идет быстрое развитие новых технологий, без знания которых, современный специалист может не состояться. Получение знаний на современном уровне, требует совершенно иного подхода, с учетом скорости информационного потока, обновляемости знаний и новых технологий, которые активно внедряются во все сферы человеческого общества. Сегодня, вызовы информационного общества потребовали от педагогической общественности поиска новых моделей образования. К ним можно отнести:

- интернет и цифровые технологии (дают возможность появления новых моделей создания, сохранения и трансляции знаний);
- технологические стартапы в образовании (венчурные фонды уже признали, что будущее за онлайн-образованием);
- гиперконкуренция за таланты и быстрое развитие отраслей (новые требования к форматам подготовки кадров: «максимальная гибкость и развитие надпрофессиональных компетенций, сверхбыстрая подготовка и точечная компетенция»);
- образование как актив (инвестирование в университеты, расчёт отдачи средств, затраченных на подготовку каждого конкретного человека);

Появились и стали активно развиваться новые, отличные от традиционного обучения формы получения образования, такие как дистанционное обучение, открытое обучение, массовые открытые онлайн курсы (МООС), мобильное обучение, смешанное обучение и т.д.

В данной статье мы остановимся на рассмотрении смешанного обучения, как наиболее востребованной формы обучения, особенно после пандемии. В основе смешанного обучения лежит принцип интеграции дистанционного (онлайн) и очного (оффлайн) обучений. Учебный процесс при смешанном обучении представляет собой последовательность фаз традиционного и электронного обучения, которые чередуются во времени. Смешанное обучение рассматривалось многими исследователями, и складывалось зачастую спонтанно, с целью изменить существующие методы и принципы обучения. Существуют разные определения смешанного обучения. Анализ литературных источников по смешанному обучению показал, что понятие «смешанного обучения» (blended learning) и история его развития началась уже в конце 90-х годов XX в. Однако, только в 2006 году после выхода книги К.Дж. Бонка и Ч.Р.Грэхема (Curtis J. Bonk, Charles R. Graham «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs») – «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты», было дано обобщенное определение смешанного обучения, которое используется многими современными учеными. Авторы данной книги проанализировали существующие трактовки и выделили свои трактовки. Смешанное обучение – это: совмещение различных способов обучения; совмещение различных методов обучения; совмещение обучения в ходе личного общения с обучением в режиме онлайн [1].

На сегодняшний день имеется около 40 модели смешанного обучения из них самыми используемыми и эффективными моделями являются «Перевернутое обучение» (flipped learning) или «Перевернутый класс» которые использовались многими организациями образования, во время пандемии. Идея «перевернутого класса» принадлежит двум учителям химии из Колорадо Джонатан Бергманн и Аарон Сэмс, которые в 2007 году разработали оригинальную методику обучения. Методика заключалась в том, чтобы “перевернуть” традиционную систему передачи знаний. На аудиторных занятиях обучающие должны были решать практические задания и разбирать примеры, а дома – слушать объяснения. Такой подход улучшил ситуацию в школе, где работали Бергманн и Сэмс, и был подхвачен другими педагогами – как в Колорадо, так и во всем мире. При проведении занятий по «Перевернутому обучению» (flipped learning) учитель при помощи специальных электронных программ записывает лекцию, размещает её на сайте доступном для группы, делает рассылку обучающим, «сбрасывает» её на информационный носитель обучающегося. К материалу может прилагаться небольшое задание для того, чтобы обучающийся сам мог себя проверить. Место, время, темп и количество просмотров обучающего видео обучающийся определяет сам, дополнительные вопросы можно задавать педагогу на сайте группы, класса [2]. Таким образом, перевернутый класс – это альтернатива традиционному обучению в аудитории, при котором образовательный процесс как бы переворачивается, происходит самостоятельное изучение учебных материалов, с последующими

занятиями в аудитории, в ходе всего этого процесса идет обобщение материала, выявление и анализ сложных проблем, контроль и применение полученных знаний на практике.

Материалы и методы

В мире существуют большое количество моделей смешанного обучения. Наиболее часто используемые модели, это:

1. Перевернутый класс и перевернутое обучение
2. Модель ротация станций
3. Модель ротация лабораторий
4. Гибкая модель
5. Модель индивидуальной ротации
6. Модель А-ля-карт
7. Расширенная виртуальная модель
8. Смешанное онлайн обучение

Каждая из этих моделей имеет свою методику исполнения. В нашей статье мы остановимся на модели «Перевернутый класс», как наиболее востребованной модели для вузовской системы образования. [3] Подготовку для проведения эксперимента по использованию выбранной модели обучения мы начали с решения вопросов разработки основной базы нормативно-правовых документов, которая включала методическое обеспечение, как процесс, и как результат.

Методическое обеспечение как процесс, включала в себя планирование, разработку и создание оптимальной системы учебно-методической документации и средств обучения, необходимых для эффективной организации образовательного процесса в рамках времени и содержания, определяемых профессиональной образовательной программой.

Методическое обеспечение как результат – это совокупность всех учебно-методических документов (планов, программ, методик, учебных пособий и т.д.), представляющих собой системное описание образовательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике.

Были разработаны такие документы как:

1. Алгоритм создания ЦОР (Цифрового образовательного ресурса);
2. Методические рекомендации: технология: "Перевернутый класс" (Flipped Class);
3. Методическое обеспечение процесса внедрения модели "Перевернутый класс";
4. Договор на создание ЦОР (цифрового образовательного ресурса);
5. Методические рекомендации для лекторов по созданию и запуску видео-курсов;
6. Кодекс этики дистанционного обучения;
7. Регламент рассмотрения и отбора заявок ППС вуза на разработку онлайн-курсов;
8. Шаблон заявка на разработку онлайн-курса;
9. Краткая инструкция по созданию образовательного контента.
10. Разработка методики использования ЦОР в учебном процессе (для преподавателей);
11. Разработка методики работы с ЦОР (для студентов).

В ходе проведения эксперимента применялись теоретический анализ (анализ литературы по исследуемой тематике), а также эмпирический анализ (проведение педагогического эксперимента, наблюдение, изучение опыта, сбор материала, анализ, систематизация, сравнение, обобщение).

Результаты. Процесс создания онлайн курсов имеет ряд сложностей, которые преподаватель должен преодолеть. Одним из таких сложностей является подготовка учебного материала. Данный процесс значительно отличается от стандартной разработки учебного материала. При подготовке учебного материала преподаватель должен учитывать следующие аспекты:

1. В основе образования всех обучающихся должно лежать самообразование.
2. Материал должен быть интересным и понятным.
3. Материал должен соответствовать учебной программе.
4. Обязательным является наличие самостоятельной работы в учебном процессе.

Учебный материал, подготовляемый к смешанному обучению, как и любой другой учебный материал, должен отвечать следующим требованиям:

– *научность* – материал должен формировать научное мировоззрение у студентов, магистрантов, докторантов;

– *Доступность* – материал должен быть определенной глубины и степени сложности, то есть должен соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;

– *Единство формы и содержания* – материал должен в полной мере раскрывать необходимую тему. Расходимость между формой и содержанием может запутать студентов и помешать учебному процессу;

– *Эмоциональность изложения*. Материал должен вызывать интерес, а не быть монотонным изложением темы курса;

– *Живой и хорошо организованный язык лекции*. Мысль лектора должна быть последовательной, иметь четко обозначенную структуру и законченный характер.

Поскольку в онлайн курсах наличие текстов большого объема неприемлемо, то автору необходимо **структурировать весь учебный контент**, выделить главные мысли и подчеркнуть выводы, при необходимости сделать гиперссылки на дополнительный материал и информационный ресурс. Образовательный контент для смешанного обучения должен быть не сложным в понимании, но при этом включать в себе максимум полезной информации, которая может и должна быть представлена в виде картинок, карт, видео, аудио, схем, диаграмм, инфограмм и т.д. [4]

Креативность курса, полет фантазии преподавателя, новые точки зрения в сфере обучения позволят преподавателю создать интересный онлайн курс. Правильно составленный учебный материал позволит сделать его максимально полезным.

Необходимо обозначить пошаговую технологию создания учебного материала для смешанного обучения:

1. Определение целей и задач;
2. Разработка структуры;
3. Разработка содержания по темам и разделам;
4. Контроль знаний обучающихся. [5,6]

Целью нашего исследования, являлось использование технологии смешанного обучения в рамках курса «Образовательные Smart технологии» для бакалавров, дающие возможность в условиях сокращения аудиторных часов, формировать у обучаемых необходимые компетенции. Эта же технология применялась также и на магистерских курсах «Управление IT-проектами».

Основной задачей исследования было – определение особенностей технологии смешанного обучения, при изучении курса «Образовательные Smart технологии» (бакалавриат), с последующей адаптацией на курс «Управление IT-проектами» (магистратура).

Курс был разработан на один семестр, что позволило применить гибридное обучение. Эксперимент проводился на потоке численностью 27 человек – бакалавриат и 32 человека – магистерский курс.

Для выполнения поставленных задач были использованы такие общепедагогические методы исследования, как: наблюдение, изучение опыта, сбор материала, анализ, систематизация, сравнение, обобщение, педагогический эксперимент.

Структурной единицей курса нами был определен модуль. Количество модулей курса и его содержание определяется автором курса (как правило, число модулей должно быть 15 по количеству недель семестра). Последний модуль является итоговым для проведения экзамена или зачета и подведения итогов обучения.

Объем курса должен соответствовать объему, указанному в рабочем плане специальности и включать:

- Лекции (не более 8-10 стр.), видео ролик на 5-10 минут
- Презентации по модулю (не более 8-15 слайдов)
- Самостоятельную работу
- Практические задания
- Дополнительные материалы (презентации, видеоматериалы по теме модуля взятые из Интернет)
- Тесты
- Консультации (материалы по часто задаваемым вопросам).

В курсе могут быть предусмотрены также задания для работы над материалом модуля, которые в дальнейшем подлежат оценке преподавателем, а также сессии интерактивного общения преподавателя с группой студентов в режиме форума и обратная связь по качеству и доступности образовательного контента.

Примерный типовой состав модуля подробно представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Примерный типовой состав модуля

	Вид занятий	Примечание
.	Лекция	Это структурированный учебный текст дисциплины в электронном виде. Лекция имеет основной задачей введение в проблематику, содержит методические рекомендации по литературе и выполнению заданий. Лекции (не более 8-10 стр.), должен быть представлен в Word.
.	Презентации по материалам лекции.	Обязательным является наличие презентаций по материалам лекции. Рекомендуемое количество слайдов по каждому модулю курса не менее – 8- 15 слайдов.
.	Видео мини-лекция	При формировании лекции должны быть выделены смысловые блоки (видеоролики) продолжительностью 5-10 мин., которые будут просматриваться слушателями в течение недели. Видеоролики готовятся заранее преподавателем. В некоторых случаях возможна замена в видеороликами взятыми из Интернет
.	Самостоятельная работа	Задача самостоятельной работы – изучение дополнительной литературы к модулю, представленной преподавателем. Лектор, например, формируя задание, должен оценить доступность источников, предложить альтернативность, а также видеоматериалы, доступные в сети.
.	Домашнее задание	Письменное домашнее задание (эссе, выполнение задач и т.д.). Желательно должна быть предусмотрена проверка ДЗ в режиме «peer to peer» ¹ . Каждое домашнее задание должно быть оценено. Домашнее задание в письменном виде рекомендуется предполагать в каждом втором модуле. Критерии оценки домашнего задания должны быть представлены в соответствующем разделе. Проверка заданий производится в режиме «peer to peer» для эссе или в автоматическом системном режиме для заданий (тестов) с односложными ответами.
.	Дополнительный материал	Презентации, аудио-видеоматериалы по теме модуля взятые из Интернет, глоссарий, аннотированная библиография, анимационные материалы, хрестоматия, дополнительная литература, справочники, материалы из смежных курсов («то, что нужно вспомнить») и т.д.
.	Прохождение тестирования по результатам изучения модуля	Тестирование базируется на вопросах, обозначенных в лекции и в дополнительной литературе (количество вопросов не менее 8-10 на каждый модуль).
.	Интерактивное общение	Должно быть предусмотрено общение в интерактивном режиме с преподавателем (ассистентом курса) по вопросам курса. Общение в группе. Преподаватель формирует темы для обсуждения в группе (по желанию сам преподаватель отвечает на вопросы группы в форуме либо ассистент формирует список вопросов от участников группы и передает их преподавателю для ответа).
.	Количество проверочных заданий	<ul style="list-style-type: none"> • коротких (тестовых вопросов) после изучения материалов модуля – не менее 8-10; • развернутых (домашнее задание) после каждого модуля – не менее 2;
0.	Финальных проверочных заданий (тестовых вопросов) по всему объему пройденного материала	Рекомендуется не менее 100 – 120 тестовых вопросов
1.	Оценка учебного контента студентами (смотри таблицу2).	Учебный модуль помимо образовательного контента включает и оценку учащегося по данному контенту. Релевантность учебного контента (степень актуальности и доступности учебной информации) дает полезные сведения для учителя. Анализ этих сведений позволит поднять качество учебного контента, а в

		совокупности с итогами текущего тестирования и качество онлайн обучения.
--	--	--

Режим проверки «peer to peer» – проверка и самопроверка домашнего задания самими слушателями. Каждая выполненная домашняя работа (эссе, решение и пр.) направляется на сервер, откуда рассылается трем или пятерым другим слушателям. Они и выполняют проверку работы. Первая и последняя оценки отбрасываются, из трех других выводится среднее арифметическое.

Таблица 2 – Оценка учебного материала студентами

Составляющие учебного контента	Оценка учебного контента учениками (выбранную оценку выделить цветом)				
	Очень информативный	Информативный	Не очень информативное	Качественный	Некачественный
1. Конспект лекции	Очень информативный	Информативный	Не очень информативное	Качественный	Некачественный
2. Презентация	Очень информативная	Информативная	Не очень информативная	Качественная	Некачественная
3. Видео	Очень информативное	Информативное	Не очень информативное	Качественное	Некачественное
4. Практические задания	Сложные	Несложные	Понятные	Непонятные	Хорошие
5. Домашние задания	Сложные	Несложные	Понятные	Непонятные	Хорошие
6. Тесты	Сложные	Несложные	Понятные	Непонятные	Хорошие

Обсуждение. Впервые модель перевернутого класса стали использовать в своей образовательной деятельности два американских учителя – Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) и Аарон Сэмс (Aaron Sams), которые в 2007 году придумали, возможность обеспечить своими лекциями спортсменов, часто пропускавших занятия из-за соревнований. В последствие, они развили эту идею в новое образовательное направление. В своей статье “Как вытащить наши школы из 20-го столетия” они выразили свое мнение относительно того, что дети в 20 веке не должны заниматься по старинке, как их бабушки и дедушки. Надо “переработать” учебную программу под дистанционное онлайн-обучение (LMS) - разработать лекции в видео и аудио- формате, создать систему тестирования и проверки полученных знаний. Предложили материал учебной программы разделить таким образом, чтобы часть занятий была перенесена в онлайн формат, а часть оставить для проведения в виде аудиторной работы.[2] Так зародилось понятие смешанное обучение. Этот метод взяли на вооружение многие педагоги, в том числе активно стали его использовать российские ученые, предлагая свой метод использования Blended Learning [7]. Безусловно, что при организации занятий с использованием смешанного обучения необходим высокий профессионализм самого преподавателя, который в условиях смешанного обучения выступает в роли координатора учебного процесса, он не просто транслирует учебную информации, но и должен организовать самостоятельную работу обучающихся и эффективную систему контроля. Помимо этого смешанное обучение предполагает электронную среду общения между преподавателем и обучающимся, поэтому субъекты образовательного процесса должны обладать цифровой грамотностью, уметь работать с ИКТ.

Одним из сдерживающих факторов внедрения модели перевернутого класса является то, что многие преподаватели хотя и овладели теорией и дидактикой, лежащей в основе изучаемого учебного курса, но их знания и навыки в сфере ИКТ были не достаточными, а у некоторых вообще, слабыми.

Нами был проведен опрос преподавателей перед проведением эксперимента. На вопрос анкеты «Был ли достаточным уровень владения ИКТ для провидимого занятия? Преподаватели отвечали в целом положительно (см. рис.1). Они убедились, что знание прикладного ИКТ необходимы не только на начальном, но и на довольно продвинутом уровне, поэтому многие преподаватели повторно записались на курсы ИКТ для более совершенного владения средствами ИКТ и программным обеспечением. Что касается студентов, то большинство из них достаточно свободно владели ИКТ и цифровыми технологиями, показывая преимущества поколения «Z».

“Перевернутый класс” часто путают с eLearning, но информация, поданная в электронном формате, лишь составная часть методики смешанного обучения, которая открывает для обучающихся большие, если не сказать, огромные преимущества.

Важной составляющей и плюсом “перевернутого класса” является применение современных технологий и функционала онлайн-обучения дистанционно, в виде – водкастов, подкастов и преводкастинга.

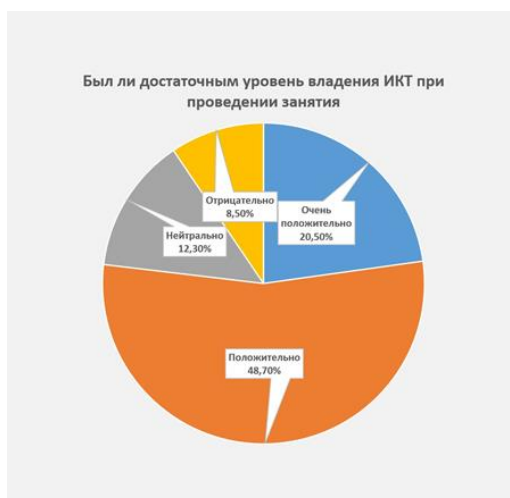


Рис 1. Результаты анкетирования преподавателей по уровню владения ИКТ

Применение в образовательном процессе созданных цифровых образовательных ресурсов требует технической реализации с специальным программным обеспечением:

- CMS (Content Management System, система управления содержимым) – используется для создания и управления содержанием учебных материалов;
- LMS (Learning Management System, система дистанционного обучения) – обеспечивает доступ к учебным материалам, организацию обратных и горизонтальных связей и т.п.

Как уже говорилось, перевернутый класс (Flipped Class) – это модель обучения, в которой выполнение домашней работы, помимо прочего, включает в себя применение технологий водкаста:

- просмотр видеолекции;
- чтение учебных текстов, рассмотрение поясняющих рисунков;
- прохождение тестов на начальное усвоение темы.

Классная работа (аудиторная) посвящается разбору сложной теоретической части и вопросов, возникших у обучающихся в процессе выполнения домашней работы (не более 25-30% времени). В классе студенты под наблюдением преподавателя решают практические задачи и выполняют исследовательские задания. После занятия в классе дома завершаются практические задачи, выполняются тесты на понимание и закрепление пройденной темы. Следует отметить, что преподаватель не должен отвлекаться на переключку присутствующих обучающихся, это должно быть предусмотрено в автоматическом режиме в LMS.

На сегодняшний день существует множество платформ, в которых реализуются функции CMS и LMS они бывают платные, условно бесплатные и бесплатные. Возможности и разнообразие предоставляемых услуг у них разные. Сразу выбирать сложные платформы не стоит, все придет со временем и будет зависеть от того насколько педагог хочет совершенствование и автоматизацию учебного процесса.

Хотелось подчеркнуть, что интерес студентов и магистрантов к данной методике обучения был очень велик. В процессе обучения учитывалась как текущая успеваемость (сдача текущих тестов после прохождения модуля и активность студентов на занятиях), так и финальная проверка заданий (тестовые вопросы) по всему объему пройденного материала. Все студенты могли в любой момент посмотреть свою текущую успеваемость и в случае необходимости улучшить свои показатели.

Итоги сессии, после проведенного эксперимента, показали отсутствие неудовлетворительных оценок на экзаменах как в бакалавриате, так и в магистратуре. Более 50% студентов бакалавриата получили отличные оценки, остальные 50% получили хорошие оценки, не ниже 75 баллов. 46% магистрантов также получили отличные оценки, остальные 54% получили оценки от 75 до 89 баллов. Ни один из обучающихся не получил удовлетворительные оценки. Следует учесть, что в эксперименте

большое внимание уделялось текущей успеваемости, которая в окончательном итоге по успеваемости составляла 60% и лишь 40% в общий балл давали оценки итогового тестирования.

Проведенный нами эксперимент показал, что метод смешанного обучения получает положительный отклик и высоко оценивается как студентами и магистрантами, так и преподавателями. Обучающиеся выразили мнение, что у них усиливается мотивация к изучению курса, модель перевернутого класса дает возможность глубже изучить материал и очень удобен в использовании (см. рис.2 и 3).

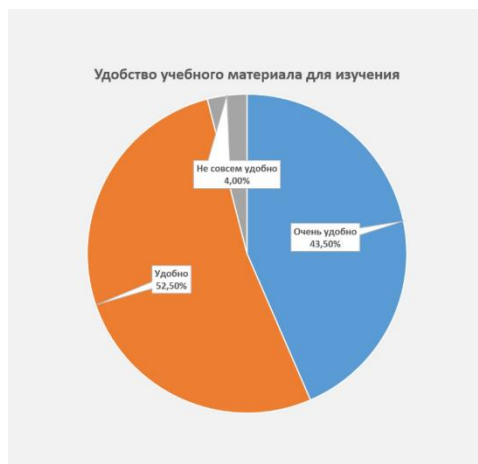


Рис.2 Результаты анкетирования обучающихся по учебному материалу

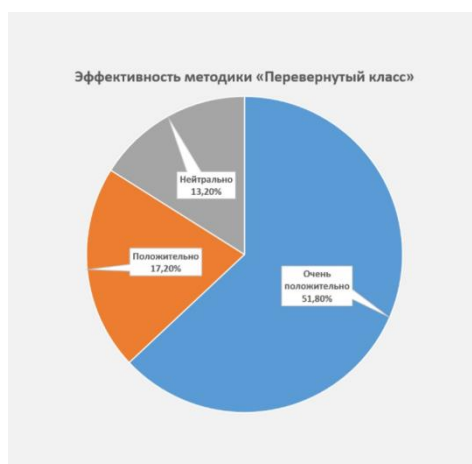


Рис.3 Результаты анкетирования обучающихся по эффективности методики «Перевернутый класс»

Заключение. Развитие смешанного обучения в вузе, требует соблюдения определенных условий, к которым относятся, прежде всего, информационно-коммуникационная инфраструктура, цифровая экосистема, хорошо разработанный электронный учебный контент. Обучающиеся и преподаватели должны иметь развитые ИТ-компетенции, позволяющие эффективно работать с этими ресурсами.

Результаты проведенного исследования показали, что рассмотренная методика обучения «Перевернутый класс» имеет большие перспективы для дальнейшего внедрения и совершенствования. Студенты почувствовали себя не просто потребителями учебной информации, но и соучастниками создания образовательного контента, благодаря им, многие презентации подверглись корректировке в сторону улучшения, также студенты внесли определенный вклад в создание учебных видеороликов.

При выполнении домашнего задания студентам и магистрантам предлагалось самим выбрать ту или иную форму подачи материала, которая им больше всего нравится, и подготовить домашнее задание в формате –короткого видео, подкаста, страницы в соцсети и т.д. Было отраднo видеть то, что

обучающиеся активно проявили себя в творческом мини-проекте, обсуждение которых в аудитории проходило интересно и с пользой для всех.

При проведении смешанного обучения очень важно, чтобы преподаватели могли использовать популярные у молодежи приложения и активно применять их на своих занятиях, например, популярный TikTok, который был использован нами в ходе проведения эксперимента. В качестве домашнего задания или творческой работы предлагалось каждому студенту снять ролик на смартфон, раскрывающий тему задания. Нужно было в течение 30-45 секунд раскрыть тему и объяснить суть рассматриваемого вопроса. Голосованием определялись лучшие работы, которые получали высокие баллы. Получали баллы и те, кто активно участвовал в обсуждении видео- роликов и внес существенные дополнения в их рассмотрение.

Любое занятие с использованием методики смешанного обучения можно провести интересно и результативно, чтобы студенты смогли показать свои способности, закрепили материал, проявили фантазию и творческое отношение к своему труду. Сегодня казахстанские ученые и педагоги также стремятся перенимать передовой опыт реализации смешанного обучения и предлагать своё видение возможностей этого метода в условиях отечественного образования.[8, С.120]

Таким образом, смешанное обучение имеет много возможностей, главным из которых является то, что создается образовательная среда, в которой обучающиеся, чувствует себя более комфортно. Студент фактически становится активным участником (субъектом) образовательного процесса. У него формируется привычка к самостоятельному обучению, самостоятельному планированию собственной образовательной траектории, поиску и обработке больших объемов информации с помощью современных ИКТ, другими словами, он формирует у себя потребность в непрерывном образовании. Преподаватели, в смешанном обучении, становятся консультантами, менеджерами учебного процесса, давая студентам возможность самостоятельно решать учебные задания, самостоятельно приобретать знания. Именно такой подход дает возможность формировать современных выпускников вузов, как компетентных специалистов.

Список использованной литературы:

1. Рубцов Г.И., Панич Н.В. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия // [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smешannoe-obuchenie-analiz-traktovok-ponyatiya/viewer/> (дата обращения 3.04.2023)) интернет источники
2. Bergmann, J., & Sams, A. (2012) *Before You Flip, Consider This.* – Phi Delta Kappan, 2014. -P. 25-25. [Электронный ресурс] URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172171209400206/> (дата обращения 3.04.2023)) интернет источники
3. Модели смешанного обучения.– [Электронный ресурс] URL: https://blendedlearning.pro/blended_learning_models/ (дата обращения 3.04.2023) интернет источники
4. Дегтярева О.М., Хузиахметова Р.Н. Реализация модели смешанного обучения при изучении высшей математики // *Современные проблемы науки и образования.* – 2022. – № 5. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32070/>(дата обращения 3.04.2023) интернет источники
5. Методика "Перевернутый класс" [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2018/01/04/metodika-perevernutyu-klass/> – (дата обращения 3.04.2023) интернет источники
6. *Перевернутый класс: технология обучения XXI века.* -[Электронный ресурс] URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka/>(дата обращения 15.04.2023) интернет источники
7. Фандей, В. А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Виктория Александровна Фандей. – М., 2012. – 23 с. –[Электронный ресурс] URL: <https://www.disserscat.com/content/teoretiko-pragmaticheskie-osnovy-ispolzovaniya-formy-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-ang/>(дата обращения 13.04.2023) интернет источники
8. Усипашиш С.Б., Ниязова А.Е. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности/ *Хабаршысы. «Педагогикалық ғылымдар» сериясы. № 2 (59). 2019, – С 119-126 – статьи из журнала*

References:

1. Rubcov G.I., Panich N.V. Smeshannoe obuchenie: analiz traktovok ponyatiya // [Elektronnyj resurs] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smehannoe-obuchenie-analiz-traktovok-ponyatiya/viewer/>
2. Bergmann, J., & Sams, A. (2012) *Before You Flip, Consider This*. - Phi Delta Kappan, 2014.-P. 25-25// [Elektronnyj resurs] URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172171209400206/> (data obrashcheniya 3.04.2023)) internet istochniki
3. Modeli smeshannogo obucheniya.– [Elektronnyj resurs] URL: https://blendedlearning.pro/blended_learning_models/ (data obrashcheniya 3.04.2023) internet istochniki
4. Degtyareva O.M., Huziahmetova R.N. Realizaciya modeli smeshannogo obucheniya pri izuchenii vysshej matematiki // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2022. – № 5. [Elektronnyj resurs] URL: : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32070/> (data obrashcheniya 3.04.2023) internet istochniki
5. Metodika "Perevernutyj klass",– [Elektronnyj resurs] URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2018/01/04/metodika-perevernutyj-klass/> (data obrashcheniya 3.04.2023) internet istochniki
6. *Perevernutyj klass: tekhnologiya obucheniya XXI veka*. – [Elektronnyj resurs]URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka/> // (data obrashcheniya 13.04.2023) internet istochniki
7. Fandej, V. A. *Teoretiko-pragmaticheskie osnovy ispol'zovaniya formy smeshannogo obucheniya inostrannomu (anglijskomu) yazyku v yazykovom vuze: avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.02 / Viktoriya Aleksandrovna Fandej. – M., 2012. – 23 s.* – [Elektronnyj resurs]URL: : <https://www.dissercat.com/content/teoretiko-pragmaticheskie-osnovy-ispolzovaniya-formy-smeshannogo-obucheniya-inostrannomu-ang/> // (data obrashcheniya 13.04.2023) internet istochniki/
8. Usipashim S.B., Niyazova A.E. *Habarshysy. «Pedagogikalyq ғылымдар» seriyasy. No2 (59). 2019, S 119-126 – stat'i iz zhurnalnala*

УДК 37.07
МРПТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.003>

Nurlanov Sh.^{1*}

¹*Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

AUTOETHNOGRAPHIC METHOD: IMPLEMENTATION IN A RESEARCH STUDY

Abstract

The first year of the newly appointed school leader is important because it sets the stage for internalizing the new role and responsibilities. It has been reported that during the first year school principals face numerous challenges and how they deal with such challenges may affect their future career. It is during the first year when the novice principals learn about the school affairs from the leader's standpoint. Juggling among many new responsibilities, school leaders do not have many opportunities to reflect on their experience; specifically on why they chose this career path, the challenges they faced and how they dealt with them. In light of the reforms in education it is interesting to look into how new school leaders perceive their roles which in turn affects how they act upon the new tasks. In this regard, this study explored the reasons, which led the participant of this research to choose this career path. In other words, this study explores the lived experience of the first-year school principal in Kazakhstan. It provides the personal account of this experience from the data gathered in the form of diary entries, personal memories, presentations and electronic mails written during the first year.

Autoethnography was the method employed to conduct this study. This research method is not widely used in Kazakhstan. Nevertheless, the literature review suggests that it is popular among education researchers.

The findings of this study suggest that the participant of this study chose to become a school principal partially because of his previous work experience but more importantly because of his life experience. Furthermore, the researcher found out that motivating students, making an impact were the reasons why he chose this profession. Other findings suggest that the researcher faced challenges in terms of resistance to change, dealing with the school culture and managing conflicts. He coped with these challenges by minimizing resistance to challenges, studying more about the school cultures and managing conflicts. A number of recommendations are provided for both policy-makers and the first-year school leaders at the end of this research.

Keywords: autoethnography, school leaders, principal, challenges, career choice, policy-makers, recommendations

Нурланов Ш.^{1}*

*¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан*

АВТОЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД: ОПЫТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье раскрывается значимость первого года нового руководителя школы, поскольку он закладывает основу для принятия новой роли и обязанностей. Отмечается, что в течение первого года работы директора школ сталкиваются с многочисленными вызовами, и то, как они справляются с этими вызовами, может повлиять на их будущую карьеру. Именно в течение первого года начинающие директора узнают о школьных вопросах с точки зрения лидера. Из-за необходимости находить баланс между множеством новых обязанностей, школьные руководители не всегда имеют возможность порефлексировать над своим опытом; особенно о том, почему они выбрали этот карьерный путь, проблемы, с которыми они столкнулись, и как они с ними справляются. В свете реформ в сфере образования, интересно обратить внимание на то, как новые руководители школ воспринимают свои роли, которые, в свою очередь, влияют на то, как они действуют относительно новых поставленных задач. В связи с этим, данное исследование было также направлено на изучение причин, побудивших участника исследования выбрать этот карьерный путь. В этом исследовании рассматривается жизненный опыт директора одной школы в Казахстане, который занимает данный пост первый год.

Данное исследование представляет личный взгляд на опыт работы директором, основывающийся на таких данных как записи в ежедневнике, личные воспоминания, презентации и электронные письма, написанные в течение первого года. Для проведения этого исследования использовался метод автоэтнографии. Данный метод не применяется широко в Казахстане. Тем не менее, обзор литературы указывает на то, что автоэтнография, в качестве метода исследования, довольно популярен в международной практике среди исследователей образования.

Результаты данного исследования показывают то, что участники эксперимента предпочли стать директорами школы частично из-за своего предыдущего опыта работы, но, в основном, из-за своего жизненного опыта. Кроме того, исследователь выяснил, что основными причинами для выбора данной профессии стали желание мотивировать учащихся школы и стремление сделать вклад в развитие страны. Результаты исследования определили, что исследователь столкнулся с такими проблемами как сопротивление переменам, развитие школьной культуры, необходимость справляться с конфликтами. Он справлялся с этими проблемами, минимизируя сопротивление, изучая школьные культуры и работая с конфликтами. В заключение данного исследования, представлен ряд рекомендаций как для органов, разрабатывающих образовательные политики, так и директорам, работающим первый год на данной должности.

Ключевые слова: автоэтнография, директор школы, руководитель, проблемы, выбор профессии, новый, рекомендации.

Ш.Нурланов^{1}*

*¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

АВТОЭТНОГРАФИЯЛЫҚ ӘДІС: ҒЫЛЫМИ ЗЕРТТЕУДІҢ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа

Мақалада зерттеуші жаңа басқарушы мектеп өміріндегі алғашқы кезеңі өзіндік маңыздылығымен ерекшеленетінін көрсетеді. Себебі бұл кезең – жаңа рөлдер мен жауапкершіліктерді қабылдау үшін негіз болатын іс-әрекеттердің бастамасы. Бірінші жыл ішінде мектеп директорлары көптеген мәселелерге тап болып жататынын және осы мәселелермен қалай күресетіні олардың болашақ

мансабына әсер етуі мүмкін екенін атап өткен жөн. Жаңа бастаған директорлар осы алғашқы жылдың ішінде мектеп өміріне көшбасшы ретінде қарай бастайды. Көптеген жаңа міндеттердің арасындағы тепе-теңдікті табу салдарынан, мектеп көшбасшыларының өз тәжірибелерін, мансап жолын не үшін таңдағандығын, жұмыс барысында тап болған мәселелер мен оларды шешу жолдарын саралауға мүмкіндіктері болмайды. Білім беру саласындағы реформалар аясында, жаңа мектеп көшбасшылары өздерінің рөлдерін қалай қабылдағанына, бұл өз кезегінде, олардың жаңа міндеттеріне қатысты әрекет етуіне назар аударған жөн. Осыған байланысты, бұл зерттеу жұмысының қатысушысын осы мансап жолын таңдауға талпындыратын себептерді зерттеуге бағытталған. Бұл зерттеу Қазақстандағы бір мектеп директорының өмірлік тәжірибесін қарастырады, ол осы лауазымда бірінші жыл жұмыс атқарады.

Бұл зерттеуде бірінші жылда жазылған күнделік жазбалары, жеке естеліктер, презентациялар және электрондық пошта сияқты деректерге негізделген, директордың тәжірибесі туралы жеке көзқарас қарастырылған. Осы зерттеуді жүргізу үшін автоэтнографиялық әдіс қолданылды. Аталмыш әдіс Қазақстанда кеңінен қолданысқа ие емес. Дегенмен, білім беру саласын зерттеушілері арасында автоэтнографияның зерттеу әдісі ретінде халықаралық тәжірибеде айтарлықтай танымал екенін әдебиеттерге шолу жұмыстары көрсетеді. Сонымен қатар, зерттеуші бұл мамандықты таңдаудың негізгі себептері - оқушыларды ынталандыру, адамдармен жұмыс істеу және «сәулетші» болу мүмкіндігін атап өтеді.

Зерттеу нәтижесі бойынша, зерттеушінің алдында басқалардың өзгерістерге қарсылығы, мектеп мәдениетінің жаңаруы, жағымсыз жағдайлар мен қақтығыстардың шешілуі, стресстік сәттерді жеңу қажеттілігі, сондай-ақ оқу процесінің «сәулетшісі» ретінде іске асырылуы сияқты мәселелер туындады. Теріс, стресстік сәттер мен қақтығыстармен күресудің түрлі әдістерін қолдана отырып, әртүрлі қиыншылықтарға төзімділікті барынша азайту арқылы ол осы проблемаларды шеше білді. Осы зерттеудің соңында аталмыш лауазымда бірінші жылда жұмыс істейтін білім беру саясат әзірлеуші мекемелер мен директорларына бірқатар ұсыныстар берілді.

Түйін сөздер: автоэтнография, мектеп директоры, көшбасшы, мамандық таңдау, жаңа, ұсыныстар.

Introduction. On the first workday of 2018, I was officially appointed the principal of one of the schools in Astana. Before assuming this leadership position, I had served as a vice-principal and manager for academic affairs for six months respectively at the school where I was later appointed the principal. I had never worked at school before joining it as the manager for academic affairs in 2017. In other words, I was a non-traditional school leader, who had never held a teaching position and who had little administrative school experience before leading it.

In the autoethnographic study I explored why I chose to become a school principal. Such choice is usually affected by previous work experience and even by what happened earlier during the school and university years.

According to Tichy as cited by Sparks, leadership is autobiographical in that it is shaped by life events and experiences. In his own words:

“Who we are as leaders comes from the ups and downs of our life experience, not the books we have read or the courses we have taken. When people look back at what shaped them, inevitably it is the tough times. Really good leaders learn from those experiences (Sparks, 2005, p. 53).” [1].

Therefore, it is important to look into one’s life history in order to understand why he or she makes certain choices about a career.

According to Dethloff (2007) [2], principalship is a highly complex job. It is even more so today when the field of education is going through significant transformations. Therefore, it should not come as a surprise that I faced strong challenges from day one of this job. Nevertheless, I embarked on this journey full of enthusiasm and hope.

Materials and Method. This research is not a traditional interview or observation based qualitative study. Nor is it quantitative. That is, it does not have a hypothesis, which can be either rejected or accepted. Rather, it is a personal account of what I have experienced. Therefore, its value will inevitably change with time and each individual reader. Nevertheless, it will provide a unique insight into the educational profession by providing self-reflections and analysis of one’s own practices and ideas. As Connelly and Clandinin put it: For each of us the more we understand ourselves and can articulate reasons why we are what we are, do what we do, and are headed where we have chosen, the more meaningful our (experience) will be. The process of making sense and meaning...of the narratives of our experience is both difficult and rewarding (1994, p. 11) [3].

The research on education in Kazakhstan usually looks at similar studies from a third-party perspective. Such methodology fails to provide in-depth reflective insights. Only by employing the autoethnographic method can such a goal be achieved. Many of the experiences in this study are unique to me. However, some of these experiences will be shared by all professionals working in the field of school education, particularly in the context of Kazakhstan. Furthermore, as Ellis puts it, all stories are potentially more than our own experience (2004, p. 37) [4]. Therefore, many readers will be able to relate to the experiences and insights shared in this study and gain an understanding of what a principals' job entails.

According to Ellis, autoethnography is “research writing and method that connect the autobiographical and personal to the cultural and social. This form usually features concrete action, emotion, embodiment, self-consciousness, and introspection...” (2004, p. xix). This definition encompasses both the cultural aspects and the personal as well as social ones. But more importantly, I chose to use autoethnography as a method for my research because it is the only method, which allows me to research myself.

According to Pavlenko (2002) [5], one of the main advantages of personal narratives is that they give us access into learners' private worlds and provide rich data. This method also allows me to make my voice heard from me as opposed to the analysis of other researcher's interpretation of my experience. That is, autoethnography provides a transition from being an outsider to an insider in the research (Hitchcock and Hughes, 1995) [6]. As such, the readers will have the opportunity to learn about the perspective of the insider, the first-year school principal.

Last but not least, I chose to employ the autoethnography because it gives me an opportunity to explore myself. First year in a new position is both stressful and busy. It is difficult to reflect on my experience while juggling among so many new responsibilities. This method allowed me to reflect on my lived experience.

Data collection

The data for this research was collected through writing personal diaries. I also used the information from my personal memory. According to Chang (2008) [7], in autoethnography, the researcher himself provides the personal memory data. In other words, the researcher is the person who provides the data.

Another important source of information that I used in this study is self-observation data. In a traditional ethnographic study the researcher immerses himself in the culture. The culture being studied in autoethnographic research - the new school - is part of the researcher's life. Emerson, Fretz, & Shaw give two stages of self-observation. In the first stage, the researcher immerses in culture by getting to know people and customs (1995). In this process the researcher becomes an active member of that culture. In the second phase, the researcher systematically writes down what is being learned and observed (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995) [8].

The data for this study was also gathered from the letters and emails I sent to teachers, staff and students, meeting minutes, reports I wrote, and the presentations I made. This time, however, I looked at these data from the standpoint of the researcher as opposed to that of the author and presenter.

Last but not least, I also looked into the critical incidents that took place during the year. Such incidents included cases with students, staff and parents. The data for critical incidents was derived from my personal memory as well as from my diary. I also did a systematic reflection on each phase of my personal and professional life and tried to make meaning of what I did when; the way I did; and why I did what I did. It is this reflexivity that enabled me to identify events, incidents, and experiences and understand the relationship between cause and effect and thus relate them to my becoming a first year principal.

Research results and Discussion

As I mentioned above, autoethnographic study is a highly personalized account of oneself. The guiding questions of this study were as follows:

RQ1. How and why did I become a school principal?

RQ2. What challenges did I face when I assumed this position?

RQ3. How did I respond to these challenges?

Findings

RQ1. By analyzing the data from the findings that relate to the first research question “How and why did I become a school principal?” the following themes were derived: significant incidents from childhood, previous career, motivating students, making an impact.

Significant Incidents from Childhood

It appears that my own childhood experience has significantly affected my choice of education as a career path. Specifically, the incident with the backpack, which I described in my personal diary, seems to have had a significant impact. In my diary I wrote:

“That day Aunt Nina instilled in me the idea that education is a necessary ingredient in one’s success in life I am forever thankful to her for instilling the idea that education is important in life. This belief has guided my life journey not only in terms of my personal educational aspirations, but it has also affected the choice of my career path.”

Looking into this critical incident from my childhood it seems that I chose education in general as a career path.

Previous Career

When reflecting about my career path I wrote the following in the diary:

“My professional career before school can be broadly divided into two parts; working for think-tanks, where I mostly promoted ideas and best practices from around the globe through writing reports and policy memos as well as working for organizations where I helped, coordinated or led the actual implementation of projects...While working in these organizations I felt that I was working with the big picture. Therefore, I wanted to work on the ground.”

It seems that working on the ground for me meant that I wanted to work at school. My previous career path was in the field of education. However, it was not in the field of school education. My entries in the diary suggest that I felt that by working on the ground, I could make a stronger impact and my desire to work on the ground was affected by my previous work of not working on the ground.

Motivating Students

The desire to motivate students seems to have been the main reason why I chose to become a school principal. In my memory diary I wrote:

“Nurlan told me that I inspire my students to achieve their goals. It was during this conversation when Nurlan told me that I should become a school principal so that I could inspire and help more students. This thought had never occurred to me and at the time I did not give it any serious consideration.”

The analysis of the memory diary suggests that I pay attention to the issue of motivating students in a number of entries. For instance, in another diary entry I focus on how I gave the motivational speeches at the school graduation ceremonies, during meetings with the Olympiad students and student meetings with the principal.

Making an Impact

The analysis of the presentations that I gave to students and parents suggests that I wanted to make an impact on the life of students. In those presentations, I talk about social lifts and the elite of the country and how the alumni of our school, as part of the country’s elite, are contributing to the development of our country. After rewatching the video about the history of our school and its alumni, which I showed to our teachers and students, I again focused on how our alumni are changing our country. I also emphasize how our school has historically played a significant role in nourishing and teaching the future political, business and intellectual elite of Kazakhstan.

The analysis of these presentations and videos suggests that I wanted to be part of something bigger than myself. In this case, I wanted to be in the same team with the people, who prepare the future elite of the country. It also seems that I did not view our school as a regular school. Rather, I looked at our school as “the school which produces the future elite of the country”. And, as a principal, I wanted to make an impact on the development of our country by educating its elite.

RQ2. Looking into the challenges I faced the following themes emerged: dealing with the school culture, resistance to change and managing conflicts.

Dealing with School Culture

When I posed this question to myself, I wrote the following in my diary:

“At our school we have different teachers; those who have Soviet experience and education, those who have post-Soviet experience and education and those who have foreign experience and education. These teachers have adopted certain elements of the cultures of schools universities where they studied. It is safe to say that we have a jigsaw of cultures among our teachers. There are many benefits of having this many variety of people, who represent different cultures. Nevertheless, sometimes we have challenges”.

It seems that I viewed the school community as a compilation of different representatives of cultures. Namely, I divided the teacher community based on their life, education and work experiences into Soviet, Post-Soviet and foreign. When giving an example of dealing with school culture, I wrote the following:

“I had to resolve a conflict between a Soviet and a Post-Soviet teacher. Both of these teachers were teaching in the same class but in different groups. When it came to assessing students' learning, the Soviet teacher insisted on the oral exam while the Post-Soviet teacher was giving students written tests. Later on some

angry parents came to my office demanding that I resolve this issue immediately because their children were getting unfair marks.”

It seems that cultural differences also led to conflicts. Therefore, understanding the root cause of conflicts, the culture, seems to have been important to me.

Resistance to Change

This theme emerged from my memory diary when I wrote about the implementation of the new curriculum. In the diary I wrote:

“I faced resistance from mostly Soviet educated teachers. Soviet educated teachers are used to transferring knowledge so that students only memorize it without critically scrutinizing it. They are also not used to using information technologies or organizing lessons so that students can work in teams. The Soviet educational system was mostly theoretical. It was both its strength and weakness. Students had solid theoretical background but lacked the practical skills to apply that knowledge in real life.”

It seems that resistance to change from some teachers was a challenge for me. In addition, my writings suggest that I had this challenge mostly from the Soviet-educated teachers

Managing Conflicts

When reminiscing about the conflicts I had to deal with as a principal, I mentioned four such events: between students, between parents, among janitors, between a teacher and a student. My diary entries suggest that it was challenging for me to deal with conflicts. In the diary I wrote:

“This role seems to be challenging because teachers expect the principal to back them no matter what the issue is.”

This seems to suggest that I did not always take the side of the teachers in the conflicts. Rather, I tried to make fair judgments, even though teachers always expect that the principal will support them.

RQ3. When analyzing how I dealt with the above-mentioned challenges, the following themes emerged: understanding what school culture means, minimizing resistance to change, managing and resolving conflicts.

Understanding What School Culture Means

It seems that before becoming a school principal, I did not have much exposure to the issues of school culture. Looking at the literature, which I read, it seems that significant part of it focused on the matter of school culture. The highlighted parts of the articles I printed out seem to have caught my attention, because they were important for me in terms of understanding the school culture. For instance, I highlighted the following piece:

“Schools have a culture that is definitely their own. There are, in the school, complex rituals of personal relationships, a set of traditions, mores, and irrational sanctions, a moral code based upon them. There are games, which are sublimated wars, teams, and an elaborate set of ceremonies governing them. There are traditions, and traditionalists waging their world-old battle against innovators (Deal and Peterson, 1999, p.5)” [9].

It seems that having a firm grasp on the issue of school culture was of great importance to me and it seems that this importance stems from the fact that misunderstanding or not taking into account the school culture would be harmful.

Minimizing Resistance to Change

Like dealing with cultural challenges, it seems that reading literature on resistance to change was one of the most commonly used methods to deal with this challenge. In this regard, I was fortunate to be studying at Nazarbayev University at the time because my professors helped me find relevant literature. In one of the printed materials on this matter, I highlighted the following:

- “1. Resistance is inevitable, because people resist change
2. Schools are essentially conservative institutions, harder to change than other organizations
3. You just have to live reform one day at a time
4. You can never please everyone, so just push ahead with reforms
5. Mandate change because people won't otherwise
6. Keep it simple, stupid; go for small changes rather than big, demanding ones. (Fullan and Miles, p.745-746)” [10].

It seems that I used these ideas as tactics for dealing with resistance to change.

Managing and Resolving Conflicts

In terms of managing and resolving conflicts it seems that I again focused on reading the literature. Furthermore, the trainings, which I had in my previous job as a Project Coordinator at an international

organization, seem to have had a significant influence on my decision-making on this matter. The presentations, which I had saved from the training, indicate that I focused on the following tactics:

- “1) Separate the people from the problem;
- 2) Focus on interests not positions;
- 3) Invent options for mutual gain;
- 4) Insist on using objective criteria (Fisher et al. 2011)” [11].

Overall, it seems that the training on conflict managements that I received in my previous job helped me manage and resolve conflicts at work.

Conclusion. Autoethnography as a research method is not widely used among education scholars in Kazakhstan. Nevertheless, this research method can be revealing in terms of looking into one’s own experience. By examining my own experience, I found out that significant incidents from my childhood, my previous career, the desire to motivate students and the desire to make an impact were the main reasons why I decided to become a school principal. This realization helps me continue do my job even during challenging times.

Dealing with the school culture, resistance to change and managing conflicts were the main obstacles during my first year as a school principal. Understanding what school culture means, minimizing resistance to change, managing and resolving conflicts by employing the instruments from literature and trainings were my responses to the challenges I faced. By reflecting on and analyzing my personal experience, the following recommendations for policy-makers and first year principals emerged.

Recommendations for policy-makers

1. This study suggests that policy-makers may provide the first-year school principals with training on leadership and leadership styles at school. There are a variety of trainings on general leadership or business leadership. However, school is a specific place because its stakeholders are students, parents, school staff, universities and society in general. Unlike traditional leadership, school requires specific set of leadership skills such as transformational, instructional, visionary etc. The latest research on this topic and my experience suggest that there are a number of ways, in which leadership at school can be defined. Trainings on leadership should provide first-year principals with knowledge about different leadership styles, an opportunity to find out what their dominant leadership style is knowledge on each styles suitability in different situations and limitations of each style. I was fortunate to learn about school leadership at Nazarbayev University. Therefore, it was not a challenge for me. Lack of knowledge and skills in school leadership can be a challenge for new school leaders.

2. This study also suggests that policy-makers may provide first-year school leaders with trainings on conflict resolution. School is a place where many different people interact. Therefore, conflicts are inevitable. Principals should treat them as part of their work. It is especially important for first-year principals to understand that conflicts are part of their everyday lives at work. They may not blame themselves for letting conflicts take place at school. These trainings should include different methods of dealing with conflicts. They may also focus on how conflicts between different people with different cultures can be resolved. From my personal experience, I can recommend to include the Harvard Negotiation Method in the program. Nevertheless, all of these methods have their limitations, which should be discussed in these trainings.

3. Dealing with resistance at school is another important topic for a training. Currently, there are many reforms being undertaken in the educational system of Kazakhstan. All of these reforms are top-down. Partially because of this many teachers resist change. It can be challenging for the first-year school principals to deal with resistance. These trainings may focus on various methods and their limitations when it comes to resistance not only from teachers, but also from parents, vice--principals and students.

4. My own case suggests that school principals can come from a non-school environment. In other words, it is not absolutely necessary for principals to be former teachers or school staff. Nevertheless, I recommend that such principals may work for at least one year at school. I personally had worked as a manager for academic affairs and as a vice-principal prior to assuming the principal’s position. This one-year transition period gave me an opportunity to learn more about how the school operates, its culture and people.

5. Last but not least, I would recommend policy-makers to provide soon-to-be first-year principals with more access to currently serving principals. I would suggest a one-month period, during which the new first-year principals can participate in all of the meetings with the principal, have an opportunity to observe and learn from principals and discuss school matters. This would provide the new first-year principals with more insight into the roles and responsibilities of the principal as well as current school issues.

Recommendations for the first-year school principals

1. When first appointed a principal, it is tempting to jump to changing something at school. However, first-year school leaders should spend their first days observing and learning. It is important to understand why certain traditions and rules were established. There is a high probability that even though we may not like them, these rules and traditions were set up for a good reason. Besides, as my experience suggests, any change can be met with resistance. I would not recommend that the first-year school principals begin their new journey with resistance.

2. Understanding the school culture and its people is important. There are many types of school cultures. There are also a number of sub-cultures within each school, as this study suggests. Sometimes these cultural differences lead to conflicts. Therefore, it is important to understand what the root causes of these conflicts are. If they have cultural roots, they should be treated differently. Any resolution of such conflicts should take into account cultural differences.

3. When juggling among so many responsibilities it is also easy why we choose to become principals in the first place. Writing an essay or reflections on this topic can be revealing. As this study suggests, usually life experiences shape our career choices. Therefore, understanding the deep reasons for choosing to be a school leader can be helpful in terms of better understanding why we do what we do. It is also important to remind ourselves from time to time, why we are at school. This study reveals that reminding oneself these reasons can be motivating, especially in times of stress.

References:

1. Sparks, D. (2005). *Explain, inspire, lead: An interview with Noel Tichy*. *Journal of Staff Development*, 26(2), 50-53.
2. Dethloff, C. H. (2007). *A principal in transition: An autoethnography* (Doctoral dissertation, Texas A&M University).
3. Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). *Personal experience methods*.
4. Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography* (Vol. 13). Rowman Altamira.
5. Pavlenko, A. (2002). *Narrative study: Whose story is it, anyway?* *TESOL quarterly*, 36(2), 213-218.
6. Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. Psychology Press.
7. Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek.
8. Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Fieldnotes in Ethnographic Research (Fragments de texte)*. University of Chicago Press.
9. Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. *Adolescence*, 34(136), 802.
10. Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). *Getting reform right: What works and what doesn't*. *Phi delta kappan*, 73(10), 745-752.
11. Fisher, R., Ury, W. L., & Patton, B. (2011). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Penguin.

МРНТИ 14.15.01

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.004>

С.А.Ұзақбаева¹, З.Т.Әбілова^{2*}, Р.Ю. Балтиева³

¹Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті,
Алматы қ.Қазақстан

²И.Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университеті,
Бішкек қ., Қырғызстан

³Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Алматы қ.,Қазақстан

**РЕФЛЕКСИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК – БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІ КӘСІБИ
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ӘРЕКЕТКЕ ДАЯРЛАУДЫҢ МАҢЫЗДЫ ШАРТЫ РЕТІНДЕ**

Аңдатпа

Мақалада болашақ мұғалімді кәсіби педагогикалық әрекетке даярлауда рефлексивті құзыреттіліктің маңыздылығы айтылады. Мұғалім құзыреттіліктерінің арасында рефлексиялық құзыреттілік маңызды орын алады. Болашақ мұғалімнің рефлексиялық құзыреттілігі тек әрекетте, педагогикалық өзара әрекеттесу мен қарым-қатынаста пайда болады және кәсіби білімнің, арнайы дағдылар мен құндылықтардың органикалық бірлігінде көрініс табады. Кәсіби әрекетте рефлексияны қолдану болашақ мұғалімге тәжірибесін жалпы мәдени және кәсіби құзыреттіліктерді дамыту процесіне ауыстыруды қамтамасыз етуге, дербестікті, кәсіби әрекет нәтижелеріне жауапкершілікті қажетті деңгейде қамтамасыз етуге, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау қабілетін дамытуға, сондай-ақ толық емес білімнен мұғалімнің жеке даму перспективаларын толық түсінуге динамикалық көшуді қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Рефлексивті құзыреттілікті болашақ мұғалімнің әрекетінің кілті ретінде тану қазіргі білім беру жағдайында оны қамтамасыз ететін дағдыларды қалыптастыру қоғамның алдына қоятын міндеттерін орындауға дайын, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі тәрбиелеуге, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылатын осы бейіндегі болашақ педагогтарды даярлаудың қажетті шарты болып табылады деп айтуға негіз береді.

Түйін сөздер: рефлексия, құзыреттілік, рефлексивті құзыреттілік, кәсіби педагогикалық әрекет, шарттар, компонент, дамыту, кезең.

Узакбаева С.А.¹, Абилова З. Т.^{2}, Балтиева Р.Ю.³*

¹*Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана,
г. Алматы, Казахстан*

²*Кыргызский государственный университет им. И.Арабаева,
г. Бишкек, Кыргызстан*

³*Казахский национальный женский педагогический университет,
г. Алматы, Казахстан*

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье подчеркивается важность рефлексивной компетентности в подготовке будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности. Среди компетенций учителя важное место занимает рефлексивная компетентность. Рефлексивная компетентность будущего учителя проявляется только в деятельности, педагогическом взаимодействии и общении и отражается в органическом единстве профессиональных знаний, специальных умений и ценностей. Применение рефлексии в профессиональной деятельности позволяет будущему учителю обеспечить перенос опыта в процесс развития общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечить самостоятельность, ответственность за результаты профессиональной деятельности на необходимом уровне, развить способность к самоконтролю и самооценке, а также обеспечить динамичный переход от неполного образования к полному пониманию перспектив личностного развития учителя.

Признание рефлексивной компетентности как ключа к деятельности будущего учителя дает основание утверждать, что формирование навыков, обеспечивающих ее в современных образовательных условиях, является необходимым условием подготовки будущих педагогов этого профиля, готовых к выполнению поставленных перед обществом задач, стремящихся к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию.

Ключевые слова: рефлексия, компетентность, рефлексивная компетентность, профессионально-педагогическая деятельность, условия, компонент, развитие, этап.

Uzakhbayeva S.¹, Abilova Z.², Baltieva R.³

¹*Ablai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan*

²*Kyrgyz State University named after I. Arabaev, Bishkek, Kyrgyzstan*

³*Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

REFLEXIVE COMPETENCE AS AN IMPORTANT CONDITION FOR PREPARING FUTURE TEACHERS

FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Abstract

The article emphasizes the importance of reflexive competence in preparing a future teacher for professional pedagogical activity. Reflexive competence occupies an important place among the teacher's competencies. The reflexive competence of the future teacher is manifested only in activity, pedagogical interaction and communication and is reflected in the organic unity of professional knowledge, special skills and values. The use of reflection in professional activity allows the future teacher to ensure the transfer of experience in the process of developing general cultural and professional competencies, to ensure independence, responsibility for the results of professional activity at the required level, to develop the ability to self-control and self-esteem, as well as to ensure a dynamic transition from incomplete education to a full understanding of the prospects of personal development of the teacher.

The recognition of reflexive competence as the key to the future teacher's activity gives grounds to assert that the formation of skills that ensure it in modern educational conditions is a necessary condition for the preparation of future teachers of this profile who are ready to fulfill the tasks assigned to society, striving for self-development, self-education, self-improvement.

Keywords: reflection, competence, reflexive competence, professional and pedagogical activity, conditions, component, development, stage.

Кіріспе. Қазіргі уақытта технологияларды үнемі жаңартуды, инновацияларды оңтайлы игеруді, қарқынды өзгеріп жатқан әлемнің сұраныстары мен талаптарына тез бейімделуді талап ететін жаһандық бәсекелестік жағдайында жоғары кәсіптік білім беру жүйесі түлектерінің бәсекеге қабілеттілігін арттыру мәселесі өзекті. «2025 жылға дейінгі жоғары білім беруді дамыту тұжырымдамасында»: Қазақстандық білім берудің бәсекеге қабілеттілігін арттыру адами және кадрлық әлеуетті дамытуға, құзыреттілік тәсілді қамтамасыз етуге, академиялық білім мен практикалық дағдылардың өзара байланысына, азаматтардың өмір бойы өзін-өзі жүзеге асыруы үшін жағдай жасауға байланысты екендігі айтылады. Қазіргі қоғамда тәрбиешінің, мұғалімнің жеке басы, белсенді өмірлік ұстанымы, оптимизм, кез-келген жағдайда өзінің жеке басын сақтай білуі және проблемалық жағдайларда күрделі шешімдер үшін жауапкершілікті қабылдауы маңызды болып келеді. Мұғалім үнемі өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі жетілдіруге және әлеуметтік-педагогикалық құндылықтарды жетілдіруге ұмтылуы керек.

Болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін зерттеудің өзектілігі жоғары білімді, мәдени жастарды дамытуға ықпал ететін білім беру саласының белсенді, қабілетті қызметкерін даярлауға объективті қажеттілікпен анықталады.

Жалпы білім беретін мектеп оқушыларын оқыту мен тәрбиелеудің жаңа сапасына қол жеткізу үшін мұғалімді кәсіби даярлаудың жаңа тәсілдері, әлеуметтік, экономикалық және нақты педагогикалық сипаттағы факторларды ескеру қажет.

Қоғамның әлеуметтік құрылымындағы сапалы өзгерістер, оқу орындарының жұмысындағы демократиялық принциптердің дамуы, қоғамның азаматтың жеке басына қойылатын талаптары мен жағдайы, жас ұрпақты жаңа жағдайдағы өмір мен қызметке даярлаудың тиімділігі арасындағы кайшылықты анықтады. Ақпаратты жаңарту процесін жеделдету үздіксіз білім беруді қажет етеді.

Қазіргі жағдайда кәсіби білім берудің және жеке тұлғаның кәсіби әрекетінің тиімділігін бағалау құзыреттілік көзқарас тұрғысынан жүзеге асырылады. Құзыреттілік тәсіл шеңберінде, оның мәні жеке тұлға мен қоғамның мүдделерін жақындастыратын мамандандырылған модельдерге бағдарлау болып табылады. Құзыреттілік тұрғысынан көрсетілген білім беру нәтижелеріне назар аудару қажет, себебі қазіргі таңда жалпы мәдени және кәсіби құзыреттіліктерді дамыту мәселесі өзекті болып отыр.

Құзыреттілік ұғымы «білім», «білік» және «дағды» (ББД) сияқты ұғымдарды қамтиды. Бірақ бұл ББД-ның жаңаша жай ғана жиынтығы емес. Құзыреттілік оқыту нәтижесін (білім және білік) ғана емес, сонымен бірге ол оқушылардың шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі мен құндылық бағдарларының жүйесін де көрсетеді. Құзыреттілік – бұл алынған білімдер мен біліктерді іс-жүзінде, күнделікті өмірде қандай да бір практикалық және теориялық мәселелерді шешуге қолдана алу қабілеттілігі [1, 86-б.].

Орыс ғалымдары В.А. Адольф, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, В.А. Слостенин, Т.Ф. Лошакова педагогикалық зерттеулерінде педагог кадрлардың кәсіби құзыреттілігі туралы мәселеге көп қызығушылық пайда болғанын айтады.

Д.Дьон, У.Уоллер, М.Мид, К.Юнг, П.Сорокин, Ф.Знанецкий сынды философтар кәсіби құзыреттілікті адамның ортаға үйренуіне қажетті әрекеттер түрі ретінде қарастырады. Олар адамның

мамандығы оның белгілі бір нәрсеге деген қызығушылығын тудыратынын, көзқарасын қалыптастыратынын, мақсатқа жетуге талпындыратынын, ортақ пікір алмасуға жетелейтінін айтады.

В.З. Вульф пен В.Н. Харкиннің көзқарасынша, кәсіби рефлексия адамның бірлігі (өзін-өзі тану қабілеті, себеп-салдарлық байланыстарды талдау, күмәндану, құндылық критерийлерін жүзеге асыру, өз бетімен дербес жұмыс істеу) мен кәсібилігінен (кәсіби өмірдің қиын жағдайлары мен кезеңдерінде осы қабілетті пайдалану) тұрады [2, 71-б.]. Біздің көзқарасымызша, мұғалімнің жеке рефлексиясы ғана емес, сонымен қатар оқытылатын пән бойынша кәсіби әрекет рефлексиясы болуы керек. Жеке рефлексия өзін-өзі тану, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау, интроспекция процестерімен сипатталады. Кәсіби рефлексия білім беру сапасын арттыру және студенттің жеке басының дамуына жағдай жасау үшін қолданылатын технологияларды, әдістерді, тәсілдерді, оқыту әдістерін талдай білумен, сондай-ақ білім беру процесін жүзеге асыра білумен сипатталады.

Білімнің әртүрлі ғылыми салалары өкілдерінің еңбектерін теориялық талдау адамның рефлексиялық қызметті жүзеге асыру мәселесін зерттеу үш негізгі бағытта жүретіндігін көрсетеді: философиялық (В.И. Слободчиков, И.Фихте, Г.П. Щедровицкий және т.б.), психологиялық (И.А. Зимняя, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков және т.б.), педагогикалық (Г.И. Давыдова, Г.М. Кожаспирова, В.А. Слостеннин, В.Н. Харькин және т.б.). Белгілі психологтар Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн және басқалардың еңбектерінде рефлексияның қалыптасуындағы жеке тұлғаның белсенділігі атап көрсетілген.

Соңғы жылдары білім беру саласындағы мамандардың кәсіби рефлексиясын дамыту және қалыптастыру мәселесі қарастырылатын бірқатар жұмыстар орындалды. Олардың ішінде мұғалімнің кәсіби қызметінің рефлексиясын (А.П. Гуреев), мұғалімнің кәсіби шеберлігін (И.А. Мушкин), оқушылардың рефлексиясын қалыптастырудың педагогикалық технологиясын (Т.В. Белозерцев), болашақ мұғалімді даярлаудағы педагогикалық рефлексияның рөлін (О.Ю. Шаврина, О.В. Акулова, О.С. Анисимов, С.Ю. Степанов және т. б.).

Мұғалімнің жеке және кәсіби құзыреттілігінің органикалық құрамдас бөлігі ретінде рефлексивті құзыреттілік Н. В.Кузьминаның еңбектерінде ашылады. Болашақ мұғалімнің рефлексиялық құзыреттілік технологиясын құруға кіріспес бұрын «рефлексиялық құзыреттілік» ұғымының әртүрлі анықтамалары зерттеліп, талданды, атап айтар болсақ:

А.К. Маркова «Рефлексиялық құзыреттілік мұғалімнің өз жұмысын тұтастай бағалау қабілетіне, оның мақсаттары, міндеттері, әдістері, құралдары, шарттары, нәтижелері арасындағы себептік байланысты көре білуге тән интегративтілікпен байланысты» деп жазды [3, 78-б.].

В.И. Стенкова рефлексиялық құзыреттілікті адамның кәсіби мінездемесінің адекватты идеясы, өзінің кәсіби қызметін реттей алуы деп анықтады [4, 11-б.].

Ю.В. Кушеверскаяның пікірінше, рефлексивті құзыреттілік - бұл кәсіби педагогикалық әрекеттің жүйелік компоненті және рефлексияны тиімді және орынды жүзеге асыруға мүмкіндік беретін жеке тұлғаның сапасы, бұл даму мен өзін-өзі дамытуды қамтамасыз етеді, оқу және кәсіби әрекетте шығармашылыққа ықпал етеді [5, 6-б.].

В.А. Метаева рефлексивті құзыреттілікті жұмыста ең жақсы нәтижелерге қол жеткізуге ықпал ететін акмеологиялық құбылыс ретінде және оны метакомпетенттілік ретінде анықтайды [6, 8-б.].

В.В. Давыдов, Л.А. Кунаковская, Ю.В. Кушеверская, В.А. Метаева, А.Стеценконың зерттеулері рефлексивті құзыреттілікті қалыптастыру процесі үздіксіз педагогикалық білім берудің маңызды құрамдас бөлігі ретінде әрекет ететіндігін растайды.

Мұғалім құзыреттіліктерінің арасында рефлексиялық құзыреттілік маңызды орын алады. Теориялық ойлаудың маңызды сипаттамаларының бірі ретінде рефлексияны студенттер білуі керек. Бірақ оны дамыту үшін мұғалімнің рефлексиялық әрекет тәжірибесі болуы керек.

Материалдар мен әдістер. Қарастырылып отырған тақырып бойынша жарық көрген ғылыми әдебиеттерге теориялық тұрғыда талдау, жалпылау, жүйелеу, жіктеу, түсініктеме беру және қорытындылау.

Болашақ мұғалімнің рефлексивті құзыреттілігін дамыту технологиясының негізінде келесі тәсілдер жатыр:

1) тұлғалық-бағдарлы көзқарас, оған сәйкес білім алушының рефлексиялық құзыреттілігін дамыту оның білім және кәсіптік әрекет субъектісі ретіндегі жеке ерекшеліктеріне, құндылығына, зерттеушілік, оқу-әдістемелік қызығушылықтарына, білім беру қажеттіліктеріне және педагогикалық әрекет тәжірибесіне байланысты жүзеге асырылады.

2) интегративті тәсіл, оған сәйкес рефлексивті құзыреттілікті дамыту педагогтің кәсіби стратегиясы контекстіндегі білім мен іс-әрекеттің біртұтастығы контекстінде нақты кәсіби жағдаяттарға толық ену және «өмір сүру» жағдайында білімді интеграциялау негізінде міндеттерді шешу, педагогикалық қызметтегі тиімді педагогикалық тәжірибе мен инновациялық стратегиялар аясында жүзеге асырылады.

3) жобалық тәсіл, оған сәйкес рефлексиялық құзыреттіліктің дамуы мотивация мен эмоционалдық шиеленістің жоғары дәрежесімен, инновациялық тәжірибені жүзеге асыруда оқу проблемаларының басымдығымен өздігінен білім алатын ізденіс пен зерттеу іс-әрекетінің жоғары үлесімен жүзеге асады.

Болашақ мұғалімдердің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастыру процесі арнайы ұйымдастырылған қызметті қажет етеді және осы тұрғыдан алғанда келесі ережелерді ескеру қажет: болашақ мұғалімдердің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастырудың негізі ұйымдастырылған педагогикалық рефлексия болуы керек, ал рефлексивті-белсенді тәсіл студенттердің жеке мүмкіндіктерін жүзеге асыруда жетекші болуы керек, рефлексивті құзыреттілікті қалыптастыру процесі рефлексиялық әрекеттің табиғатына бағытталуы керек.

Педагогикалық жағдайларға, әдістерге, рефлексиялық құзыреттілікті қалыптастыру әдістеріне қатысты бұл процесс рефлексия механизмдерін дамытып алмайынша мүмкін емес екенін ескеру қажет. Бұл аспектіде зерттеушілер болашақ мұғалімдерді қарым-қатынасқа, шығармашылық әрекетте оқытушылармен бірлесіп жұмыс істеуге мақсатты түрде қосуға баса назар аударады, рефлексияны оқыту әдістерін (ойындар, стандартты емес, шығармашылық мәселелерді шешу, ситуациялық практикумдар, тренингтік жаттығулар және т. б.) бөліп көрсетуге болады, рефлексияны дамытудың нысаны мен шарты ретінде оқу-кәсіптік ынтымақтастық, рефлексиялық-белсенділік модельдері мен оқыту технологияларын әзірлеу және енгізу, кәсіби өзін-өзі тану мен өзін-өзі тануды дамыту бойынша тренингтер, рефлексиялық-белсенділік технологиялары (рефлексия және рефлеппрактика) атап өтуге болады.

Рефлексиялық процестерді бастау және өзектендіру рефлексивті құзыреттілікті қалыптастыруда алға қойылған мақсатқа – кәсіби қалыптасуға, жеке өсуге және болашақ мұғалімдердің рефлексиялық тәжірибесін алуға қол жеткізудің мүмкін әдістерінің бірі ретінде көрінеді. Бұл аспектіде оқу процесін ұйымдастырудың дәрістер-пікірталастар, дәрістер-диалогтар, проблемалық дәрістер, проблемалық семинарлық сабақтар сияқты формалары нәтижелі болып табылады, олардың процессуалдық өзегі талқыланатын материалмен жұмыстың рефлексиялық мазмұны, рефлексиялық дағдыларды дамытуға және әртүрлі жағдайларда рефлексия тәжірибесін қанықтыруға бағытталған рефлексиялық практикумдар, топтық пікірталастар, іскерлік және рөлдік ойындар, кейс әдісі және жоба әдісі, рефлексивті өзін-өзі бақылау, кәсіби-педагогикалық мәтінді рефлексивті талдау, рефлексивті және контекстік тапсырмалар және т.б.

Болашақ мұғалімдердің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастыру процесі жоғары технологиялық деңгейде жүзеге асырылуы үшін келесі талаптарды сақтау маңызды: оқу процесі болашақ мұғалімдердің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталуы; оқу және әдістемелік жұмыстың өзара байланысы; рефлексивті өзін-өзі жүзеге асыруға мүмкіндік туғызатын жаңа ұтымды формалар мен әдістерді, оқу іс-әрекетінің құралдарын іздеу және іске асыру; педагогикалық процестің құрылымдалуы, бұл қалыптастыру процесінің реттілігін жобалауға мүмкіндік береді болашақ мұғалімдердің рефлексивті құзыреттілігі; оқытушының оқу материалын рефлексивті түрде беруі; сабақтарда (дәрістерде, семинарларда, практикумдарда) рефлексиялық қызметтің міндетті рефлексиясы.

Нәтижелер және талқылау. В.А. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриковтың жұмыстарын және педагогтың кәсіби стандарты жобасында ұсынылған студенттің жеке басын оқыту, тәрбиелеу және дамыту саласындағы құзыреттіліктерді контент-талдау үздіксіз педагогикалық білім беру жүйесінде қалыптасатын және дамитын келесі негізгі құзыреттерді бөліп көрсетуге мүмкіндік берді: кәсіби-этикалық құзыреттілік, арнайы оқытылатын пән бойынша құзыреттілік (пәндік құзыреттілік), әдістемелік құзыреттілік, коммуникативтік құзыреттілік, құзыреттілік, әлеуметтік құзыреттілік, ақпараттық құзыреттілік, басқарушылық құзыреттілік, рефлексиялық құзыреттілік.

Болашақ мұғалімнің үздіксіз педагогикалық білім беру жүйесінде қалыптасатын және дамитын құзыреттілігі:

Кәсіби және этикалық құзыреттілік – маманның құндылық бағдарларын, теориялық білімдерін, практикалық дағдыларын мен жеке қасиеттерін интеграциялау, кәсіби этика негізінде кәсіби қызметті жүзеге асыруды қамтамасыз ету қабілеті түсініледі, яғни кәсіби әрекеттің этикалық нормалары мен ережелерін сақтау қабілеті мен дайындығы [7, 32-б.].

Оқытылатын пәндегі арнайы құзыреттілік (пәндік сараптама) – болашақ мұғалімінің кәсіби құзыреттілігінің ажырамас бөлігі болып табылады және маманның интегративті жеке сипаттамасын білдіреді, оның кәсіби білімі мен дағдыларының кешенін қолдануға қабілеттілігі мен дайындығын сипаттайды [8, 41-б.].

Әдістемелік құзыреттілік – пән әдістемесін білу және меңгеру, белгілі бір міндеттерге сәйкес келетін оқыту технологияларын, нысандарын, әдістері мен құралдарын таңдау және пайдалану мүмкіндігі [9, 166-б.].

Студенттердің оқу кезіндегі әдістемелік құзыреттілігі пәнді оқыту әдістемесі курсының басқа университеттік пәндермен байланысын орнатуда, педагогикалық құбылыстарды жүйелі талдауда, белсенді тәсілде, пәндік құзыреттіліктерді іске асыруда, оқытылатын мектеп пәні бойынша әдістемелік ұсыныстарды кәсіби даярлау және іске асыру қабілетінде көрінеді.

Коммуникативті құзыреттілік – болашақ мұғалімнің жеке басының интегративті сапасы, оған ауызша және жазбаша коммуникативті білім мен дағдылар, нақты педагогикалық жағдайларға сәйкес келетін педагогикалық өзара әрекеттесудің тиімді әдістерін таба білу, мәдени сөйлеу мінез-құлқына қабілеттілік жатады [10, 62-б.].

Әлеуметтік құзыреттілік – ұжымдық кәсіби әрекетке, ынтымақтастыққа, түрлі әлеуметтік институттармен өзара әрекет жасау қабілетіне, өзінің кәсіби әрекетінің нәтижелері үшін әлеуметтік жауапкершілікті қамтитын педагог тұлғасының интегративті сапасы [11, 47-б.].

Ақпараттық құзыреттілік – әртүрлі көздерден өзекті ақпаратты табу, талдау және іріктеу, оны өз бетінше сақтау, түрлендіру және беру қабілеті, материалдары бар ақпараттық ресурстарды сыни қабылдау қабілеті, заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану мүмкіндігі [12, 148-б.].

Басқарушылық құзыреттілік – оқушының жеке басын оқытудың, тәрбиелеудің және дамытудың жалпы және жеке міндеттерін қоя білу, оларға қол жеткізудің барабар нысандарын, әдістері мен құралдарын таңдау, педагогикалық әрекетті жоспарлауды, модельдеуді, іске асыруды, рефлексияны және болжауды жүзеге асыру, кәсіби әрекетте нақты педагогикалық жағдайға сәйкес келетін тиімді басқару шешімдерін жүзеге асыру болып табылады [13, 100-б.].

Рефлексивті құзыреттілік – рефлексияның психологиялық детерминанттарын интегративті білу, оны өзектендіру әдістерін пысықтау, өзінің педагогикалық әрекетін және жалпы білім беру процесінің барлық субъектілерінің әрекетін талдай білу, педагогикалық әрекет пен тәрбие процесінің әртүрлі компоненттері арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды көре және түсіндіре білу [14].

Болашақ мұғалімнің рефлексиялық құзыреттілігі тек әрекетте, педагогикалық өзара әрекеттесу мен қарым-қатынаста пайда болады және дамиды және кәсіби білімнің, арнайы дағдылар мен құндылықтардың органикалық бірлігінде көрінеді, соның негізінде рефлексиялық құзыреттіліктің келесі құрылымын ажыратуға болады:

- Мотивациялық компонент (педагогтің педагогикалық мақсаттар мен міндеттерді, сондай-ақ өз әрекеттері мен қабылданған шешімдердің салдарын түсінуі, рефлексиялық әрекеттің қажеттілігін түсіну, Осы әрекет түріндегі мотивтер мен қажеттіліктердің болуы);

- мазмұндық компонент (рефлексияның психологиялық детерминанттары және оны практикада өзектендіру тәсілдері туралы интегративті білімнің болуы);

- процессуалды компоненті (нақты педагогикалық жағдайда өзінің кәсіби әрекетін талдау, бақылау және түзету, оны жалпы қабылданған стандарттармен салыстыру және оның негізінде жетілдіру, өз жетістіктеріне жету үшін бастама көтеру, педагогикалық әрекет пен білім беру процесінің әртүрлі компоненттері арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды көру және түсіндіру мүмкіндігі).

Рефлексияны болашақ мұғалімнің практикалық әрекетіндегі құбылыс ретінде жүзеге асырудың шамамен алгоритмін келесідей сипаттауға болады:

1) Нақты педагогикалық жағдайды жылдам бағамдай алу, өзінің психологиялық жай-күйін бағалау және субъектілердің педагогикалық өзара іс-қимыл процесінде туындайтын жағдайға реакциясын бағалау қажеттілігін түсіну.

2) Жағдайға байланысты мұғалім сұрағының туындауы (бұл жағдайда не істеуім керек?)

3) Нақты педагогикалық жағдайды шешудің бірнеше мүмкін нұсқаларының пайда болуы.

4) Педагогикалық өзара әрекеттің нақты жағдайын шешудің мүмкін нұсқаларының бірін таңдау.

5) Егер нақты шешім әлі табылмаған болса және ойлануға уақыт болмаса, мұғалім интуитивті сипаттағы педагогикалық импровизацияны қолданады, бірақ оның негізінде мұғалімнің жалпы мәдени және кәсіби құзыреттіліктерінің қалыптасуының жоғары деңгейі және оның кәсіби тәжірибесі жатыр.

Кәсіби әрекетте рефлексияны қолдану болашақ мұғалімге тәжірибесін жалпы мәдени және кәсіби құзыреттіліктерді дамыту процесіне ауыстыруды қамтамасыз етуге, дербестікті, кәсіби әрекет нәтижелеріне жауапкершілікті қажетті деңгейде қамтамасыз етуге, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау қабілетін дамытуға, сондай-ақ толық емес білімнен мұғалімнің жеке даму перспективаларын толық түсінуге динамикалық көшуді қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Болашақ мұғалімнің рефлексивті құзыреттілігін дамыту барысында келесі оқыту стратегияларын бөліп көрсетуге болады:

– Оқытудың интерактивті әдістерін қолдану (іскерлік және рөлдік ойындар, топтық пікірталастар, дөңгелек үстел әдісі, нақты практикалық жағдайларды талдау әдісі және т. б.);

– Педагогикалық жағдайларды модельдеу;

– Рефлексивті жағдайларды құру;

– Типтік және типтік емес проблемалық жағдайларды талдау.

Болашақ мұғалімнің рефлексивті құзыреттілігін дамытудың негізгі кезеңдері:

1-кезең (мотивациялық кезең) рефлексивті әрекетті жүзеге асыруда болашақ мұғалімнің тұрақты мотивациясы мен жеке қызығушылығы қалыптасатын кезең.

2-кезең (когнитивті кезең), бұл кезеңде рефлексияның психологиялық детерминанттары және оның іс жүзінде көрінуі туралы интеграцияланған білімді өзектендіру жүзеге асырылады.

3-кезең (технологиялық кезең), бұл кезеңде рефлексивті-коммуникативті жаттығулар өткізіледі, оқу жағдайлары модельденеді, рефлексивті жағдайлар жасалады, педагогикалық міндеттер шешіледі, типтік және типтік емес проблемалық жағдайлар талданады, оқытудың интерактивті әдістері қолданылады (іскерлік және рөлдік ойындар, топтық пікірталастар, дөңгелек үстел әдісі, нақты практикалық жағдайларды талдау әдісі және т. б.).

4-кезең (практикалық кезең), бұл кезеңде оқу және практикалық материалдың практикалық әрекетпен, нақты практикалық жағдайлармен байланысы жүзеге асырылады, стандартты және стандартты емес кәсіби міндеттер әзірленеді және рефлексиялық әрекетте өзін-өзі жүзеге асыру жүзеге асырылады.

Болашақ мұғалімнің рефлексивті құзыреттілігін тиімді қалыптастыруға келесі педагогикалық шарттар ықпал етеді:

1) рефлексияның психологиялық детерминанттары, оны практикада өзектендіру тәсілдері туралы кешенді білімді қалыптастыру және дамыту;

2) өзін-өзі талдау, өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жетілдіру және т. б. қажеттіліктерін дамыту;

3) рефлексивті құзыреттілікті қалыптастыруды оқу-әдістемелік қамтамасыз етуді әзірлеуге көмектесу (педагогикалық жағдайларды модельдеу, рефлексивті кейстерді құрастыру, инновациялық әзірлемелерді, типтік және типтік емес проблемалық жағдайлар банкін, сабақтар мен сабақтан тыс жұмыстардың бейнефрагменттері банкін құру, рефлексивті қызметтің психологиялық-педагогикалық тақырыбының өзекті мәселесі бойынша мақалаларды іріктеу, рефлексивті құзыреттілікті қалыптастыру бойынша арнайы курстарды әзірлеу және т. б.);

4) оқыту процесінде рефлексивті орта құруға ықпал ету (формальды кәсіптік әрекетті жай ғана жаңғыртуды немесе көшіруді кәсіптік білімді талап етпейтін білім беру процесі субъектілерінің ынтымақтастық позицияларында оқу-кәсіптік әрекетті ұйымдастыру, ал оқыту процесі нақты педагогикалық жағдай мен шарттар контекстінде практика үшін маңызды педагогикалық кәсіптік проблеманы және оны шешудің ықтимал жолдары мен құралдарын бірлесіп талқылауға бастамашылық жасалады);

5) кәсіби әрекетте жеке рефлексивті тәжірибені дамыту.

Болашақ мұғалімдердің рефлексивтік құзыреттілігін нақытау мақсатында Абылай хан атындағы ҚазХҚжәне ӨТУ-нің студенттеріне сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға 79 студент қатысты.

Зерттеудің мақсаты болашақ мұғалімдердің рефлексивтік құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық талаптарын жүзеге асырудан тұрды: педагогикалық пәндер мазмұнының мүмкіндіктерін, олардың ерекшеліктерін анықтау; болашақ мұғалімдердің рефлексивтік құзыреттілігін қалыптастыру потенциалын, педагогикалық пәндер мазмұнының формалары мен әдістерін, жүзеге асыру шарттарын анықтау.

Студенттердің рефлексивтік құзыреттілік бойынша білім деңгейін анықтау үшін біз студенттерге 10 сұрақтан тұратын сауалнамаға жауап беруді ұсындық. Студенттердің рефлексивтік құзыреттілігін қалыптастырудың деректік деңгейі анықталды, олардың қызығуы, мазмұнын білуі, іс-әрекетте қолдана алуы, ерік-жігерінің жетуі, бақылай және бағалай алуы.

Сауалнама нәтижесін өңдеу мынадай қорытындыны көретті:

1. Студенттердің педагогикалық рефлексияны қажетсінуі;
2. Педагогикалық рефлексиядан білімінің болуы және оны практикалық іс-әрекетте пайдалануы;
3. Рефлексиялық іс-әрекетті жүзеге асыруға байланысты кәсіби-педагогикалық іскерлігінің болуы;
4. Рефлексиялық іс-әрекетті тиімді жүзеге асыруға қажетті ерік-жігерінің болуы;
5. Рефлексиялық іс-әрекет нәтижелеріне баға бере білуі.

Ұсынылған сұрақтарға студенттердің берген жауаптарын талдау мынаны көрсетті, студенттердің көпшілігі педагогикалық рефлексияның іс-әрекетке қажеттілігін түсінеді, рефлексия адамның өзін-өзі бақылауы, басқа адамның рефлексиялық іс-әрекетін бағалай білемін деген жауап көрсеткішін – 7,36, рефлексиялық құзыреттіліктің қажет екенін түсінемін, ол адамның өзін-өзі бағалауы, бірақ оны іс-әрекетте қолдана алмаймын, дегенмен оны өз іс-әрекетімде қолданғым келеді деген жауапты – 29,8%, бұл ұғымды мүлдем түсінбеймін деген жауапты – 62,8% көрсетті. Сауалнама нәтижесін 1-кестеден көруге болады.

Кесте 1 - Болашақ мұғалімдердің рефлексиялық құзыреттілігінің қалыптасу деңгейінің көрсеткіштері

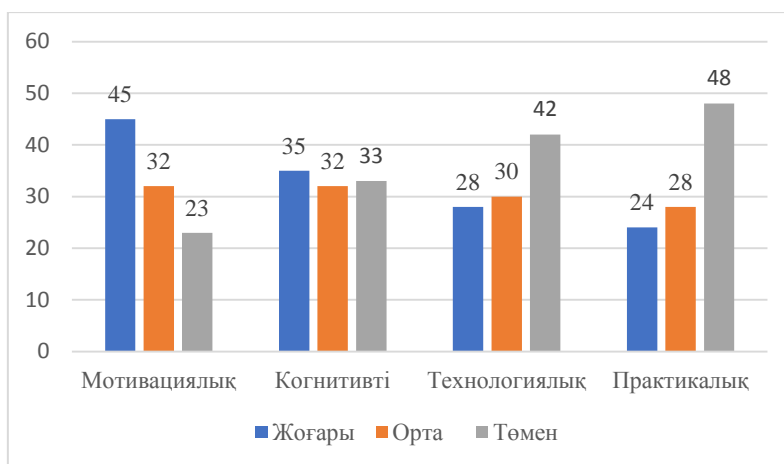
№	Компонент	Жоғары	Орта	Төмен
1	Мотивациялық	28%	32%	40%
2	Когнитивті	21%	32%	47%
3	Технологиялық	14%	30%	56%
4	Практикалық	11%	28%	61%

Болашақ мұғалімдердің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастыру мақсатында «Педагогика» және «Психология» пәндерінің аясында студенттермен сауалнама, әңгіме, эссе, пресс-конференция, өзге тұлғаның психикалық жағдайын түсінуге арналған жаттығулар және педагогикалық шеберхана әдістемелері, жоба технологиясы қолданылды.

Болашақ мұғалімдердің рефлексиялық құзыреттілікті анықтауға бағытталған зерттеулерді талдау негізінде, рефлексиялық құзыреттілікті қалыптастырудың маңыздылығы студенттердің көп бөлігінде тіпті сезілмейді, бұл рефлексиялық құзыреттілікті қалыптастыруға деген қызығушылықты арттыруды қажет етеді деген қорытындыға келдік.

Рефлексивтік құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталаған әдістемелер оң әсерін тигізді. Оны қайтара жүргізілген сауалнама нәтижесінен байқауға болады. Атап айтар болсақ, студенттердің рефлексияны шығармашылық-іс-әрекетте қолдана алуға кедергі болып келген өзін-өзі бақылау, өзін-өзі талдау, өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту бойынша теориялық білімдері кеңіді. Сонымен қатар өзін-өзі бақылау және өзін-өзі талдау көрсеткіші бойынша рефлексивтік қасиеттерінің дамығандығы анықталды, мұның өзі студенттердегі өзін-өзі тану мен өзін-өзі бағалаудың, өзін-өзі талдаудың, өзін-өзі реттеудің, өзін-өзі тәрбиелеудің дамуы туралы айтуға мүмкіндік береді. Коммуникативтілік пен бағалаушылық көрсеткіштерінің жағымды жақтары туралы да атап өтуге болады.

Болашақ мұғалімдердің рефлексиялық құзыреттілігінің қалыптасу деңгейінің көрсеткіштерін 1 - суреттен көруге болады.



Сурет 1 - Болашақ мұғалімдердің рефлексивтік құзыреттілігінің қалыптасу

деңгейінің өзгеру динамикасы

Қорытынды нәтижеден мынаны көруге болады: Алғашқыда алынған сауалнама нәтижесімен салыстырғанда біршама өзгерістің бар екенін аңғаруға болады. Алғашында жоғары деңгей 18,5 пайызды көрсетсе, соңында 25, 5 пайызға көтерілді. Ал төмен деңгей басында 51 пайызды көрсетсе, соңында 36,5 пайызға төмендеді.

Алынған нәтижелер мәселені толығымен шешпегенімен, ұсынылып отырған әдістеменің тиімділігін көрсетеді. Студенттердің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастыруға барлық пән барысында көңіл бөлінетін болса үлкен нәтижеге қол жеткізуге болатынын аңғарамыз.

Студенттердің рефлексивті құзыреттілігін қалыптастыру міндеті кәсіби құзыреттілікті игеру тұрғысынан өте маңызды болып табылады және ол оқудың өзіндік мақсаттарын қоюда және олардың дұрыстығын бағалауда студенттің дербестігін қамтамасыз етуден, мақсатқа жету жолдарын іздеуден, олардың оңтайлылығын түсінуден, практикалық әрекеттерді жүзеге асыруда нақты нәтиже алудан, олардың сәйкестігін бағалаудан тұрады.

Қорытынды.

Қорытындылай келе, психологиялық-педагогикалық зерттеулерге жасаған талдау рефлексивті құзыреттілік болашақ мұғалімнің қызметінің құрылымында шешуші болып табылады деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді, өйткені:

– болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығының теориялық және практикалық компоненттері арасындағы алшақтықты жоюға ықпал етеді, әртүрлі пәндік білім мен кәсіби дағдыларды біріктіреді, болашақ мұғалімге өз мамандығын оқушының жеке басын қалыптастыру және дамыту құралы ретінде пайдалануға мүмкіндік береді;

– педагогикалық қызметтің стереотиптерін жеңу тетігі ретінде әрекет етеді; іс-әрекет пен қарым-қатынастың проблемалық сәттерін жаңа тәсілдермен түсінуге және жеңуге, ішкі және сыртқы жанжал күйлері мен жағдайларынан шығуға мүмкіндік береді,

– жаңа мағыналар мен құндылықтарды алуға, ерекше практикалық міндеттерді қоюға және шешуге мүмкіндік береді; дамуды және өзін-өзі дамытуды, кәсіби әрекетке шығармашылық көзқарасты, оның максималды тиімділігіне қол жеткізуді қамтамасыз етеді, осылайша кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және дамыту құралы және педагогикалық әрекет тиімділігінің шарты болып табылады;

– болашақ мұғалімнің мұғалімінің кәсіби құзыреттілігінің барлық компоненттерін біріктіреді және үйлестіреді және маманның кәсіби өсуі мен оқушының жеке басының дамуы үшін олардың құндылығы қандай деген сұраққа жауап береді.

Зерттеу нәтижелерінен мынадай ұсыныстар туындайды:

- Рефлексивтік құзыреттіліктің ғылыми-тәжірибелік негіздері материалдары арқылы жоғары оқу орындарында рефлексивтік құзыреттілікті қалыптастыру мақсатында орындалған зерттеу еңбектерінің нәтижелерін жоғары оқу орындарының тәжірибесіне ендіру;

- Болашақ мұғалімдерді рефлексивтік іс-әрекетке даярлығын қалыптастыру моделінің мүмкіндіктерін жоғары оқу орындарының оқыту және тәрбие бағыттарында жүйелі қарастыру;

- Жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдердің рефлексивтік құзыреттілікті ұдайы қолдануына жағдай жасап, білім беру негізінде әдістемелерді жетілдіру;

- Рефлексивтік құзыреттілік ерекшеліктерін жоғары оқу орындары тәжірибесіне ендіру бойынша әр түрлі жұмыс формаларының барлық мүмкіндіктерін пайдалану;

- аралас жоғары оқу орындарындағы қазақ бөлімдерінің және мемлекеттік тілде оқытатын жоғары оқу орны педагогтары үшін қазақ тілінде жазылған әдебиеттер санын және сапасын көтеру.

Рефлексивті құзыреттілікті мұғалім әрекетінің кілті ретінде тану қазіргі білім беру жағдайында оны қамтамасыз ететін дағдыларды қалыптастыру қоғамның алдына қоятын міндеттерін орындауға дайын, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі тәрбиелеуге, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылатын осы бейіндегі болашақ мұғалімдерді даярлаудың қажетті шарты болып табылады деп айтуға негіз береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Бочарникова, М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации //Начальная школа. – 2009. – №3. – С.86-92.

2. Вульфов Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление //Магистр. 1995. № 1. С. 71–79.

3. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя. 1987. – 113 с.

4. Стенкова, В.И. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, учителей психологии: Диссертация кандидата педагогических наук. – Улан-Удэ, 2007. – 23 с.

5. Кушеверская, Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: – Петрозаводск, 2007 С. – 21.
6. Металева В.А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога. – Екатеринбург, 1996. – 23 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: «Знание», 1996. – С. 312.
8. Федулова, М.А. Формирование специальной компетенции будущих педагогов профессионального обучения. – Екатеринбург, 2008. – С. 201.
9. Елагина, В.О. О повышении методической компетентности учителя //Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 166-168.
10. Михайлова Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей. – Д., 1990. – С 170.
11. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М.: – 2005.
12. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования. Красноярск, 2014.
13. Леванова, Е.А. Профессиональная готовность к практической деятельности педагога как залог конкурентноспособности специалиста //Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. – № 3–2. – С. 148–150.
14. Goldblatt H., Band-Winterstein T. From understanding to insight: using reflexivity to promote students' learning of qualitative research //Reflective Practice. – 2016. – Vol. 17, Issue 2. – P. 100– 113. – [Electronic resource] (Date of access: 19.08.2021).

References:

1. Bocharnikova, M.A. Kompetentnostnyy podkhod: istoriya, sodержaniye, problemy realizatsii //Nachal'naya shkola. – 2009. – №3. – S.86-92.
2. Vul'fov B.Z. Professional'naya refleksiya: potrebnost', sushchnost', upravleniye //Magistr. 1995. № 1. S. 71–79.
3. Markova A.K., Nikonova A.YA. Psikhologicheskiye osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya. 1987. – 113 s.
4. Stenkova, V.I. Pedagogicheskaya praktika kak faktor razvitiya professional'noy kompetentnosti budushchikh psikhologov, uchiteley psikhologii: Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. - Ulan-Ude, 2007. – 23 s.
5. Kusheverskaya, YU. V. Formirovaniye refleksivnoy kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom protsesse pedagogicheskogo kolledzha: – Petrozavodsk, 2007. – 21 s.
6. Metayeva V.A. Refleksiya i yeye rol' v preodolenii professional'nykh zatrudneniy pedagoga. – Yekaterinburg, 1996. – 23 s.
7. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma. – М.: «Znaniye», 1996. –312 s.
8. Fedulova, M.A. Formirovaniye spetsial'noy kompetentsii budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya. – Yekaterinburg, 2008. – 201 s.
9. Yelagina, V.O. O povyshenii metodicheskoy kompetentnosti uchitelya //Vyssheye obrazovaniye v Rossii. – 2007. – № 3. – S. 166-168.
10. Mikhaylova Ye.S. Kommunikativnyy i refleksivnyy komponenty i ikh sootnosheniye v strukture pedagogicheskikh sposobnostey. – Д., 1990. – 170 s.
11. Ivanov, D. A. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentariy. – М.: – 2005.
12. Il'ina N.F. Stanovleniye innovatsionnoy kompetentnosti pedagoga v regional'nom prostranstve nepreryvnoy obrazovaniya. Krasnoyarsk, 2014.
13. Levanova, Ye.A. Professional'naya gotovnost' k prakticheskoy deyatel'nosti pedagoga kak zalog konkurentnosposobnosti spetsialista //Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – 2014. – Т. 10. – № 3–2. – S. 148-150.
14. Goldblatt H., Band-Winterstein T. From understanding to insight: using reflexivity to promote students' learning of qualitative research //Reflective Practice. – 2016. – Vol. 17, Issue 2. – P. 100– 113. – [Electronic resource] (Date of access: 19.08.2021).

FTAMP 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.005>

М.А. Абсатова, *¹ З.А. Бакирова¹

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАҒЫТТАҒЫ МАГИСТРАНТТАРДЫҢ ЦИФРЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ЗЕРТТЕЛУІНІҢ ЖАҒДАЙЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада магистранттардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Ғылыми педагогикалық, арнайы әдебиеттерге талдау жасау әдісі арқылы «цифрлық құзыреттілік» ұғымы мен оның компоненттері, педагогтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту ерекшелігіне байланысты деректер жинақталып, анықталды.

Зерттеу жұмысында И.В. Доможирова, Т.А. Селеменова, К.С. Окрут, К.С. Тожибаева, Г.Ж. Ниязова, Ш.А. Аннаеваның еңбектерінде цифрлық құзыреттілік ұғымына берген анықтамалары талданып, Е.В. Яшкова, Л.В. Лаврентьева, К.С. Окрут, А.В. Гозалова, П.Ф. Кубрушко, Л.И. Назарова, Н.С. Гриценконың зерттеулері негізінде цифрлық құзыреттіліктің құрылымына сипаттамалар жасалды. Педагогтардың цифрлық құзыреттілігін дамытуға негізделген «ЮНЕСКО-ның мұғалімдерге арналған АКТ құзыреттілігінің шеңбері» есебі, Экономикалық даму және Үнтымақтастық Ұйымы (ЭЫДҰ) жариялаған «Білім және құзыреттіліктер – 2030» жобасы мен отандық және шетелдік зерттеулер талданды.

Зерттеу жұмысының нәтижесі ретінде білімалушылардың цифрлық құзыреттілігі-ақпараттық технологияларды, цифрлық ресурстарды білім беру үдерісінде шебер пайдалана білу қабілеті деп тұжырым жасауға болады.

Зерттеу жұмысының нәтижесінде қазақстандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулеріне талдаулар жасалынды және педагогтың цифрлық құзыреттілігі ұғымына анықтама беріліп, педагогикалық бағыттағы магистранттардың цифрлық құзыреттілігін, цифрлық білім беру ортасын қалыптастыруға ұсыныстар берілді.

Түйін сөздер: цифрлық құзыреттілік, магистрант, қалыптастыру, жоғары оқу орны, педагог, білімалушылар, компонент.

Абсатова М.А., *¹ Бакирова З.А.¹

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г.Алматы, Казахстан

СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматривается вопрос формирования цифровой компетентности магистрантов. На основе метода анализа научно-педагогической, специальной литературы было раскрыто и определено понятие "цифровая компетентность" и ее составляющие, данные, относящиеся к специфике развития цифровой компетентности педагогов.

В исследовательской работе проведен анализ характеристик понятия цифровой компетентности в трудах И.В. Доможировой, Т.А. Селемновой, К.С. Окрут, К.С. Тожибаевой, Г.Ж. Ниязовой, Ш.А. Аннаевой, раскрыты характеристики структуры цифровой компетентности в исследованиях Е.В. Яшковой, Л.В. Лаврентьевой, К.С. Окрут, А.В. Гозаловой, П.Ф. Кубрушко, Л.И. Назарова, Н.С. Гриценко. Были проанализированы доклад "Рамочная программа ЮНЕСКО по ИКТ-

компетентности учителей", опубликованный Организацией экономического развития и сотрудничества (ОЭСР), а также отечественные и зарубежные исследования, посвященные проблеме развития цифровой компетентности учителей.

В результате проведенной исследовательской работы можно сделать вывод, что цифровая компетентность обучающихся – это умение умело использовать информационные технологии, цифровые ресурсы в образовательном процессе.

Таким образом в рамках данного исследования был проведен анализ работ казахстанских и зарубежных ученых, дано определение понятия цифровой компетентности преподавателя, даны рекомендации по формированию цифровой компетентности магистрантов педагогической направленности, цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая компетентность, магистрант, формирование, высшее учебное заведение, педагог, обучающиеся, компонент.

*Absatova M.*¹, Bakirova Z.¹*

*¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan*

THE STATE OF STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATES PEDAGOGICAL DIRECTION

Abstract

This article discusses the issue of the formation of digital competence of undergraduates. Through the method of analysis of scientific pedagogical, specialized literature, the concept of "digital competence" and its components, data related to the specifics of the development of digital competence of teachers, are collected and determined.

The research work analyzes the definitions of the concept of digital competence by I.V. Domozhirova, T.A. Selemenova, K.S.Okirut, K.S.Tozhibaeva, G.Zh.Niyazova, Sh.A.Annavaeva, based on the research of E.V. Yashkova, L.V. Lavrentieva, K.S. Okirut, A.V. Gozalova, P.F. Kubrushko, L.I. Nazarova, N.S. Gritsenko characteristics have been developed for the structure of digital competence. The report "UNESCO framework for ICT competence for teachers", published by the Organization for Economic Development and cooperation (OECD), and domestic and foreign studies were analyzed, based on the development of digital competence of teachers.

As a result of the research work, we can conclude that the digital competence of students is the ability to skillfully use information technologies, digital resources in the educational process.

As a result of the research, an analysis of the research of Kazakhstani and foreign scientists was carried out, a definition of the concept of digital competence of a teacher was given, recommendations were given for the formation of digital competence of undergraduates of pedagogical orientation, a digital educational environment.

Keywords: digital competence, graduate student, formation, university, teacher, students, component.

Кіріспе. Өмір бойы білім алудың қосалқы факторы ретінде цифрлық құзыреттер ұлттық және халықаралық аренадағы қоғамның экономикалық және әлеуметтік деңгейлерін анықтауда маңызды рөл атқаратыны белгілі. Сондықтан оқытушылар мен білімалушылардың цифрлық құзыреттіліктері білім беру-оқыту үдерісінің барысына әсер етеді. Білімалушылар мен оқытушылардың цифрлық құзыреттіліктерінің болуы білімалушы-білімалушы және білімалушы-оқытушы арасындағы ынтымақтастықты нығайтуда және сабақты тиімді, қызықты және мазмұнды өткізу үшін қажетті цифрлық құзыреттерге ие болуы өте маңызды. Сонымен қатар, оқытушыларда цифрлық құзыреттіліктердің болуы білім-алушылардың оқу ортасына ақпараттық-коммуникациялық технологияларды дұрыс біріктіруге, цифрлық құзыреттіліктерді пайдалана отырып, оқу үдерісін тәжірибеге енгізуге және оқыту стратегияларын әзірлеу арқылы цифрлық қажеттіліктерге сәйкес тиімді оқу ортасын құруға мүмкіндік береді деп айтуға болады.

Сонымен қатар, егер цифрлық құзыреттіліктерге ие болу салдарын жалпылама қарастыратын болсақ, цифрлық құзыреттілігі бар қоғамның экономикалық және әл-ауқат деңгейі жоғарырақ және олар ұлттық және халықаралық деңгейде бәсекелестік ортаға қатыса алады, ал керісінше цифрлық

құзыреттіліктері жоқ қоғамдар экономикалық проблемаларды бастан кешіреді және жағымсыз саяси салдарға әкеледі. Цифрлық құзыреттіліктерге ие болудың маңыздылығы елдердің білім деңгейінен ұлттық және халықаралық аренадағы әлеуметтік және экономикалық деңгейлерге дейін цифрлық құзыреттіліктерді дамыту үшін көптеген зерттеулер жүргізілуде.

Барлық салаларда технологияға бағытталған зерттеулер жүргізілсе, білім беру саласындағы қажеттіліктерге сәйкес технологияға бейімдеу әрекеті қолға алынуы тиіс. Осыған байланысты білім беру мекемелері өзі әлеуетін нығайту үшін мұғалімдер мен білім алушылардың цифрлық білімі мен дағдыларын дамытуға мүмкіндіктер жасауы қажет.

Белгілі болғандай, үнемі дамып келе жатқан ақпараттық-коммуникациялық технологиялар білім беру саласында үнемі жаңарып отырады. Осы жаңаруларды ескере отырып, білім берудегі оқыту тәсілдері де қалыптасуда. Ақпаратты алу және оны дұрыс пайдалану маңызды бола бастағанын ескере отырып, мұғалімдердің білімі мен дағдыларын 21 ғасырдың дағдылары шеңберінде жаңартылуы және дамытылуы қажет. Білім беру ортасында цифрлық технологияны қолдану білім берудің маңызды бөлігіне айналғандықтан, мұғалімдер өз сабақтарында қандай технологияларды және қалай қолдану керектігін білгені дұрыс. Сондықтан мұғалімдер цифрлық технологияларды қолдана отырып, тиімді оқытуды қамтамасыз ету және оқу процестерін жеңілдету үшін ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану үшін цифрлық білімге ие болуы керек.

Жоғарыда аталғандарды негізге ала отырып, біздің зерттеу жұмысының мақсаты ғылыми педагогикалық, философиялық, арнайы әдебиеттерді талдай отырып, цифрлық құзыреттілік ұғымының зерттелу жәй күйін анықтау болды.

Материалдар мен әдістер. Зерттеуде педагогикалық, философиялық, арнайы әдебиеттерді талдау, жинақтау, салыстыру, жүйелеу әдістері пайдаланылды.

Оқытушылардың «цифрлық құзыреттілік» ұғымын түсіндіру үшін Еуропалық europass желісі бойынша цифрлық құзыреттілік стандарттарына жүгіндік, олар келесілерді анықтаған:

– Ақпаратты басқару. Ақпаратты жинау және өңдеу бойынша білім, білік және дағдылар, сондай-ақ, ақпаратты түсіну және сыни тұрғыдан бағалау, ақпаратты сақтау және қалпына келтіру, мәліметтер базасын құру қабілеті;

– Ынтымақтастық. Жеке тұлғаның әртүрлі қауымдастықтарға қатысуы, интернет желісіндегі басқа пайдаланушылармен ынтымақтастығы бойынша білім, білік, дағдылары;

– Коммуникация. Интернет құралдарын пайдалана отырып, қарым-қатынас жасау үшін маманның білімі, білігі мен дағдылары, құпиялылық және желілік этикет, ақпарат алмасу, біліммен, мазмұнмен және ресурстармен бөлісуге дайындығы мен қабілеті, ақпаратқа дәйексөз келтірудің практикасы мен ережелерін білу, кәсіби міндеттерді шешу үшін онлайн өзара іс-қимыл жасау, өзін-өзі дамыту және өзінің цифрлық ортасын жетілдіру үшін мүмкіндіктер іздеу, технологиялар мен медианы пайдалану топтық жұмыс үшін, ынтымақтастық процестерін жолға қою, ресурстарды, білім мен мазмұнды бірлесіп құру, бір немесе бірнеше сандық идентификаторларды (аватарларды) құру және басқару, бірнеше пайдаланушылар жасаған мәліметтер базасымен жұмыс істеу мүмкіндігі;

– Мазмұн мен білімді құру. Кәсіби және шығармашылық қызмет үшін жеке тұлғаның білім, білік, дағдылары, жаңа ресурстар құру ақпараттық технологияларды пайдалану, мультимедияны қолдана отырып, әртүрлі форматтағы мазмұн құру, сандық медиа және технологиялар арқылы өз пікірін білдіру, авторлық құқықтар мен лицензиялардың ақпарат пен мазмұнға қалай таралатынын түсіну;

– Этика және жауапкершілік. Интернеттегі белгілі бір мінез-құлыққа қатысты мамандардың білімі, білігі мен дағдылары;

– Бағалау және проблемаларды шешу. Ақпараттық технологияларды пайдалана отырып, бағалау нәтижелерін өңдеу мәселелерін шешу үшін әртүрлі оқу пәндері бойынша білім мен дағдыларды бағалау және өзін-өзі бағалау үшін ақпараттық технологияларды таңдау арқылы анықталатын бағалау және есептерді шешу;

– Техникалық операция. Жеке тұлғаның кәсіби қызметінде ақпараттық технологияларды тиімді және қауіпсіз пайдалану, жеке деректерді қорғауды белсендіру, басқа адамдардың жеке меншігін түсіну, интернеттегі алаяқтықтан және ықтимал қауіптерден қорғау үшін жеке тұлғаның білімі, білік, дағдылары [1, 80 б.].

Т.А.Селеменеваның пікірінше, педагогтардың цифрлық құзыреттілігі – педагогтың өзінің кәсіби қызметінде ақпараттық технологияларды қолдану шеберлігі. Автор педагог ресурстарды сыни тұрғыдан бағалай білуі және оларды педагогиканы ескере отырып, қолдана білуі және әртүрлі оқу ресурстарын пайдалану мақсатымен таныс болуы керек деп санайды. Сонымен қатар, материалдарды

іріктеу оқу пәнінің ерекшелігін, білім алушылардың ерекшеліктерін, сабақтың белгілі бір тақырыбын ескере отырып, жүзеге асырылады деп түсіндіреді [2, 101 б.].

К.С.Окрут цифрлық құзыреттілікті цифрлық ресурстар мен ақпараттық технологияларды пайдалану, мазмұнды түсіну және сыни тұрғыдан бағалау, тиімді қарым-қатынас жасау қабілеті ретінде қарастырады [3, 260 б.].

К.С.Тожибаева өз зерттеуінде цифрлық құзыреттілік ұғымының: табысты әрекет үшін білімнің болуы, тәжірибе үшін осы білімді түсіну; операциялық дағдылар жиынтығы, есептерді шешу алгоритмін меңгеру; кәсіби іс-әрекетке шығармашылықпен қарау қабілеті секілді ерекшеліктерін атап көрсетеді [4, 95 б.].

Г.Ж. Ниязова мен Ш.А. Аннаева цифрлық құзыреттілік -құзыреттілікті үздіксіз меңгеруге негізделген индивидтің сенімді, тиімді, сыни, қауіпсіз таңдау және тіршілік әрекетінің түрлі салаларында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану қабілеті, сондай-ақ, оның осындай қызметке дайындығы деп түсіндіреді [5, 105-109 б.].

Сондай-ақ, Г.Ж. Ниязова өзінің келесі зерттеуінде «Цифрлық технологиялардың жылдам дамуы мен оларға қолжетімділіктің артуы білім беру жүйесін көптеген жаңашыл идеялар мен цифрлық білім беру орталарын қалыптастыруда. Атап айтқанда, цифрлық оқыту технологияларының (e-learning, Mobile-Learning, Smart-learning, Blended-Learning, Flexible-Learning, Nomadic-Learning, Ubiquitous-Learning, Network-Learning және т.б.) дамуына, цифрлық білім берудегі смарт құралдардың әлеуетінің артуына (планшеттер, смартфондар және т.б.), ашық білім беру платформаларының (Coursera, Eclass, Khan Academy, Canvas Network, Edx, Stanford on iTunes U және т.б.) дамуы мен жалпы ашық онлайн-курстардың (ЖАОК; ағылш. Massive open online courses, MOOC) жедел ұлғаюын іске арыруда» деп анықтаған [6, 214-215 б.].

Нәтижелер мен талқылау. Ғылыми әдебиеттерге шолу көрсеткендей, «цифрлық құзыреттілік» ұғымының мазмұны мен құрылымын түсіндірудің әртүрлі тәсілдері қарастырылады. Цифрлық құзыреттілік құрылымын анықтау үшін ғалымдар қолданатын жалпы тәсілдерді қарастырар болсақ, Е.В. Яшкова, Л.В. Лаврентьева «құзыреттіліктің құрылымдық құрамдастары іс-әрекет мазмұнымен анықталады» деп анықтаған [7, 46 б.].

Цифрлық құзыреттілік құрылымында төрт компонент бар. Олар: білім, білік пен дағды, мотивация, жауапкершілік. Компоненттердің әрқайсысы интернеттегі қызметтің әртүрлі салаларында және әртүрлі күрделілік дәрежесінде жүзеге асырылуы мүмкін. Ғалым Г.У. Солдатова цифрлық құзыреттіліктің төрт түрін анықтаған:

1) ақпараттық-медиалық құзыреттілік – цифрлық ақпаратты іздеумен, түсінумен, ұйымдастырумен, мұрағаттаумен және оны сыни тұрғыдан түсінумен, сондай-ақ, цифрлық ресурстарды пайдалана отырып, ақпараттық (мәгіндік, визуалды, аудио және бейне) объектілерді құрумен байланысты білім, дағды, мотивация және жауапкершілік;

2) коммуникативтік құзыреттілік – қарым-қатынастың әртүрлі нысандарына (электрондық пошта, чаттар, блогтар, форумдар, әлеуметтік желілер және т.б.) және әртүрлі мақсаттарға қажетті білім, дағды, мотивация және жауапкершілік;

3) техникалық құзыреттілік – әртүрлі мәселелерді, оның ішінде компьютерлік желілерді, бұлттық сервистерді және т.б. пайдалануды шешу үшін аппараттық және бағдарламалық құралдарды тиімді және қауіпсіз пайдалануға мүмкіндік беретін білім, дағды, мотивация және жауапкершілік;

4) тұтынушылық құзыреттілік – әртүрлі қажеттіліктерді қанағаттандыруды көздейтін нақты өмірлік жағдайларға байланысты әртүрлі күнделікті міндеттерді шешу үшін цифрлық құрылғылар мен интернетті пайдалануға мүмкіндік беретін білім, дағдылар, мотивация және жауапкершілік [8, 160 б.].

К.С. Окрут цифрлық құзыреттіліктің келесідей компоненттерін анықтайды: ақпараттық және медиа сауаттылық; онлайн байланыс; техникалық және тұтынушылық компоненттер [3, 263 б.].

Ал, А.В. Гозалова педагогтардың цифрлық құзыреттіліктерінің негізгі 3 компонентін анықтайды. Олар: жалпы пайдаланушы компоненті, жалпы педагогикалық компонент, пәндік-педагогикалық компонент [9, 89 б.].

Осы аталған компоненттерінің әрқайсысының мазмұнына толығырақ тоқталар болсақ:

– Жалпы пайдаланушы компоненті мұғалімнің интернет желісінде жұмыс істеу дағдыларына ие болуы, негізгі цифрлық сауаттылыққа ие болуы, деректерді талдай білуі, киберқауіпсіздік негіздерін білуі керек дегенді білдіреді;

– Жалпы педагогикалық компонент негізгі компоненттердің бірі болып табылады және АКТ қолдану мүмкіндіктерін ескере отырып, білім беру үдерісінің әдістемесі мен мазмұнына өзгерістер

енгізуді көздейді. Атап айтқанда, білім беру қызметін ұйымдастырудың әртүрлі үдерістерінде ақпараттық технологияларды (жобалау қызметін жоспарлау, тапсырмалар, тесттер, кейстер дайындау, интерактивті тақталарды, аудиториялық қызметте әртүрлі электрондық платформалар) қолдануға болады;

– Пәндік-педагогикалық компонент дидактикалық материалды, жұмыс құжаттарын дайындауды және оқу процесінде барлық АКТ құралдарын толық пайдалануды қажет ететін мұғалім қызметінің пәндік саласына сәйкес келеді.

Білім, білік, дағды, жеке тәжірибе, кәсіби маңызды жеке қасиеттерді, іс-әрекетті жүзеге асыру қабілеті мен дайындығын біріктіретін интегративті сипаттама ретінде құзыреттілік мәніне сүйене отырып, П.Ф. Кубрушко, Л.И. Назарова, Н.С. Гриценконың пікірінше, мұғалімнің цифрлық құзыреттілік құрылымында үш негізгі компонентті көрсетеді: когнитивті, эмоциялық және праксеологиялық [10, 15 б.].

Когнитивті компонент АКТ саласындағы білімнің жиынтығымен анықталады.

Эмоциялық компонент мұғалімнің қазіргі қоғамдағы цифрлық технологиялардың құндылығы мен маңыздылығын және олардың білім берудегі рөлін түсінуіне, сондай-ақ мұғалімдерді цифрлық құзыреттілігін арттыруға ынталандыруға жауапты.

Оқу үдерісінде цифрлық технологияларды тиімді қолдана білу цифрлық құзыреттіліктің праксеологиялық компонентін сипаттайды. Ол алғашқы екі құрамдас бөлікке негізделеді және АКТ-ны практикалық қолдану үдерісінде тікелей қалыптасады.

Цифрлық құзыреттілік құрылымын қарастыруда ғалымдардың пікірінше цифрлық құзыреттіліктің компоненттері 1-суретте берілген.



Сурет1- Цифрлық құзыреттіліктің компоненттері

Осылайша, цифрлық құзыреттіліктің бірқатар құрылымдық компоненттері бары анықталды, оларды жеке тұлға цифрлық білім беру практикасында сәтті жүзеге асырудың нәтижесінде игеріп, жұмыс істей алуы керек. Цифрлық құзыреттілік оқыту, жұмыс істеу және қоғамға қатысу үшін цифрлық технологияларды сенімді, сыни және жауапкершілікпен пайдалануды және өзара әрекеттесуді қамтиды. Цифрлық құзыреттілікке ие педагогтар цифрлық технологиялардың жалпы принциптерін, механизмдері мен логикасын түсінуі керек, сонымен қатар әртүрлі құрылымдардың, қосымшалар мен желілердің жұмыс істеуі мен қолданылуының негіздерін білуі керек.

Келесі кезекте біз әлемдік деңгейде педагогтардың цифрлық құзыреттіліктерге ие болуы үшін дайындалған төмендегідей жобалар мен ғылыми зерттеу жұмыстарын талдадық.

2018 жылы ЮНЕСКО мұғалімдерге арналған «ЮНЕСКО-ның мұғалімдерге арналған АКТ құзыреттілігінің шеңбері» есебін жариялады. Бұл есепте білім алудың жалпы үш деңгейі көрсетілген, соның ішінде білім алу, білімді тереңдету және АКТ мұғалімдерінің құзыреттіліктерін қамтитын әр деңгей үшін алты сипаттама берілген, соның ішінде білім беру саясатындағы АКТ-ны түсіну, оқу жоспары және бағалау, ұйымдастыру және басқару, цифрлық дағдыларды қолдану және мұғалімдерді кәсіби оқыту сияқты 18 цифрлық құзыреттіліктерін жариялаған[11]. ЮНЕСКО-ның мұғалімдерге арналған АКТ құзыреттілігінің шеңберінде 6 аспект баяндалған, олар: АКТ құзыреттіліктері жүйесінің білім беру саясатын түсіну, оқу бағдарламасы және бағалау, педагогика, цифрлық дағдыларды енгізу, ұйымдастыру, басқару және мұғалімдерді кәсіптік оқыту, 2-суретте бірінші.

Білімді игеру, білімді тереңдету және білімді жинақтау деңгейлері барлық аспектілер үшін, сондай-ақ мұғалімдердің құзыреттілігі үшін анықталды және олардың әрқайсысы үшін жеке біліктілік ережелері жасалған.

2019 жылы Экономикалық даму және Ғылым және Білімді Жинақтау және Тарату (ЭИД) жариялаған «Білім және құзыреттіліктер – 2030» жобасы білім беру жүйесіндегі білімді, құзыреттіліктер, көзқарастар мен құндылықтарды анықтаудың негізгі принциптерін ұсынды [12]. DeSeCo деп аталатын бұл жобаның құрылымын қарастыратын болсақ, ол үш негізгі құзыреттілікке бөлінеді. Олар: құралдарды интерактивті пайдалану, гетерогенді топтармен өзара әрекеттесу және автономды қозғалыс.

Халықаралық білім беру технологиялары қауымдастығы (ISTE) 2008 жылы мұғалімдер цифрлық дәуірге ілесіп, цифрлық құзыреттіліктерге ие болу үшін педагогтарға арналған стандарттарды әзірледі. 2017 жылы стандарттар қайта жаңартылып, 7 сала бойынша барлығы 24 құзыреттілік анықталған [13, 2 б.].



Сурет 2- ЮНЕСКО-ның мұғалімдерге арналған АКТ құзыреттілік шеңбері

Білім алушылардың цифрлық дағдыларға ие болуы және өз еліне әлеуметтік-экономикалық тұрғыдан пайдалы болуы үшін, қоғамға ілесе отырып, цифрлық дағдылар тұрғысынан заманауи және жабдықталған білім беру бағдарламалары қажет. Сонымен қатар, жаңартылған білім беру бағдарламалары арқылы мұғалімдер білім беру үдерісінде цифрлық технологияларды жақсырақ және тиімді пайдалана алу және білім алушылардың цифрлық дағдыларын дамыту үшін цифрлық дағдыларға ие болуы керек. Бакалавриат кезінде мұғалімдердің алған цифрлық тәжірибесі олардың мамандық алғаннан кейін цифрлық дағдыларын тиімді пайдалану қабілетіне әсер етеді.

Осылайша, мұғалімдердің білім беру ортасын тиімді құруы және оқушылардың цифрлық білім қажеттіліктерін қанағаттандыруы үшін олардың алған білімі олардың цифрлық дағдыларын дамытуға бағытталуы керек. Мұғалімдердің цифрлық дағдыларға ие болуы, технологияның дамуы туралы білуі және осы технологияларды оқу ортасына біріктіруі өте маңызды. Себебі мұғалімдерде бұл дағдылар жеткіліксіз, бұл білім алушылардың үлгеріміне және білім беру жүйесінің жалпы нәтижелеріне теріс әсер етуі мүмкін.

Осы мәселеге байланысты отандық және шетелдік зерттеулерге тоқталар болсақ. Кескин мен Язар ХХІ ғасырдағы дағдылар шеңберінде мұғалімдердің цифрлық құзыреттіліктерін зерттеді. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, мұғалімдердің негізінен интернет құралдарын пайдалану және цифрлық ортада білім алу салаларында жеткілікті цифрлық біліктілігі бар екені анықталды. Ер мұғалімдер әйел мұғалімдерге қарағанда анағұрлым адекватты деп танылған зерттеу жоғары оқу орнынан кейін білім алған оқытушылардың басқа оқытушыларға қарағанда сауатты екені анықтаған. Ақпараттық технологиялар мұғалімдері орта есеппен ең жоғары цифрлық біліктілікке ие, ал түрік тілі мен әдебиеті оқытушыларының біліктілігі өте төмен екендігін анықтаған [14, 1708 б.].

Кескин өзінің 2016 жылғы зерттеуінде болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттіліктерін үздіксіз оқыту контекстінде зерттеді. Зерттеуге қатысқан 318 болашақ мұғалімдерден жиналған мәліметтерге сәйкес, болашақ мұғалімдердің ішінара, жеткілікті және толық жеткілікті деңгейде цифрлық дағдыларды меңгергенін анықтайды. Цифрлық құзыреттілікті анықтауда болашақ ер мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігі жоғары болғандығын көрсетеді [15, 147 б.].

Спитери мен Чанг Рундгрэн Мальтадағы мектепте мұғалімдердің цифрлық құзыреттіліктерін зерттеп, олардың кәсіби дамуының нәтижелерін ұсынды. Зерттеу барысында мұғалімдер жартылай құрылымдалған жеке сұхбаттардан өтіп, сабақта пайдаланылған материалдарды зерттеді. Нәтижесінде Мальта бастауыш сынып мұғалімдерінде цифрлық білім жетіспейтіні байқалды. Осылайша, мұғалімдер цифрлық құзыреттілік тренингтеріне үнемі қатысуы керек және мұғалімдер жаңа мазмұн немесе материалдар жасау үшін цифрлық құзыреттіліктерін қолдану бойынша көмекші дайындықтан өтуі керек деп тұжырым жасады [16, 533 б.].

Диас-Гриндаде мен Морейра цифрлық технологиялардың дамуына байланысты мұғалімдерге жаңа міндеттер жүктелетінін айта келе, өз зерттеуінде мектеп мұғалімдерінің цифрлық құзыреттіліктерін үш өлшем бойынша сараптайды: кәсіби құзыреттіліктер, педагогикалық құзыреттіліктер және оқушылардың құзыреттіліктері. Сәйкесінше, мұғалімдердің цифрлық құзыреттіліктері орташа деңгейде екенін және ең төменгі балл педагогикалық құзыреттіліктер мен білімалушылардың құзыреттіліктері екенін анықтаған [17, 19 б.].

Понтинен және Рати-Заборски жүргізген зерттеуде студенттердің цифрлық құзыреттіліктерін дамытуды қолдау үшін педагогикалық зерттеулер жүргізілді. Осыған байланысты авторлар студенттер өздерінің цифрлық құзыреттерін дамыту үшін жақсы негіз құруы керек деп мәлімдейді. Зерттеу нәтижесінде студенттердің цифрлық технологияларды пайдалануға деген ынталығы байқалғанымен, мұғалімдердің цифрлық технологияларды қолдануда өзін-өзі жетілдіруі керектігі анықталған [18, 193 б.].

Чеби мен Рейсоглу жүргізген зерттеуінде болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттілікке деген көзқарастарын қарастырған. Түркияның әртүрлі провинцияларынан барлығы 518 болашақ мұғалімдерден жиналған мәліметтерге сәйкес, болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттіліктері туралы пікірлері олардың жынысына, олар орналасқан жерлеріне және цифрлық құзыреттіліктерді қабылдаудың өзіндік деңгейіне байланысты өзгертінді атап өтілген. Сонымен қатар, зерттеу нәтижелерінде болашақ мұғалімдердің цифрлық қажеттіліктерін қанағаттандыруға көмектесетін іс-шараларды қалай өткізу керектігі туралы ұсыныстар берген [19, 304 б.].

Ал, Овчарук жүргізген зерттеу Еуропа елдерінде цифрлық құзыреттілікті дамытудың заманауи тәсілдерін қарастырды. Бұл зерттеу цифрлық дағдыларды игеру оқу мүмкіндігі ретінде қарастырылады. Сондай-ақ, студенттер мен мұғалімдердің цифрлық құзыреттіліктерін дамыту үшін ынталандыру қажеттілігі атап өтіледі. Бұл зерттеуде мұғалімдердің де, студенттердің де ақпараттық-коммуникациялық технологияларды этикалық тұрғыдан қолдануды және оларды цифрлық құзыреттіліктерін дамыта алатындай етіп білім беру өміріне бейімдеуді үйренуі маңызды екендігі баса айтылады [20, 11 б.].

Ғалымдардың зерттеулерін талдай отырып, ақпараттық технологиямен, техникалық құралдардың күн сайын дамып жатқандығын ескере келе заман талабына сай болашақ педагогтардың цифрлық құзыреттіліктерін дамытып отыру қажеттігін байқадық.

Қорытынды. Цифрлық экономика үшін білікті құзыретті кадрларды даярлау білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың басым бағыты болып табылады. Заманауи мұғалімнің цифрлық қоғамның экономикалық кеңістігінде ұзақ уақыт бойы бәсекеге қабілетті болып қалуына көмектесетін жаңа білім, білік, дағдылар болуы керек. Бұл мәселені шешу үшін педагогтың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыратын және оны арттыруға ықпал ететін арнайы кәсіби-бағдарланған ортаны қалыптастырған жөн.

Зерттеу жұмысында И.В. Доможирова, Т.А. Селеменова, К.С. Окрут, К.С. Тожибаева және Г.Ж. Ниязова мен Ш.А. Аннаеваның цифрлық құзыреттілік ұғымына берген анықтамалары талданып, Е.В. Яшкова, Л.В. Лаврентьева, К.С. Окрут, А.В. Гозалова, П.Ф. Кубрушко, Л.И. Назарова, Н.С. Гриценконың зерттеулері негізінде цифрлық құзыреттіліктің құрылымына сипаттамалар жасалды. Педагогтардың цифрлық құзыреттілігін дамытуға негізделген «ЮНЕСКО-ның мұғалімдерге арналған АКТ құзыреттілігінің шеңбері» есебі, Экономикалық даму және Ынтымақтастық Ұйымы (ЭЫДҰ) жариялаған «Білім және құзыреттіліктер – 2030» жобасы мен отандық және шетелдік зерттеулер талданды.

Зерттеу жұмысының нәтижесі ретінде білімалушылардың цифрлық құзыреттілігі - ақпараттық технологияларды, цифрлық ресурстарды білім беру үдерісінде шебер пайдалана білу қабілеті деп тұжырым жасауға болады.

Бүгінгі таңда педагогикалық білім беру алдында болашақ мұғалімдерді цифрлық трансформация жағдайында жұмысқа озық даярлау міндеттері тұр. Бұл ретте жоғары білім берудің негізгі білім беру бағдарламаларында тиісті мазмұндағы, ең алдымен цифрлық технологиялар мен оларды әртүрлі пәндерде қолдану әдістемелерінің жеткіліксіз ұсынылу фактісін атап өткен жөн. Педагогикалық бағыттағы магистранттардың цифрлық құзыреттілігін, олардың цифрлық білім беру ортасын қалыптастыруға дайындығын дамыту үшін модульдер, элективті пәндер, практика бағдарламаларының мазмұнын өзектендіру аталмыш мәселенің шешімі ретінде қарастыруға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Доможирова, И.В. *Современные требования к компетентности преподавателя в условиях цифровой трансформации системы образования // В сборнике: Проблемы управления качеством образования. – 2020. – С. 79-81.*

2. Селеменова, Т.А. *Направления совершенствования цифровой компетентности преподавателя ВУЗа в условиях современной образовательной среды // В сборнике: Цифровая трансформация современного образования. – 2020. – С. 99-102.*

3. Окрут, К.С. *Оценка цифровых компетенций преподавателей ВУЗов // В сборнике: Социально-экономическое развитие организаций и регионов в условиях цифровизации экономики. – 2020. – С. 260-263.*

4. Тоджибаева, К.С. *К. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 27 (39). – С. 95-97.*

5. Ниязова Г.Ж., Аннаева Ш.А. *Цифрлық білім беру қорларының жіктелуі. //«Юнусов оқулары: Рухани жаңғыру және индустрияландыру жағдайындағы білім мен ғылымның интеграциясы» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары 30-наурыз, - 2018. Шымкент. 105-109 б.*

6. Ниязова Г.Ж. *Болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастырудың әдістемелік аспектілері. // Ясауи университетінің хабаршысы. - 2018. №3, - 213-16 б.*

7. Яшкова Е.В. *Развитие профессиональной компетентности педагогов в контексте управления знаниями // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2019. – № 3 (47). – С. 44-49.*

8. Сардарова Ж.И., Жумашева Н.С., Мусагалиева Г.Б. *Цифровая компетентность педагогов: современные состояние, проблемы. // Вестник КазНПУ им.Абая. – 2022. №1, - 73-160 б.*

9. Гозалова А.В. *Цифровая компетентность как фактор повышения конкурентоспособности преподавателя высшей школы на рынке труда // В сборнике: Конкуренция и монополия. – 2020. – С. 88-92.*

10. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И., Гриценко Н.С. *Структура цифровой компетентности педагога профессионального образования // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. – 2020. – С. 14-16.*

11. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, - 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>*

12. *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). OECD Future Of Education And Skills 2030. - 2019. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching>*

13. Trust T. (2018). *ISTE standards for educators: from teaching with technology to using technology to empower learners. Journal of Digital Learning in Teacher Education, - 2017. 34(1), 1–3.*

14. Keskin İ. ve Yazar T. *Öğretmen lerinyirmi birinciüzyıl becerileri ışığındaveyaşamboy uöğrenmebağ lamında dijitalyeterlili klerinininince lenmesi. International Journal of Human Sciences, – 2015. 12(2), 1691-1711.*

15. Keskin İ. *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, – 2016. 6(12), 133-149.*

16. Spiteri M. and Chang Rundgren S.N. *Maltese primary teachers' digital competence: implications for continuing professional development. European Journal of Teacher Education, – 2017. 40(4),521-534.*

17. Dias-Trindade S. and Moreira J. A. *Assessment of high school teachers on their digital competences. MAGIS, RevistaInternacional de Investigación enEducación, – 2020. 13, 1-21.*

18. Pöntinen S. and Raty-Zaborszky S. Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, – 2020. 28(2),182-196.
19. Çebi A. and Reisoğlu İ. Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, – 2020. 9(2),294-308.
20. Ovcharuk O.V. Current approaches to the development of digital competence of human and digital citizenship in European countries. *Information Technologies and Learning Tools*, – 2020.76 (2),1-13.

References:

1. Domozhirova, I.V. Sovremennyye trebovaniya k kompetentnosti prepodavatelya v usloviyah cifrovoj transformacii sistemy obrazovaniya // V sbornike: Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya. – 2020. – S. 79-81.
2. Selemenewa, T.A. Napravleniya sovershenstvovaniya cifrovoj kompetentnosti prepodavatelya VUZa v usloviyah sovremennoj obrazovatel'noj sredy // V sbornike: Cifrovaya transformaciya sovremennogo obrazovaniya. – 2020. – S. 99-102.
3. Okrut, K.S. Ocenka cifrovyyh kompetencij prepodavatelej VUZov // V sbornike: Social'no-ekonomicheskoe razvitie organizacij i regionov v usloviyah cifrovizacii ekonomiki. – 2020. – S. 260-263.
4. Todzhibaeva, K.S.K. Professional'naya pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya: fenomenologiya ponyatiya // Voprosy nauki i obrazovaniya. – 2018. – № 27 (39). – S. 95-97.
5. Niyazova G.Zh., Annaeva Sh.A. Cifrlyq bilim beru qorlarynyñ zhikteli. //«YUnusov oqulary: Ruhani zhañgyru zhane industriyalandyru zhañdajyndaqy bilim men ulytmnyñ integraciya» atty halyqaralyq ulymit-zhiribelik konferenciya materialdary 30-nauryz, - 2018. SHymkent. 105-109 b.
6. Niyazova G.ZH. Bolashaq mǵalimderdiñ cifrlyq qyzyrettilikterin qalyptastyrudyñ adistemelik aspektileri. // YAsau universitetiniñ habarshysy. – 2018. №3, – 213-16 b.
7. YAshkova E.V. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagogov v kontekste upravleniya znaniyami // Gumanitarnye nauki (g.YAlta). – 2019. – № 3 (47). – S. 44-49.
8. Sardarova Zh.I., Zhumasheva N.S., Musagalieva G.B. Cifrovaya kompetentnost' pedagogov: sovremennyye sostoyaniye, problemy. // Vestnik KazNPU im.Abaya. – 2022. №1, – 73-160 b.
9. Gozalova A.V. Cifrovaya kompetentnost' kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti prepodavatelya vysshej shkoly na rynke truda //V sbornike: Konkurenciya i monopoliya. – 2020. – S. 88-92.
10. Kubrushko P.F., Nazarova L.I., Gricenko N.S. Struktura cifrovoj kompetentnosti pedagoga professional'nogo obrazovaniya // V sbornike: Professional'noe samoopredelenie molodezhi innovacionnogo regiona: problemy i perspektivy. – 2020. – S. 14-16.
11. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, – 2018. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
12. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). OECD Future Of Education And Skills 2030. – 2019. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching>
13. Trust T. (2018). ISTE standards for educators: from teaching with technology to using technology to empower learners. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, – 2017. 34(1), 1–3.
14. Keskin İ. ve Yazar T. Öğretmen lerinyirmibir inciyüzyilbeceri lerişigındaveyaşam boyuöğrenmebağ lamundadijita lyeterlilik lerininince lenmesi. *International Journal of Human Sciences*, – 2015. 12(2), 1691-1711.
15. Keskin İ. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, – 2016. 6(12), 133-149.
16. Spiteri M. and Chang Rundgren S.N. Maltese primary teachers' digital competence: implications for continuing professional development. *European Journal of Teacher Education*, – 2017. 40(4),521-534.
17. Dias-Trindade S. and Moreira J. A. Assessment of high school teachers on their digital competences. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, – 2020. 13, 1-21.
18. Pöntinen S. and Raty-Zaborszky S. Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, - 2020. 28(2),182-196.
19. Çebi A. and Reisoğlu İ. Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, – 2020. 9(2),294-308.
20. Ovcharuk O.V. Current approaches to the development of digital competence of human and digital citizenship in European countries. *Information Technologies and Learning Tools*, – 2020. 76 (2),1-13.

УДК 378.1
МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/29595762.2023.78.2.006>

Kuldanov N.T.,¹ Balagazova S.T.,¹ Kosherbayev Zh.A.^{1}*

*¹Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan*

ESSENCE AND STRUCTURE OF CREATIVITY OF FUTURE BACHELORS OF MUSIC EDUCATION

Abstract

The article is devoted to the study of creativity of future bachelors of music education, which is considered as a professionally important quality that provides the ability of these candidates to function effectively in the future professional activity, activating innovative thinking and creative approaches to solving professional problems. The methodological apparatus of the research, which was based on a holistic approach, was determined. The application of a number of theoretical methods, (phenomenological and retrospective analysis of scientific research, scientific synthesis, theoretical modeling, etc.) allowed to define the essential and structural characteristic of creativity of future bachelors of musical education. This construct in the study is considered as a professionally significant quality that ensures the ability of the mentioned applicants to effectively perform the tasks of future professional activity, in particular, to solve urgent tasks of the educational process, related to musical, aesthetic and creative development of students, by activating creative abilities, personal qualities, as well as, musical and pedagogical knowledge, abilities and skills. The four main components that make up the structure of this phenomenon are defined, and their content is concretized.

Keywords: creativity; future bachelors of music education; divergent thinking; creative process; musical interpretation.

Н.Т. Кулданов,¹ С.Т. Балагазова,¹ Ж.А. Кошербаев^{1}*
*¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

БОЛАШАҚ МУЗЫКАЛЫҚ БІЛІМ БАКАЛАВРЛАРЫНЫҢ КРЕАТИВТІЛІГІНІҢ МӘНІ МЕН ҚҰРЫЛЫМЫ

Аңдатпа

Мақала, кәсіби міндеттерді шешуде шығармашылық тәсілдер мен инновациялық ойлауды белсендіріп, болашақ кәсіби қызметте тиімді жұмыс атқаруға қабілетті кәсіби-маңызды сапа ретінде қарастырылатын болашақ музыкалық білім бакалаврларының креативтілігін зерттеуге арналады. Зерттеуде, біртұтас тәсіл негізін құрайтын әдіснамалық аппарат анықталды. Зерттеу жұмысында теориялық әдісті (феноменологиялық және ғылыми зерттеулерді ретроспективалық талдау, ғылыми синтез, теориялық модельдеу және т.б.) қолдану, білімгерлердің музыкалық, эстетикалық және шығармашылық дамуымен байланысты білім беру үрдісінің өзекті міндеттерін шешу үшін қажетті шығармашылық қабілет, тұлғалық сапа және музыкалық-педагогикалық білім, біліктілік және дағдыларды белсендіру жолымен болашақ кәсіби қызметтің міндеттерін, аталған ізденушілер тиімді орындауларын қамтамасыз ететін кәсіби-маңызды сапа ретінде қарастырылып, болашақ музыкалық білім бакалаврларының мәндік және құрылымдық сипаттамасын анықтауға мүмкіндік берді. Осы феноменнің құрылымына кіретін негізгі төрт компоненттер анықталып, олардың мазмұндары нақтыланды.

Түйін сөздер: креативтілік, болашақ музыкалық білім бакалаврлары, дивергенттік ойлау, шығармашылық үрдіс, музыкалық интерпретация.

Кулданов Н.Т.,¹ Балагазова С.Т.,¹ Кошербаев Ж.А.^{1*}

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена исследованию креативности будущих бакалавров музыкального образования, каковая рассматривается как профессионально-значимое качество, обеспечивающее способность упомянутых соискателей эффективно функционировать в будущей профессиональной деятельности, активизируя инновационное мышление и творческие подходы для решения профессиональных задач. Определен методологический аппарат исследования, основу которого составил целостный подход. Применение ряда теоретических методов, (феноменологического и ретроспективного анализа научных исследований, научного синтеза, теоретического моделирования и др.) позволило определить сущностно-структурную характеристику креативности будущих бакалавров музыкального образования, которая в исследовании рассматривается как профессионально-значимое качество, обеспечивающее способность упомянутых соискателей эффективно выполнять задачи будущей профессиональной деятельности путем активизации творческих способностей, личностных качеств и музыкально-педагогических знаний, умений и навыков для решения актуальных задач образовательного процесса, связанных с музыкальным, эстетическим и творческим развитием учащихся. Определено четыре основных компонента, которые входят в структуру данного феномена, а также конкретизировано их содержание.

Ключевые слова: креативность, будущие бакалавры музыкального образования, дивергентное мышление, творческий процесс, музыкальная интерпретация.

Introduction. The modern society's focus on development and prosperity necessitates the training of a new generation of specialists who are ready to meet the challenges of the modern world and effectively perform their professional functions in the context of globalization and the rapid growth of technology. This need is indicated by the regulations adopted by the Government of the Republic of Kazakhstan. In the above-mentioned documents, in particular, it is specified that the competitiveness in the modern labor market for a specialist is provided by such qualities as innovative thinking and creativity. Moreover, creativity is recognized as a quality that provides a specialist with the ability to generate new knowledge and create new products – intellectual, material, technical and artistic.

The abovementioned concerns the branch of music education as the one which integrates intellectual and cognitive and artistic and creative components. An important task in the light of the above is the formation of the ability of future bachelors of music education to show creativity in the process of professional activity to solve its fundamental tasks, namely, to provide creative, aesthetic and musical development of students. This observation is confirmed by the research of scientists, in particular, scientists point out the necessity of developing the creative qualities of future music teachers, noting the functionality of such qualities in the context of musical and creative development of children (A.Mombek [1]); formation of artistic-interpretation and improvisational skills, which form the basis of creative musical and pedagogical thinking of future specialists. Also, scientists note the importance of the development of creativity as a quality providing their ability to professional and personal growth, the ability to self-realization in musical and pedagogical activity (S.Balagazova [2]).

With the obvious relevance of the problem of creativity development of future bachelors of music education there is an undeveloped conceptual framework of purposeful implementation of this process, as well as the lack of definition of the essence of this quality and understanding of its structural content. This situation determines the relevance of the research and specifies its purpose, which is to determine the essence of creativity of future bachelors of music education and to specify its structural components.

Materials and methods. To achieve the goal of the study two interrelated approaches were applied: holistic and systemic. In scientific research, these two approaches are traditionally considered to be related, since any heterogeneous complex-structured phenomenon is considered to be holistic if there is a systemic organization of the elements in its content. These provisions form the basis of the theory of systems, which, in particular, determined that a certain integrity is systematically organized only if its parts are connected, generating the emergent nature provided that all the processes are aimed at achieving a single goal (L. Skyttner, [3, p. 58]).

In the study creativity of future bachelors of music education is studied as a heterogeneous construct, the structure of which consists of a number of components. The interaction of such components stipulates the functional possibilities of creativity to provide the creative process in the professional activity of the mentioned future specialists, which is the common final goal. At the same time, the study of creativity of future bachelors of music education on the basis of holistic and systematic approaches implies a comprehensive analysis of all aspects of musical and pedagogical activity in order to determine the essence of this construct and determine the characteristics and content of its structural components.

In particular, the holistic approach provides a methodological basis for research, defining directions for studying the essence of creativity construct of future bachelors of music education. As noted by N. Lipciu, K.Lipciu [4], the holistic approach allows to penetrate into the essence of the studied phenomena and processes, as well as to consider the objects in a historical context, i.e. to trace the processes of their emergence and development (N.Lipciu, K.Lipciu [4]). Thus, to clarify the essence of the studied construct it is necessary to apply methods of phenomenological and retrospective analysis of scientific researches in the field of philosophy, cognitive science, psychology, pedagogy, in particular, musical to determine the essence of the phenomenon of creativity. Also, the application of methods of systematization and generalization of the results, allowing to specify the essential characteristics of such a specific phenomenon as creativity of future bachelors of musical education, is expedient

Application of the mentioned approaches demands specification of properties of the system which is subject to the analysis, in this case, the system means a construct of creativity of the future bachelors of musical education. Analyzing the works of L. Skyttner (2005) and L.Bertalanffy (1969), N.Pratt comes to the conclusion about the existence of a number of properties of such complex-structured systems. In particular, the scientist points out the necessity to determine the factors providing interrelation between the system components and their elements. Such interrelation conditions the systemic nature of the organization and functioning of the construct, as well as generates emergent nature. Thus, the study of creativity of future bachelors of music education should be structured in the direction of determining the relationships between the components and their elements, as well as, to identify new qualities of the whole system, which determine its uniqueness and development. It is obvious that the investigated creativity is a holistic construct, as it includes specific qualities and abilities relevant in the context of professional activity of future bachelors of music education. The interaction of the mentioned qualities and abilities provides the functioning of creativity of future bachelors of music education as a specific holistic quality, the properties and functions of which are not reduced to the properties and functions of its components. With this purpose a number of theoretical methods have been applied, such as methods of scientific synthesis and theoretical modeling, which allowed to determine the structure of creativity of future bachelors of music education, in particular to highlight the components of this construct and to specify the elements, which, in turn, constitute their content.

Results and discussion. The conducted research, as a whole, has allowed to establish, that at the basis of the phenomenon of creativity, synergetically interact processes having relation to various areas of activity and scientific knowledge (philosophy, psychology, physiology, culturology, etc.) that substantiates expediency of research of phenomenology of creativity as a certain interdisciplinary sphere of contact of concepts – a conceptosphere. In particular, theoretical study of scientific research in philosophy (D. Viney [5]) allowed to find out that the etymological basis of the term «creativity» determines its connection with the phenomenon of creativity, interpreted as a process of creation of unique and useful phenomena (ideas, concepts, technological artifacts, works of art, etc.). The method of retrospective analysis allowed us to establish that, until the emergence and development of humanistic ideas in the Renaissance, the creative process was associated exclusively with the act of divine creation (Augustine the Blessed, Thomas Aquinas, Boetius). During the Enlightenment, in philosophical writings, attention was directed to the role of imagination and the relationship of creativity to aesthetic cognition in general, and to artistic activity in particular (I.Kant).

Further research in this direction was associated with the development of scientific thought and, above all, with discoveries in the field of biology. As J.Dacey notes, studying the phenomenon of creativity in a historical retrospective, the understanding of creativity as a process of human generation of original ideas, invention and creation of new technological artifacts was greatly facilitated by Darwin's research. It is primarily about the recognition of the fundamental role of the heredity factor in determining the qualities and abilities of human beings, including the ability to create. According to J.Dacey's research, it was Darwin's discoveries that contributed to the recognition that the prerequisite for the creative act is not «divine inspiration, «but «human genius» as a result of «inheriting from one's ancestors a happy combination of genes, which condition the birth of a mind of extreme sharpness...» (J.Dacey [6, p. 316]).

The recognition of this fact initiated the opening of a wide field of research in which an interdisciplinary scientific discourse around the phenomenon of creativity unfolded. In their conclusions scientists sought to find signs of conditioning the creative process by various aspects of human thinking activity. In particular, two main hypotheses were formed, formulating the understanding of the phenomenon of creativity: the associativist one, explaining the act of creation by the ability of an individual to find original combinations of elementary knowledge (F.Galton) and the gestalt concept, which considers the act of origin of a complete idea in the basis of creativity (M.Wertheimer).

Further analysis allowed to find out that the modern understanding of creativity is based on the findings in the field of neurobiology, in particular on the clarification of the conditionality of aspects of human activity by the work of certain areas of the brain. Studies in this direction have contributed to the emergence of discoveries that shed light on the features of the intellect, functioning as the basis of manifestations of creativity. One of the cornerstones, amongst those formed as a result of such research, was the concept of differentiating thinking into convergent (factual) and divergent (creative, variation) types (J. Guilford).

At the same time, the results of developments of this scientific direction by modern researchers increasingly demonstrate that the dichotomous interaction of divergent and convergent types of thinking functions at the basis of creativity, which, along with personal orientation and emotional passion of an individual, forms the basis of a certain personality quality called creativity and determines its (personality's) capacity for creativity (S.Javaid, I.Pandarakalam [7]).

As a result of the carried out interdisciplinary theoretical analysis it was possible to specify the basic aspects of creativity phenomenology. Thus, the study of cultural studies has revealed that scientific thought in this field tends to differentiate the concept of «creativity» from the concept of «creativity». In particular, as R. Shamaeva [8] notes, studying the essence and functions of creativity in musical culture, this phenomenon should be interpreted as «...a special characteristic of creativity, a special scale of creative activity and its results, when an artist introduces especially significant, innovative changes into culture and his creativity generates tangible social and cultural effect» [8, p. 9]. R. Shamaeva considers the phenomenon of «creative personality» as one of the aspects of creativity in musical culture, along with «creative process», «creative product» and «creative environment». At the same time, the scientist's research substantiates the interrelation of these elements – «creative: process, product, personality and environment» – due to the functioning of a unique musical work as «a creative product of culture, capable of activating, the creative potential of the creative personality (subjects of musical culture: composer, performer, listener), generating a creative environment». R. Shamaeva considers the identified interaction of the elements of creativity as a cultural phenomenon as a «creative cycle», the representative sphere of which is music and performing art [8, p. 9].

Thus, it is expedient to consider creativity as a process aimed at creating a new, original and useful phenomenon, while creativity is a quality of an individual that provides an opportunity to carry out the creative process.

From the point of view of psychology, creativity is based on the work of imagination and perception. Specificity of the latter, consisting in interaction not only with the phenomena of objective reality, but also with own internal representations, causes the existence of the phenomenon of «creative perception» (S. Rubinstein). Modern studies point out the importance, in the content of creativity, of the role of conceptual thinking (M. Kholodnaya), the corresponding orientation of personality («creative attitude» by E. Ilyin [9]) and susceptibility to new knowledge.

In particular, according to the conclusions of E. Il'in [9], creativity is closely connected with the cognitive need of an individual. The scientist notes that the desire for new knowledge, mastering new ways of activity is a type of motivation that dominates in creative individuals. Such motivation, as E. Il'in writes, is expressed «...in the form of searching, exploratory activity aimed at discovering new things». As a result, productive forms of thinking are activated, providing for the creation of new, unique phenomena. Also, E. Il'in draws attention to the special importance of the functioning of imagination in the content of creativity, which, in turn, manifests itself mainly in connection with activity in a particular area. This is indicated by the factor of individuals' tendency to show interest and ability to create in a certain field: technical, artistic, scientific, etc.

Thus, from the point of view of psychology, creativity is connected with activity, in this connection, scientists offer the classification of types of creativity caused by activity. In particular, based on the classification of M. Boden (1999), E. Il'in offers characteristics of three main types of creativity, each of which is connected with activity in a certain field: combinatorial creativity – generating a new idea through an unusual combination (association) of known ideas; exploratory creativity – detection of inconsistencies, formulation of problems;

creativity consists in research of content, boundaries and potential of conceptual space;

transformational creativity – the presentation of ideas unthinkable before: these are scientific breakthroughs at the level of paradigms, «a new word in art» and others, i.e., creativity in the full sense of the word (E. П in [9, p. 23]).

Analyzing the combinatorial type, let us note that its description is quite consistent with the opinion of behaviorists, who believed that creativity is determined by an individual's ability to find brilliant combinations, operating with elementary knowledge. The founder of the scientific tradition of studying creativity through the prism of behaviorism is considered to be F. Galton [10], who concentrated his attention on the research of cognitive bases of the creative process. As a result of made psychological experiments, F. Galton has established that consciousness can be presented as a certain mental space in which interconnected thoughts-images interact. In this case the moment of creative illumination should be considered as «penetration» of information from unconscious sphere into consciousness, which occurs due to activation of certain associations. Such associations, according to behaviorists' views, allow to find new effective combinations of elements of the conscious, which leads to occurrence of a unique creation - an idea, a work of art, a scientific invention, etc. (F. Galton [10, p. 361]).

Research creativity is related to the process of scientific creativity. H. Eyring [11], analyzing the phenomenon of scientific creativity, points out several conditions determining the manifestation of creativity. The fundamental among such conditions the scientist allocates an intension to reconstruction of the cultural environment, elements of which are sufficiently known by the individual. Faced with inconsistencies in the functioning of some system or process, an individual capable of scientific creativity activates his creativity to model an improved intellectual picture of the world, which is the beginning of the scientific creative process. Next, an important factor is the awareness of the plasticity of the phenomenon being modeled, which H. Eyring defines as the operability of science. The importance of this factor consists in the fact that only the awareness of the possibility of making changes, improvements, or completely new ways of action is a sufficient basis for the manifestation of creativity in the scientific field. In turn, making changes, as well as inventing completely new artifacts or methods, should take into account the specifics of processes in a given field, i.e., be based on a comprehensive system analysis of the phenomenon and take into account the identified features in modeling. Among such features are specific properties of the phenomenon under study, associated with its existence and functioning in time and space. The ability to highlight such phenomena is an important factor of scientific creativity. Also, of interest in the context of the study is the opinion of H. Eyring concerning the relationship of creativity and analytical activity. As the scientist writes «...creativity is rarely a single flash of intuition, but usually requires a long analysis of a large number of observations in order to separate essential factors from accidental ones». Analytical activity in the scientific and creative process is also related to the important for musical activity ability to recognize analogies. According to H. Eyring, a good example of the scientific and creative ability to recognize analogical elements in a process or phenomenon is «...the ability to recognize a recurring musical theme» that runs in a modified form through the entire work. As can be seen, this process, known as analyzing the dramaturgical plan of a musical work, is scientifically creative in nature and requires the application of research creativity. Among the most significant properties, it is also impossible not to mention the factor of the stimulating environment. According to the fair observation of H. Eyring, the creative process requires extreme concentration, also, creativity does not manifest itself in an atmosphere of repression, in this connection the stimulating environment for creativity is one that «includes freedom from factors that distract attention from the issue at hand, and freedom from an authoritarian society that hinders innovative research».

Finally, the consideration of transformational creativity actualizes the need to draw attention to the phenomena of divergent thinking, as well as, insight. According to the findings of J. Guilford [12], the creative process, as any other process consciously carried out by a person, is provided by the work of the intellect, i.e., thinking. At the same time, J. Guilford divides thinking into two main varieties:

convergent, which is responsible for the processing and generation of factual knowledge and provides the formation of the only correct (or recognition of the best) response in the analysis of information;

divergent, which provides the ability to find new, previously unnoticed by others, connections between phenomena, thus thinking in different directions, sometimes exploring, sometimes finding differences;

Within the framework of this theory J. Guilford associates the creative process to a greater extent with divergent thinking, which he characterizes as figurative and such, which is manifested by the ability to generate a variety of ideas in response to a certain stimulus. The scientist notes that this stimulus can be an artistic object or an emotional situation, as well as an educational or professional task. The indicated functionality of creative

(divergent thinking) stipulates, according to J. Guilford, its potential to provide the ability of an individual to effectively carry out activities that require a creative approach (J. Guilford [12]).

Modern researchers go further in the analysis of creativity, in particular its aspects related to insight. According to E.Ewy [13], insight - a moment of creative unconditional understanding - should be differentiated from deliberate creativity based on a systematic evaluation of phenomena to find the best answer. This way is defined as a way to solve a problem by creating a new idea (hypothesis), implementing some process for its implementation, analyzing the results obtained, making adjustments to the idea and repeating the process, until the result is achieved - the creation of a new, unique and useful product, which is the sign of creativity. On the other hand, creative insight implies the deployment of a completely different process, unique in nature. According to the statement of E.Ewy, this type of creativity is associated with spontaneity, which is activated in moments of «unfocused attention» (E.Ewy [13, p. 6]). This state is also described as «wandering of the mind or reverie», when the creative insight associated with the process of creation in one area visits the person while he is busy with something else, or is in a state of sleep, free reflection, etc. This effect is defined as «incubation, «that is, based on a process in which» a creative idea emerges after a period of unconscious incubation. As neurobiological research has clarified, the brain is very active during periods of so-called «mind wandering», i.e., during periods of free thinking or reverie, since a break in conscious reflection releases some mental energy and, in addition, gives the brain a physical opportunity to rest [13, p. 6]). It is at such moments that a moment of spontaneous insight - a kind of, clarity about a particular problem, while the thought process has not been focused on it - most often occurs.

Thus, in the scientific discourse concerning the understanding of the mechanisms of creativity functioning, there is a certain discrepancy of opinions concerning the role of convergent (conceptual, factual) thinking in this process. However, researchers agree that creativity is connected with the activity of an individual in a certain subject area. Thus, according to A.Fink and M.Benedek, creative activity aimed at creation and/or development of a certain product, phenomenon, quality, etc., requires awareness of the specifics of the process of creation of such products, as well as, certain skills related to this activity. In general, according to the conclusions of cognitive scientists, creativity is conceptualized as a quality whose function consists in the integration of relevant subject area skills and creative abilities, as well as, motivation to perform tasks in order to achieve certain socially and personally significant results [14, p. 236].

The obvious conclusion is that creativity provides the ability of an individual to act effectively in the professional sphere, demonstrating the ability to adapt to its varied conditions, introducing new technologies and methods of activity. Researchers identify different applications of creativity, noting the potential of this quality to provide the ability of an individual to interpret information, in particular, artistic texts in an original way (N.Lavrač, M.Martinc, S.Pollak, M.Novak, B.Cestnik [15]); personal self-development (V.Vishnyakova); effective problem solving, by mobilizing a complex of mental resources, in particular, thinking, memory, imagination, etc. (E. Kolomicz).

Thus, the interdisciplinary study by C.Stevenson, M.Baas and H.Maas [16], devoted to clarification of conceptual bases of creativity as a personal quality and neuropsychological ability, clearly defined expediency of correlation of creativity with activity in a certain field. In particular, scientists conclude that the definition of creativity should be differentiated in the context of its functionality within a particular subject area. At the same time, the interpretation, according to K. Stevenson, in each specific case it is reasonable to formulate on the basis of a «mini-theory» about the functional relationship between creative abilities and specific skills, knowledge, cognitive abilities, relevant in the context of effective implementation of a particular activity [16, p. 7].

We find an example of such a «mini-theory» in the work of N.Lavrač, M.Martinc, S.Pollak, M.Novak and B.Cestnik [15]. Researchers have studied the functionality of divergent thinking as providing the possibility to create bisociative connections and have implemented the results in the field of text analysis and interpretation. The hypothesis of the described study was based on the theory of A.Koestler (1964), who justified the validity of considering a creative act as being connected with «...perception of a situation or an idea in two self-consistent, but usually incompatible frames of reference, when a context emerges in which they intersect and interact», which leads to bisociation - the phenomenon of «linking», in the process of interpretation, of multiple contexts of both phenomena [15, p. 45]. On the basis of this theory N.Lavrač, M.Martinc, S.Pollak, M.Novak and B.Cestnik defined interpreter's creativity as a quality that provides the ability of an individual to generate bisociative interpretations on the basis of contextual analysis of the text and subjective perception of its content, by finding connections between the actualized intertextual projections [15, p. 778].

In pedagogical research attention is paid to the study of professionally significant functions of creativity of future teachers, including music teachers. Among them the authors highlight the ability to integrate innovative methods, approaches and principles in professional activity for creative-directed transformation of the educational environment (E.Chichuk), creatively organize their own activity, effectively solve pedagogical and artistic-creative, performing, interpretive tasks (L.Puzep [17]).

A number of researches are devoted to the issues of creativity formation as a professionally significant quality of future teachers, in particular, the following were studied: professional creativity of a teacher as an integral personal characteristic, influencing professional development (N.Amirov, A.Morozov, K.Todzhibaeva); communicative creativity (A. Loveless, K.Turvey); creativity of student teachers providing their ability for self-actualization in learning activities (A. Kolpakova); creative competence (Z. Axmedova; P.Gadzhieva).

Separate attention is paid by scientists to the problems of creativity development of future specialists in the field of musical art and music education. Thus, the features of creativity development in the process of musical composition and improvisation (R.Berkley), in particular, vocal (K.Politkovskaya; K.Morand, P.Madura Ward-Steinman); cognitive basis of creativity manifestation in musical and performing process (R. Chaffin, A. Lemieux, C.Chen); pedagogical conditions of creativity and creative self-actualization of future teachers-musicians (R. Sy`dy`kova).

According to G.Khusainova [18], the creativity of music education specialists is a quality that ensures their ability to create a creative educational environment that promotes creative and aesthetic development of students. Studying the problem of creativity development, the scientist comes to a conclusion about the existence of the so-called «professional creatosphere of the future music teacher», in the content of which interact personal qualities of the individual and his ideas about the cultural experience of mankind – artistic, aesthetic, moral, ethnocultural, etc. [18, p. 133, 137].

In V.Sigova's [19] work creativity of future music teachers is considered as «...an integrative quality of a personality including creative abilities... interest, purposefulness, need to make independent decisions», which influences the self-determination of a personality, its orientation and, in particular, the manifestation of readiness and ability to «generate new unusual ideas» [19, p. 11].

Thus, it can be noted that creativity of a specialist in the field of music education functions as a complexly structured quality, which includes a spectrum of features of cognitive, affective, competence nature and provides the ability of the mentioned specialists to effectively solve professionally significant tasks. At the same time, it should be taken into account that the creative process in professional training of future bachelors of music education, is connected, first of all, with interpretative, as well as, with improvisational, activity of music students. The latter is considered by scientists as the most creative form of musical creativity. However, in modern music-pedagogical research, thanks to the use of innovative diagnostic methods, the significant role in this process of the presence of quality professional training has been established. Thus, P. Madura Ward-Steinman, based on a specially developed in the course of the study criterial apparatus, studied the factors affecting the manifestation of students-musicians of the ability to vocal improvisation. As a result of the study the scientist revealed significant correlations between the quality of vocal improvisation and the presence of special vocal-performance training, sufficient performing experience, awareness in the field of vocal-performing art, depth of knowledge of the features of vocal and musical syntax, musical and harmonic hearing and vocal and articulatory competence [20]. Thus, the creativity of a specialist in the field of music education functions as a complex-structured quality, which includes a spectrum of features of both psychological and competence character and provides the ability of the mentioned specialists to effectively solve professionally significant tasks.

On the basis of the conducted analysis it was determined that the creativity of the future bachelors of music education is a professionally significant quality based on the interaction of artistic and imaginative thinking, professional literacy and reflection, providing synergetic integration of their creative abilities, personal qualities, as well as, musical and pedagogical knowledge, abilities and skills, aimed at ensuring their ability to creative self-realization in the professional sphere, as well as, to solve actual problems of the professional sphere.

By means of theoretical modeling the structure of creativity of future bachelors of music education was determined, in particular, it was found out that this quality consists of four components – personal-motivational, artistic-cognitive, Perceptive-reflective and performative-praxiological.

Determining the personal-motivational component, we proceeded from the fact that exactly personal orientations provide formation of a certain personal orientation, which, as it was found out, is the basis of

creativity. Active position in relation to creative activity is characterized by a positive attitude to the musical and pedagogical process and the desire to be creative in it. As A.HernándezOrtiz, O.López-Martínez, and F.Corbalán Berná observed, among the personality traits characteristic of a creative person, openness to new experiences comes first, emotional sensitivity, love of learning, interest and passion for activity, are also motivating for creativity [21].

In turn, with the openness to experience, a positive attitude towards the search for original forms and methods of knowledge in music education, is related to the recognition of the priority of creative activities (such as improvisation, search for new interpretations). On the basis of which it was found that as elements of the motivational-personal component of creativity of future bachelors of music education it is reasonable to specify the intension to participate in creative forms of musical activity: search for original interpretive concepts, improvisation, composition, as well as active-positive personal position regarding the application of creative forms and methods in the musical and educational process.

The artistic and cognitive component of the creativity of future bachelors of music education was concretized in consequence of understanding the features of musical cognition in the creative process, in particular, on the determining role of cognitive processes in solving interpretive and methodological problems. It is also necessary to take into account the necessity of the future bachelors of music education awareness regarding the phenomena that condition the processes of meaning-making in interpretation. This knowledge is based on the knowledge of the musical art as a socio-cultural phenomenon, on the art styles, the systems of emotional content descriptor through the analysis of the intonational and metrical plans of the art-music text; peculiarities of the form formation and musical architectonics, their artistic and imaginative meanings. Also important is the awareness of future music teachers regarding the features of the creative process, in particular, the phenomena of divergent thinking. Such knowledge provides, among other things, the ability to pedagogically organize and methodologically ensure the creative activity of students in the musical and educational process. Thus, it becomes obvious that the elements of the artistic and cognitive component are the knowledge, abilities and skills necessary to implement the interpretation of a musical work with the use of inductive and connectionist types of creativity, as well as, awareness of the phenomenon of creativity and the psychological mechanisms that ensure its functioning.

An important aspect that determines the ability of future bachelors of music education to manifest creativity in professional activity is reflection. As it is noted in the work of L.Rinaldi, R.Smees, D.Carmichael and J. Simner, the mechanism of reflexion is closely connected with perceptual processes during creative art-communicative activity, in view of what such phenomenon as synaesthesia significantly correlates with indicators of creativity of the person, that specifies interrelation of creativity and ability to perception of art [22].

Thus, perceptual-reflexive psychological mechanisms play an important role in ensuring the ability of a person to perceive and evaluate an artistic musical text, as a result of the implementation of creative processes of composition and interpretation. As noted in our earlier study, it is the peculiarities of musical perception that condition the nature of the functioning of psychological mechanisms, «...which uses consciousness in a multifaceted and complex process of transformation of a set of auditory stimuli into the phenomenon of musical culture» (R.Sydykova, L.Kakimova, B.Ospanov, A.Tobagabylova, U.Kuletova, [23, p. 486].

Also, in the context of the focus on the future implementation of professional activities by future bachelors of music education, the ability to reflect in the communicative process, namely, in such types as artistic communication and intersubjective pedagogical communication is important. This ability is provided by the mechanisms of psychological self-regulation based on the functioning of reflection. Based on these findings in the content of the perceptual-reflexive component are defined: the ability to actualize personal meanings in the musical-perceptual process, providing understanding of the semisphere of a musical work and generation of interpretative solutions; the ability to implement psychological self-regulation in creative – pedagogical and musical-performance – processes.

The performative-praxiological component was defined on the basis of understanding the specificity of the professional activity of a music teacher, which combines elements of musicalperformance and performative-pedagogical processes into a single praxis (T. Regelski [24]). That is, on the one hand, the professional activity of the mentioned specialists includes musical-performance component, which is creative a priori, while the other side of the performative activity of a music teacher – pedagogical – also requires the ability to be creative, as it includes expressive presentation before the audience of pedagogical narratives, interpretations, improvised in the process of pedagogical communication, etc.

The specificity of musical-pedagogical process also determines the necessity to show the ability to act effectively in unforeseen circumstances, which is considered in pedagogical research as a factor providing «emotional stability of a teacher» (A.Chernikova [25]), interpreted, in turn, as a condition of his readiness to carry out professional activity. Thus, the future bachelor of music education must be ready to activate his creativity in order to find effective solutions in the pedagogical process, while designing this process as a creative environment, contributing to the creative development of students. As it was noted by E.Ilyin, creativity of children is possible only in favorable emotional atmosphere where anxiety and tension are excluded, where work of imagination, curiosity is encouraged, there is stimulation of problem solving, search for alternative answers [9]. Based on the above arguments, we identified in the content of performative-praxiological component of the ability to function effectively and authentically in the creative – pedagogical and musical-performing – types of professional activity, as well as, to design the musical and educational process as a creative-developing artistic-communicative space.

Conclusion. The application of interrelated holistic and systemic approaches, as well as a number of interacting methods allowed to determine the essence-structural characteristic of creativity of future bachelors of musical education. In particular, on the basis of the analysis of scientific literature the conceptual bases of creativity phenomenon in interdisciplinary context were studied. It was found that at the heart of this phenomenon, synergistically interact processes that are relevant to different areas of scientific knowledge (philosophy, psychology, physiology, pedagogy, etc.), which substantiates the expediency of its study as a kind of interdisciplinary sphere of contact of concepts - conceptsphere. In particular, the conducted retrospective analysis of studies in philosophy allowed to clarify that the concept of creativity is closely related to the concept of creativity as a process of creating new and unique phenomena (material or mental). The analysis of modern studies in the field of psychology has revealed that the creative process is provided by the dichotomous interaction of divergent and convergent types of thinking, because creativity is always associated with the activity of the individual in a certain subject area, requiring the presence of appropriate factual knowledge, experience, abilities, skills, self-control - everything that is provided by the functioning of convergent thinking. At the same time, scientists note the important role in the content of creativity of the individual personal qualities of the individual, the system of value orientations, as well as, memory, imagination, etc.

On the basis of the carried out analysis and generalization of its results it has been established, that creativity is a specific quality of the person. In order to clarify the essence and structural characteristics of creativity of future bachelors of music education the analysis of scientific works in the field of music pedagogy was made, based on which the essence of the phenomenon of creativity of future bachelors of music education was defined, in particular it was specified that such is a professionally important quality of the mentioned applicants, functional from the point of view of providing their ability to solve actual problems of educational process. The application of theoretical modeling method allowed to identify personal-motivational, artistic-cognitive, perceptual-reflexive, performative-praxiological components in the structure of creativity of future bachelors of music education, as well as to determine the elements that make up their content.

Further research in the outlined direction involves determining the methodological foundations of the process of creativity development of future bachelors of music education as a professionally significant quality, determining the success and efficiency of their future activities within the chosen specialty.

References:

1. Момбек А.А. Подготовка бакалавров музыкального образования в Республике Казахстан // *Мистецтво та освіта*, № 1(91), 2019. С. 2-5.
2. Балагазова С.Т. *Формирование личностно-ориентированной позиции будущего учителя музыки в процессе методической подготовки к работе с хором: дисс. канд. пед. наук. Алматы. 2010. 136 с.*
3. Skittner L. *General Systems Theory: Problems, Perspectives, Practice*. World Scientific, 2005. p. 524.
4. Липчуу Н.В., Липчуу К.И. *Методология научного исследования: учебное пособие*. Краснодар: КубГАУ, 2013. 290 с.
5. Viney D. *Process Theism* // In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. pp. 2-5
6. Dacey J. *Concepts of creativity: A history* // In: *Encyclopedia of Creativity*. Elsevier, 1999. pp. 309-322.
7. Javaid S., Pandarakalam J. *The Association of Creativity with Divergent and Convergent Thinking* // *Psychiatr Danub*, –Vol. 33, No. 2, 2021. pp. 133-139.
8. Шамаева Р.М. *Креативность в музыкальной культуре : автореф. дисс. канд. культурологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств, Челябинск, 2009. – С 10.*

9. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Издательство «Питер», 2009. – С. 448.
10. Galton F. *Hereditary Genius*. London: Macmillan, 1869. p. 383
11. Eyring H. *Scientific creativity // The Centennial Review of Arts & Science*, Vol. 3, No. 2, 1959. pp. 159–172.
12. Guilford Y.P. *The nature of human intelligence*. New York: Mc-Gaw Hill, 1967. 538 pp.
13. Ewy M. *Creative Thinking // In: Military Personnel As Innovators: An Unrealistic Expectation?* Air University Press. pp. 3–10.
14. Fink A., Benedek M. *The Neuroscience of Creativity // Neuroforum*, Vol. 25, No. 4, 2019. pp. 231-240.
15. Lavrač N., Martinc M., Pollak S., Novak M.P., Cestnik B. *Bisociative Literature-Based Discovery: Lessons Learned and New Word Embedding Approach // New Generation Computing*, Vol. 38, 2020. pp. 773–800.
16. Stevenson C., Baas M., Maas H.V.D. *A Minimal Theory of Creative Ability // Journal of Intelligence*, Vol. 9, No. 9, 2021. PP. 1–18.
17. Пузен Л.Г. Развитие креативных черт личности студентов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : автореферат диссертации кандидата психологических наук, Омский государственный педагогический университет, Омск, 2007. 17 с.
18. Хусаинова Г.А. Развитие этнокультурной компетенции будущего учителя // В кн.: Энциклопедия музыкально-педагогического образования Казахстана: В лицах и фактах. Астана: ТОО «Мастер По», 2018. С. 133-138.
19. Сигова В.Л. Развитие креативности будущих учителей музыки через ситуации выбора в учебной деятельности : автореф. дисс. канд. пед. наук, ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга, 2014. 15 с.
20. Madura Ward-Steinman P. *Vocal Improvisation and Creative Thinking by Australian and American University Jazz Singers A Factor Analytic Study // Journal of Research in Music Education*, 2008. pp. 5–17.
21. Hernández Ortiz A.F., López-Martínez O., Corbalán Berná F.J. *Creative Talent and Personality: A Primary Education Study // Sustainability*, Vol. 12, No. 10, 2020. P. 4203.
22. Rinaldi L.J., Smees R., Carmichael D.A., Simner J. *Personality profile of child synaesthetes // Frontiers in Bioscience – Elite*, Vol. 12, No. 1, 2020. pp. 162-182.
23. Sydykova R., Kakimova L., Ospanov B., Tobagabylova A., Kuletova U.A. *conceptual approach to developing the creativity of a music teacher in modern educational conditions // Thinking Skills and Creativity*, Vol. 27, 2018. pp. 160-166.
24. Regelski T.A. *Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education // Didacta Varia*, Vol. 81, No. 1, 2003. pp. 63-92.
25. Черникова А.А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости будущего учителя : автореф. дисс. канд. пед. наук, Алтайская государственная педагогическая академия, Барнаул, 2009. 10 с.

References:

1. Mombek A.A. *Podgotovka bakalavrov muzykalnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan // Mistecztvo ta osvita*, № 1(91), 2019. S. 2-5.
2. Balagazova S.T. *Formirovanie lichnostno-orientirovannoy pozitsii budushchego uchitelya muzyki v protsesse metodicheskoy podgotovki k rabote s khorom: diss. kand. ped. nauk*. Almaty. 2010. 136 s.
3. Skyttner L. *General Systems Theory: Problems, Perspectives, Practice*. World Scientific, 2005. p. 524.
4. Lipchii N., Lipchii K. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya: uchebnoe posobie*. Krasnodar: KubGAU, 2013. 290 s.
5. Viney D. *Process Theism // In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. PP. 2-5
6. Dacey J. *Concepts of creativity: A history // In: Encyclopedia of Creativity*. Elsevier, 1999. pp. 309-322.
7. Javaid S., Pandarakalam J. *The Association of Creativity with Divergent and Convergent Thinking // Psychiatr Danub*, Vol. 33, No. 2, 2021. pp. 133-139.
8. Shamaeva R.M. *Kreativnost v muzykalnoy kulture: avtoref. diss. kand. kulturologii, Chelyabinskaya gosudarstvennaya akademiya kultury i iskusstv, Chelyabinsk*, 2009. 10 s.
9. Il'in E.P. *Psichologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2009. 448 s.
10. Galton F. *Hereditary Genius*. London: Macmillan, 1869. p. 383
11. Eyring H. *Scientific creativity // The Centennial Review of Arts & Science*, Vol. 3, No. 2, 1959. pp. 159–172.

12. Guilford Y.P. *The nature of human intelligence*. New York: Mc-Gaw Hill, 1967. 538 pp.
13. Ewy M. *Creative Thinking // In: Military Personnel As Innovators: An Unrealistic Expectation?* Air University Press. pp. 3–10.
14. Fink A., Benedek M. *The Neuroscience of Creativity // Neuroforum*, Vol. 25, No. 4, 2019. pp. 231-240.
15. Lavrač N., Martinc M., Pollak S., Novak M.P., Cestnik B. *Bisociative Literature-Based Discovery: Lessons Learned and New Word Embedding Approach // New Generation Computing*, Vol. 38, 2020. pp. 773–800.
16. Stevenson C., Baas M., Maas H.V.D. *A Minimal Theory of Creative Ability // Journal of Intelligence*, Vol. 9, No. 9, 2021. PP. 1–18.
17. Puzep L.G. *Razvitie kreativnykh chert lichnosti studentov v protsesse professionalnoy podgotovki v pedagogicheskom vuze : avtoref. diss. kand. psichol. nauk, Omski gosudarstvennyj pedagogicheski universitet, Kazan, 2007. 17 s.*
18. Khusainova G.A. *Razvitie etnokulturnoy kompetentsii budushchego uchitelya // V kn.: Enciklopediya muzykalno-pedagogicheskogo obrazovaniya Kazakhstana: V litsax i faktax. Astana: TOO «Master Po», 2018. S. 133-138.*
19. Sigova V.L. *Razvitie kreativnosti budushchikh uchiteley muzyki cherez situatsii vybora v uchebnoy deyatel'nosti : avtoref. diss. kand. ped. nauk, FGBOU VPO «Kaluzhski gosudarstvennyj universitet imeni K.E`. Tsiolkovskogo», Kaluga, 2014. 15 s.*
20. Madura Ward-Steinman P. *Vocal Improvisation and Creative Thinking by Australian and American University Jazz Singers A Factor Analytic Study // Journal of Research in Music Education*, 2008. pp. 5–17.
21. Hernández Ortiz A.F., López-Martínez O., Corbalán Berná F.J. *Creative Talent and Personality: A Primary Education Study // Sustainability*, Vol. 12, No. 10, 2020. P. 4203.
22. Rinaldi L.J., Smees R., Carmichael D.A., Simmer J. *Personality profile of child synaesthetes // Frontiers in Bioscience - Elite*, Vol. 12, No. 1, 2020. pp. 162-182.
23. Sydykova R., Kakimova L., Ospanov B., Tobagabylova A., Kuletova U. *A conceptual approach to developing the creativity of a music teacher in modern educational conditions // Thinking Skills and Creativity*, Vol. 27, 2018. pp. 160-166.
24. Regelski T.A. *Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education // Didacta Varia*, Vol. 81, No. 1, 2003. pp. 63-92.
25. Chernikova A.A. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya emotsionalnoy ustoichivosti budushchego uchitelya : avtoref. diss. kand. ped. nauk, Altaiskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya, Barnaul, 2009. 10 s.*

УДК 378.1

МРНТИ 14.35.21

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.007>

Длимбетова Г.К.,¹ Дзятковская Е.Н.,² Абенова С.У.,¹ * Тайбулдинова С.А.¹

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

²ФГБНУ "Институт стратегии развития образования РАО»,
Москва, Российская Федерация

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ПРОДВИЖЕНИЯ «ЗЕЛЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ»

Аннотация

В данной статье авторами рассматривается международный и отечественный опыт продвижения зеленых образовательных организации, при котором реализуется активное взаимодействие зданий образовательных учреждений и природных элементов. Особое внимание уделяется включению природных элементов в школьную архитектуру и опосредованно в учебный процесс. Данное направление реализуется технологиями «зеленого строительства», позволяющими создавать устойчивую архитектурную среду зданий и комплексов, которая сохраняет, и улучшает природную среду. При проектировании и строительстве учитываются особенности природного ландшафта,

природные элементы и растительность, характерные для данной территории. Также авторами обосновываются роль и значение продвижения зеленых образовательных учреждений в разных странах, целью которого является стабилизация отношений человека и окружающей среды, попытка гармонизации отношений «человек – природа».

Ключевые слова: зеленые образовательные организации, образование для устойчивого развития, экологическое просвещение, зеленое строительство.

Г.К. Длимбетова,¹ Е.Н. Дзятковская,² С.У. Абеннова,^{1} С.А. Тайбулдинова¹*

¹*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан*

²*Ресей білім академиясының Білім беруді дамыту стратегиясы институтының жетекші ғылыми қызметкері, Мәскеу қ., Ресей Федерациясы*

«ЖАСЫЛ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНЫҢ» ДАМУ ТӘЖІРИБЕСІН ҒЫЛЫМИ-ПРАКТИКАЛЫҚ СИПАТТАУ

Аңдатпа

Бұл мақалада авторлар білім беру мекемелерінің ғимараттары мен табиғи элементтердің белсенді өзара әрекеттесуі жүзеге асырылатын жасыл білім беру ұйымдарын ілгерілетудің халықаралық және отандық тәжірибесін қарастырады. Бұл ретте табиғи элементтерді мектеп сәулетіне және оқу процесіне жанама түрде енгізуге ерекше көңіл бөлінеді. Бұл бағыт табиғи ортаны сақтайтын және жақсартатын ғимараттар мен кешендердің тұрақты сәулеттік ортасын құруға мүмкіндік беретін «жасыл құрылыс» технологияларымен жүзеге асырылады. Жобалау және салу кезінде берілген аумаққа тән табиғи ландшафттың, табиғи элементтердің және өсімдік жамылғысының ерекшеліктері ескеріледі. Сондай-ақ авторлар әртүрлі елдердегі жасыл білім беру мекемелерін ілгерілетудің рөлі мен маңыздылығын негіздейді, оның мақсаты адам мен қоршаған орта арасындағы қарым-қатынасты тұрақтандыру, «адам – табиғат» қарым-қатынасын үйлестіру әрекеті.

Түйін сөздер: жасыл білім беру ұйымдары, тұрақты даму үшін білім беру, экологиялық білім, жасыл құрылыс.

*Dlimbetova G.,¹ Dzyatkovskaya E.,² Abenova S.,^{*1} Taibuldinova S.¹*

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

*²Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russian Federation*

SCIENTIFIC AND PRACTICAL DESCRIPTION OF THE EXPERIENCE OF PROMOTING "GREEN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS"

Abstract

In this article, the authors consider international and domestic experience in promoting green educational organizations, in which the active interaction of buildings of educational institutions and natural elements is realized. At the same time, special attention is paid to the inclusion of natural elements in school architecture and indirectly in the educational process. This direction is implemented by "green building" technologies, which allow creating a sustainable architectural environment of buildings and complexes, which preserves and improves the natural environment. When designing and building, the features of the natural landscape, natural elements and vegetation characteristic of the given territory are taken into account. The authors also substantiate the role and importance of promoting green educational institutions in different countries, the purpose of which is to stabilize the relationship between man and the environment, an attempt to harmonize the relationship "man - nature".

Keywords: green educational organizations, education for sustainable development, environmental education, green building.

Введение. Сегодня «Зеленые образовательные организации» представляют собой актуальное направление в архитектуре и дизайне современных школ, в котором реализуется активное взаимо-

действие здания и природных элементов, их включение в школьную архитектуру и опосредованно в учебный процесс. Это направление реализуется технологиями «зеленого строительства», позволяющими создавать устойчивую архитектурную среду школьных зданий и комплексов, которая сохраняет, и улучшает природную среду. При проектировании и строительстве учитываются особенности природного ландшафта, природные элементы и растительность, характерные для данной территории, активно применяются зеленые крыши и вертикальное озеленение. Целью создания подобных школ является стабилизация отношений человека и окружающей среды, попытка гармонизации отношений «человек – природа».

«Зеленые школы» улучшают экологическую ситуацию, положительно влияют на состояние здоровья, настроение детей и взрослых, обеспечивают фильтрацию воздуха, борются с загазованностью воздуха, обеспечивают звукоизоляцию и температурный баланс. Это экономия расходов на ресурсное обеспечение деятельности школы; это постоянный контроль условий санитарной, экологической безопасности; это положительный имидж и снижение репутационных рисков в публичном пространстве. Кроме того, ученики «зеленых школ», создавая экологические проекты и проводя исследования в природной среде, формируют основу для достижения более высоких образовательных результатов на конкурсных мероприятиях разного уровня, а педагоги могут стать соискателями соответствующих профильных грантов. «Зеленые» школы рентабельны. Вывоз отходов на переработку экономит бюджет. Школа получает репутацию экологически ответственного учреждения, что может помочь получить дополнительное финансирование или грантовую поддержку. В большинстве «зеленых» школ архитектура и дизайн служат не только эстетическим фоном, но также являются неотъемлемой частью учебной программы. Все «зеленые школы» используют технические и дизайнерские новации в образовательном процессе. Чтобы объяснить детям принцип работы их здания, в школе вывешены образовательные графики и изображения на стенах и окнах, которые наглядно демонстрируют, как устроены энергетические и другие экологичные системы школы и каково их взаимодействие с окружающей средой [1, 2].

Материалы и методы исследования. Идея «Зеленых школ» охватывает все большее число образовательных организаций во всем мире. Впервые такой проект был реализован дизайнером Дж. Харди на острове Бали. Изначальная идея «Зеленой школы» – использование в ее работе технологий, которые сокращают «экологический след». Речь идет о солнечных батареях и переработке органических отходов, как в Индии; использовании вторичных материалов в конструкции школы в Тайланде; снижении расхода бумаги и сборе поношенной одежды в школе в Гонконге. В Великобритании несколько сот школ были реконструированы в этих целях в рамках программы «Строительство школ для будущего». Программа BREEAM (BRE Environmental Assessment Method) – стандарт, или метод, оценки эффективности и экологичности зданий, разработанный британской компанией BRE Global, предусмотрела стандарты «зеленого строительства» школ, которая включила строительные и инженерные решения для экономного водопользования, энергосбережения, сортировку отходов, экологичный транспорт и другие инновации. «Зеленые школы» – это и многообразная по формам и содержанию архитектурная среда, которая создает комфортную атмосферу и возможность непосредственных контактов с природой [3].

Это школы с «зелеными» крышами, как школа Vobigny в Париже, школа Хиллсборо в штате Калифорния США, в которой окружающий ландшафтный дизайн увязан со школьной учебной программой, школа в Лива (Абу-Даби, ОАЭ), в которой от жары защищают бетонные стены покрытые ковром из 35 тысяч зелёных и цветущих растений. Они снижают шум, охлаждают и экономят работу кондиционеров, а поливаются они очищенной сточной водой. Интересно, что проект «школы-джунглей» разработан самими учениками. Rommen школа в Осло, Норвегия имеет школьные пространства, естественно перетекающие в окружающий ландшафт местности. Деревянные настилы между ними используются как классные комнаты на открытом воздухе. Дети могут сидеть, лежать, обедать и обучаться на открытом воздухе.

В начальной школе пригорода Парижа имеет «живую» крышу из различных видов местной флоры, населенную насекомыми и птицами. Эта автономная экосистема – образовательная территория для обучающихся в школе, с дорожками и холмами. В школе Дании на крыше размещен сад, игровые зоны, спортивные площадки, кафе и террасы, которые спускаются к воде, к гавани. Предусмотрены и небольшие огороды для выращивания детьми овощей.

В школе Ваткинсона США максимально используется естественное освещение, солнечные батареи, переработанные материалы. В школе искусств, дизайна и медиа (Сингапур) на крыше растет

трава, питающаяся муссонной влагой и охлаждающая помещения. В школе на Багамских островах используется биодизельное топливо; цистерны для сбора дождевой воды; солнечные батареи и водонагреватели; ветродвигатель; аквапоника для выращивания зелени; пищевые отходы идут на корм скоту и птицам, а человеческие отходы перерабатываются на удобрения.

Начальная школа Forest Edge в штате Висконсин США, первое в штате здание, которое не создает вредных выбросов. Здание полностью энергоэффективно. На крыше установлены солнечные батареи для отопления, в системе предусмотрены аккумуляторы, сохраняющие нерастратенную часть солнечной энергии. В солнечные дни специальная тонировка на окнах регулируется, освещение в комнатах автоматически адаптируется, а электрические розетки, регулируя энергозатраты.

Школа в Уэльсе, Великобритания, имеет нулевые выбросы углерода и имеет на 100% возобновляемые энергозатраты. В школе выращивают зелень и овощи, закупку еды осуществляют из местных продуктов, чтобы максимально сократить выбросы от использования транспорта.

Средняя школа в Брисбене, Австралия, – это единственная средняя школа в стране, которая имеет сертификат Climate Active о ее углеродной нейтральности. При измерении углеродного следа школы учитывали отопление и охлаждение здания, электричество, расход воды, утилизация отходов, работа ИТ-оборудования, уборку, закупку продуктов питания и полиграфию. Для достижения углеродной нейтральности, школа внедрила светодиодное освещение; реализовала программу по переработке и компостированию отходов; создала резервуары для сбора воды, установило туалеты с двойным смывом; сделало выбор в пользу бумаги с сертификацией FSC [4, 5].

В пекинском филиале за счет внедрения электрических школьных автобусов, использования солнечной энергии и сенсорного освещения удалось существенно сократить использование электричества и невозобновляемых источников энергии. А обратная система водоснабжения для полива растений позволяет ежегодно экономить тонны воды.

В Великобритании запланированы в начальных школах увеличение количества уроков под открытым небом. Ученики укрепляют берега рек, разводят птиц и рыб. По инициативе учеников начальных классов в школе Сеула проводятся «понедельник без мяса», а комитет по устойчивому развитию старших классов организует в школе программу утилизации расходных учебных материалов [6].

Результаты. Программа «Зеленые школы России» (Зелёное движение России ЭКА) предусматривает использование экологичных отделочных материалов и мебели, парковку для велосипедов; зелёные территории; водосбережение; энергосбережение; экономное отопление; отдельный сбор отходов; экономию воды; одноразовую посуду; экономию бумаги. Данная программа предусматривает на основе внедрения «зеленой» инфраструктуры формирование экологической культуры школьников путем экологического просвещения. Эти уроки для учителей, школьников, родителей на актуальные экологические темы; проведение Дней единых действий; просвещение в области ответственного обращения с отходами и ресурсосбережения; создание условий для деятельности эковолонтеров: педагогов, родителей и учащихся в самостоятельном проведении экоуроков. внедрение принципов «зеленых» школ в зданиях российских школ и центрах дополнительного образования, домах и дворах (организация отдельного сбора отходов, внедрение мер по энерго- и водосбережению с предоставлением для этого необходимых материалов).

В рамках программы проводятся общероссийские и международные семинары, слеты для обмена опытом между учениками и педагогами; конкурсы, проводится рейтинг «зеленых» школ России [7].

Перечислим некоторые проекты и игры для старшеклассников «Зеленая экономика», городские фестивали «История вещей»; общероссийский экоуроки; экопросветительские видеофильмы, видеоролики, игры, интерактивные задания и т.д.), тематические месяцы («Месяц без пластика», «Месяц энергосбережения», «Месяц действий для Земли», «Месяц защиты леса от пожаров», «Месяц в природе», «Месяц местной еды и урожая», «Месяц повышения экологической грамотности и просвещения о своих правах на здоровую окружающую среду», «Месяц доброго отношения к животным», «Месяц вегетарианства» и пр.); единые дни действий («Единый день очистки любимых мест отдыха», «Елочный круговорот», «Береги воду!», Посади свой лес!», «В здоровом теле – здоровый дух!», «Зелёный офис», «Живи, лес!», «Дармарка» и пр.); – внедрение в школах конкретных мер (водосбережение, управление отходами, энергосбережение, ответственные закупки и т.д.)

В России и в Беларуси реализация проекта «Зеленые школы» осуществляется по шести направлениям (содержательным линиям). Проект «Биоразнообразии» предусматривает изучение видового разнообразия растений и животных и способов его сохранения. Проект «Энергосбережение»

включает изучение структуры энергопотребления и способов его сокращения. Проект «Водосбережение» направлен на экономное использование воды. Проект «Обращение с отходами» ориентирован на минимизацию отходов и освоение приемов раздельного сбора мусора. Проект «Информационно-экологические мероприятия» – это инициативное участие в экологических акциях и просвещении местного населения.

Аналогичные направления практической деятельности обучающихся в системе общего образования Российской Федерации. Это ответственное обращение с отходами, сбор макулатуры, батареек и крышечек, раздельное накопление отходов и акции по сбору макулатуры, компостирование отходов, многоразовые кружки вместо одноразовых стаканчиков, переход от одноразовых вещей к многоразовым [8, с.100].

Озеленение территорий, работы в школьных лесничествах, посадка деревьев («Аллея памяти», «Лес Победы» и др.), благоустройство пришкольных территорий.

Энергосбережение (замена ламп на энергосберегающие, утепление классов, использование солнечных батарей, энергоэффективных оранжерей).

Водосбережение – рациональное использование водных ресурсов, экономия воды, рациональное использование дождевой воды в школе.

Ответственные закупки («зеленый» кошелек): приобретение более экологичной канцелярии, бумаги и другой продукции.

Качество атмосферного воздуха.

Экопросвещение (проведение экоуроков, фестивалей, организация работы экоклубов и экоклубов, просвещение местного сообщества (мероприятия «Зелёного клуба» – «Мастерская переделок», «Зелёная видеотека», «Зелёные сувениры», «Зелёный лектор», «Экостиль», театрализованные мероприятия и др., «Зелёный субботник», реализация проектов ландшафтного дизайна).

В целом, образовательный проект «Зелёные школы» ориентирован на повышение уровня экологической направленности образования, информирование молодежи и их родителей по вопросам охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов [9].

От него ожидают повышение ответственного отношения подрастающего поколения к природе, формирование экологически грамотного поведения. Считается, что учить сохранению биологического разнообразия и ресурсов бессмысленно без практической реализации. Если обучающиеся будут сами прикладывать усилия, то смогут видеть плоды своего труда.

Программа «Зеленые школы» органично продолжается программой «Зеленые вузы». Ее цель - формирование экологической культуры у студентов, освоение ими экологических практик. Ассоциация «зеленых вузов» проводит научные онлайн-конференции, привлекая преподавателей в качестве экспертов и научных руководителей, развивает международное студенческое взаимодействие, стажировки, взаимодействуя с вузами Европы и стран СНГ; организует экологически направленные массовые мероприятия: выставки, фестивали, формирует команды волонтеров.

Студенты получают возможность для самореализации, стажировок, дополнительного образования, приобретают единомышленников, обмениваются опытом, приобретают новые знания, эффективные коммуникации. Они вовлекаются в практическую реализацию социально значимых проектов. Вуз при этом получает положительный имидж, повышает позиций во всероссийском рейтинге и вносит вклад в улучшение экологической ситуации в месте нахождения.

Активно развивается движение «зеленый вуз» в Казахстане. Идеи гарбологии (направления экологии, которое изучает проблемы мусора и применяется в археологии) заинтересовали студентов Нархоза, одного из самых «эко-дружественных» высших учебных заведений страны: «Как мусор сделать экономически выгодным?». Вуз наряду с другими 4 университетами участвовало в мировом рейтинге «зеленых» университетов — GREEN METRIC-2017 (Индонезия, г. Джакарта) [10].

«Зеленая школа» в Семее предложила 12 инициатив комплексного проекта «Зеленая школа», который продолжает традиции экологического воспитания и обучения и носит комплексный характер (сочетание образования и просвещения, вопросов охраны окружающей среды и ее рационального использования; знания и практики). Дети получают навыки гидропоники на пришкольном участке, озеленяют территории, дают вторую жизнь отходам, вместе с родителями предлагают творческие идеи для робототехники, эко-коммерциализации. Важным направлением является привлечение к экологически важным мероприятиям жителей близлежащих микрорайонов (проект «Эко-я, эко-ты, эко-мы»). Создана экологическая тропа, развивается экотуризм и школьное лесничество.

«Озеленение» работы школ поддерживают традиционные экологические городские мероприятия («Startup weekend: Green Tech», читательские конференции в формате ТэдХ, РэдХ, городские конкурсы и др.

Фонд Б. Утемуратова запустил в Алматы, Нур-Султане и Шымкенте проект "Зелёные школы", в которых открываются теплицы. Так, распространение «зеленых» технологий создает пространство для формирования экологического мышления. Идеи «зеленого» вуза нашли понимание и реализацию в Евразийском национальном университете имени Л.Н. Гумилева. В нем реализуется проект по становлению «зеленого» университета, предусматривающий совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения вуза, осуществляющего образовательную деятельность для эффективного развития «зеленого» университета [11].

Обсуждение. Наряду с «зелеными» школами в мире, в том числе, и в Казахстане, развивается проект Эко-школ. Это проект международного Фонда экологического образования (FEE - Foundation for Environmental Education), который был основан в 1994 году. Согласно его Уставу, Эко-школы – это плацдарм для того, чтобы дать учащимся возможность внести вклад в реализацию Целей устойчивого развития. Фонд экологического образования – это неправительственная некоммерческая организация, продвигающая устойчивое развитие через энвайронментальное образование в пяти программах: Голубой флаг, Молодые репортеры за окружающую среду (YRE), Learning about Forest (LEAF), Green Key International и Эко-школы.

Программа направлена на образование в области окружающей среды, менеджмент и сертификацию школ, воспитание у подрастающего поколения ответственности за сохранение окружающей среды, умения работать в команде, способствуя переходу региона, страны в целом, на путь устойчивого развития. Поэтому программа «Эко-школы» названа глобальной моделью образования для устойчивого развития (ООН, 2015).

Эко-школа – это семь шагов к устойчивому развитию, которые вносят изменения как во внутришкольную жизнь, так и в местное сообщество, реализацию им задач устойчивого развития. Проект охватывает область знаний, практики и отношений, связанных с образованием в области окружающей среды для устойчивого развития. Лидеры проекта награждаются Международным зеленым флагом. Логика Семи Шагов Эко-школ / Зеленый флаг охватывает такие области знаний/практики/отношений для школ, как «Вода», «Энергия», «Мусор», «Изменение климата»; для школы и населённого пункта: Биоразнообразиие», «Школьный двор», «Здоровый образ жизни», «Культурное наследие», «Активная гражданская позиция», «Разумное потребление». Методика образования для устойчивого развития в этих школах строится на основе стандартов ISO 14001/EMAS (международного стандарта «Системы экологического менеджмента. Требования и руководство по применению»). Предусматривается общеинституциональный подход. Создается Экологический совет школы, осуществляются проекты по изучению экологической ситуации в школе и ближайшем окружении. Тематика образования в области окружающей среды (экологического образования в широком межпредметном значении) включается во все школьные курсы. Это темы: Школам предлагается работать над одиннадцатью темами, а именно: биоразнообразиие и природа, Изменение климата, Энергия, Глобальное гражданство, Здоровье и благополучие, Мусор, Морское и прибрежное море, Школьные территории, Транспорт, Отходы и Вода, Международная хартия Земли, ЦУР.

Работа школы в ее взаимодействии с местным сообществом строится на основе дорожной карты, сопровождается мониторингом и оценкой выполнения. Осуществляется предоставление информации общественности и сотрудничество. Формулируется и принимается Экологический кодекс. Программа Эко-школ полностью соответствует идеям Конференции по вопросам окружающей среды и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992). Она признана Десятилетием образования в интересах устойчивого развития ООН (2005–2014 гг.) и насчитывает сегодня тысячи школ, детских садов и университетов по всему миру. Это самая большая международная сеть преподавателей и студентов в мире (FEE EcoCampus). В 2003 году эко-школы были поддержаны Программой Организации Объединенных Наций по окружающей среде (ЮНЕП) как образцовая инициатива для образования в интересах устойчивого развития.

В 2006 году к проекту присоединились образовательные организации Республики Казахстан, что способствует продвижению в стране принципов устойчивого развития, качественного и доступного образования, образования через всю жизнь. Особое значение придается экологическому образованию как одному из важнейших стратегических механизмов устойчивого развития. Казахстан стал

инициатором Партнерской программы «Зеленый мост», поддержанной Экономической и социальной комиссией ООН. Актуализирована задача формирования у человека «зеленых» навыков в течение всей жизни. Предусматривается комплекс жизненно важных навыков в области ИКТ, (меж)культурных взаимодействий; саморегуляции, которые в значительной мере определяют потенциал жизнеспособности личности в глобальном мире [12, с.108].

Международная программа Эко-школ предусматривает повышение осведомленности детей и взрослых об устойчивом развитии и его проблемах, побуждает к активным действиям в окружающей среде, чтобы сделать ее более устойчивой с опорой на систему экологического менеджмента школ и всех заинтересованных сторон. Эко-школы реализуют Глобальную программу действий (GAP) по образованию в интересах устойчивого развития.

«Зеленые» школы и Эко-школы имеют много общего. И «зеленые» школы, и Эко-школы вносят изменения в содержание и методы обучения, а также в общее видение школьного образования и план действий, включая сотрудничество с партнерами в местном сообществе. И «зеленые школы» и Эко-школы ориентируются на идеи устойчивого развития. Они имеют во многом общие формы и направления внеклассной работы (ресурсосбережение, биоразнообразие и т.д.), сходные акции (сбор мусора, крышечек и т.д.). Однако содержание их образования сближается лишь в том случае, если естественнонаучный предмет изучения экологического образования расширяется до естественнонаучно-социально-гуманитарного, а затем – до образования для устойчивого развития. При таком расширении существенно изменяется дидактика образования, отличия двух программ становятся методологическими. Различается и управленческая система – Эко-школы предусматривают общепедagogический подход в реализации идей устойчивого развития, то есть, переориентацию всей системы управления в школе в духе устойчивого развития. На сегодняшний день, проект «зеленый» вуз, разработанный под руководством Г.К. Длимбетовой, эффективно реализует этот подход [13].

«Зеленые» школы и Эко-школы имеют во многом сходные индикаторы и показатели. Рассмотрим индикаторы, разработанные для Эко-школ. Профессор Д.С. Ермаков считает, это, во-первых, контент: «культура сложности» – принятие неопределенности жизни, «ожидание неожиданного», принцип предосторожности; принятие разнообразия как возможности для устойчивости; изучение будущего в его отношении с прошлым и настоящим; освоение связей природных, социальных и экономических процессов; рассматриваются альтернативные способы развития, способы уменьшения рисков, критерии выбора решений в краткосрочной и долгосрочной перспективах; ценности биосферосовместимого развития, соответствия поведения экологическому и нравственным императивам; работа с противоречиями, видение объекта с разных точек зрения, аргументация различных позиций, формирование готовности к соучастию и сотрудничеству, участие в принятии решений, открытые для изменений учебные планы, значение практической деятельности; умение находить в содержании образования значения устойчивого развития и значения, препятствующие образованию для устойчивого развития; личный опыт практических изменений, которые имеют значение для устойчивого развития [14].

Во-вторых, это индикаторы процессов для устойчивого развития: школа самоуправления, управления повседневной жизнью, коллективных решений, прозрачности хода и результатов проведенных мероприятий; мониторинг удовлетворения потребностей школы в области устойчивого развития, совершенствование управления; организация управлением ресурсами, планирование ОУР, повышение квалификации в области ОУР; координация реализации ОУР, оценка инициатив в области ОУР, их использование на благо всего учреждения.

В-третьих, это индикаторы устойчивого развития социальной жизни образовательной организации: микроклимат, педагогическое сотрудничество; здоровье и психологические состояния субъектов, их социально-психологическая поддержка; сотрудничество организации с местным сообществом в качестве его центра, местное сообщество как ресурс для устойчивого развития и площадка для практических действий; местные жители принимают участие в жизни школы, имеют возможность влиять на школьную политику; партнёрские связи и отношения организации в целях обмена идеями и опытом в области ОУР с местными, национальными или международными организациями.

В-четвертых, это индикаторы устойчивого развития в экологическом и экономическом контекстах. То есть, показатели работы Эко-школ ориентируются на такие индикаторы, как практическая деятельность; образовательная среда; образовательная система; их результативность. Анализ индикаторов работы «Зеленых школ» показал, что они схожи, хотя их качественно-количественное наполнение в разных организациях может иметь отличия.

Выводы. В данной статье авторами был сделан анализ в отношении реализации проекта «зеленых» школ, вузов. При сходстве форм организации практической деятельности и их направленности, их образовательный компонент, к сожалению, не находится в центре внимания, по умолчанию считается, что вовлечение обучающихся в деятельность сформирует у них картину мира, мировоззрение и систематизирует экологические знания, разбросанные по разным учебным предметам. Не обеспечивается непрерывность и преемственность реализации экологического содержания даже в рамках одной образовательной организации. В результате огромный объем и масштаб осуществляемой «зеленой» деятельности не скоординирован не только по содержанию, но и по ценностно-мировоззренческим установкам. Увлечение «про-экологической» деятельностью выявило такой дефицит системных знаний в области окружающей среды, что заставило видных ученых экологов и педагогов сделать вывод о тупике, в который зашло энвайронментальное образование. Так появилась книга Сейлан Ч. и Блюмштейн Д. Провал экологического образования (и как мы можем это исправить). Чтобы не повторять такие ошибки, необходимы методологические и дидактические исследования вариантов обеспечения преемственности и непрерывности всех составляющих экологического образования для устойчивого развития по уровням образования – начиная от дошкольного – до профессионального. Ретроспективный анализ международного и отечественного опыта по продвижению «зеленых образовательных организаций» свидетельствует, что этот опыт привлекает как дошкольные, так и школьные, среднепрофессиональные, вузовские организации. При этом проблема преемственности и непрерывности реализации этого исследования до сих пор остается нерешенной. Такой вывод свидетельствует об актуальности исследования в данном направлении.

Данная статья выполнена в рамках выполнения научного проекта по приоритету: «Исследования в области образования и науки». По подприоритету: «Фундаментальные, прикладные, междисциплинарные исследования проблем образования, науки, культуры и спорта в XXI веке: Актуальные проблемы развития исследований в области науки и технологий». По теме проекта: AP14869631 «Модель «зеленая школа – зеленый колледж - зеленый университет» как система развития экологизации образования».

Список использованной литературы:

1. Ермаков Д.С. «Зеленые школы» для устойчивого развития. Ханты-Мансийск, 2018. <https://prirodnadzor.admhmao.ru/upload/iblock/a3c/4-ermakov.pdf?ysclid=lav5vso9994802358092>.
2. Проект «Зеленая школа»: создаем экологически ориентированную воспитательную среду // <https://patriotспорт.moscow/proekt-zelenaja-shkola-sozdaem-jekologicheski-orientirovannuju-vospitatelnuju-sredu/>
3. Бов-де-По Дж., Ван Петегем П. (2017). Оценка экологической школы за пределами ярлыков: влияние экологической политики, дидактики и природы в школе на результаты учащихся // Исследования экологического образования, DOI: 10.1080 / 13504622.2017.1307327
4. Al Ain Jungle School: Other UAE Institutes Are “Green” With Envy / School home / Cool school / High school / Uae Dubai / Cities // Green Prophet. URL: <http://www.greenprophet.com/2011/04/al-ain-jungleschool>
5. Global Education Innovation Initiative // <https://globaled.gse.harvard.edu/>
6. Мигулько Е.Н. «Зеленая» архитектура современных зарубежных школ // Наука. Инновации. Технологии. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zelenaya-arhitektura-sovremennyh-zaru-bezhnyh-shkol>
7. Зеленые вузы России // <https://greenuniversity.ru/>
8. Как сделать школу «зеленой». Экологические практики в российских школах: успешные примеры и руководство к действию. М., 2019. 100 с.
9. Как сделать вуз зеленым. Методическое пособие. // https://greenuniversity.ru/kak_sdelat_vuz_zelyonyut/
10. «Зеленый мост»: экологическая инициатива Казахстана для развития Европейско-Азиатско-Тихоокеанского партнерства // [Электронный ресурс]. <https://articlekz.com/article/11752>
11. Разработка индикаторов для оценки школ доброжелательного отношения к ребенку. Отчет. Астана, 2006. // <https://studylib.ru/doc/2437062/razrabotka-indikatorov-dlya-ocenki-shkol>
12. Сальников В.Г., Тажимаева Т.Л., Полякова С.Е. Зеленый офис учебного заведения: учебное пособие. Алматы: Қазақ университеті, 2015. - 108 с.

13. Dlimbetova, G., Bulatbayeva, K., Abenova, S., Fahrutdinova, G, Khuziakhmetov, A. *Management of Ecologization of Professional Education. Ekoloji* 27(106), 2018.

14. Ермаков В.В., Сарьян В.К. Развитие исследований по применению новых информационных технологий в экологическом мониторинге и биогеохимии // Доклады ТУСУР. 2018. №3 Т. 21, № 3. – С. 129–134. DOI: 10.21293/1818-0442-2018-21-3-129-134.

References:

1. Ermakov D.S. «Zelenye shkoly» dlya ustojchivogo razvitiya. Hanty-Mansijsk, 2018. <https://prirodnadzor.admhmao.ru/upload/iblock/a3c/4-ermakov.pdf?ysclid=lav5vso9994802358092>.

2. Proekt «Zelenaya shkola»: sozdaem ekologicheski orientirovannuyu vospitatel'nyuyu sredu // <https://patriotспорт.moscow/proekt-zelenaja-shkola-sozdaem-jekologicheski-orientirovannuju-vospitatelnuju-sredu/>

3. Bov-de-Po Dzh., Van Petegem P. (2017). Ocenka ekologicheskoj shkoly za predelami yarlykov: vliyanie ekologicheskoj politiki, didaktiki i prirody v shkole na rezul'taty uchashchihsya // Issledovaniya ekologicheskogo obrazovaniya, DOI: 10.1080 / 13504622.2017.1307327

4. Al Ain Jungle School: Other UAE Institutes Are “Green” With Envy / School home / Cool school / High school / Uae Dubai / Cities // Green Prophet. URL: <http://www.greenprophet.com/2011/04/al-ain-jungleschool>

5. Global Education Innovation Initiative // <https://globaled.gse.harvard.edu/>

6. Migul'ko E.N. «Zelenaya» arhitektura sovremennyh zarubezhnyh shkol // Nauka. Innovacii. Tekhnologii. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zelenaya-arhitektura-sovremennyh-zarubezhnyh-shkol>

7. Zelenye vuzy Rossii // <https://greenuniversity.ru/>

8. Kak sdelat' shkolу «zelenoj». Ekologicheskie praktiki v rossijskih shkolah: uspeshnye primery i rukovodstvo k dejstviyu. M., 2019. 100 p.

9. Kak sdelat' vuz zelenym. Metodicheskoe posobie. // https://greenuniversity.ru/kak_sdelat_vuz_zelyonym/

10. «Zelenyj most»: ekologicheskaya iniciativa Kazahstana dlya razvitiya Evropejsko-Aziatsko-Tihookeanskogo partnerstva // [Elektronnyj resurs]. <https://articlekz.com/article/11752>

11. Razrabotka indikatorov dlya ocenki shkol dobrozhelatel'nogo otnosheniya k rebenku. Otchet. Astana, 2006. // <https://studylib.ru/doc/2437062/razrabotka-indikatorov-dlya-ocenki-shkol>

12. Sal'nikov V.G., Tazhibaeva T.L., Polyakova S.E. Zelenyj ofis uchebnogo zavedeniya: uchebnoe posobie. Almaty: Kazax universiteti, 2015. - 108 s.

13. Dlimbetova, G., Bulatbayeva, K., Abenova, S., Fahrutdinova, G , Khuziakhmetov, A. *Management of Ecologization of Professional Education. Ekoloji* 27(106), 2018.

14. Ermakov V.V., Sar'yan V.K. Razvitie issledovaniy po primeneniyu novyh informacionnyh tekhnologij v ekologicheskom monitoringe i biogeohimii // Doklady TUSUR. 2018. №3 Т. 21, № 3. – С. 129–134. DOI: 10.21293/1818-0442-2018-21-3-129-134.

UDC 378
IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.008>

Sakibayev S.,^{1*} Sakibayeva B.,¹ Baidildinov T.,² Tulebayev Y.³

¹Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan city,
Republic of Kazakhstan

²Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty city, Republic of Kazakhstan

³Astana IT University, Astana city, Republic of Kazakhstan

THE USE OF M-LEARNING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

M-Learning has evolved into a major factor that determines how the academic process of an educational institution is organized. Mobile technology has largely affected the shape of the modern educational sector. Mobile-based learning is one of the trendsetting models of E-learning. This model puts a special emphasis on using mobile technology. When used appropriately, mobile-based learning provides an effective way of improving the quality of the educational process and increasing students' academic achievements. The current paper describes the experiment conducted in a higher educational institution with the purpose of evaluating the academic benefits which mobile-based learning brings to the educational process. The current paper's findings demonstrate that mobile-based learning has the potential to modernize and facilitate the learning process, make it more relevant and in-depth, increase students' satisfaction with learning, positively affect their attendance rates, and improves the level of interaction between instructors and learners. The questionnaire surveys conducted within the framework of the current study prove that students have a positive overall attitude towards using mobile technology in their educational activities. These advantages brought by mobile-based learning are of special importance these days when a big number of educational institutions have adopted the distant form of instruction and implemented various concepts of M-Learning in their academic process. The use of M-learning technology allows you to expand the number of disciplines for independent study, and form the basis for the implementation of the most important principle of the Bologna system of education - the mobility of students and lifelong learning. It also allows students to build an individual educational trajectory depending on the complexity of their professional tasks.

Keywords: E-Learning, mobile-based learning, M-Learning, ICT in education, online training, distant learning

С.Р. Сакибаев,^{*1} Б.Р. Сакибаева,¹ Т.Ж. Байдильдинов,² Е.Б. Тулебаев³

¹Ільяс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті,
Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы

³Astana IT University, Astana қ., Қазақстан Республикасы

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНЫҢ ОҚУ ҮРДІСІНДЕ M-LEARNING-ті ПАЙДАЛАНУ

Аңдатпа

Білім беру мекемелеріндегі оқу процессін ұйымдастыруда электрондық оқыту негізгі фактордың бірі болып отыр. Қазіргі білім секторында дамуға информациялық технологиялар ерекше орын алуда. Электрондық оқытудың негізгі үлгісінің бірі болып мобильді оқыту болады. Бұл әдіс мобильді технологияларды қолдануға негізгі мән береді. Оқу процесінің сапасын арттыруда және студенттер үлгерімін көтеруде мобильді оқыту тиімді әдіс болады. Бұл жұмыста оқу процесіне мобильді технологияның оң әсерін бағалау мен анықтау университетте жүргізілген тәжірибе арқылы қарастырылған. Бұл жұмыстағы нәтижелер оқу процесіне мобильдік оқытудың оң әсерін студенттердің оқу процесіне қатынасын және оқытушы мен студенттер арасындағы қатынастардың деңгейін көтеруде

оң әсерін байкатады. Оқу сапасына мобильдік технологияның оң әсерін студенттер сұраныс кезінде көрсетті. Көптеген оқыту мекемелеріндегі онлайн-форматқа көшу мобильді технологияның қазіргі уақытта ерекше маңызды екенің көрсетеді.

Түйін сөздер: E-Learning, мобильді оқыту, M-Learning, білімдегі ақпараттық және қатынастық технологиялар, онлайн-оқыту, қашықтық оқыту

Сакибаев С.Р.^{1*}, Сакибаева Б.Р.¹, Байдильдинов Т.Ж.², Тулебаев Е.Б.³

¹Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова,
г.Талдықорган, Республика Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
г. Алматы, Республика Казахстан

³Astana IT University, г.Астана, Республика Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ M-LEARNING В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация

Электронное обучение превратилось в один из основных факторов, влияющих на организацию учебного процесса в образовательном учреждении. Информационные технологии в значительной мере повлияли на развитие современного образовательного сектора. Мобильное обучение стало одной из основных моделей электронного обучения. Эта модель уделяет основное значение использованию мобильных технологий. При правильном использовании, мобильное обучение является эффективным способом повышения качества учебного процесса и повышения успеваемости студентов. В данной работе описывается эксперимент, проведенный в университете с целью выявления и оценки положительного влияния мобильных технологий на учебный процесс. Результаты, полученные в данной работе, демонстрируют, что мобильное обучение может модернизировать и улучшать учебный процесс, делать его более современным и полным, положительно влиять на отношение студентов к учебному процессу и их посещаемость и повышать уровень взаимодействия между преподавателем и студентами. Опрос, проведенный в рамках исследования, показал, что студенты относятся положительно к использованию мобильных технологий в учебной деятельности. Эти положительные стороны мобильных технологий особенно ценны в настоящий момент, когда большое количество образовательных учреждений перешло на онлайн-формат.

Ключевые слова: E-Learning, мобильное обучение, M-Learning, ИКТ в образовании, онлайн изучение, дистанционное обучение

Introduction. E-Learning is an educational concept that is based on the heavy usage of information and communication technology (ICT) in the educational process. It is the concept that aims to replace the traditional analog educational media with their digital counterparts. E-Learning has gained wide adoption in educational programs of various disciplines taught at school and university levels. According to [1], the most common ways of introducing ICT to the learning process are the usage of interactive multimedia material with educational content, computer-based training, and online-based training. The usage of ICT in the educational process implies relying on Internet as the primary source of learning content.

There have been multiple reports from educators around the globe concerning the positive results brought by the usage of E-Learning in their teaching activities. These positive reports have stimulated a significant amount of research dedicated to the study of the impact which E-Learning has on the educational process. According to the existing research, E-Learning offers a large number of educational advantages that positively affect both teachers and students. So, for example, according to [2], the interactive means enabled by E-Learning have a positive impact on students' cognitive processes and improve the effectiveness of their educational activities. E-Learning provides better conditions for improving the students' learning experience than the traditional forms of teaching. Also, E-Learning increases the level of interaction between students and instructors, thus making the learning process more profound and attractive. These findings from [2] are further confirmed and supported by such studies as [3], [4], and [5].

The study [3] shows that the concept of E-Learning is approved by a large percentage of students. The results obtained by [4] demonstrate that E-Learning contributes to increasing the academic performance of students. The study [5] claims that E-Learning creates the factors and the learning environment that positively

affect students' satisfaction with the learning process. The study [3] also reveals that the successful adoption of E-Learning by an educational institution is almost impossible without the careful choice of a particular way of delivering the learning content to students.

Depending on the needs of a particular educational institution, it can choose between multiple ways of delivering the learning content to students. For example, the so-called learning management systems (LMS) and learning content management systems (LCMS) are commonly used for organizing and delivering learning content. Blended learning systems (B-Learning) provide the learning content by varying ICT with other approaches.

E-Learning has always developed hand in hand with the latest trends in ICT. In its current state, E-Learning has mostly evolved into the so-called mobile-based learning. Mobile-based learning (M-Learning) is a form of E-Learning that makes an emphasis the usage of mobile devices as the means of delivering the learning content. This form of E-Learning is considered to be a relatively new sphere of educational activity and attracts a big number of studies from around the globe. It is aimed to support students and teachers as they navigate the options available in the expanding world of distance learning. It also brings with it several benefits to its practitioners [6].

One of the many benefits brought by M-learning is that it encourages both teachers and students to take personal responsibility for their learning. It helps to cause a substantial positive change in the methods of knowledge acquisition and representation and improves the overall quality of education. [7]

The general focus of the current study is the educational benefits that the usage of ICT brings to the learning process in the context of the natural science and technical disciplines. The main emphasis is made on applying the methods of M-Learning to teaching mathematical, technical, and physical disciplines in online lessons.

Theoretical Framework. M-Learning, as a part of educational technologies, has specific prerequisites for its successful implementation. As is stated by [8], the principal prerequisite for the development of an effective curriculum for the wide range of academic disciplines based on M-Learning is understanding the competencies required by educational technologies. The ultimate goal of creating an efficient and valid curriculum framework can be achieved only with the means of adopting a competency framework. The competency framework is made up of several separate clusters. Among them, it is possible to distinguish five main clusters of related competencies of an educational technologist. These clusters are described in Table 1.

Table 1. Clusters of competencies

Competency domain	Description
Knowledge competency	Refers to the well-developed knowledge in such areas as learning psychology, cognitive psychology, social psychology, human-computer interaction, instructional design, software technologies, and so on.
Process competency	Refers to understanding what can be achieved in terms of available hardware and software; maintaining a relevant knowledge of what can and cannot be accomplished; at what cost it can be done and what expertise is required
Application competency domain	Refers to such responsibilities as creating specifications for a learning environment or academic subject and practical implementation of these specifications. These responsibilities require a well-developed competency in the creation of educational media resources and assessment methods.
Personal competency domain	Refers to the work with a specific person who may have different academic expertise and different educational background. This competency requires effective coordination, collaboration, and communication skills.
Social competency domain	Refers to the work within a group of persons who may have different academic expertise and different educational background. As the personal competency domain described above, this competency requires effective coordination, collaboration, and communication skills.
Innovation and creativity competency domain	Refers to new learning technologies and methodologies for the appropriate use of available technologies and resources to achieve desired learning outcomes. Also refers to a general openness to innovations. This implies readiness for significant changes in learning and teaching activities and methods and instruction design.

Besides adopting a valid competency framework, the successful integration of M-Learning into the educational process also requires the application of an appropriate psychological and learning model. There are many various psychological and learning models which can be used to facilitate the educational process. The opinion of the current study's authors is that in the context of M-Learning the most effective of these learning models are cognitivism and the so-called Technological Pedagogical and Content Knowledge Framework (TPACK).

Cognitivism is a learning theory that was developed to explain the process and mechanisms which determine, for example, how an infant develops into an individual with reasoning capabilities and hypothesis-based thinking [9]. According to cognitivists' basic outlook, a person adapts to the world in different ways. The whole process of adaptation includes assimilation and accommodation. Assimilation describes the learning process of a child acquiring new knowledge and absorbing it into his existing knowledge. If the assimilation of new knowledge fails, it starts the process of reorganization of a child's cognitive structures and mechanisms. This process of reorganization is called accommodation.

The described process of assimilation was further expanded in cognitive assimilation theory. This theory proposes the concept of meaningful learning. According to this concept, any new information is related to a learner's existing knowledge. The ability to acquire new knowledge depends on existing concepts held in a learner's cognitive structures. These concepts are responsible for establishing the connection between a learner's new and existing knowledge. Also, the concepts are responsible for the formation of other relevant concepts in the existing cognitive structure. But new knowledge can be successfully integrated with existing cognitive structures only when it has meaning.

The views of cognitivism were largely influenced by certain deficiencies in another learning theory called behaviorism. It was noticed that behaviorism, as a learning theory, cannot be used to explain all complex phenomena related to human learning. The problem lies in the fact that behaviorists ignored the human mind as an object of their observations. According to [10], any valid explanation of human behaviors is possible only through careful study of how the mind absorbs and processes information. Behaviorists treated the mind as an unobservable black box from which no information can be obtained. Unlike behaviorists, cognitivists do not view learners as participants of stimuli-response acts. Instead, they are considered to be the processors of information. Cognitive development is based on the continuous restructuring of mental processes. Cognitivism aims to explain mental processes which are affected both by extrinsic and intrinsic elements. These elements determine how an individual absorbs learning information. The study [11] argues that all processes related to learning can be explained in the terms of mental processes. Cognitivism distinguishes three main variables involved in learning: behavior, personality, and environment. These variables are linked to each other and affect the development of cognitive mechanisms. The success of the learning practice is determined solely by effective cognitive mechanisms. These cognitive mechanisms facilitate the process of the long-term storage of information in a learner's memory. Consequently, learning difficulties are caused by some drawbacks in the functionality of cognitive mechanisms.

Cognitive psychology views learning as a process of acquiring knowledge. Learners themselves are viewed as processors of learning information. Cognitivism treats the human mind like a computer that can receive, process, store, and apply information. Learners are engaged in absorbing and analyzing information and storing it in their memory. There are three main phases in the process of storing and processing information: sensory memory, short-term memory, and long-term memory. These phases are characterized in Table 2.

Table 2. Description of the phases

Phase	Description
Sensory-memory	Allows learners to perceive structured patterns in the learning environment and helps them to analyze these patterns and obtain some form of new information. This information is then transmitted to the short-term memory after a learner activates his receptors. The information is transmitted in organized chunks. The short-term memory holds the information for about 30 seconds. After that, the information is encoded to a form acceptable by long-term memory.
Short-term memory (working memory)	Enables a learner to store perceived information briefly to interpret it and find its connection to what is already stored in long-term memory.
Long-term memory	Allows the learner to hold and apply the information long after it was originally perceived.

Cognitivism does not view learning as a mechanical stimulus-response sequence. Instead, it views the learning process as the consequential formation of the so-called cognitive structures. According to [8], the reaction of a learner to external stimuli is not mechanical and passive but rather describes the events of instruction that create the most effective and suitable learning conditions for effective information processing. These events are described in Table 3.

Table 3. Instructional events

Instructional event	Internal mental process
Gaining attention	Receptors get activated by stimuli
Informing learners of objectives	Level of learning expectation is created
Stimulating the link to prior knowledge	Information from short-term memory is retrieved and activated
Presenting the content	Selective content is precepted
Providing learning guidance	Information for long-term memory is encoded
Eliciting performance practice	Questions enhancing encoding and verification are responded
Providing feedback	Desired response (performance) is assessed and reinforced.
Assessing performance test	Learning content is retrieved and reinforced as the final evaluation
Enhancing retention and transfer	A learned skill is retrieved and generalized to adjust to new situations in the learning environment.

As is seen in Table 3, a learner can make deliberate non-mechanical choices related to the process of knowledge acquisition.

Another learning theory, besides cognitivism, which can be successfully applied with mobile learning is the Technological Pedagogical and Content Knowledge Framework (TPACK). The principal motivation behind the creation of TPACK was to provide educators with an effective tool to solve various problems aroused in the process of implementing the methodology of educational technology in their classrooms. The TPACK framework is widely used to combine technology, pedagogy, and knowledge [12]. The basic idea of the TPACK framework is that the technology communicates with the content and this communication provides support for pedagogy to enable the improvement of students' learning and performance. According to [13] the TPACK framework distinguishes the three basic types of knowledge: technological knowledge, pedagogical knowledge, and content knowledge.

Technological knowledge denotes how teachers employ technological tools. It encompasses various computer hardware and software means used in the learning process and associated resources. For example, personal computers, tablet computers, smartphones, operating systems, educational software applications, multimedia files, and so on. Technological knowledge implies a deep understanding of the possibilities of educational technologies in a specific subject or classroom. It also requires an ability to recognize whether, in the specific case, educational technologies can facilitate or impede the process of learning and teaching. Technological knowledge also means an ability to adapt a classroom to the latest technological developments and trends. The key points of this domain are:

- A good understanding of information technology and methods of information management is required;
- Such a good level of understanding is necessary for teaching students to solve different tasks and solve them in different ways.

Content knowledge refers to the educational material being taught and teachers' knowledge of the subject. It encompasses various learning theories, concepts, evidence, and frameworks within the subject. Content knowledge differs from one teacher to another depending on the subject and educational institution. Content knowledge implies taking into account the following key points:

- When applied to Arts and Humanities, content knowledge also includes knowledge of historical contexts and psychological and aesthetic factors;
- An inappropriate content knowledge demonstrated by a teacher leads to incorrect information and misconceptions on the subject being provided to a student.

Pedagogical knowledge refers to how a teacher presents the material and what approaches and practices he applies. It mostly encompasses general knowledge concerning various practices, processes, and methodologies used in learning and teaching. It also covers such aspects of the educational process as the goals and objectives of education, lesson planning, and classroom management. The key points of this domain are the following:

- Classroom management and lesson planning become the most important activities;
- Encouraging feedback provided through assessment establishes a positive atmosphere for learning.

Keeping in mind these three types of knowledge, an instructor should choose a specific combination of technological tools to enable the maximum positive impact on students' learning experience and help them understand the learning content better. An instructor should come up with various combinations of these types of knowledge within the TPACK framework to enable the maximum educational effect. Three common combinations are technological pedagogical knowledge, technological content knowledge, and pedagogical content knowledge.

Technological pedagogical knowledge is the combination of technical knowledge and pedagogical knowledge. It encompasses various relationships which can be established in the process of communication between technological tools and pedagogical practices. It describes the various ways in which technological tools can affect teaching and learning and what pedagogical constraints they can create. Technological pedagogical knowledge also includes an understanding of the most efficient and appropriate ways of employing technological tools in the context of a specific discipline. The key points of this domain are the following:

- Technological pedagogical knowledge requires a good understanding of technological tools. Without an appropriate level of understanding, it is impossible to achieve the desired learning outcomes;
- Teachers must have a comprehensive understanding of how to integrate technological tools to facilitate the learning process. Even if a teacher has a proper understanding of technological tools, it might not be enough if he also does not possess enough knowledge on how to organize the process of integration of technology into the educational process;
- Teachers must be able to customize the existing software applications to make them more suitable for educational purposes. A big percentage of existing software applications used in the learning context is not tailored specifically for use in the educational context. It becomes a teacher's responsibility to find the most rational and optimal ways to configure the applications so that they become available for use in the learning process.

Pedagogical content knowledge is the result of the combination of pedagogical knowledge and content knowledge. It describes various interactions and relationships that can exist between learning aims and objectives and pedagogical approaches and methodologies. Pedagogical content knowledge is concerned with teachers' knowledge of the foundational aspects of the educational process, such as student assessment, curriculum development, and reporting. Pedagogical content knowledge makes an emphasis on facilitating the learning process by discovering the relationships between the pedagogy itself and the practices it supports, for example, assessment and curriculum. The main goal of pedagogical content knowledge is to enhance teaching by establishing the links between pedagogy and the content. The domain's key points are the following:

- The essence of pedagogical content knowledge lies in teachers' choice of interpretation and presentation of the subject with the use of selected methodologies and technologies;
- The embodiment of pedagogical content knowledge lies in the facilitation of learning and establishing the links between pedagogy, curriculum, and assessment;
- Teachers must be able to evaluate the learning environment from different standpoints and angles and assess the teaching methods to select the most effective of them;
- Teachers must take into account students' prior knowledge to re-evaluate the current curriculum;
- Teachers must constantly explore different learning strategies;
- Teachers are expected to explore various ideas concerning the content,

Technological content knowledge is the combination of technological knowledge and content knowledge. It encompasses various relationships and connections that can exist between learning goals and objectives and technological tools. Basically, it refers to how teachers understand how content and technology affect each other. Technological content knowledge implies understanding how a learning material can be delivered with the means of a particular technological tool and which particular technology is best suited for a particular subject. The key points of this domain are:

- teachers must understand what specific technologies are best suited for a specific subject matter;
- the usage of technology is dictated and even changed by the subject matter and vice versa.

Figure 1 provides a general presentation of the structure of the TPACK framework.

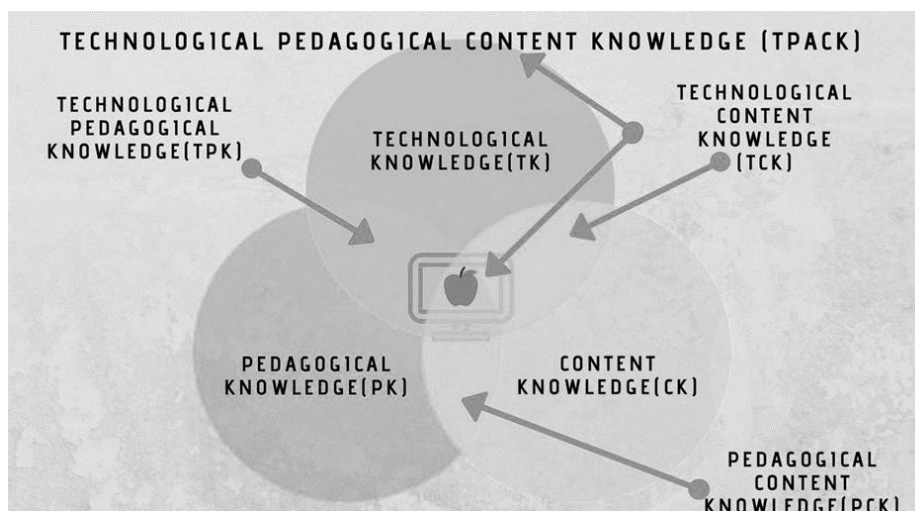


Figure 1. The structure of the TPACK framework

The TPACK framework, as the result of these three combinations, provides an effective basis for the successful integration of educational technology with the learning process. But to achieve this integration teachers must be ready to accept the following key ideas:

- the learning content can be successfully delivered using information technology; in the majority of cases information technology does it more efficiently than traditional methods;
- technology provides an effective way to establish communication and relationships between the learning content and educational objectives and goals;
- technology can be useful in adapting the level of student's skills to the requirements of a particular subject;
- educational technology is well adapted for cases when the same classroom includes students with different learning backgrounds, that is, with different levels of knowledge;
- technology works well with students' current knowledge allowing them either to strengthen what they know or develop new knowledge.

Since its invention, the TPACK framework has remained one of the leading theories of integrating educational technologies with the educational process. Using the TPACK framework, teachers can integrate technology and learning in the most productive way. One of the strongest points of the framework is that the constituents upon which it is based can be conveniently adjusted to suit the needs of specific educational circumstances. Additionally, the framework allows to measure the level of instructor's knowledge, thus affecting the training programs offered to teachers. Finally, another benefit of the framework is that it explicates the types of knowledge that teachers must possess to make the integration of technology and the classroom successful. Teachers don't need to master all the aspects of the framework to get benefits from it. They simply need to keep in mind that the prerequisite for successful learning outcomes is using sound pedagogical approaches driven by learning content and educational technology.

The TPACK framework was first invented in 2006 by Punya Mishra and Matthew Koehler, researchers from Michigan State University. They noticed that the biggest change happening in education was the use of technology in the classroom. The main motivational factor behind this invention was the lack of other theories able to promote the successful integration of educational technology into the learning process. In its original form, the TPACK framework leaves room for further research to address some particular issues within the original findings.

The choice of the appropriate learning model, such as TPACK, in itself is not enough to create conditions for achieving the desired learning outcomes. Successful integration of educational technology into existing learning process also requires taking into account such important factor as a learner's perception. All aspects of the learner's perception taking place in the process of using some form of educational technology are grouped together under the concept of UX, that is user experience. Spector in [10] defines UX as a person's perceptions and responses that result from the use of a product, system or service". Following this definition, UX includes everything that is related to the users, that is, their preferences, abilities, attitudes, emotions, perceptions,

physical and psychological responses, and behaviors that occur before, during, and after the use. In the context of the current work, the users are students as well as other participants of educational process. As is implied by Spector[10], from the users' perspectives, an educational technology used in the classroom must be characterized by the such properties as usefulness, usability, desirability, accessibility and credibility. Usefulness refers to the technology's ability to allows teachers, students, parents and other participants of the educational process to achieve their academic goals and objectives. Usability describes the technology's ability to be easy to use, simple, familiar and convenient, and come with easy-to-read tutorials. The learning curve of usable systems should be as short and painless for the users as possible. Desirability refers to the visual aesthetics of the educational product, service, or system. The technology must be easy to understand and appealing to the users in the classroom. Though the visual appeal is a subjective emotional factor, nevertheless it often affects the users' attitude towards a technology. Other emotional factors implied by desirability are an appreciation for the power and value of the brand, image, identity etc. Accessibility is the ability of an educational product or service to be used by all categories of users, including those with disabilities and special needs. Moreover, the users with disabilities and special needs are expected to have the same experience when using a technology as other users. Credibility describes the level at which the users trust and value the provider of an educational product or service. The users expect the technology to deliver an educational value and bring educational benefits. Also, the technology must provide a seamless and consistent user experience. An educational product or service cannot be considered reliable also when the users are not satisfied with them.

A successful integration of educational technology into existing learning process requires that both learning model and user experience are given equal consideration.

Materials and methods. The current research was organized as quasi-experimental research based on tracking the performance of the online academic process of twelve students from the same group of the same university. The performance was tracked in the selected range of subjects distinguished with heavy usage of ICT tools. The research was held at the Technical faculty of Zhetysu University during the 2020-2021 academic year and consisted of three stages.

The first stage of the research was dedicated to forming the control and experimental groups. The students from both groups represented the Computer Science specialty. The control group was represented by students preferring traditional desktop computers for performing classroom tasks and delivering the learning content. The experimental group was represented by students preferring mobile devices for performing classroom tasks and delivering the learning content. The academic process in the experimental group was built upon the psychological and educational principles proposed by cognitivism and the TPACK framework. Before the experiments, all students from both subgroups shared the same level of overall academic performance and demonstrated the same level of ICT skills and competency. Table 4 provides information about the range of the disciplines studied by the students from both subgroups and how ICT is used in each of these disciplines.

Table 4. Disciplines studied by students from experimental and control groups

Discipline title	Lesson forms	Instruction Language	Number of credits	Usage of ICT
Physics	Lecture, practical lesson, laboratory lesson	Russian and English	5	Viewing non-interactive textual learning content; viewing non-interactive multimedia-based learning content; viewing interactive multimedia-based learning content; accessing educational online resources
Computer Modeling in Physics	Lecture, practical lesson	Russian and English	5	Using Computer Algebra systems for solving mathematical models; using LCMS applications to build multimedia presentations
Mathematics	Lecture, practical lesson	Russian	5	Viewing non-interactive textual learning content; viewing non-interactive multimedia-based learning content; viewing interactive multimedia-based learning content; accessing educational online resources; Using Computer Algebra systems for

				solving mathematical models
Information Theory	Lecture, practical lesson	Russian	6	Viewing non-interactive textual learning content; viewing non-interactive multimedia-based learning content; viewing interactive multimedia-based learning content; accessing educational online resources
Database Management Systems	Lecture, practical lesson	Russian and English	6	Viewing non-interactive textual learning content; viewing non-interactive multimedia-based learning content; viewing interactive multimedia-based learning content; accessing educational online resources; accessing Web-based database administration tools
Object-oriented programming	Lecture, practical lesson	Russian and English	6	Accessing educational online resources; accessing Web-based and cloud-based development environments

The discipline of object-oriented programming from Table 4 is distinguished by the heavy usage of online-based programming resources such as various Web-based programming environments and online compiler and debugging tools.

The discipline of information theory is largely theoretical and dedicated mostly to studying the mathematical concepts of Computer Science.

The tasks given to the students from both groups mainly involved the methods of differential and integral calculus. The general description of these tasks is given in the Table 5.

Table 5. The general description of the tasks given during the experiment

Discipline	Description of the tasks
Physics	Solving problems from mechanics, thermodynamics, electrodynamics, optics, atomic and nuclear physics, and molecular physics. The problems are mostly based on finding the unknown physical quantity and require intensive computations involving numerical differentiation, integration and manipulations with series.
Computer Modeling in Physics	Building and solving mathematical models of various physical problems, mostly from such fields as atomic and nuclear physics, molecular physics and astrophysics. The problems depend on multiple input parameters and are solved mostly with the help of numerical methods involving differentiation, integration and manipulations with series.
Mathematics	Solving problems from such mathematical disciplines as analytic geometry, differential and integral calculus and linear algebra. The problems require intensive computations and are usually solved with the help of various online mathematical environments. Numerical problems are solved using online
Information Theory	Solving various applied problems related to the transmission and processing of information, entropy and implementing cryptographic and compression algorithms. The problems require intensive computations involving differential and integral calculus
Database Management Systems	Solving theoretical problems from relational algebra. Designing and creating databases with the help of online-based SQL environments and tools. Data analysis.
Object-Oriented Programming	Solving problems of mathematical and technical nature with the help of object-oriented programs written in C++ or Java. The problems require intensive numerical computations involving differential and integral calculus. The programs are written in online-based programming environments.

The students from both groups used the same online environments and tools for performing the assigned tasks

The second stage of the research was dedicated to collecting the data from the groups. The main method for collecting the data was observation of the students' scores from the university's online journal. At this stage, the authors collected the data related to the academic performance of the students from both groups and then carried out a statistical analysis and comparison of these data. The main approach to carrying out the statistical analysis at this stage was using the Mann-Whitney U test. The Mann-Whitney U test was carried out the

following way. First, the observations from both groups were put in one set. Then all the observations were assigned numeric ranks starting with 1. Then the ranks for the observations from various samples were added up. And in the end the value of U was calculated using the total number of observations, the sample size and the sum of the ranks in the given sample. The tools used for the statistical analysis were online statistical environments.

At the last stage of the research, the authors used surveys and interviews to gather the students' opinions on M-Learning. Particularly, two questionnaires were held among the students using e-mail. The first questionnaire was conducted right after the end of the first half of the experimental period. The second survey was conducted directly at the end of the second half of the experimental period. The questionnaires were conducted in Russian and Kazakh languages and contained the questions, given in Table 6.

Table 6. The questions from the questionnaire

No	Question	Answer variants
1	Are you satisfied with the online educational process	Yes or No
2	Do you use the mobile Internet as the primary source of educational information?	Yes or No
3	Do you use mobile Internet as the primary source of communicating with teachers and other students?	Yes or No
4	Do you use mobile Internet for accessing online lessons	Yes or No
5	How do you evaluate the mobile-based learning process	Grade from 1 to 5

The results obtained at each stage of the experiments are given in the Results section below.

Results. During the experiments, two categories of data were obtained. The first category includes data related to academic performance. The second category includes the results of the questionnaires.

The first category of data is displayed in Figures 2 and 3. Figure 2 provides information about the average academic performance of both groups per subject in the first half of the 2020-2021 academic year. The average academic performance was calculated using the following method. First, the total sum of all grades obtained by students is counted. Then this sum is divided by the total number of these students. In this process grade A was considered as having five points, grade B as four points, grade C as three points, and grade D as two points.

Figure 2. Performance of both groups in the first half of the experimental period

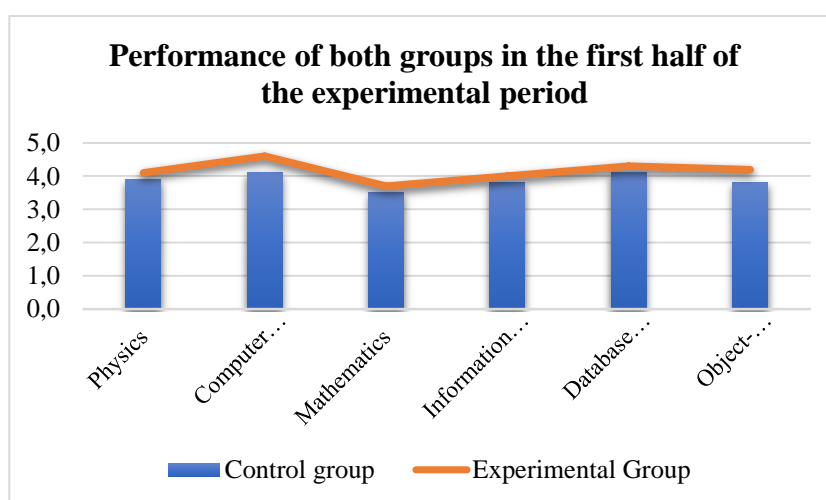
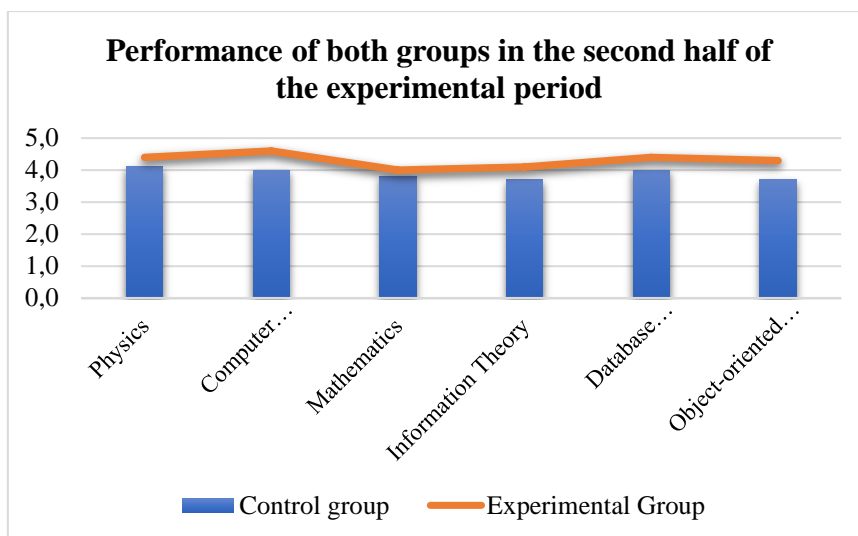


Figure 3 provides information about the average academic performance of both groups per subject in the second half of the 2020-2021 academic year. The average academic performance was calculated using the same approach as in Figure 2.

Figure 3. Performance of both groups in the second half of the experimental period



As is evident from Figure 3 the experimental group demonstrated a better average academic performance than the control group in both halves of the experimental period.

Another result obtained during the experimental period was that the average attendance rate of participants from the experimental group was higher than that of the control group.

Tables 7 and 8 contain the second group of data. Table 7 displays the results of the first questionnaire.

Table 7. Results of the first questionnaire

Question No.	Results
1	60 percent of the respondents answered "Yes"
2	70 percent of the respondents answered "Yes"
3	70 percent of the respondents answered "Yes"
4	65 percent of the respondents answered "Yes"
5	The average grade given by the respondents is 3.9

Table / displays the results of the second questionnaire.

Table 8. Results of the second questionnaire

Question No.	Results
1	70 percent of the respondents answered "Yes"
2	80 percent of the respondents answered "Yes"
3	75 percent of the respondents answered "Yes"
4	70 percent of the respondents answered "Yes"
5	The average grade given by the respondents is 4.4

As is seen in Tables 7 and 8, the respondents have a positive attitude towards the usage of mobile devices in their learning activities.

Discussion. The results of the current study clearly demonstrate that M-Learning provides effective means for improving the academic performance of students in the context of Mathematics, Physics and Computer Science. The reliance on mobile technology in the classroom enabled the experimental group to perform better at all of the disciplines taught during the experiment.

A better academic performance of the experimental group can be explained by a lot of psychological and technical factors. The first factor to consider is the attractiveness of a mobile device. To almost any student, his personal mobile device is the environment in which he prefers to spend most of his time. Moreover, it is the environment in which he performs almost all of his daily activities. And the possibility of using his favorite

mobile device for performing a classroom task contributes greatly to the attractiveness of a classroom, and as a result, creates conditions for the student's academic achievements.

The second factor to consider is the usability and ergonomics aspects. Mobile devices are easier to carry, handle and use than traditional desktop computers and their relatively small sizes allow users to absorb more information presented on the screen than it is possible with personal computers. Besides, the graphical interfaces of mobile applications are usually made up of the minimum of components which make them more convenient for users.

The third factor to consider is that mobile-based learning provides an optimal environment for applying the concepts proposed by the TPACK framework. The combination of mobile technology with the TPACK framework makes the process of the delivering the educational content more effective than in the traditional methods. It allows to establish more effective relationships and communications between the learning content and educational objectives. Moreover, it helps a student to adapt the level of his current skills to the needs of a particular subject, thus creating conditions for academic achievements. The combination of mobile technology with the TPACK framework allows students and teachers to organize the usage of technology in a classroom in the most effective way.

The academic performance of the experimental group allows the authors to state that in the context of the educational process mobile devices can serve as a valid replacement to traditional personal computers. Moreover, mobile devices can replace traditional computers in such activities as solving computation-intensive problems involving differential and integral calculus. This view of a mobile device as a valid replacement of a personal computer in solving computation-intensive problems constitute the current study's main contribution to the published research on E-Learning and M-Learning.

From a more general point of view, the results of the current study serve as an additional proof of the M-Learning's tendency to fulfill its potential as an efficient tool for modernizing the learning process, increasing its attractiveness to students, and positively affecting their academic performance and attendance rates. The questionnaire surveys show that students have a positive opinion on the M-Learning model and consider their mobile devices to be the primary sources of accessing and delivering the educational material. These results correlate with the findings of [14] and [15] demonstrating that E-learning improves students' academic achievements. At the same time, the current paper extends these findings by testing them in the specific context of using the M-Learning model in the academic process of a higher education institution. Also, the current study demonstrates that the possibilities of the M-Learning model are not restricted by the specifics of a particular discipline in which context it is applied. Moreover, the competencies developed by mobile-based learning can help students achieve their academic goals in other disciplines as well. These competencies include among others such competencies as knowledge competency, process competency, application competency, personal competency, social competency and innovation and creativity competency.

Mobile learning develops knowledge competency by involving students in the processes of instructional design, usage of educational software and human-computer interaction. Process competency is developed by stimulating students' abilities to understand and estimate what can be achieved in terms of available mobile hardware and software technologies and what expertise is required to accomplish their educational task. It is worth noting that process competency involves not only students, but all other participants of educational process as well. Application competency is mostly developed by engaging students in creating their own specifications for a mobile learning environment or academic discipline and taking an active part in their practical implementation. A useful side-effect of developing application competency is that it simultaneously develops students' skills in using and assessing educational media resources. The development of social competency is stimulated by mobile learning's dependance on students' skills in collaboration, coordination and communication so that to be successfully applied in situations where a group of students may have different educational background and educational expertise. In its turn, the development of social competency is always done in parallel with the development of personal competency when mobile learning can adjust itself to the particular educational needs of a specific person. And, finally, mobile learning develops students' innovation and creativity competency by involving them in learning and using new information technologies which help them achieve the desired learning outcomes. Reliance on mobile technology makes students open to technological innovations and stimulate their readiness for changes in the fields of instructional design and learning environment.

The results of the current study may serve as the theoretical premises for the future process of reorientation of ICT usage in higher education institutions towards mobile learning.

Conclusion. The usage of M-Learning in the academic process of higher education institutions brings with it a significant number of educational benefits. It improves the academic performance of students and increases the level of attractiveness of the educational process. M-Learning contributes to students' satisfaction with learning and positively affects their attendance rate. Mobile-based education has the potential of changing the way educators think about the learning process. It enables a non-traditional, flexible and personalized approach to learning and provides a huge space for innovation. It is a significant step in the development of the modern education system, which removes the obstacles in learning caused by physical abilities and language and cultural differences. The use of mobile-oriented Internet resources in the educational process provides convenient and effective real-time means for acquiring relevant knowledge from various locations, such as social networks, blogs, podcasts, videocasts, videoconferencing, and webinars. It helps to achieve a high degree of socialization among students and develop their communicative competencies and teamwork skills. The positive impact of M-Learning is confirmed by the results of the questionnaire held during the study. These results demonstrate that students approve the idea of integrating M-Learning into their educational process.

As the current study shows, the usage of mobile devices in the educational context cannot be limited only to viewing the learning content and interactive multimedia material. The mobile technology can also be effectively used in the tasks usually associated with traditional personal computers, for example solving computation-intensive problems involving differential and integral calculus. Moreover, the mobile devices can successfully replace traditional computers in doing these tasks.

The integration of M-Learning with the existing educational process is effective only when an appropriate psychological learning model is applied. There are many various psychological learning models which can be used in tandem with M-Learning. The current study demonstrates that in the context of M-Learning the most effective of these learning models are cognitivism and the Technological Pedagogical and Content Knowledge Framework (TPACK). These learning models are flexible and, as a result, work well with the main objectives of M-Learning.

To meet the challenges of the rapidly-changing world, the sphere of education must go hand in hand with the latest developments and trends in information and communication technologies. It means that M-Learning should be adopted as the primary strategy by those educational institutions which care about improving the teaching and learning activities with ICT. [16]

References:

1. Kuimova M. V., Kiyanitsyna A., Truntyagin A. *E-learning as a means to improve the quality of higher education learning to undergraduate midwifery students from a practice-based perspective. //Nurse Education in Practice. -2016.- Vol.14(2).*
2. Domingo Marta Gómez and Antoni Badia Garganté. *Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. //Comput. Hum. Behav. - 2016.-Vol.56-P. 21-28.*
3. Al-Takhyneh B. *Attitudes towards using mobile applications in teaching mathematics in open learning systems. International Journal of E-Learning & //Distance Education. -2018.-Vol. 33(1). -P.1-16.*
4. Fabian K., Topping K. J., & Barron I. G. *Using mobile technologies for mathematics: Effects on student attitudes and achievement. //Educational Technology Research and Development. -2018.-Vol.66(5). -P.1119-1139. doi:10.1007/s11423-018-9580-3*
5. Al-Samarrāie H., Selim H., Teo T. & Zaqout F. *Isolation and distinctiveness in the design of e-learning systems influence user preferences. //Interactive Learning Environments. –2017. –Vol. 25(4). –P. 452-466.*
6. *Mobile learning in higher education: an empirical assessment of a new educational tool.* Douglas Mcconatha, Matt PrauL, West Chester University of Pennsylvania, Michael J. Lynch, Temple University. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July 2008 ISSN: 1303-6521 volume 7 Issue 3*
7. Dr. Rajesh Kanthe, Dr. Sampada Gulavani. *Role of Mobile Learning in Higher Education During COVID –19," International Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (www.jetir.org), ISSN:2349-5162, Vol.7, Issue 5, page no.933-938, May 2020*
8. Ronghuai Huang J. Michael Spector, Junfeng Yang. *Educational Technology A Primer for the 21st Century, Springer, 2019*
9. Olson, M. H. *An introduction to theories of learning. UK: Psychology Press, 2015.*
10. Spector, J. M. *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives (2nd ed.). New York: Routledge, 2014*

11. Hwang, G. J. and Tsai, C. C. Research trends in mobile and ubiquitous learning: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), pp. E65-E70, 2011

12. Voogt, J. Fisser, P. ParejaRoblin, N. Tondeur, J. and van Braak, J. (2012) Technological pedagogical content knowledge - a review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), pp.109-121.

13. Koh, J.H.L., Chai, C.S. and Tsai, C.C. (2013) Examining practicing teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) pathways: a structural equation modelling approach. *Instructional Science*, 41(4), pp.793-809.

14. Mothibi G. A Meta-Analysis of the Relationship between E-Learning and Students' Academic Achievement in Higher Education. // *Journal of Education and Practice*, -2015.-Vol.6 (9). -P.6-10.

15. Moravec T., Stepanek P. & Valenta P. The Influence of Using E-Learning Tools on the Results of Students at the Tests. // *Procedia Social and Behavioural Sciences*. -2015.-Vol.176.-P.81-86

16. José-Maria Romero-Rodríguez, Inmaculada Aznar-Díaz, Francisco-Javier Hinojo-Lucena, and Gerardo Gómez-García. *Mobile Learning in Higher Education: Structural Equation Model for Good Teaching Practices*. *IEEE Access*. 2020; 8: 91761–91769.

UDC 378.1

IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.009>

Kitibayeva A.,¹ Sarzhanova G.,^{1*} Bobesh R.¹

¹Karaganda University named after academician E.A. Buketov,
Karaganda, Kazakhstan

IMPLEMENTATION OF SMART TECHNOLOGIES IN THE INTERNAL ECOSYSTEM OF THE UNIVERSITY

Abstract

This article is devoted to the impact of smart technologies to the educational process at the university. In the modern age of digital technologies - smart technologies as an innovational and intellectual tool in development of the system of higher education form actual skills for enhancing learning process for students and teachers. The characteristic features of problems in the adaptation and work of a teacher in a digital educational environment were identified. The results demonstrated that the implementation of smart technologies in the teacher's personal educational environment brings positive changes and increases the overall performance of pedagogical process. The use of modern technologies and tools improves student learning for teachers and in accordance with the barriers to obtaining these tools the authors propose solutions. They discovered that the teaching staff's attitude towards digital sphere is a key factor for mastering smart technologies. The authors conclude that the impact of smart technologies on the educational process at the university can be positive, as long as they are implemented effectively and with consideration for the needs of students and faculty.

Keywords: digital technologies, smart technology, digital educational environment, internal ecosystem of a university, teacher's personal educational environment.

Китибаева А.К.¹, Саржанова Г.Б.^{1*}, Бөбеш Р.С.¹

¹Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова
г. Караганда, Республика Казахстан

ИМПЛЕМЕНТАЦИЯ СМАРТ ТЕХНОЛОГИЙ В ВНУТРЕННЕЙ ЭКОСИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация

Статья посвящена влиянию смарт технологий на образовательный процесс в вузе. В современную эпоху цифровых технологий смарт-технологии как инновационно-интеллектуальный инструмент развития системы высшего образования формируют у студентов и преподавателей актуальные навыки повышения эффективности учебного процесса. Авторами выявлены характерные особенности проблем

адаптации и работы педагога в цифровой образовательной среде. Результаты исследования показали, что внедрение смарт-технологий в персональную цифровую образовательную среду педагога приносит положительные изменения и повышает общую эффективность учебного процесса. Использование современных технологий и инструментов педагогами способствует улучшению подготовки студентов. Авторы предлагают собственные пути решения конкретных проблем. Выявлено также, что отношение преподавателей к цифровой сфере является ключевым фактором для освоения смарт технологий. Авторы приходят к выводу, что влияние смарт-технологий на образовательный процесс в вузе может быть положительным, если они внедряются эффективно и с учетом потребностей студентов и преподавателей.

Ключевые слова: цифровые технологии, смарт технологии, цифровая образовательная среда, внутренняя экосистема университета, персональная образовательная среда педагога.

А.К. Күтибаева¹, Г.Б. Саржанова^{1*}, Р.С. Бөбеш¹
¹Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті
Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы

УНИВЕРСИТЕТТІҢ ІШКІ ЭКОЖҮЙЕСІНДЕ СМАРТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ИМПЛЕМЕНТАЦИЯЛАУ

Аңдатпа

Мақала университеттегі оқу үдерісіне смарт технологиялардың ықпалына арналған. Заманауи цифрлық технологиялар дәуірінде смарт технологиялар жоғары білім беру жүйесін дамытудың инновациялық және интеллектуалды құралы ретінде білім беру үдерісінің тиімділігін арттыру үшін студенттер мен оқытушылардың тиісті дағдыларын қалыптастырады. Авторлар цифрлық білім беру ортасында оқытушының бейімделу және қызмет ету мәселелерінің ерекшеліктерін анықтады. Зерттеу нәтижелері оқытушының жеке цифрлық білім беру ортасына смарт технологияларды енгізу оң өзгерістер әкелетінін және жалпы білім беру үдерісінің тиімділігін арттыратынын көрсетті. Оқытушылардың заманауи технологиялар мен құралдарды қолдануы студенттердің дайындығын арттыруға көмектеседі. Авторлар нақты мәселелерді шешудің өзіндік жолдарын ұсынады. Авторлар смарт-технологиялардың университеттегі оқу үдерісіне әсері тиімді және студенттер мен оқытушылардың қажеттіліктерін ескере отырып жүзеге асырылса, оң болуы мүмкін деген қорытындыға келеді.

Түйін сөздер: цифрлық технологиялар, смарт технологиялар, цифрлық білім беру ортасы, университеттің ішкі экожүйесі, оқытушының жеке білім беру ортасы.

Introduction. The 21st century is a time of widespread use of information technology in all environments, and especially in the educational environment, which is becoming an increasingly difficult task for universities that are focused on constantly achieving high performance through the use of cutting-edge tools. Education is a fundamental pillar in the intellectual development of every person, therefore, the modernization of digital processes, including local university platforms, is necessary to transform the educational environment in step with the times. The integration of technology in education has transformed the way students learn and teachers teach. Information technology has made education more accessible and efficient. With the use of technology, students can access learning materials from anywhere at any time. They can also collaborate with other students and teachers from different parts of the world, which has expanded their knowledge and cultural awareness. Teachers can use technology to enhance their teaching methods. They can create interactive and engaging learning materials that cater to different learning styles. Technology also allows teachers to monitor student progress and personalize their learning experience.

The goals of Smart education are the development of a person's personality as a subject of interaction, the formation of Smart competence of subjects as part of their information competence of the Smart culture of subjects, the culture of interaction and relationships in a Smart environment.

Smart culture is an integral part of information culture, media culture, it is based on them and at the same time develops them. Personal Smart-competence and Smart-culture become a condition and a means of development and self-development of the subject. The likelihood that Smart technologies will change the education system and be implemented is real. This is manifested in the introduction of the principles of lifelong learning; application of the latest distance learning technologies and e-learning technologies. The impact of

smart technologies on the educational process at the university can be positive, as long as they are implemented effectively and with consideration for the needs of students and faculty. Smart technologies can help to create a more engaging, collaborative, and personalized learning environment that promotes student success and prepares them for the challenges of the future. In this regard, a necessary tool for the formation of a Smart society is Smart education.

Materials and Methods. Universities are creating various data analysis methods to cope with the complexity of learning and analyze a large amount of information to improve the quality of the students' learning process, as well as to create a comfortable personal digital educational environment for teachers. In educational institutions, the collection and analysis of data is a fundamental element for making the right decisions focused on improving the overall performance of the educational organization, helping to evaluate the performance of each student and teacher [1]. In the course of the study, a theoretical and methodological analysis of domestic and foreign scientific works was carried out, which confirms that modern society is in line with a new technological wave based on nano-, cyber- and other innovative technologies. One of the components of this wave is Smart-technologies, Smart-resources, connected in Smart-systems.

This research was completed with the following research methods being used: the method of generalization, the method of abstraction, the method of analogy, the system method, interview, survey, statistic data procession methods. To conduct a study of the possibilities of implementing Smart technologies in the design of a personal digital educational environment for the individualization of the learning process, we analyzed, first of all, the essence of approaches to defining a personal educational environment (PEE), a personal digital educational environment (PDEE), and highlighting its structural components.

At Karaganda Buketov University, an experiment was conducted among teachers of the Faculty of Foreign Languages using an empirical research method on the topic: "Implementation of smart technologies in designing a teacher's personal digital educational environment in conditions of distance learning at a university". The purpose of the experiment was to identify problems in the adaptation and work of a teacher in a digital educational environment. The experiment was conducted in the form of a survey with 15 questions in. Survey participants had the opportunity to make suggestions for improving the local educational environment.

Results and Discussion. The role of smart technologies in the field of education consists of four parts: they are included as part of the curriculum, as a learning system, as a learning aid, and as a tool to improve the entire pedagogical process. Technology has transformed education from passive to interactive. Interactive education is essential in corporate and academic environments [2, 3]. In the first case, it is used to help teachers conduct the pedagogical process differently than it was done before. In the latter, it aims to create curiosity in the minds of students.

Visual interactive images always have more appeal than speech [4, 5]. The use of projectors and visual aids in the teaching process is another form of important technological use. Universities use tools such as PowerPoint presentations to make learning interactive and fun [6]. The technological use of things like projectors can increase the level of interaction and interest, as well as increase student motivation. Students like to see eye-catching visuals and something that encourages them to think and not just read the text. Technological developments such as digital cameras, projectors, various software, computers, etc.; all this has become a great source for teachers to help students understand the material easily. It must be understood that the visual explanation of concepts makes learning interesting and most enjoyable for students [7]. They can participate more in the classroom, and most importantly, teachers get the opportunity to make their classes more interactive and interesting.

The analysis of the data obtained during the experiment showed that the implementation of smart technologies in the teacher's personal educational environment brings positive changes and increases the productivity of students and teachers' activity. According to the survey, 52.1% of the respondents claimed that they had adapted well to the conditions of distance learning, while 43.8% rated their adaptation to the digital educational environment as satisfactory, and only 4.2% of the respondents answered that they had adapted poorly (Figure 1).

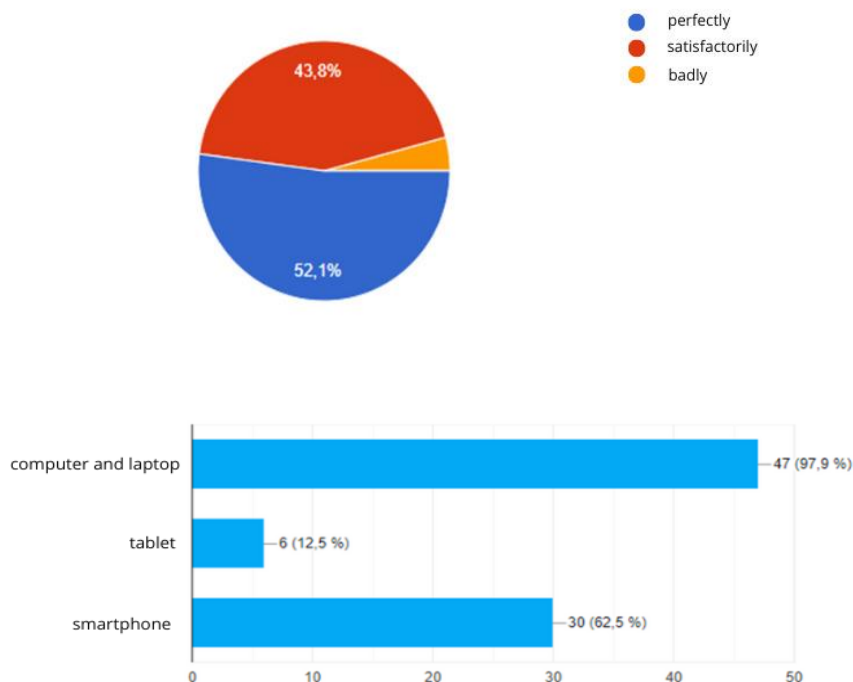


Figure 1. Adaptation of the respondents to the conditions of distance learning

The majority of respondents, namely 45.8%, reported that their level of motivation to conduct the educational process online had increased, 39.6% of respondents claimed that their level of motivation had not changed, and 14.6% reported that their level motivation had decreased (Figure 2).

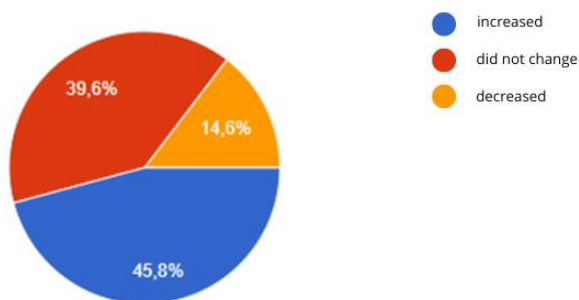


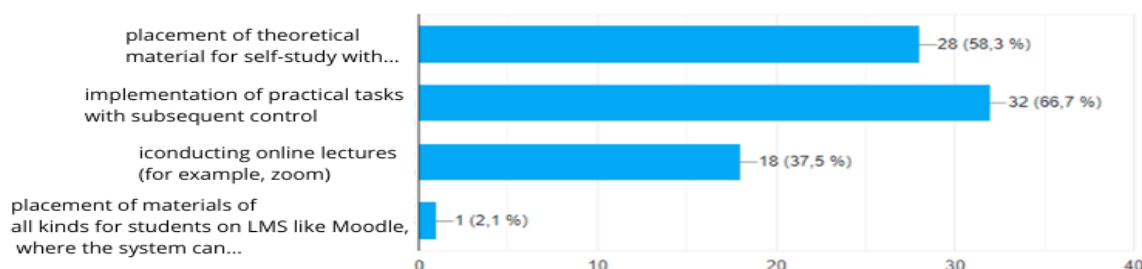
Figure 2. The level of motivation of the respondents

In accordance with the data obtained on how teachers today prefer to use the smart environment and how this affects their pedagogical process, it was found that the use of modern technologies and tools improves student learning. For teachers, the transfer of knowledge in a smart environment becomes very easy, convenient, and effective. 97.9% of respondents use personal computers or laptops for distance learning, 62.5% of respondents use mobile phones, and the remaining 12.5% of respondents use tablets (Figure 3).

Figure 3. Preferences of teachers in smart tools use

66.7% of the teachers surveyed prefer the implementation of practical tasks with subsequent control, 58.3% of the respondents prefer the placement of theoretical material for self-study by the student, 37.5% of the respondents prefer online lectures and the remaining 2.1% prefer the placement of materials of all types for students on an LMS like Moodle, where the system can evaluate and track the activity of students (Figure 4).

Figure 4. Preferences of teachers in delivering educational materials



Educators in our modern society are facing huge challenges due to the rapid development of technology [8, 9, 10]. Modern technologies require that teachers learn how to use them as part of their pedagogical process. As technology continues to advance, it becomes increasingly important for teachers to stay up-to-date and proficient in using modern technologies as part of their pedagogical process. This is because technology can be a powerful tool for enhancing student learning and engagement, and can help teachers to better meet the diverse needs of their students. It is important to note that simply having access to technology is not enough to improve student learning outcomes. Teachers must also be trained in how to effectively integrate technology into their teaching practice, and how to use it to support and enhance their existing teaching methods. Consequently, these new technologies increase the need for teacher training. Based on practice, we can say that the attitude of teachers to smart technologies is a key factor in the successful implementation of technologies in education. Practice also shows that teachers do not always have a positive attitude towards smart technologies, and there is a risk that their negative attitude may lead to the failure of the implementation of smart technologies in education. The most frequent barriers to mastering smart technologies by teachers are: lack of time; lack of access; lack of resources; lack of experience and lack of support from the university.

For example, a survey conducted at Karaganda Buketov University among teachers of the Faculty of Foreign Languages showed that 45.9% of respondents report poor quality of the Internet at the university, 37.5% of respondents complain about regular technical failures, 27.1% did not encounter problems, 2.1% complain about the inability to download the necessary material, another 2.1% complain that there are computers in the offices, but there are no speakers, the remaining 2.1% of respondents complain that browsers are not updated, the Word program does not work properly, and its analogue is inconvenient in use (Figure 5).

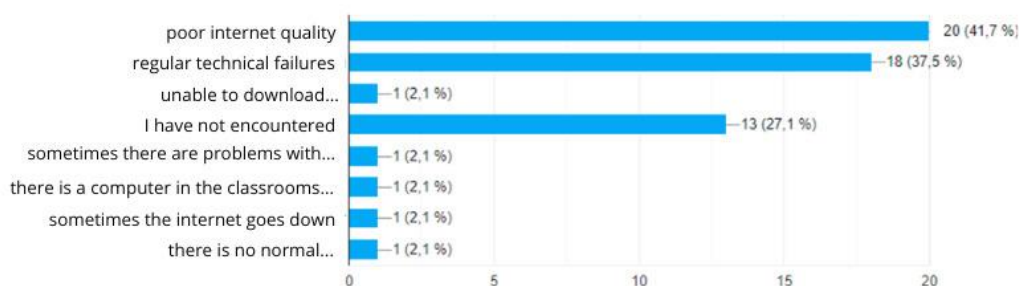


Figure 5. The most frequent barriers to mastering smart technologies by teachers

Such barriers need to be detected and eliminated. These barriers need to be identified and removed. Implementation of technology in any institution requires a high degree of organization as well as a lengthy planning process involving many different professionals, and since any implementation requires an extensive process with different steps, there is a need to focus on ways to support the effective implementation of

technology in education. Firstly, to provide the institution with the necessary equipment and Internet connection, and secondly, to ensure the competence of teachers in the use of technology. If teachers are not provided with effective training from the university, they do not fully use smart technologies and do not realize the importance of new technologies in the framework of the pedagogical process and continue to use traditional methods, and this serves as an obstacle to the integration of smart technologies into the modern education system.

The most common mistake educators make is copying the activities they use as part of the traditional teaching process. However, it is important to understand that a smart environment is not only a different style of teaching, it is also a different way of thinking. Methods, activities and approaches should also be different and adapted to the smart environment.

As part of a survey at the Faculty of Foreign Languages, teachers were asked a question to identify additional tools in the course of conducting a distance pedagogical process. 41.7% of respondents use only what the university offers, the other 54.2% use additional materials and applications, such as google tools, jamboard, classroom, web 2.0. (Figure 6).

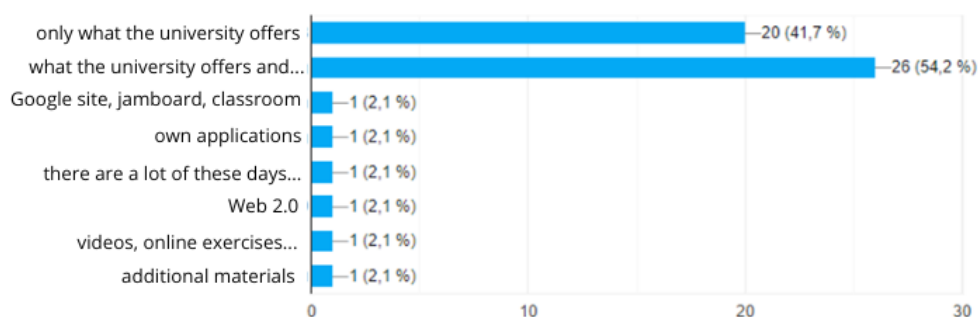


Figure 6. Extra tools used by teachers in a distance pedagogical process

A smart environment is not only about the interaction between a student and a teacher, it is also about professional growth. Thanks to smart technologies, teachers have the opportunity to attend various online courses, trainings, seminars, conferences, etc. while saving time and other resources. Additionally, smart technologies can be used to monitor teacher performance, identify areas where improvement is needed, and provide feedback and support to help them develop their skills. In a smart environment, professional growth is seen as an ongoing process, rather than a one-time event. Teachers are encouraged to continue to learn and grow throughout their careers, and are provided with the resources and support they need to do so. This can help to ensure that teachers are well-equipped to provide the best possible education to their students.

Overall, a smart environment in education should be designed to support the professional growth of teachers, as well as to provide students with personalized learning experiences and access to cutting-edge educational resources. By investing in the professional development of educators, we can ensure that our schools and universities are equipped to meet the needs of students in the 21st century.

Conclusion. Based on the analysis of the data obtained as a result of a sociological survey, it can be concluded that the implementation of smart technologies in the teacher's personal educational environment brings positive changes and increases the productivity of the teaching staff. Implementing smart technologies in the teacher's personal educational environment can help to increase productivity, improve communication and collaboration, and provide new opportunities for professional development and learning. It can also help to create more engaging and personalized learning experiences for students, ultimately leading to improved student learning outcomes.

This study is funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant no. AP13068185). The authors of the article express sincere gratitude to the editorial board of "Pedagogical sciences" scientific journal for their support in publishing the results of the study, as well as to the reviewers whose comments helped to improve the structure and content of the material presented in the article.

Reference:

1. Gurevich, R., Kademiya, –M. *Smart-education-a new paradigm of the modern education system // Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology.* – 2016. -№ 4. - P. 71–78.
2. Henseruk H., Buyak B., Kravets V., Tereshchuk G., Boiko M. *Digital transformation of the educational environment of the university // Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning.* – 2020. - №12 – P. 325–335. Doi: 10.34916/el.2020.12.28.
3. Абдрахманова Б.А. *Смарт-технологии в образовании // Филиал акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» институт повышения квалификации педагогических работников по Западно-Казахстанской области». Режим доступа: <http://www.zkoipk.kz/b2/369-conf.html>.*
4. Комлева Н.В., Мусатова Ж.Б., Данченко Л.А. *Smart-технологии в инновационном преобразовании общества // Сборники конференций НИЦ Социосфера – 2016. – № 39. – С. 78-82.*
5. Mukhametzyanov, I. S. *Digital educational environment, health protecting aspects //Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences.* – 2019. – Vol. 12(9). Retrieved from <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0484>.
6. Smagulova, G.Zh., Sarzhanova, G.B., Tleuzhanova, G.K., & Stanciu N. *The development of future foreign language teachers' digital competences in creating multimedia tutorials // The Education and science journal.* – 2021. – Vol. 23 (6). – P. 216-245. Retrieved from <https://doi.org/10.17853/1994-56392021-6-216-245>.
7. Spector, J. M. *The potential of smart technologies for learning and instruction // International Journal of Smart Technology and Learning.* - January 2016. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/305953505_The_potential_of_smart_technologies_for_learning_and_instruction
8. Țălu Ș. *New Perspectives in the Implementation of Smart-Technologies in Higher Education.*– 2020. Retrieved from <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200502.042>.
9. Toleubekova, R.K., Sarzhanova, G.B. *Application of information technology in improvement of teachers' competence // Springer Proceedings in Complexity.* - 2018. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.
10. Connelly, J. O. & Miller, P. *Improving Learning Outcomes for Higher Education Through Smart Technology // International Journal of Conceptual Structures and Smart Applications.* - 2018. - Vol. 6(1). Retrieved from <https://doi.org/10.4018/ijcssa.2018010101>.

Reference:

1. Gurevich, R., Kademiya, M. *Smart-education-a new paradigm of the modern education system // Theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy, sociology.* – 2016. -№ 4. - P. 71–78.
2. Henseruk H., Buyak B., Kravets V., Tereshchuk G., Boiko M. *Digital transformation of the educational environment of the university // Innovative Educational Technologies, Tools and Methods for E-learning.* – 2020. - №12 – P. 325–335. Doi: 10.34916/el.2020.12.28.
3. Abdrakhmanova B.A., *Smart-tehnologii v obrazovanii // Filial aktsionernogo obshchestva «Natsional'nyy tseñtr povysheniya kvalifikatsii "Orleu" institute povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov po Zapadno-Kazakhstanskoy oblasti». Retrieved from <http://www.zkoipk.kz/b2/369-conf.html>. [in Russian].*
4. Komleva N.V., Musatova Zh.B., Danchenok L.A. *Smart-tehnologii v innovatsionnom preobrazovanii obshchestva // Sbornik konferentsiy NITS Sotsiosfera – 2016. - Vol. 39. - P. 78-82, 2016 [in Russian]*
5. Mukhametzyanov I.S. *Digital educational environment, health protecting aspects //Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences.* - 2019. - Vol. 12(9). Retrieved from <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0484>.
6. Smagulova, G.Zh., Sarzhanova, G.B., Tleuzhanova, G.K., & Stanciu N. *The development of future foreign language teachers' digital competences in creating multimedia tutorials //The Education and science journal.* – 2021. – Vol. 23(6). –P.216-245. Retrieved from <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-216-245>.
7. Spector, J. M. *The potential of smart technologies for learning and instruction // International Journal of Smart Technology and Learning.* - January 2016. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/305953505_The_potential_of_smart_technologies_for_learning_and_instruction
8. Țălu Ș. *New Perspectives in the Implementation of Smart-Technologies in Higher Education.*– 2020. Retrieved from <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200502.042>.

9. Toleubekova R.K., Sarzhanova G.B. *Application of information technology in improvement of teachers' competence // Springer Proceedings in Complexity*. - 2018. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.

10. Connelly, J. O. & Miller, P. *Improving Learning Outcomes for Higher Education Through Smart Technology // International Journal of Conceptual Structures and Smart Applications*. - 2018. - Vol. 6(1). Retrieved from <https://doi.org/10.4018/ijcssa.2018010101>.

УДК 167
МРНТИ 14.01.77

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.010>

Кулахметова А.Р.¹, Оспанова У.А.^{1,2}, Баймаханбетов М.А.¹, Исаева Ж.К.^{1*}

¹АО «Информационно-аналитический центр»,
г. Астана, Казахстан

²Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
г. Астана, Казахстан

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ РАМКИ ИНСТРУМЕНТА ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

Аннотация

В статье рассматриваются исследования, проведенные на рынке труда, указывающие на то, что функциональная грамотность является важным компонентом и отчасти залогом трудоустройства, но помимо этого с точки зрения работодателей существует множество других важных навыков, которые также можно уложить в определение «функциональной грамотности» в ее более широком понимании. Несмотря на заинтересованность Казахстана в оценке ситуации с функциональной грамотностью детей и взрослых, что подтверждается активным участием страны в международных сопоставительных исследованиях, инструментов оценки функциональной грамотности на уровне высшего образования на сегодняшний момент не существует. Критика качества высшего образования в стране также повышает актуальность данного исследования, поскольку оно предлагает вузам теоретическую рамку оценивания развития функциональной грамотности студентов как механизма отслеживания прогресса студентов в этой области и принятия соответствующих мер. При разработке теоретической рамки инструмента оценки функциональной грамотности выпускников вузов в Казахстане важно понимание теоретических, концептуальных и исторических истоков исследований, посвященных измерению функциональной грамотности.

Целью исследования является изучение исторической, методической литературы, а также технической документации для определения общей концепции теоретической рамки инструмента оценки функциональной грамотности выпускников вузов в Казахстане.

В *методологии* исследования использованы контекстный, концептуальный методы интеллектуального анализа текста и методы измерения когнитивных навыков.

Научной новизной исследования является попытка разработки теоретической рамки инструмента оценки функциональной грамотности выпускников вузов в Казахстане.

Практическая значимость определяется тем, что в контексте нового подхода к оценке функциональной грамотности, исследование позволит определить основные тематические направления в области развития функциональной грамотности в высшем образовании.

Исходя из результатов, можно сделать *выводы* о том, что эта статья направлена на использование полученных в ходе данного исследования положений в целях разработки теоретической рамки инструмента оценки функциональной грамотности выпускников вузов в Казахстане.

Рекомендациями служат выводы исследователей о том, важными и принципиальными отличиями предлагаемой рамки является включение компонента ИКТ в задачи, связанные с измерением навыков чтения и счета.

Ключевые слова: теоретическая рамка, функциональная грамотность, читательская грамотность, выпускники вузов, международные исследования.

А.Р. Қулахметова¹, У.А. Оспанова^{1,2}, М.А. Баймаханбетов¹, Ж.К. Исаева^{1*}

¹«Ақпараттық-талдау орталығы» АҚ,
Астана қ., Қазақстан

²Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана қ., Қазақстан

ЖОО ТҮЛЕКТЕРІНІҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН БАҒАЛАУ ҚҰРАЛЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ШЕҢБЕРІН ӘЗІРЛЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Өзектілігі. Мақалада еңбек нарығында жүргізілген зерттеулер қарастырылады, бұл функционалды сауаттылықтың маңызды құрамдас бөлігі және ішінара жұмыспен қамтудың кепілі екенін көрсетеді, бірақ сонымен қатар жұмыс берушілердің көзқарасы бойынша «функционалды сауаттылықты» кеңірек түсінуде анықтауға болатын көптеген басқа маңызды дағдылар бар. Қазақстанның балалар мен ересектердің функционалды сауаттылығымен жағдайды бағалауға мүдделілігіне қарамастан, бұл елдің халықаралық салыстырмалы зерттеулерге белсенді қатысуымен расталады, қазіргі уақытта жоғары білім деңгейінде функционалды сауаттылықты бағалау құралдары жоқ. Елдегі жоғары білім сапасын сынау сонымен қатар осы зерттеудің өзектілігін арттырады, өйткені ол жоғары оқу орындарына студенттердің осы саладағы үлгерімін бақылау және тиісті шаралар қабылдау тетігі ретінде студенттердің функционалды сауаттылығының дамуын бағалаудың теориялық шеңберін ұсынады. Қазақстандағы ЖОО түлектерінің функционалды сауаттылығын бағалау құралының теориялық шеңберін әзірлеу кезінде функционалды сауаттылықты өлшеуге арналған зерттеулердің теориялық, тұжырымдамалық және тарихи бастауларын түсіну маңызды.

Зерттеудің мақсаты Қазақстандағы ЖОО түлектерінің функционалды сауаттылығын бағалау құралының теориялық шеңберінің жалпы тұжырымдамасын айқындау үшін тарихи, әдістемелік әдебиеттерді, сондай-ақ техникалық құжаттаманы зерделеу болып табылады.

Зерттеу әдістемесінде мәтінді интеллектуалды талдаудың контекстік, тұжырымдамалық әдістері және когнитивті дағдыларды өлшеу әдістері қолданылады.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы Қазақстандағы ЖОО түлектерінің функционалды сауаттылығын бағалау құралының теориялық шеңберін әзірлеу әрекеті болып табылады.

Практикалық маңыздылығы функционалды сауаттылықты бағалаудың жаңа тәсілі аясында зерттеу жоғары білім берудегі функционалды сауаттылықты дамыту саласындағы негізгі тақырыптық бағыттарды анықтауға мүмкіндік беретіндігімен анықталады.

Ұсынымдар зерттеушілердің ұсынылған шеңбердің маңызды және түбегейлі айырмашылықтары оқу және санау дағдыларын өлшеуге байланысты тапсырмаларға акт компонентін қосу болып табылады деген қорытындылары болып табылады.

Түйін сөздер: теориялық шеңбер, функционалды сауаттылық, оқу сауаттылығы, ЖОО түлектері, халықаралық зерттеулер.

Kulakhmetova A.¹, Ospanova U.^{1,2}, Baimakhanbetov M.¹, *Issayeva Zh.¹

¹JSC «Information and Analytical Center»,
Astana, Kazakhstan

²L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Astana, Kazakhstan

PROBLEMS OF DEVELOPING A THEORETICAL FRAMEWORK FOR ASSESSING THE FUNCTIONAL LITERACY OF UNIVERSITY GRADUATES

Abstract

Relevance. The article examines research conducted on the labor market, indicating that functional literacy is an important component and partly a guarantee of employment, but in addition, from the point of view of employers, there are many other important skills that can also be put into the definition of "functional literacy" in its broader sense. Despite Kazakhstan's interest in assessing the situation with functional literacy of children and adults, which is confirmed by the country's active participation in international comparative studies, there are currently no tools for assessing functional literacy at the level of higher education. Criticism of the quality of higher education in the country also increases the relevance of this study, since it offers universities a theoretical framework for assessing the development of students' functional literacy as a mechanism for

tracking students' progress in this area and taking appropriate measures. When developing a theoretical framework for assessing the functional literacy of university graduates in Kazakhstan, it is important to understand the theoretical, conceptual and historical origins of research on the measurement of functional literacy.

The purpose of the study is to study historical, methodological literature, as well as technical documentation to determine the general concept of the theoretical framework of the tool for assessing the functional literacy of university graduates in Kazakhstan.

The research methodology uses contextual, conceptual methods of intellectual text analysis and methods of measuring cognitive skills.

The scientific novelty of the study is an attempt to develop a theoretical framework for assessing the functional literacy of university graduates in Kazakhstan.

The practical significance is determined by the fact that in the context of a new approach to the assessment of functional literacy, the study will determine the main thematic areas in the development of functional literacy in higher education.

Based on the results, it can be concluded that this article is aimed at using the provisions obtained in the course of this study in order to develop a theoretical framework for assessing the functional literacy of university graduates in Kazakhstan.

The recommendations are the conclusions of the researchers that the important and fundamental differences of the proposed framework is the inclusion of the ICT component in the tasks related to measuring reading and numeracy skills.

Keywords: theoretical framework, functional literacy, reading literacy, university graduates, international studies.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что несмотря на заинтересованность Казахстана в оценке ситуации с функциональной грамотностью детей и взрослых, что подтверждается активным участием страны в международных сопоставительных исследованиях, инструментов оценки функциональной грамотности на уровне высшего образования на сегодняшний момент не существует. Критика качества высшего образования в стране также повышает актуальность данного исследования, поскольку оно предлагает вузам теоретическую рамку оценивания развития функциональной грамотности студентов как механизма отслеживания прогресса студентов в этой области и принятия соответствующих мер.

Целью настоящего исследования является изучение исторической, методической литературы, а также технической документации для определения общей концепции теоретической рамки инструмента оценки функциональной грамотности выпускников вузов в Казахстане и измерение базовых навыков и компетенций студентов казахстанских вузов. Для реализации этой цели были поставленные следующие задачи: 1) провести анализ методологических документов и отчетов международных сопоставительных исследований с точки зрения критики имеющихся исследований IALS(ALL)/PIAAC, а также с учетом выделения тех моментов, которые необходимо учитывать при разработке теоретической рамки; 2) предложить модель концепции, с учетом контента, контекстов и когнитивных навыков, которые будут протестированы инструментом оценки функциональной грамотности.

Существующие исследования, посвященные оценке функциональной грамотности взрослых, преобладают с начала 1990-х годов, однако история попыток понять, что представляет собой грамотность и каким образом грамотность используется и приносит свои плоды для разных категорий людей, можно отнести к середине 20 века. Впервые термин «функциональная грамотность» появляется в работах американских исследователей в 1930-е годы, а затем начинает использоваться повсеместно. Понятие «функциональность» определена в свою очередь теоретическими работами социологической школы функционалистов, в том числе Эмиля Дюркгейма и Роберта Мертона. Функционалисты предполагают, что социализация и образование способствуют успешной интеграции индивида в обществе, и тем самым поддерживают общественную стабильность, предотвращая маргинализацию. Благодаря работам функционалистов, возникает предположение, что в случае идентификации отдельных людей или группы, которым не хватает определенных навыков, и вовлечения их в определенную образовательную программу, улучшится как благосостояние данной группы людей, так

и страны в целом [1]. И напротив, низкий уровень грамотности на рабочем месте может стоить странам миллиарды долларов в год в связи с потерями производительности [1].

Значимость исследования. Взаимосвязи между грамотностью и трудоустройством выстраивают исследования британских ученых, которые рассматривают две когорты 1958 года и 1970 года. Исследователи Британского агентства базовых навыков [2] отслеживали успехи в прошлом учеников, прошедших тест для проверки навыков чтения и счета. Данное исследование продемонстрировало, что большая часть участников с низкими показателями функциональной грамотности в дальнейшем столкнулась с проблемами трудоустройства, и могла устроиться только на неквалифицированную или низкоквалифицированную работу. По предположениям исследователей, у 60% участников этого исследования имелся выбор – получать дополнительные квалификации (и тем самым повышать свою привлекательность на рынке труда) или же оставаться безработными [2]. Слабые навыки чтения и счета имели серьезные последствия с точки зрения перспектив трудоустройства и повышения заработной платы, особенно для женщин. Тем не менее, несмотря на интересные выводы, которые предоставляют подобные исследования рынка рабочей силы в сочетании с функциональной грамотностью [3], [4] существуют исследования, посвященные работодателям и их удовлетворенностью кадрами [5]. В частности, исследование потребностей работодателей в профессиональных навыках, проведенное в Великобритании, отмечает, что около трети работодателей заявили об отсутствии навыков у подчиненных, но только 12% считало, что это связано с навыками чтения и счета. Работодатели акцентировали внимание на наличие/отсутствие у сотрудников управленческих навыков, коммуникативных навыков, мотивации и компьютерной грамотности, стремления к инновациям, адаптируемости, гибкости, умении работать в команде и т.д. [5]. Собственно, данные исследования, проведенные на рынке труда, указывают на то, что функциональная грамотность (в ее узком понимании, как умение читать и считать) является важным компонентом и отчасти залогом трудоустройства, но помимо этого с точки зрения работодателей существует множество других важных навыков, которые также можно уложить в определение «функциональной грамотности», но в ее более широком понимании (как умение жить в обществе и взаимодействовать с окружающими людьми).

Проводившиеся в 1990-е годы, исследования IALS, которые в дальнейшем способствовали созданию ALL и затем PIAAC, однозначно уникальны. Они позволили определить степень распространения грамотности в различных странах мира, тем самым акцентировав важность проблемы грамотности у взрослых, а не только у детей. Эти исследования стали базой для разработки национальных подходов к оцениванию функциональной грамотности, потому что национальные школы были не согласны с методами и результатами проведенных международных исследований [6]. Критика IALS и ALL (а затем и PIAAC) способствовала выработке собственных подходов (как, например, во Франции и Германии) к пониманию функциональной грамотности, но что более важно – к проведению очень успешных исследований, а затем, к разработке больших стратегических программ, позволявших вовлечь взрослых людей, желающих улучшить свои навыки чтения и счета [6]. Критика IALS обычно выстроена вокруг трех следующих компонентов: IALS дает только частичное представление о грамотности, так как IALS рассматривает грамотность, как нечто неизменное, в то время как грамотность является крайне ситуативным явлением. IALS рассматривает грамотность, как взаимодействие с определенным текстом, в самых различных контекстах, и тем не менее, большинство таких контекстов касается работы, учебы, или же взаимодействия с различными структурами (банками, магазинами, государственными учреждениями, и т.д.). Другой серьезной претензией к IALS, ALL (а затем и PIAAC), являлись сами культурные отличия, которые пытается нивелировать тест. Ну и наконец, задачи, предлагаемые тестируемым, считаются далекими от реальных ситуаций. И тем не менее, IALS дает общее представление о корреляциях и статистике, которая может помочь правительствам определить группы населения со слабыми навыками грамотности. Несмотря на серьезную критику со стороны французских и немецких разработчиков, тем не менее, национальные тесты, предложенные LEO/IVQ во многом опирались на лекала IALS.

Многие существующие тесты опираются на так называемый Стандарт образовательного и психологического тестирования, разработанный American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Данный Стандарт, существующий и постоянно дорабатываемый, начиная с 1960-х гг., используется при разработке оценки знаний и навыков в США и в ряде других стран. Одним из принципиальных моментов данного стандарта является его опора на научную базу и важность документирования научных методов [6]. Данный Стандарт используется при разработке «тестов», оценивающих способности, достижения,

когнитивные функции и психическое здоровье. Стандарт предлагает следующую последовательность при выработке подходов к разработке собственной оценки: 1) определение целей проведения оценки и ожидаемых результатов; 2) разработка «рамки», описывающей тестируемые знания и навыки (например, функциональную читательскую и математическую грамотность); 3) определение характеристик теста, которые продемонстрируют, каким образом будут подбираться вопросы теста из общего числа вопросов, какое число вопросов будет задано, в каком формате будут заданы вопросы, каковы психометрические параметры предлагаемых вопросов, и которые опишут тестовый инструмент в целом; 4) создание структуры и методов оценивания – на данном этапе создатели теста разрабатывают большой пул тестовых вопросов, который позволит в дальнейшем отобрать отдельные вопросы для финального теста; помимо этого, разработчиками предлагаются методы оценивания данных вопросов, включающие критерии оценивания ответов с примерными ответами, которые позволяют проиллюстрировать прилагаемые критерии; 5) проведение пилотных исследований – на данном этапе тест проходит экспертизу с точки зрения качества, четкости используемых в тесте заданий, и чувствительности к языковым и культурным особенностям тестируемых; 6) определение качества предлагаемого теста; пилотирование теста позволяет оценить качество представленных задач и определить их психометрические особенности, в том числе сложность выполнения и возможные проблемы, которые могут возникнуть у представителей различных культурных, лингвистических, гендерных или возрастных групп; 7) определение финального формата проводимого теста; после пилотирования в финальный формат (или форматы) теста собираются задачи, прошедшие окончательный отбор; на данном этапе крайне важным является разработка документации, сопровождающей сам тест, и вполне возможно, это будет включать техническую документацию, инструкцию для пользователей, администраторов теста и тех, кто будет проводить оценивание и анализ.

Материалы и методы

Для разработки «рамки» оценки функциональной грамотности проведен анализ научной и методической литературы, посвященной разработке подходов к оцениванию функциональной грамотности у взрослых, в том числе читательской и математической грамотности. Обзор существующей литературы за последние два десятилетия по данной тематике определил теоретическую базу для исследования [7]. В исследовании использованы контекстный, концептуальный методы интеллектуального анализа текста и методы измерения когнитивных навыков. Предлагаемая оценка будет носить официальный характер: инструменты оценки будут разработаны группой экспертов и пройдут тщательную предварительную проверку, чтобы гарантировать их точность и согласованность результатов. Участие каждого отдельного участника останется анонимным, но мы надеемся, что результаты оценки будут иметь значение для высших учебных заведений, чьи студенты пройдут оценку на функциональную грамотность.

Подход, используемый при разработке заданий, был впервые предложен в 1970-е годы в рамках программ армии США, а затем компилирован повсеместно [8]. Тексты, предлагаемые участникам, должны быть понятны без обращения к дополнительным материалам, и не предполагают наличия каких-либо специальных знаний. Для целого ряда тестов, проверяющих уровень функциональной грамотности, разработчики предлагают несколько форматов текстов: тексты непрерывные (сплошные), состоящие из предложения, соединенные в параграфы-главы; прерывные/несплошные тексты требуют несколько иных читательских навыков, так как организованы иначе, содержат особые связи информационных единиц текста и особые формальные указатели на эти связи (например, названия осей графика); смешанные тексты соединяют черты сплошных и несплошных текстов; составные тексты объединяют несколько текстов, каждый из которых был создан независимо от другого и является связным и законченным.

Распределение текстов по форме в одном из вариантов теста PISA-2009 происходило следующим образом: сплошные – 60%, несплошные – 30%, смешанные – 5%, составные – 5%. Тем не менее, в рекомендациях PIAAC предлагается равномерно распределить задания между сплошными и несплошными текстами, но также включить смешанные и составные тексты в варианты заданий [9]. Смешанные и составные тексты требуют от читателя особых навыков и стратегий интеграции единиц информации в единое сообщение, и необходимость использования всех типов текстов определена, разнообразием текстов, с которыми читатель сталкивается по жизни.

Когнитивные и метакогнитивные навыки включают критическое мышление, креативное мышление, умение добывать знания, навык самоконтроля [9]. В рамках предлагаемого исследования

основной тест не будет включать оценку метакогнитивных навыков, которые подразумевают уже имеющиеся знания и ценностные характеристики участников. Основной упор будет сделан на измерение когнитивных навыков участников. PIAAC отмечает важность 5 аспектов *взаимодействия* с текстом: количество и объем чтения (а также типы чтения, что подразумевает цели и типы текстов); интерес к чтению; контроль (степень контроля над чтением литературы, в том числе чтение для выполнения домашнего задания); эффективность; социальное взаимодействие.

Предлагаемый для участников тест будет направлен на понимание степени использования следующих когнитивных навыков-стратегий со стороны читателя: умение найти и извлечь информацию из текста; умение интегрировать и интерпретировать сообщения текста; умение осмыслить и оценить сообщение текста. Трудность осмысления и оценки сообщений текста определяют следующие факторы: требуемый тип осмысления (например, сравнить два факта легче, чем построить предположение на основе этих фактов), размер текста и степень его абстрактности. Помимо оценивания данных когнитивных способностей, PIAAC также оценивал словарный запас участников (степень узнавания слов), быстроту чтения предложения, быстроту чтения параграфа. Задания PIAAC распределялись следующим образом: найти и извлечь информацию (30-40% заданий); интегрировать и интерпретировать – обнаружить причинно-следственные связи, сравнить/противопоставить - (40-50% заданий); осмыслить и оценить (15% заданий) [10].

С учетом имеющихся технических возможностей мы предлагаем подстраивать сам инструмент под возможности и демонстрируемые навыки участников: в тех случаях, когда участники легко справляются с заданием и дают верный ответ, программа будет предлагать им следующий уровень сложности. Если же участники не справляются с более сложным заданием, то компьютер может предложить участникам более легкое задание. Подобный подход был достаточно успешно апробирован немецкими и французскими тестологами в ходе реализации LEO и IVQ [11]. Данный подход будет использован при тестировании навыков чтения и счета.

Результаты и обсуждение

Для достижения результата и для разработки инструмента, крайне важно сузить широкое понятие «грамотности», в том числе при чтении и счете. Например, определение, предлагаемое PIAAC, сужает понятие грамотности на «понимании, оценке, использовании и взаимодействии» с текстом (Рисунок 1).

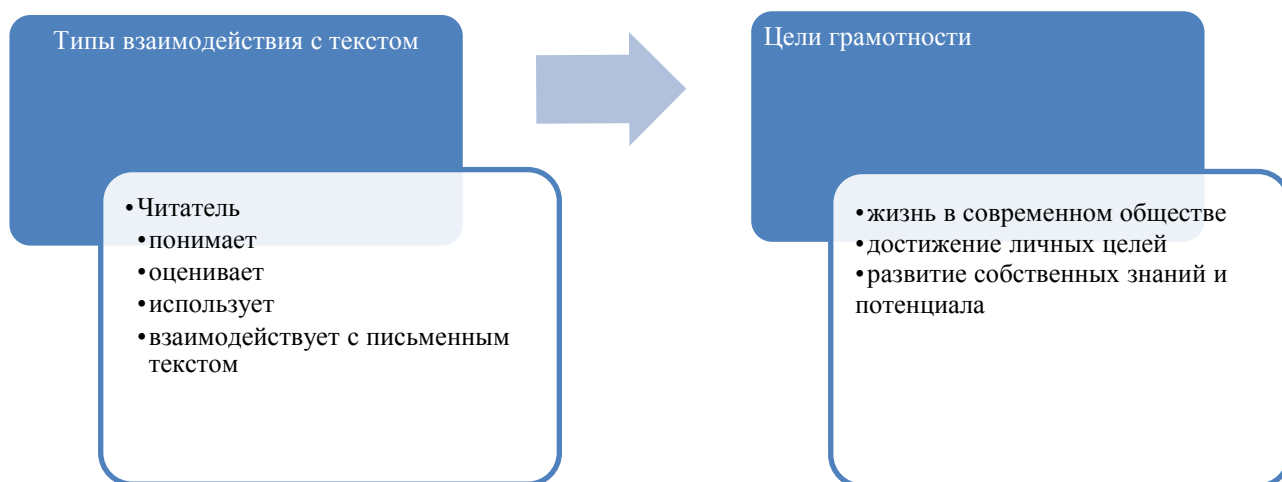


Рисунок 1 – Цели грамотности и типы взаимодействия с текстом

Аналогично поступают исследователи из Германии и Франции, пытаясь сделать понятие «грамотности» измеримым [11].

После определения понятия грамотности, важным этапом является оценка грамотности с точки зрения контекста, контента (содержания) и используемых когнитивных (мыслительных) стратегий (Таблица 1).

Таблица 1 – Контекст, контент и стратегии работы с текстом

Элемент «рамки»	Общее определение	Отношение к грамотности
Контекст	Различные ситуации, в которых тестируемым нужно использовать навыки чтения и счета	<ul style="list-style-type: none"> • Профессиональная деятельность • Достижение личных целей • Общественная жизнь • Получение образования и прохождение обучения
Контент	Тексты, инструменты, знания, задачи, на которые испытуемый должен предоставить ответы с помощью чтения и счета	Различные типы текстов. Тексты могут отличаться по принципу передачи (печатный/цифровой) и по формату: <ul style="list-style-type: none"> • Непрерывный или прозаический текст • Прерывно-фабульные тексты • Смешанный текст • Составной текст
Когнитивные стратегии	Процессы, которые необходимы взрослым для реагирования или использования предлагаемого контента должным образом	<ul style="list-style-type: none"> • Нахождение и извлечение информации • Интегрирование и интерпретация (выстраивание логических взаимосвязей между частями текста) • Оценка и осмысление (рефлексирование)

Элементы «рамки» функциональной грамотности можно рассматривать в качестве «слоенного» пирога или матрешки, где каждый слой помещен в следующий и в полной мере определяется предыдущим (Рисунок 2).

Когнитивные стратегии/навыки являются «сердцевиной» такого пирога, и от них зависит каким образом участник будет работать с предлагаемым текстом для решения поставленной задачи, которая в свою очередь помещена в определенный важный (актуальный) для участника контекст.



Рисунок 2 – Модель PIAAC для контекстуализации текстов

Особенность контекстуализации текстов – аутентичность предлагаемых заданий для участников. Навыки функциональной грамотности участников демонстрируются на основании реальных документов, жизненных задач, моделирующих, как участник использует документы или же выполняет поставленное перед ним задание (Таблица 2).

Таблица 2 - Примеры возможных контекстов при разработке задач

Социальный контекст	Цель	Приблизительные задачи
Трудоустройство	Поиск работы	Заполнение форм для найма на работу Решение профессиональных задач, требующих навыков счета, умения находить информацию, и продемонстрировать коммуникативные навыки
Финансовая независимость	Решение финансовых задач	Заполнение квитанций Подача документов на открытие счета или кредитной карты Составление заявки об утрате кредитной карты по телефону или в банке
Работа	Читательские навыки при решении профессиональных задач	Использование инструкций, графиков, диаграмм для нахождения информации Заполнение документов
Обучение	Подготовка к продолжению обучения	Решение тестовых заданий Чтение текстов с целью нахождения информации и поиска ответов на вопросы

Постановка задач и в PIAAC и в IALS (ALL), предтече PIAAC, выстроена вокруг ситуаций, которые играют важную роль в жизни человека. И таким образом, задачи, предлагаемые в оценке, направлены на определение уровня имеющихся навыков поиска информации в тексте, а также определения информации (в текстах, например в технической инструкции), которая важна с точки зрения ответа на вопрос. Подход, используемый при разработке заданий, был впервые предложен в 1970-е годы в рамках программ армии США, а затем компилирован повсеместно [8]. Основным идеологом данного подхода был Томас Стич, который отмечал, что грамотность можно повышать в контексте изучения естественных наук, и тем не менее, мы этого не делаем, поскольку существует миф, в соответствие с которым грамотность нужно в начале приобрести, а затем использовать. Это однозначно неверно. Грамотность можно приобретать и использовать одновременно [8].

IALS (ALL)/PIAAC подвергаются критике за нереалистичные задачи, которые предлагаются участникам. Тем не менее, большая часть заданий в рамках данных исследований, связана так или иначе с задачами, которые приходится решать человеку в течении дня. Задачи PIAAC [10] связаны досугом, покупками, путешествиями, как например:

- с использованием общественным транспортом и определением маршрута;
- сравнением разных источников информации, посвященных здоровью, и поиску информации по конкретным проблемам со здоровьем;
- сравнению цен на продукты повседневного использования, и выбору оптимального поставщика;
- планированию праздника и согласованию даты проведения мероприятия;
- определению кратчайшего маршрута между двумя пунктами с помощью карты;
- организации поездки на поезде и поиску наилучшего маршрута, и т.д.

Исследование, проведенное в 2019 г. и посвященное времяпровождению взрослых (15- 64 лет) в различных странах мира в течение 24 часов, показывает, что участники занимались решением задач, аналогичных тем, что были представлены в исследовании PIAAC [12]. В исследовании показаны основные важные блоки, из которых складывается жизнь, включающие оплачиваемую работу (и поиск работы), получение образования, волонтерство, покупки, время, проводимое за едой и питьем, время, посвященное просмотру телевизора и другому досугу. Данное исследование показывает распределение времени и важные социальные контексты, с которым сталкивается средний статистический человек, и, в связи с этим, в ходе определения повседневных контекстов, имеет смысл опираться именно на Time Use Database.

Еще одна критика IALS (ALL) /PIAAC связана с попыткой разработчиков нейтрализовать так называемый культурный контекст. Разработчики заданий попытались исключить любые ссылки на культурные различия. Подобный подход был в первую очередь связан с тем, что исследование проводилось в нескольких странах мира, и тем не менее, исследователи пытались использовать единый

банк вопросов, что позволяло сравнивать результаты исследования. Разработчики попытались создать «универсальный» тест, который мог бы работать в любом социальном и культурном контексте. Именно, в связи с этим, критики отмечали, что предлагаемые задания были полностью лишены языковых особенностей, культурных тонкостей, которые имеются в каждом обществе. Подобная критика не является серьезным риском в казахстанском контексте, поскольку разработчиками теста являются местные исследователи, хорошо знакомые с особенностью речи, постановки вопросов, языковыми и культурными особенностями, сленгом, др.

Как отмечалось выше, мы предлагаем использовать «узкое» определение функциональной читательской грамотности, предлагаемое PIAAC, в соответствии с которым читатель понимает, оценивает, использует, взаимодействует с письменным текстом (и в нашем случае, это включает цифровой текст) для достижения определенных целей (определяемых разнообразием социальных контекстов, предлагаемых читателю). Нам представляется важным уточнить, что тест будет предложен участникам в виде традиционного текста и «цифрового» текста, сочетающего изображения, инфографику и текст. Важность включения «цифрового» текста обусловлена в том числе и тем, что по данным исследований [13], в Казахстане 81.9% населения используют интернет (и, следовательно, знакомы с цифровым текстом), а 63.5% являются активными пользователями социальных сетей. Обе цифры выросли на 5% и 26.3% соответственно по сравнению с периодом 2020 года [13].

Все участники будут использовать тестовый инструмент с помощью компьютера. Выбор компьютерного теста (вместо распечатанного бумажного варианта) обусловлен имеющимися исследованиями о растущем использовании ИКТ в повседневной жизни и на рабочем месте. Анализ недавно проведенного UKTUS показывает, что молодые люди в возрасте от 8 до 19 лет вне зависимости от гендерной принадлежности используют цифровые устройства, как для решения каких-то задач, связанных с учебой, так и для доступа в социальные сети. К сожалению, мы не располагаем половозрастными данными о пользователях в Казахстане. Исследование Digital 2021: Kazakhstan показывает, что 53, 4% всех пользователей интернета в Казахстане для выхода в интернет используют компьютер (для сравнения, мобильный телефон используется 45.6% пользователей) [13].

Тексты, предлагаемые участникам, должны быть понятны без обращения к дополнительным материалам, и не предполагают наличия каких-либо специальных знаний. Для целого ряда тестов, проверяющих уровень функциональной грамотности, разработчики предлагают несколько форматов текстов:

- тексты непрерывные (сплошные), состоящие из предложений, соединенных в параграфы-главы (подобный текст может быть выстроен иерархически с заголовками и подзаголовками; поиск информации в таком тексте можно упростить с помощью размера и формы шрифтов (курсив, жирный шрифт); логические связи выделены с помощью словоуказателей: «поэтому», «за это», «с тех пор как», и т.д.; сплошные тексты встречаются в газетах, журналах, брошюрах, инструкциях, электронных письмах, на веб-страницах);

- прерывные/несплошные тексты требуют несколько иных читательских навыков, так как организованы иначе, содержат особые связи информационных единиц текста и особые формальные указатели на эти связи (например, названия осей графика); списки, таблицы, графики, диаграммы, объявления, расписания, каталоги, индексы, формы – это примеры несплошных текстов;

- смешанные тексты соединяют черты сплошных и несплошных текстов, так, например, сплошной текст может быть дополнен графическими элементами; смешанный текст может представлять собой веб-страницу, включающую перечень гиперссылок на другие материалы, или же журнальную статью, включающую разные формы графиков;

- составные тексты объединяют несколько текстов, каждый из которых был создан независимо от другого и является связным и законченным, к примеру, могут быть соединены тексты, авторы которых выражают взаимоисключающие или взаимодополняющие точки зрения, к примеру, рекламные листы нескольких туристических компаний могут предлагать туристам указания сходные или противоречащие друг другу; части составного текста могут иметь единый формат (например, два сплошных текста), а могут и различаться по формату.

При постановке вопросов к сплошным текстам затруднения могут быть связаны со следующими факторами: размер текста, четкость и прозрачность его структуры, явственность связи отдельных частей текста с его общей темой, наличие таких формальных характеристик текста, как абзацы, подзаголовки и другие знаки, структурирующие изложение.

Затруднения при постановке вопросов к несплошным текстам определяются следующими факторами: объем информации в тексте, тип связи между частями текста (например, с простыми списками легче иметь дело, чем со сложноорганизованными реестрами), наличие формальных характеристик связи между частями текста (например, специальное форматирование), место расположения искомой информации (например, в основном тексте ее легче найти, чем в сноске).

Распределение текстов по форме в одном из вариантов теста PISA-2009 происходило следующим образом: сплошные – 60%, несплошные – 30%, смешанные – 5%, составные – 5%. Тем не менее, в рекомендациях РІААС предлагается равномерно распределить задания между сплошными и несплошными текстами, но также включить смешанные и составные тексты в варианты заданий.

Смешанные и составные тексты требуют от читателя особых навыков и стратегий интеграции единиц информации в единое сообщение, и необходимость использования всех типов текстов определена, разнообразием текстов, с которыми читатель сталкивается по жизни.

Кроме того, тексты выделяют по типам:

- описание (описание объектов и их пространственных свойствах), предполагающие вопросы о типе объекта и его свойствах; в данную категорию могут входить тексты с техническими характеристиками, или же диаграммы и иллюстрации, карты, каталоги, расписания, требующие интерпретации читателя;

- повествование/нарратив (описание объектов и их временных свойствах), предполагающие вопросы «когда» и «в какой последовательности»; в данную категорию могут входить художественные тексты (повесть, рассказ, отрывок пьесы, биография), отчеты, новостные тексты; доля повествовательных текстов в бумажном варианте PISA 2009 и 2000 годов составляло около 15%;

- рассуждение/аргументация (описывает отношения между утверждениями), предполагает вопрос «почему»; рассуждения направлены на убеждение читателя, представление аргумента, в данную категорию входят отзывы и научные рассуждения, а также редакторские статьи в журналах;

- толкование предполагает характеристику понятия в сложном взаимодействии его элементов, и требует вопросов «как феномен X связан с Y?», подобные тексты могут быть в виде эссе, резюме, протокола, комментария (включая комментарии в социальных сетях);

- инструкция, предписание или приказ содержит указания к действию и отвечает на вопрос «что делать», в эту категорию входят правила, устав, законодательный акт, кулинарные рецепты, диаграммы, описывающие, как оказывать первую помощь, или руководства для пользователей любых приборов;

- переговорный текст направлен на организацию взаимодействия для достижения общей цели, примерами являются переписка (назначение встреч, семейные обсуждения, связанные с переездом, путешествиями, проведение круглых столов и других мероприятий) – деловая или частная;

- записи представляют собой текст, который демонстрирует и сохраняет информацию об определенном событии, записи боев, матчей, забегов – это примеры подобного формата текста, так же, как и графики, представляющие собой колебания цен за баррель нефти или же обменный курс между двумя разными валютами; ведение протокола встречи или конференции также является примером подобного текста.

Когнитивные и метакогнитивные навыки включают критическое мышление, креативное мышление, умение добывать знания, навык самоконтроля [9]. Помимо этого, ОЭСР отмечает существование у человека социальных и эмоциональных навыков (в том числе эмпатия, ответственность, умение работать в команде), практических и физических навыков (в том числе умение пользоваться новыми технологическими приспособлениями). Когнитивные навыки – это набор мыслительных стратегий, которые позволяют использовать язык, числа, рассуждения и имеющиеся знания. Они включают вербальные, невербальные навыки мышления и навыки мышления более высокого порядка. В рамках предлагаемого исследования основной тест не будет включать оценку метакогнитивных навыков, которые подразумевают уже имеющиеся знания и ценностные характеристики участников. Основной упор будет сделан на измерение когнитивных навыков участников. Однако, в рамках паспортной части инструмента оценки будут содержаться вопросы, которые помогут разработчикам узнать о имеющихся социальных и эмоциональных навыках, и тем самым получить более полную картину о самих участниках. Участников можно попросить уточнить, как часто они сталкиваются с чтением инструкций, руководств, писем, статей в газетах и профессиональных журналах, художественной и публицистической литературой, банковскими документами, диаграммами, картами и схемами.

Подобные примеры использования текста предполагают взаимодействие с ним. РИААС отмечает важность 5 аспектов взаимодействия с текстом:

- количество и объем чтения (а также типы чтения, что подразумевает цели и типы текстов);
- интерес к чтению;
- контроль (степень контроля над чтением литературы, в том числе чтение для выполнения домашнего задания);
- эффективность;
- социальное взаимодействие.

Предлагаемый для участников тест будет направлен на понимание степени использования следующих когнитивных навыков-стратегий со стороны читателя:

Умение найти и извлечь информацию из текста. Извлечение информации предполагает процесс выбора искомого сообщения. Поиск информации – это процесс определения места, где эта информация содержится. Отдельные вопросы теста могут требовать только извлечение информации. Трудность поиска информации непосредственно связана с объемом текста. Отвечая на вопросы теста, которые требуют извлечения информации, участники должны связать вопрос (искомое свойство объекта, время, место или обстоятельства действия) и соответствующие детали текста. Иногда эта связь прямая, буквальная – по совпадающим ключевым словам, иногда косвенная – синонимическая. Пример предельно определенного вопроса: определить по тексту или по таблице, в какое время или в каком месте нечто происходит. Более сложными являются вопросы, ответ на которые содержится в тексте в синонимическом виде. Поиск такой информации требует навыков категоризации. Трудность поиска и извлечения информации из текста определяют следующие факторы: число единиц информации, которые читателю надо найти, количество «зияний» в тексте, которые читателю надо мысленно восстановить, объем и однозначность единиц информации, между которыми читателю предстоит сделать выбор, объем и сложность текста.

Умение интегрировать и интерпретировать сообщения текста. Чтобы понять внутренний смысл текста, его отдельные сообщения необходимо связать друг с другом и истолковать. Толкование или интерпретация предполагает извлечение из текста такой информации, которая не сообщается напрямую. Иногда для этого нужно установить скрытую связь, иногда понять подразумеваемое сообщение, осмыслить подтекст. Истолковывая текст, читатель делает явными скрытые допущения или утверждения, как всего текста, так и любой его части. Читатель должен уметь делать выводы из сообщения текста, различать главные и второстепенные детали, кратко формулировать основные мысли или на основе сказанного в тексте делать заключение о предшествующем событии. Интеграция или связывание отдельных сообщений текста в единое целое свидетельствует о том, что читатель понимает, что соединяет элементы текста – от отдельных предложений или абзацев до частей составных текстов. В каждом случае связать единицы информации означает определить их общую роль в тексте, к примеру, показать сходство или различие, обнаружить причинно-следственные связи. Примеры вопросов на связывание и истолкование текста могут быть следующие: придумать название к тексту, объяснить порядок действий в простой инструкции, восстановить названия осей на графике или столбиков в таблице, дать характеристику герою повествования или объяснить назначение карты или рисунка. Часть вопросов могут быть связаны с определенной частью текста, другие обращены ко всему тексту. Вопросы выясняют глубину понимания и требуют чаще всего логики (например, вопрос о способе организации информации в тексте, определении намерения автора, уточнение значения слова или фрагмента, которые придают общему значению текста особые оттенки). Трудность интеграции и интерпретации сообщений текста определяют следующие факторы: число единиц информации, которые читателю надо связать в единую картину, тип связи между единицами информации, который требуется установить (например, найти сходство, как правило, легче, чем найти различие), наличие конкурирующих единиц информации, между которыми читателю предстоит сделать выбор, характер текста: чем он длиннее, чем более абстрактен, чем меньше читатель знаком с предметом обсуждения, тем труднее соединить сообщения текста в общую картину.

Умение осмыслить и оценить сообщение текста. Читатель, владеющий данным навыком, способен связать сообщение текста с собственными убеждениями и опытом. Осмысление и оценка предполагают опору на знания, идеи и чувства, известные читателю до знакомства с текстом. Чтобы осмыслить и оценить содержание текста, читатель должен связать информацию текста с другими внетекстовыми источниками информации, например – согласиться или не согласиться с утверждением текста. Чтобы это сделать, читателю нужно, во-первых, создать собственное толкование текста, во-

вторых, соотнести его со своими убеждениями или знаниями, почерпнутыми из других текстов. Чтобы справиться с такой работой, читателю необходимо обладать способностью к абстрактному мышлению.

Вопросы на осмысление требуют от читателя обращения к собственному опыту или знаниям для того, чтобы сравнивать, противопоставлять и предполагать. Вопросы на оценку предлагают читателю высказать суждение, основанное на его личных нормах и мерах. Примеры вопросов на осмысление и оценку содержания текста: подтвердить какое-либо утверждение текста на основе собственного опыта или оценить утверждение текста с точки зрения собственных моральных или эстетических представлений; высказать свое мнение о качестве приведенных в тексте доказательств.

Внетекстовая информация может содержаться в явном виде в формулировке вопроса. Чтобы осмыслить и оценить форму текста, читатель должен посмотреть на текст со стороны, оценить его объективно и высказаться по поводу качества и уместности текста в целом и отдельных его элементов. Например, полезно чувствовать, как выбор эпитета может повлиять на интерпретацию. Примеры вопросов на осмысление и оценку формы текста: определить ценность текста для решения определенной задачи, высказать и обосновать суждение о том, достиг ли автор той или иной цели, используя конкретный прием построения текста. В некоторых вопросах предлагается на основе анализа авторского стиля определить авторские задачи или же отношение автора к написанному, например, к объекту повествования.

Трудность осмысления и оценки сообщений текста определяют следующие факторы: требуемый тип осмысления (например, сравнить два факта легче, чем построить предположение на основе этих фактов), размер текста и степень его абстрактности.

Помимо оценивания данных когнитивных способностей, PIAAC также оценивал словарный запас участников (степень узнавания слов), быстроту чтения предложения, быстроту чтения параграфа.

Задания PIAAC распределялись следующим образом:

- найти и извлечь информацию (30-40% заданий);
- интегрировать и интерпретировать – обнаружить причинно-следственные связи, сравнить/ противопоставить – (40-50% заданий);
- осмыслить и оценить (15% заданий) [10].

С учетом имеющихся технических возможностей мы предлагаем подстраивать сам инструмент под возможности и демонстрируемые навыки участников: в тех случаях, когда участники легко справляются с заданием и дают верный ответ, программа будет предлагать им следующий уровень сложности. Если же участники не справляются с более сложным заданием, то компьютер может предложить участникам более легкое задание. Подобный подход был достаточно успешно апробирован немецкими и французскими тестологами в ходе реализации LEO и IVQ [11]. Данный подход будет использован при тестировании навыков чтения и счета.

Единственный компонент, который будет заполняться всеми участниками – это паспортная часть теста. Чтобы нивелировать фактор усталости, мы предлагаем дать возможность участникам ответить на тестовые задания в начале, после чего, они смогут заполнить паспортную часть. По данным технического отчета PIAAC-2018 [10], данный компонент включал около 258 переменных, в том числе демографические характеристики, предыдущий опыт в системе образования, опыт на рынке труда, вопросы о любой другой деятельности, связанной с оцениваемыми навыками. Данный компонент позволит дополнить данные о функциональной грамотности участников, их гендерными, возрастными и образовательными характеристиками.

Подобный подход был в первую очередь связан с тем, что исследование проводилось в нескольких странах мира, и тем не менее, исследователи пытались использовать единый банк вопросов, что позволяло сравнивать результаты исследования.

Как отмечалось выше, мы предлагаем использовать «узкое» определение «функциональной грамотностью», предлагаемое PIAAC, в соответствии с которым читатель понимает, оценивает, использует, взаимодействует с письменным текстом (и в нашем случае, это включает цифровой текст) для достижения определенных целей (определяемых разнообразием социальных контекстов, предлагаемых читателю). Нам представляется важным уточнить, что тест будет предложен участникам в виде традиционного текста и «цифрового» текста, сочетающего изображение, инфографику и текст. Важность включения «цифрового» текста обусловлена в том числе и тем, что по данным исследований [13], в Казахстане 81.9% населения используют интернет (и следовательно знакомы с цифровым текстом), а 63.5% являются активными пользователями социальных сетей. Обе цифры выросли на 5% и 26.3% соответственно по сравнению с периодом 2020 года [13].

Компоненты теста и приблизительное количество заданий, предлагаемых участником, представлено в Таблице 3. Количество заданий не идентично количеству текстов, с которыми участникам придется работать, поскольку один текст может предлагать 5-6 заданий разной сложности. По данным теста PIAAC, весь тест и заполнение биографической части занимает от 75 до 100 минут [10].

Таблица 3 – Компоненты теста

Категория заданий	Количество заданий	Тестируемые навыки
Чтение, в том числе	30	Когнитивные навыки
Компонент ИКТ, интегрированный в задания, связанные с чтением (экспериментальный модуль)	10	Когнитивные и практические навыки
Письмо (экспериментальный модуль)	1-2 эссе	Когнитивные навыки и практические навыки
Паспортная часть	?	Метакогнитивные навыки

С учетом многолетнего опыта разработки подходов к оценке в странах ОЭСР как на международном, так и на национальном уровне, нам представляется важным компилировать уже имеющиеся методологические подходы при разработке собственной теоретической рамки по функциональной грамотности. Как отмечалось выше, мы предполагаем сделать замеры уровня навыков читательской грамотности. Разрабатываемая рамка имеет существенное отличие от PIAAC именно своей направленностью на студентов без массового охвата респондентов, а также тем, что компонент ИКТ будет интегрирован внутри заданий, связанных с письмом и счетом. Помимо этого, мы тестируем возможность введения письменного теста для участников. Любой анализ функциональной грамотности, который опирается исключительно на умение участников читать, понимать, интерпретировать текст, представляется крайне схематичным и однобоким, если в данную оценку не вводится письмо. Письмо – это способ взаимодействия с текстом, реакции на него со стороны читателя. Ни одно из больших международных исследований по измерению функциональной грамотности не включает компонент письма, что конечно же обусловлено масштабами проведения имеющихся исследований, и, следовательно, при введении компонента письма, IALS/ALL/PIAAC потребовали бы гораздо больших финансовых затрат из-за привлечения экспертов, которые должны были бы оценить результаты заданий. Помимо этого, при введении данного компонента возникает проблема единой объективной системы оценивания письменных заданий.

Особенностью разрабатываемого инструмента оценки функциональной грамотности является его универсальность. Это означает, что оценка функциональной читательской грамотности не привязана к особенностям специальностей и специализированным знаниям предметов учебных программ, по которым обучаются выпускники. Еще одной особенностью выступает ориентация на минимизацию человеческого фактора при кодировании ответов респондентов. Это означает, что обработка ответов будет производиться с минимальным задействованием человека в кодировке ответов, что позволит значительно увеличить скорость обработки результатов и снизить затраты на проведение оценки для вузов.

Теоретическая рамка оценки читательской функциональной грамотности предполагает, что оценка ИКТ-компетенций выпускников вузов будет интегрирована в основной модуль таким образом, что для выполнения части заданий по читательской функциональной грамотности выпускники должны будут задействовать навыки использования ИКТ. Краткое описание теоретической рамки представлено в Таблице 4.

Таблица 4 - Проект теоретической рамки инструмента оценки функциональной читательской грамотности выпускников казахстанских вузов

Виды	Элементы читательской ФГ
Направление	Оценивает способность находить, понимать, интерпретировать, использовать текстовую информацию для решения жизненных задач
Интегрирование ИКТ-грамотности	Оценка способности получать доступ и передавать текстовую информацию с использованием ИКТ, навыки владения базовыми ИКТ-компетенциями для решения жизненных задач
Задания	Различные типы текстов разного формата
Когнитивные стратегии	Поиск и извлечение информации из текста Синтез и интерпретация текстовой информации Осмысление и оценка текстовой информации
Контекст	–Образование и самообразование – Личная жизнь и развитие – Общество и сообщества – Быт – Досуг – Работа и трудоустройство

Изучив научную литературу, посвященную критике ведущих международных инструментов оценки функциональной грамотности, авторы также рассматривают возможность включения модуля оценки навыков письма, что даст представление о способностях студентов генерировать текстовую информацию и излагать собственные мысли. Однако учитывая сложность оценки результатов данного навыка, сложность обеспечения надежности и валидности результатов такого оценивания, и значительное увеличение времени и затрат, этот модуль находится в экспериментальной разработке, и решение о его включении в теоретическую рамку пока не принято окончательно.

В результате проведенной исследовательской работы по изучению контекста, подходов к пониманию и оценке функциональной грамотности, методологических документов ведущих исследований в области оценки функциональной грамотности был разработан проект теоретической рамки инструмента оценки читательской и математической грамотности студентов казахстанских вузов.

Заключение (Выводы)

Цели и задачи, определенные в рамках статьи полностью достигнуты. Нами были проанализированы работы, направленные в первую очередь на критику подходов международных сопоставительных исследований в области оценки функциональной грамотности взрослого населения (IALS, ALL, PIAAC). Помимо этого, в рамках данной статьи была предложена модель концепции теоретической рамки. Понимая важность проделанной работы в рамках IALS, ALL и PIAAC, при разработке теоретической рамки по оцениванию функциональной грамотности для выпускников казахстанских вузов, мы предлагаем компилировать существующие подходы с учетом имеющейся критики. Предлагаемая рамка предполагает оценку использования когнитивных стратегий (навыков), которые определяют, каким образом участники работают с предлагаемым им текстом, предполагающих решение той или иной задачи, помещенной в реальный контекст. В рамках предлагаемой нами концепции, мы предложим участникам задачи, непосредственно связанные с реальными контекстами, включая поиски работы, получение образования, совершение покупок, проведение досуга с друзьями и с семьей. С учетом того, что разработчиками заданий для инструмента измерения функциональной грамотности являются казахстанские специалисты, имеющие представление об особенностях речи, знакомые с общим социальным и культурным контекстом, мы предполагаем, что национальный инструмент будет учитывать важный местный контекст. Работа, проделанная на предыдущих этапах, послужила информативной базой при разработке концептуального проекта теоретической рамки инструмента оценки читательской и математической функциональной грамотности выпускников казахстанских вузов. При ее разработке авторы исследования приняли решение ориентироваться на методологические документы исследования PIAAC, как наиболее авторитетного международного исследования в области оценки функциональной грамотности взрослого населения. При разработке

теоретической рамки была изучена не только практика, но и критика исследований по оценке функциональной грамотности. В результате был разработан проект теоретической рамки.

Пользователями инструмента выступают казахстанские вузы, которые по собственной инициативе смогут использовать результаты оценки для понимания того, насколько они справляются с задачей развития функциональной грамотности своих студентов. Авторы придают особенное значение тому, чтобы этот инструмент не использовался для введения принудительных мер, нарушающих принцип автономности вузов при принятии решений, разработке учебных программ и др. деятельности. Результаты оценки могут использоваться администрацией вузов и преподавателями для совершенствования собственных учебных программ, с целью интегрирования преподавательских практик, развивающих навыки функциональной грамотности, и в итоге, для подготовки специалистов, более конкурентоспособных на рынке труда.

Благодарность

Данная статья подготовлена в рамках реализации научно-технической программы № OR11465485 и авторы выражают благодарность Комитету науки Министерства образования и науки Республики Казахстан за предоставленное финансирование.

Список использованной литературы:

1. Black S. *Whose economic wellbeing?: a challenge to dominant discourses on the relationship between literacy/numeracy skills and (un)employment* // *Lit. Numer. Stud.* – 2004. – Vol. 13. – № 1. – P. 7–17.
2. Bynner J., Parsons S. *Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET)* // *J. Vocat. Behav.* – 2002. – Vol. 60. – № 2. – P. 289–309. - <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-0036208977&doi=10.1006%2fjvbe.2001.1868&partnerID=40&md5=8094>
3. Vignoles A., De Coulon A., Marcenaro-Guitierrez O. *The value of basic skills in the British labour market* // *Oxf. Econ. Pap.* – 2011. – Vol. 63. – P. 27–48.
4. Miller P.W., Chiswick B.R., Lee Y.L. *Schooling, Literacy, Numeracy and Labour Market Success* // *Econ. Rec.* – 2003. – Vol. 79. – № 245. – P. 165–181.
5. Gorard S. *Education can compensate for society - a bit* // *British Journal of Educational Studies.* – 2010. – Vol. 58. – № 1. – P. 47–65. - <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-79960228857&doi=10.1080%2f00071000903516411&partnerID=40&md5=8094>
6. Smythe S., Grotlüschen A., *The automated literacies of e-recruitment and online services* // *Studies in the Education of Adults.* – 2021. – Vol. 53. – № 1. – P. 4–22. - <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000598539300001>
7. Levy Y., Ellis T.J. *A systems approach to conduct an effective literature review in support of information systems research* // *Informing Sci.* – 2006. – Vol. 9. – P. 181–211.
8. Sticht T. *Adult literacy education* // *Rev. Res. Educ.* – 1988. – Vol. 15. – № 1. – P. 59–96.
9. OECD. *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework.* – OECD Publishing, 2019.
10. Yamamoto K. *Technical Report.* – 3rd Edition. – OECD Publishing, 2019. – 1286 p.
11. Grotlüschen A. *LEO 2018 – living with low literacy* // *Between PIAAC and the New Literacy Studies. What adult education can learn from large-scale assessments without adopting the neo-liberal paradigm.* – Münster-NY: Waxman, 2021. – P. 213–244.
12. Ortiz-Ospina E. *How do people across the world spend their time and what does this tell us about living conditions?* [Электрон. ресурс]. - 2020. - <https://ourworldindata.org/time-use-living-conditions>.
13. Kemp S. *Digital 2021: Kazakhstan.* – OECD Publishing, 2021. – 62 p.

ӘОЖ 82:37:37.017 (574.54)
ГТАХР 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.011>

К.Т. Құдайбергенова *¹, Р.Т. Игенбаева ¹

¹ Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті,
Қызылорда қ., Қазақстан

ЖОО-ДА СЫР СҮЛЕЙЛЕРІ ШЫҒАРМАШЫЛЫҒЫНДАҒЫ ҰЛТЖАНДЫЛЫҚ ИДЕЯЛАРДЫ ОҚУ-ТӘРБИЕ ҮДЕРІСІНДЕ ПАЙДАЛАНУ

Аңдатпа

Мақалада халық арасында сүлейлер деп аталып кеткен Сыр өңіріндегі ақын-жыраулар – Базар Оңдасұлы, Жүсіп Ешниязұлы, Тұрмағамбет Ізтілеуұлы, Нұртуған Кенжеғұлұлы, Оңғар Дырқайұлы, Жүсіп Қадірбергенұлы сынды сүлейлердің шығармаларына талдау жүргізілген. Авторлар Сыр сүлейлерінің шығармаларындағы ұлтжандылық идеяларын айшықтап, Сыр сүлейлері насихаттаған патриотизм, ұлтжандылық қасиеттерді жастардың бойына сіңіріп, қалыптастыру, ол идеяларды жоғары оқу орындарындағы оқу-тәрбие үдерісіне ендіру мүмкіндіктерін қарастырған.

Сонымен қатар, теориялық тұрғыда талдау жүргізілген сүлейлер шығармашылығы жайлы студенттердің білім деңгейі айқындалып, анықтаушы эксперимент сипатталып, зерттеу барысында қол жеткен нәтижелерді түсіндіру жүзеге асырылған. Айқындаушы эксперименттің негізі мақсаты - Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық сезімдерін дамытудың ғылыми-әдістемелік негіздерін анықтау, оқу материалдарын жетілдіру мәселелерін айқындау ретінде талданған. Эксперимент нәтижелері бойынша алдағы атқарылатын жұмыстар, шешілетін міндеттер көрсетілген.

Түйін сөздер: Сыр сүлейлері, ұлтжандылық идеялар, жоғары оқу орны, студенттер, ақын-жырау.

Құдайбергенова К.Т. *¹, Игенбаева Р.Т. ¹

¹ Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г.Кызылорда, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СКАЗИТЕЛЕЙ ЗЕМЛИ СЫРА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация

В статье анализируются произведения поэтов и поэтов земли Сыра, которых в народе называли сказителями Сыра-Базар Ондасулы, Жусип Ешниязулы, Турмагамбет Изтилеулы, Нуртуган Кенжегулулы, Оңғар Дырқайұлы, Жусип Кадырбергенулы, проживавших на территории Кызылординской области в конце 19 века и в начале 20 века. Авторы разъяснили идеи патриотизма в произведениях сулеев, рассмотрели возможности привития и формирования в сознании молодежи качеств патриотизма и национализма, пропагандируемых сулеями, и внедрения этих идей в учебный процесс в высших учебных заведениях.

На основе теоретического анализа также определен уровень знаний студентов о творчестве сулеев, описан констатирующий эксперимент, осуществлена интерпретация результатов, достигнутых в ходе исследования. По результатам эксперимента показаны предстоящие работы, решаемые задачи.

Ключевые слова: сказители земли Сыра, патриотические идеи, вуз, студенты, ақын-жырау.

Kudaibergenova K., *¹ Igenbaeva R. ²

^{1,2} Kyzylorda University named after Korkyt Ata, Kyzylorda, Kazakhstan

THE USE OF PATRIOTIC IDEAS IN THE WORKS OF THE SYR LAND STORYTELLERS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

The works of Syr land poets are analyzed in the article. People called *suleys* (poets). They are Bazar Ondasuly, Zhusip Eshniyazuly, Turmagambet Iztileuly, Nurtugan Kenzhegululy, Ongar Dyrkayuly, Zhusip Kadyrbergenuly, who lived on the territory of Kyzylorda oblast in the late 19th century and in the early 20th

century. The authors explained the ideas of patriotism in the works of *suleys*, considered the possibilities of inculcating and forming the qualities of patriotism and nationalism promoted by *suleys* in the minds of youth, and the introduction of these ideas in the educational process in higher educational institutions.

The level of student's knowledge about the work of the *suleys* was determined, an ascertaining experiment was described, and the results obtained during the study were interpreted on the basis of theoretical analysis. The upcoming work and tasks to be solved are shown based on the results of the experiment.

Keywords: storytellers of the Syr land, patriotic ideas, university, students, poet.

Кіріспе. ХХІ ғасырдың алғашқы жиырма жылдығындағы қоғамдағы әл-ахуал, саяси-әлеуметтік жағдай елдігіміздің, бірлігіміздің тұтастығын нығайтуды, ұлттық санамызды қайта жаңғыртуды, жас ұрпаққа ұлттық сипаттағы парасатты тәрбие берудің қажеттілігін айшықтап отыр. Бүгінгі заманауи жағдай бізді тарихымызды қайта зерделеуге, өскелең ұрпаққа ел дамуының шежіресінде сақталған халықтың ізгілігі мен даналығын лайықты жеткізуге міндеттейді. Мұндай қасиетті борыштың күрмеуін шешу, жасөспірімдерге тарих беттерінде ашылмай келе жатқан құндылықтарды жеткізу - адами міндегіміз. Сондықтан ұлттық білім беру саласында қазақ халқының ойының ғылыми негіздерін құрған және бай мұра қалдырған аға буын өкілдерінің еңбектерін зерттеу көкейкесті мәселе екендігі ақиқат.

Бүгінгі таңда елімізде руханияттың саяси және ізгілікті мәнін ұғыну, адамгершілігі мол, әлеуметтік тұрғыда белсенді, үйлесімді, жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыру барысы жүріп жатыр. Халқымыздың қастерлі мәдени мұрасын, тәрбиелік сипаттағы ой-пікірлерін, жинақталған ұлттық құндылықтарын жүйелеп, тәрбие барысында пайдаланудың маңызы ерекше.

Қазақ этнопедагогикасындағы ұлттық тәрбие мәселелері Қ.Жарықбаев [1], С.Қалиев [2], Ә.Табылдыев [3], К.Қожахметова [4], Ж.Наурызбай [5], З.Әбілова [6], Қ.Сарыбеков [7] еңбектеріне арқау болды. Зерттеуге негіз болған қайраткерлердің барлығы да туған елін, өскен жерін, қазақ халқын шексіз сүйген елжанды азамат, жалынды жазушы, ақиық ақын, өз уақытының ұлағатты ұстаздары десе болады. Жаһандану дәуірінде білім беру процесіне халқымыздың игі қасиеттерін енгізе отырып, біз оқушының өзіндік ұлттық сипатын сақтайтынымыз түсінікті. Осыған байланысты аталған мәселелерді шешудің жалғыз жолы - қазіргі жастардың бойына ұлттық құндылықтарымыздың орасан зор қазынасы сақталған Сыр өңіріндегі Сыр сүлейлері атанған ақындардың шығармаларын егжей-тегжейлі зерделеу, оны жастардың бойына сіңіру болып табылады.

XIX ғасырдың аяғы мен XX ғасырдың басында Сыр өңірінде 100-ден аса ақын, термеші, шайырлар мен жыраулар өмір сүрген. Олардың қатарында Базар жырау, Ешанияз сал, Ерімбет Көлдейбекұлы, Оңғар Дырқайұлы, Бұдабай Қабылұлы, Омар Шораяқұлы, Кете Жүсіп, Даңмұрын Кенжебекұлы, Қаңлы Жүсіп Кәдірбергенұлы, Тұрмағанбет Ізтілеуұлылар да бар.

Біздің жұмысымыздың негізгі мақсаты – Сыр сүлейлерінің тағылымы мол өлеңдері, жырлары, ізгілікті, ұлтжандылықты насихаттайтын шығармалары, нақылдары, кейінгі ұрпаққа аманат етіп қалдырған ғибратты идеяларын зерделеу, жоғары оқу орындарының оқу-тәрбие үдерісінде пайдалану.

Міндеттері. Сыр сүлейлерінің ұлтжандылық қасиет туын жоғары көтеріп, жастарды елжандылыққа, патриотизмге үндейтін шығармаларын зерттеу;

– Сыр сүлейлерінің ұлтжандылық идеяларын айшықтау;

– Сыр сүлейлері насихаттаған патриотизм, ұлтжандылық қасиетін жастардың бойына сіңіріп, қалыптастыру мүмкіндіктерін қарастыру.

Зерттеу материалдары және әдістері. Сыр өңіріндегі жыраулар жайлы, олардың әдеби мұрасы жайлы біраз зерттеулер бар. Солардың ішінде Ә.Қоңыратбаев, Р.Бердібай, Б.Кәрібозұлы, Ә.Оспанов, Т.Тебегенов, А.Алматов, Б.Жүсіпов зерттеулерін атап өтуге болады. Сыр сүлейлерінің педагогикалық идеялары жайлы тұщымды пікірлерді Р.Т. Игенбаеваның зерттеулерінен байқаймыз.

Адамзат тарихында ұрпақтан-ұрпаққа беріліп келе жатқан өскелең ұрпаққа патриоттық, ұлтжандылық тәрбие беру бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Іс жүзінде бұл мәселе елдің бірлігін, оны қорғау, жастарды ұлтжандылық, патриотизм рухында тәрбиелеу міндеттерін жүктейді. Әрбір тарихи дәуірдің патриоттық тәрбиеде өзіндік мүдделері бар. Бұл, ең алдымен, «патриотизм», «ұлтжандылық» ұғымдары, сол кездегі шындықтардан алынған – сенімдер [8, 8-б.]. Ұлттық сана, ұлттық патриотизм, патриотизм-әрбір адамның, әрбір халықтың ұлттық рухта ойлау қабілеті, ұлттық салт-дәстүрді қоршап тұрған басты рухани байлық. Халықты ұлт ретінде құтқарудың бір ғана жолы бар. Бұл жол өскелең ұрпақты ұлттық сана-сезім негізінде тәрбиелеуде жатыр.

Әйгілі Әйтеке би «өмірім – халық, өлімім – тек менікі» деген сөзі арқылы еліне қызмет жасаудың, ұлтжандылықтың үлгісін танытты. Тәуке хан билік еткен кезеңнен бері қазақ халқында ұлтжандылық қасиеттің маңызы айрықша болды [9].

Қазақ даласында жыраулық дәстүрдің бірден-бір бастауы – Сыр өңірі. Бұл ел ежелден жырау, күйші әншілердің туған жері. Сондықтан бұл өңірде «Сүлейлер» деген атау қалыптасқан [10, 126-б.]. Сыр сүлейлерінің шығармашылығына арқау болған мәселе, ол туған елі мен жері үшін сұрапыл соғыстарда жанын беруге даяр жандарды ерекше дәріптеу.

Дүр Оңғардың «Арқадан жел аударар ақ киікті» атты эпикалық өлеңінде Қоқан хандығының әдеттегі бір шабуылы кезінде Басықара батырдың жетекшілігімен ерлердің жауларын талқандата жеңгені жайлы баяндалады. Шайқас барысында Басықара жараланып, еліне оралады. Қазақтың оқ алуға бағытталған ырымына сүйеніп, Әлім жұртынан оқтан аттайтын ары адал, қасиетті әйелді іздейді, бірақ таппайды. Ақырында Басқыра батырдың анасы Айым оқтан аттаған кезде, оқ түседі. Тарихи шығарманың мәні қазақ елін қорғаған Басықара сияқты батырларды және халықтың осындай хас батыр ұлдарын дүниеге келтіріп, әйелге тән ары мен ұятын мәңгілікке таза ұстаған Айым сияқты абзал аналарды дәріптеу болып табылады [11, 227-б.].

Дүр Оңғардың өлеңдері мен толғаулары ұлтын сүюге, ұлттық құндылықтарды жоғалтпауды меңзейді. Мысалы:

- «Алдыңнан шығып жүрмесін, жақсылық жаман еткенің»;
- «Атадан алтау тусаң да, бір басыңа жетерлік»;
- «Қазған орға жығылар, жаққан отқа жығылар»;
- «Хас жаманның бір мінезі, сөз тыңдайды шекесімен»,
- «Ер – шаңырақ, ел – уық», «Адам – керуен, өмір – жол»,;
- «Көп құдайдың бір аты»;
- «Жалғыз болсаң, топқа басың кіре алмас, жарлы адам ел шаңына ере алмас»;
- «Адамға тұмақ – рас, өлмек – мирас»;
- «Жағдайсыздың қолы жаздырмас, кемдік ердің көркін шығармас»;
- «Жақсының жанабында болған кісі –
Тарығып, тартып жүдеу кемтар болмас»,

Жамандар көкірегін көтергенмен,

Теңеліп жақсыларға ол пар болмас» – сынды нақыл сөздері елжанды, отансүйгіш ұрпақ қалыптастыруға ықпал ететіні анық. [12, 53-б].

Осындай тағылымды жыраулардың бірі – Сыр сүлейлерінің көшін бастаушы Базар жырау Оңдасұлы. Ақын «Халқы үшін туған қайратты ер» және «Сұм дүние» атты өлеңдерінде елдегі әлеуметтік ахуалды сипаттап, жұртшылықты ынтымақпен тірлік етуге, бірлікке шақырады [13, 17-б.]. Базар Оңдасұлының «Тырт етуге мажал жоқ» атты шығармасында Ресейлік патша үкіметінің кедейлерге жасап жүрген зорлық-зомбылығы сипатталады. Сонымен қатар Базар жыраудың «Ел жақсылары» атты өлеңінде Құлбарақ батыр, Өткелбай, Бекетай, Көбек, Самырза, Басығара, Бәймен, Бекмырза, Үмбет, Төртқара сынды Сыр өлкесінің танымал тұлғалары туралы жырланады.

Келешек ұрпақтың елін, жерін сүюге шақырған толғауларында Базар жырау қалың елдің тілегін білдіреді. Мысалы, «Сыздық төреге» атты толғауында:

*Кенеден туған Сыздық жүр,
Көрмейін деп кәуірді,
Қойып хаққа көңілді
Қорлығына көнбен деп,
Қолдан тізгін бермен деп,
Сыбанып батыр білекті,
Қайтпаған қайсар жүректі, –*

деп толғайды. Жырау Сыздық төренің жауға қарсы күресі қазақ әлеуетінің дұшпанға қарсы күресіп, елін сыртқы жаудан қорғаудағы патриоттық әрекеті деп сипаттаған. Бодандыққа қарсы күресті жырау сезім мен ой-пікірдің тұтастығында патриоттық рухта жырлағанын аңғарамыз.

Біз зерттеп отырған Сыр сүлейлері шығармаларында батырлар туралы жырлар, шығыс үлгісінде жазылған дастандар мен қиссалар айрықша орын алады. Тәуелсіздікті сақтау жолында ел қорғаған батырларға арналған әндер жазу, ерліктерін жырлау, батырлар туралы сюжеттік желіні баяндау жоғары тәрбиелік мәнге ие болды. Мысалы, Нысанбай Жаманқұлұлы «Кенесары-Наурызбай» тарихи дастанын жазған. Кенесары бастаған ұлт-азаттық көтеріліске басынан бастап қатысқан Нысанбай жырау өз дастанын тарихи шындыққа негіздеді [14, 7-б.].

Батырлық, ерлікті дәріптейтін осындай және бір жыр – «Жанқожа батыр» толғауы болып табылады. Мұсабай жырау қазақ елінің бостандық, ұлт-азаттық алу жолындағы жанкешті күресін жырлап, Жанқожа батырдың ерлігін насихаттаған. Толғауда оның батылдығы, тәуелсіздігі мен мақсаттылығы үшін ел арасында құрмет пен ықыласқа бөленгені туралы жырланады. Ол ерекше күш иесі, шебер шабандоз, Сыр өңірі қазақтары арасында ақылды, әділ би ретінде танылғандығы айтылады.

Сыр сүлейлерінің жарқын өкілдері Қарасақал Ерімбеттің «Атымтай Жомарт», «Әбдіманап», «Ақтам Сахаба», Кете Жүсіп Ешниязұлының «Сұрмерген», «Барымта», «Шахзада» өлеңдерінде, Қанлы Жүсіп Қадырбергенұлының «Ағайынды үш жігіт» атты хикаяларында жас ұрпаққа үлгі боларлық ерлік, батырлық, шынайы достық, адамгершілік, имандылық сынды ізгі қасиеттер жырланады [15, 24-б.].

«Қазақ поэзиясында дала, тау, теңіз, шаңырақ, бесік, домбыра, тұлпар, нар, арғымақ, құстар, өлім-ажал, ақырет, бес қару, көңіл құсы, бедеу т.с.с. символдық бейнелер қолданылады. Сыр сүлейлері шығармаларындағы символдық бейнеге терең үңілу арқылы ұлттық мінез бен ұлттық сипатты ақындардың ойлау тәсілінің сансыз қырын танимыз. Ақындар поэзияны, қилы-қилы символдарды бойына жинақтау арқылы өзінше бір көркемдік жүйе құрған» [16, 372-б.].

Сыр сүлейі Т.Ізтілеуов толғау-термелерінде Отанды, елді сүю, оны қорғай білу жайындағы пікірлерін көркем кестелеп, оқушысына мағыналы ой тастайды.

*Мәселен, Қайратты туған ер болсаң,
Қамын ойла, халқыңның!
Жетім менен жесірге,
Өзі бол – жүзі жарқынның, –*

деп адам бойындағы бар қасиетті халқына қызмет етуге жұмсау керек деген ақыл-өсиет қалдырған.

Патриоттық тәрбиенің негізі – отбасында жатыр десек, адамгершілік, еңбек қай кезде де назардан тыс қалып көрген емес. Олай болса, келешекте білімді де, білікті ұрпақ өзінің туған жерінің, өскен елінің көркейіп, дамуына, кемелденуіне үлес қосуы тиіс.

Сыр сүлейлері шығармаларындағы патриоттық, ақыл-ой тәрбиесі жайлы ойлар ұрпақ бойында маңызды құндылықтарды қалыптастыруға ықпалын тигізетіндігі айқын.

Сыр өңірі ақын-жырауларының шығармашылығы мектеп бағдарламасында қарастырылып, оқып үйретілгенімен, олардың өмірі мен шығармашылығы мен әдеби мұраларына жоғары оқу орындарында пайдалану қарастырылмаған деуге болады. Жоғары оқу орнында, біріншіден, студенттердің Сыр өңіріндегі ақын-жыраулар шығармашылығы жөніндегі түсініктері кең өрісті болуы қажет. Екіншіден, Сыр сүлейлері шығармаларының ұлтжандылық тәрбие беру мүмкіндіктерін оқу процесінде қолдану үшін оның тиімді әдістемелік бағытын белгілеу қажет.

Біз студенттердің Сыр сүлейлері мен олардың шығармашылығы жайлы білім деңгейін айқындау үшін тәжірибелік-зерттеу жұмысын жүргіздік. Оған Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің 3-4 курс студенттері қатысты (барлығы – 60 студент).

Айқындаушы эксперименттің мақсаты: студенттердің ұлтжандылық ұғымы, сондай-ақ Сыр сүлейлері жайлы білімдерін айқындау, Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық сезімдерін дамытудың ғылыми-әдістемелік негіздерін анықтау, оқу материалдарын жетілдіру мәселелерін айқындау.

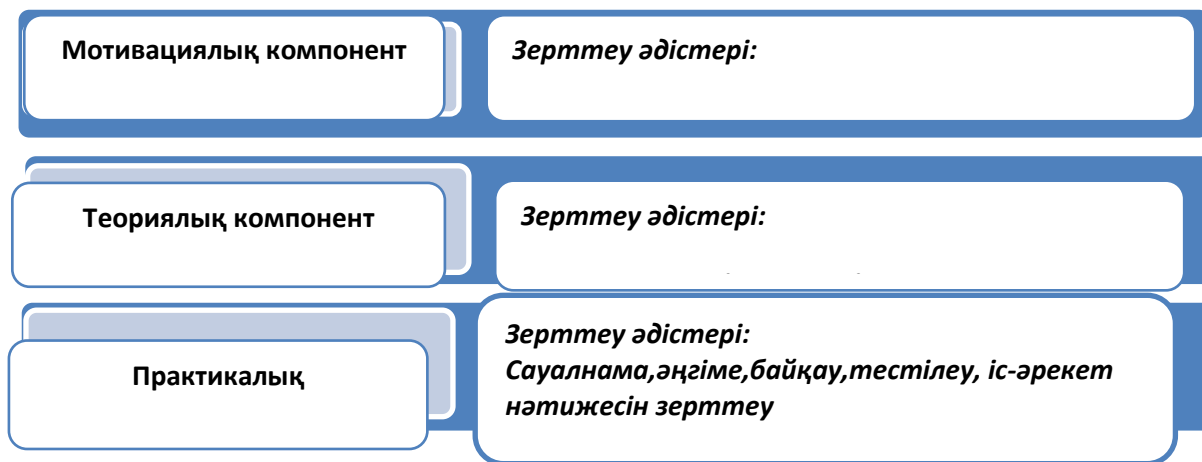
Айқындаушы эксперименттің болжамы: егер Сыр сүлейлерінің шығармашылығындағы ұлтжандылық жайлы ой-пікірлерді ЖОО-дағы оқу-тәрбие үдерісіне ендіруге басымдылық берілсе, оқу материалдары ұлтжандылық сезімді қалыптастыруға негізделсе, студенттермен жүргізілетін патриоттық тәрбиені дамытуға болады.

Эксперименттің 1-сатысында тақырыпқа сәйкес ғылыми еңбектерді талдау негізінде зерттеудің басты бағыттары мен тұғырлары нақтыланды. Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық сезімдерін қалыптастыру бағытындағы ізденістердің жүзеге асу барысын айқындау үшін студенттермен сауалнамалар жүргізілді, мұғалімдердің озық тәжірибелері сарапталды.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың бірінші сатысында ЖОО студенттерінің Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжанжылық қасиет жайлы білімдерінің бастапқы деңгейін айқындау мақсатында эксперимент және бақылау топтарында сұрақ-жауапқа негізделген тәжірибе жүзеге асырылды. Диагностикалық жұмыстар өткізу үшін критерийлер мен көрсеткіштер ретінде мотивациялық, теориялық және практикалық компоненттер айқындалды. Сонымен бірге Сыр сүлейлері шығармаларындағы ұлтжандылық мәселесін білім алушылардың кәсіби сапасы ретінде қарастыра отырып, оның даму деңгейлері төмен, орта, жоғары болып анықталды. Сыр сүлейлері шығармаларындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімнің бастапқы деңгейін анықтау үшін біз ұсынған үлгі

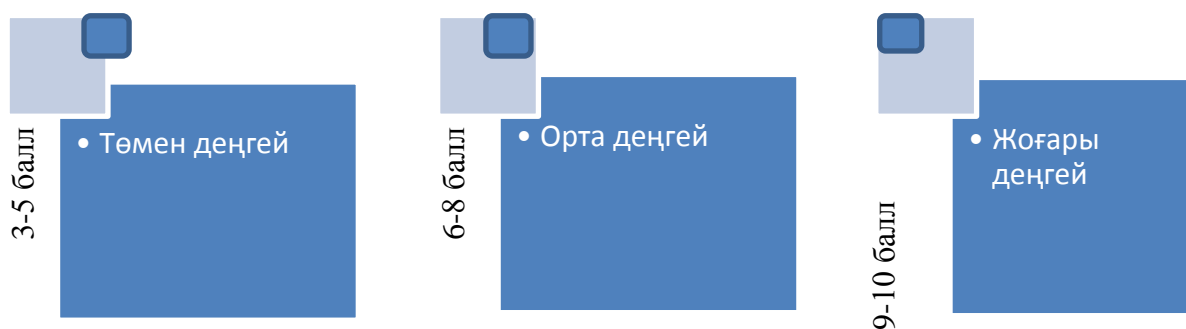
және мотивациялық, теориялық және практикалық компоненттері көрсеткіштерін басшылыққа алынып, диагностикалау әдістемесі жасалды.

Кесте 1 - Білім алушылардың Сыр сүлейлері шығармаларындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білім деңгейін диагностикалау әдістемесі



Нақты нәтижелерге қол жеткізу үшін бітірушінің Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білім деңгейін әрбір компоненті белгіленген әдістерді қолдану арқылы бірнеше рет тексерілді. Әр компонент бойынша білім деңгейі төрт балдық шкала бойынша анықталып, әр оқушының Сыр сүлейлері шығармаларындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білім деңгейін көрсететін орта балл шығарылды. Әдістеме бойынша бітіруші жинайтын ең төменгі балл – 3, ең жоғарысы – 10. Әр білім алушының Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білім деңгейі келесі шкала бойынша анықталды:

- 3-5 балл – төмен деңгей,
- 6-8 балл – орташа деңгей,
- 9-10 балл – жоғары деңгей



Сурет 1 - Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы респонденттердің білім деңгейлері мен критерийлері

Жоғары деңгей. Рухани дүниесі терең, Сыр сүлейлері шығармашылығына байланысты ұғымдарды жақсы біледі. Сыр сүлейлері, ұлтжандылық жайлы анықтамаларға, ұғымдарға, талдау жүргізіп, сипаттай біледі. Өз бетінше бақылау жүргізіп, ұғымдарды бір-бірімен байланыстыра алады.

Орта деңгей. Сыр сүлейлері шығармашылығына байланысты тақырыпты орташа деңгейде ұғынады, оқытушы тарапынан көмекке мұқтаждық байқалады, әсіресе ұғымдарды, байланыстарды табуда қиындық сезінеді. Өз бетінше бақылау жүргізе алады.

Төмен деңгей. Сыр сүлейлері шығармашылығы жайлы білім таяз, ұлтжандылық қасиеттерді мойындайды, дегенмен жоғары ұмтылысы жоқ.

Білім алушыларға берілген сауалнамада қамтылған сұрақтарды 2 бағытқа бөлдік. Алғашқы бағытта студенттердің ұлтжандылық ұғымы жайлы сұрақтар болды.

Айқындаушы кезеңде ұлтжандылық қасиет туралы студенттердің білім деңгейін анықтауға бағытталған сауалнама мазмұны төмендегі сұрақтарды қамтиды:

1. Ұлтжандылық ұғымы жайлы не білесіз?
2. Ұлтшылдық пен ұлтжандылық ұғымдарының айырмашылығы неде?
3. Ұлтжандылық пен елжандылық ұғымдарының сипаттамасы қандай?
4. Ұлтжандылық пен патриотизм деген ұғымдар жайлы не айтасыз?
5. Қандай шығарма сіздің бойыңызда ұлтжандылық сезімін оятты?
6. Сіз өзіңізді шынайы патриотпын деп есептейсіз бе?
7. Қазақ жастарының бойында ұлтжандылық сезім қалыптасқан ба?
8. Еліміздің үздіксіз білім беру жүйесінде патриоттық тәрбиенің маңызы жайлы не айтасыз?
9. Көпұлтты және көпконфессиялы мемлекет жағдайында шынайы ұлтжандылықты қалыптастыру

дегенді қалай түсінесіз?

Екінші бағыттағы сұрақтарда Сыр сүлейлері шығармашылығы қамтылды.

1. Кімдерді Сыр бойының халқы дүр, ақын, сүлейлер деп атаған?
2. Төмендегі жыр жолдарын жазған ақын кім?

«Адамдық исінді жұрт аңсап тұрсын,

Не керек, қарныңның құр майланғаны?!

Ер болсаң, елің үшін ет қызмет,

Сыбанып білегінді сайлан-дағы».

3. «Атымтай Жомарт», «Ақтам Сахаба», «Әбдіманап» өлеңдерінің авторы кім?

4. Кете Жүсіптің «Сұрмерген» атты шығармасымен таныссыз ба?

5. Қаңлы Жүсіптің қандай дастан-хикаяларын білесіз?

6. «Хас жаманның бір мінезі, сөз тыңдайды шекесімен,

Қазған орға жығылар, жаққан отқа жығылар,

Алдыңнан шығып жүрмесін,

Жақсылық жаман еткенін», сонымен қатар «Адам – керуен, өмір – жол», «Ер – шаңырақ, ел - уық»

сынды нақыл сөздердің авторы кім?

7. «Ел жақсылары» толғауында жырланған айтулы тұлғалар Бекетай, Өткелбай, Құлбарақ, Көбек, Самырза, Басығара би, Бәймен, Төртқара, Үмбет, Бекмырза секілді тарихи кісілер туралы жырлаған Сыр сүлейі кім?

8. Кенесары жетекшілік жасаған ұлт-азаттық көтерілісіне бастан-аяқ қатысқан жырау кім?

9. Осы заман ішінде,

Аттары мәлім дүрлер бар.

Алшандаған әр топта,

Бедеубай қойған тағалап.

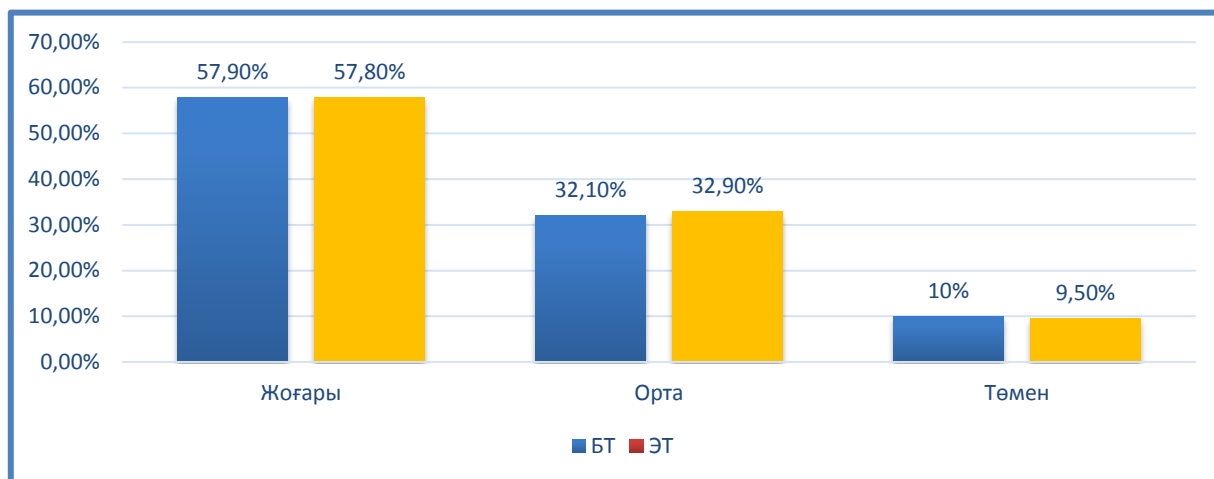
Шәді менен Ерімбет,

Әзілкеш, Абай, Бұдабай,

Олардың айтқан сөздері

Әр жұртты кеткен аралап, – деп Сыр сүлейлерін сипаттаған ақын кім?

Сауалнама жауаптары сараланып, белгіленген көрсеткіштерге сай Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық идеялар туралы білімдері айқындалып, оның диагностикалық белгілері анықталды. Сауалнамамен қатар білім алушылармен әңгімелесу жүргізілді. Онда арнайы дайындалған жоспарға сәйкес білім алушыларға Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімді жетілдіру қажеттілігі, ұлтжандылықтың қоғамдағы маңызы төңірегінде сұрақтар қойылды.

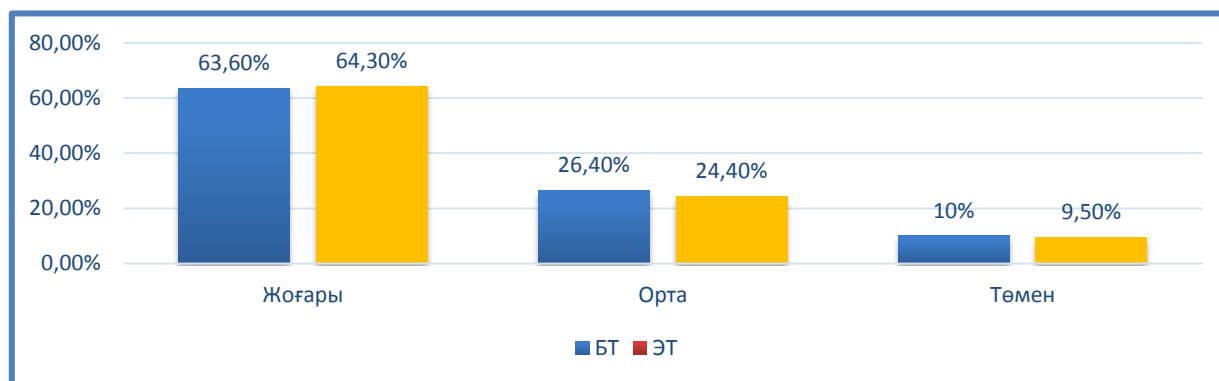


Сурет 2 - Студенттердің Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің деңгейі (мотивациялық компонент)

Студенттердің сауалнаманың Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің мотивациялық компонентінің қалыптасқандығы деңгейін саралау барысында олардың басым көпшілігінде Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеяларға байланысты білімге деген қажеттілік байқалмайтыны анықталды.

Бақылау тобында - 32,1%, эксперименттік топта - 32,9% білім алушыда аталған қажеттіліктер мен қызығушылықтардың орта деңгейде қалыптасқандығы, яғни ішінара қажеттілік пен қызығушылықтың бар екендігі анықталды. Тек шамамен алғанда білім алушылардың оннан бір бөлігі ғана арнайы білімдерге деген тұрақты қажеттілік байқатты және шағын жинақты мектепте оқытуды ұйымдастыруға деген қызығушылық көрсетті.

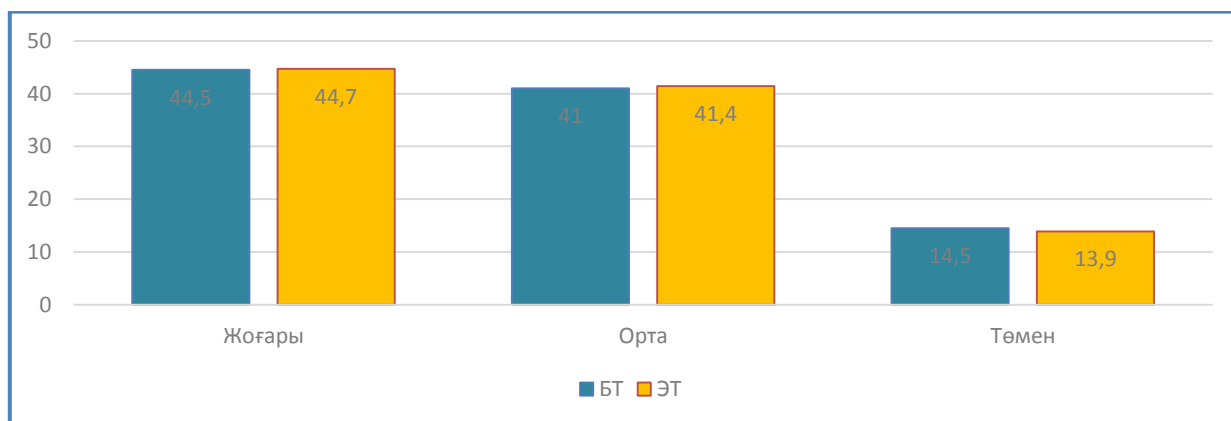
Келесі кезекте алдымызға білім алушылардың Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің теориялық компонентінің қалыптасқандығы деңгейін анықтау міндеті қойылды.



Сурет 3 - Білім алушылардың Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің теориялық компонентінің қалыптасу деңгейі (айқындаушы эксперимент)

Білім алушылардың Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің теориялық компонентінің қалыптасқандығы деңгейін анықтау барысында осы білім алушылардың басым көпшілігінің (бақылау тобында – 63,6%, эксперимент тобында – 64,3%) Сыр сүлейлері, ұлтжандылық категориясы туралы білімдерді меңгермегендігі байқалды. Оның негізгі себебі – білім беру стандарттарында осындай білімдер берудің жеткілікті деңгейде қарастырылмағандығында.

Айқындау экспериментінің соңғы кезеңінде студенттердің Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің практикалық компонентінің қалыптасу деңгейін анықталды. Кешенді әдістеме негізінде ол бойынша келесі мәндер алынды.



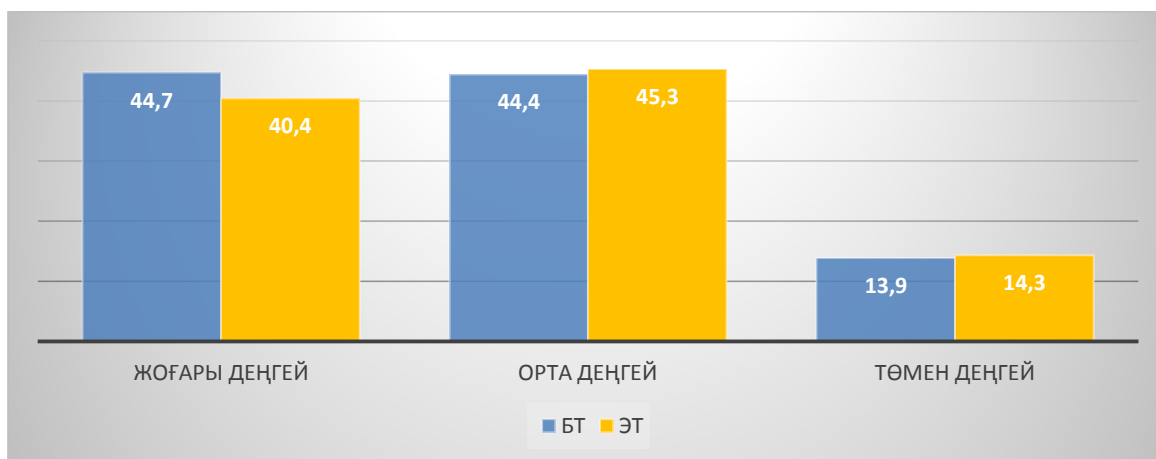
Сурет 4 – Білім алушылардың Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің практикалық компонентінің қалыптасу деңгейі (айқындаушы эксперимент)

Нәтижелерді талдау білім алушылардың шамамен жартысында Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің қалыптаспағанын, тағы жартысында бұл білімнің фрагментарлы қалыптасқандығын көрсетті. Тек бақылау тобы білім алушыларының 14,5%, эксперимент тобы білім алушыларының 13,9%-ында білімдері деңгейлері жеткілікті. Бұл жерде бір ескеретін жағдай Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білім деңгейі оқушылардың кәсіби-тұлғалы қасиеті болып табылатындықтан алынған мән жуықталып есептелінді.

Студенттердің Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білім деңгейін анықтау бойынша айқындаушы эксперимент нәтижелері оқушылардың 40 пайызынан астамында Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің төмен деңгейде қалыптасқандығын, 45 пайыздан астамында орта деңгейде қалыптасқандығын, тек олардың 15 пайызының Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдерінің жоғары деңгейде екендігін көрсетті. Сонымен қатар алынған нәтижелер компоненттер бойынша деңгейлердің әрқилылығын дәлелдейді. Мәліметтерді көрнекі түрде салыстыру үшін оны диаграммаға түсірілген көрсетуге болады (2-кесте).

Кесте 2 - Айқындаушы эксперимент кезінде алынған студенттердің Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білім деңгейінің көрсеткіштері

Деңгейлер	Бақылау тобы	Эксперимент тобы
Төмен деңгей	44, 7%	40, 4 %
Орта деңгей	41, 4%	45, 3%
Жоғары деңгей	13, 9%	14,3%



Сурет 5 - Айқындаушы эксперимент кезінде алынған студенттердің Сыр сүлейшілығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білім деңгейінің жалпы көрсеткіштері

Нәтижелер мен талқылаулар. Зерттеу жұмысымыздың анықтаушы кезеңі студенттердің Сыр сүлейлері жайлы жалпы білгенмен, оның ерекшеліктерін нақты білмейтіндіктерін көрсетті.

Сыр сүлейлері шығармалары арқылы бізге жеткен көптеген нақыл сөздерді респонденттер халық шығарған мақал-мәтелдер деп түсінген.

«Сыр сүлейлері шығармашылығының жастарды ұлтжандылыққа, отансүйгіштікке тәрбиелеуге тигізер әсері бар ма?» деген сұраққа респонденттердің барлығы оң жауап берген. Мысалы, «Мен «Жаужүрек Мыңбала» фильмін көргеннен кейін өзімнің қазақ боп туғаным үшін мақтандым. Қазақ ұлтына, еліме, жеріме деген сүйіспеншілік сезім тудырады. Осындай өнеріміздің бар екенін тіпті бүкіл әлем білу керек» деген ой айтқан білім алушылар да болды.

Білім алушылар Сыр сүлейлері туралы жалпылама біледі, олардың шығармашылығындағы ұлтжандылық тақырыбы туралы түсініктерінің деңгейі төмен. Сонымен қатар, білім алушылар Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялар жайлы білімдеріне қатысты кәсіби іс-әрекетін жетілдіру керек екендігін ұғынады. Сонымен бірге Сыр сүлейлері туралы біледі, олардың шығармашылығындағы ұлтжандылық идеясының қоғамдағы маңызын түсінуге деген ынтасы бар, алайда оларды жүзеге асыруда тұрақтылық жоқ. Оның басты себептерінің бірі – Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыруға бағытталған жұмыстардың жеткіліксіздігі.

Бұл оқытушылармен жүргізілген диагностика арқылы анықталды. Айқындаушы эксперимент кезеңінде өткізілген әңгімелесу барысында оқытушылар Сыр сүлейлері шығармашылығындағы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыру өзекті мәселе екеніне көз жеткізді.

Жүргізілген зерттеу жұмыстар барысында ЖОО-да арнайы педагогикалық жүйенің болмауы және Сыр сүлейлері шығармашылығындағы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыруға байланысты әдістемелік нұсқаулардың аздығы байқалды. Сонымен қатар ЖОО-дағы оқу жоспарларын талдау нәтижесі оқу пәндері мазмұнында болашақ мамандардың Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыруға бағытталған материалдардың жеткіліксіз қарастырылғанын айқындады.

Студенттерді Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялары туралы білім деңгейінің орта көрсеткіштері алдағы әдістемелік жұмысты қалай жүргізу қажеттігін анықтауға көз жеткізді. Яғни, Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеялары туралы білімдерінің теориялық үлгісін жасап, соның негізінде әдістемелік жүйе құру қажеттігі туындады.

Сонымен, біз теориялық талдау және айқындаушы эксперимент қорытындысы нәтижесінде мынадай қорытынды жасадық:

1) Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыру үшін ең алдымен оларға дәріс беретін ЖОО оқытушыларының әдістемелік даярлығын жетілдіру қажет;

2) Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыру мәселесі бойынша арнайы курстар жасалып, өткізілуі тиіс.

Сонымен аталған мәселелер, Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастырудың әдістемелік жүйесінің мазмұны болып табылады.

Студенттердің Сыр сүлейлері шығармашылығындағы негізінде ұлтжандылық қасиетін дамытудың әдістемелік жүйесін төмендегіше жобалауды ұсынамыз:

– Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастырудың диагностикалық міндеттерін негіздеу, өлшеу параметрлерін негізге ала отырып, нәтижелерді айқындау;

– болашақ мұғалімнің кәсіби сапасы контекстінде Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін дамытудың мазмұнын негіздеу;

– Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыруға бағытталған оқу-тәрбие мазмұнының құрылымын анықтау, сондай-ақ оның компоненттері арасындағы байланыстар жүйесін айқындау;

– Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін дамытудың процессуалдық сипатын айқындау: оқушылар меңгеруге қажетті кәсіби тәжірибені белгілеу;

– аталмыш тәжірибені игерудің процедураларын іздестіру, топтық, жеке жұмыстардың әдістерін, құралдарын, тиімді формаларын белгілеу;

– оның сапасын бағалау мен бақылауды, сондай-ақ, кәсіби іс-әрекетті жетілдіру әдістерін айқындау.

Сонымен, зерттелген мәселені қорытындылай келе айтатын тұжырым – педагогикалық жобалау Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыру мәселесін шешуге

мүмкіндік береді. Осыған орай біздің зерттеуіміз аясында болашақ білім алушылардың Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыруға бағытталған әдістемелік жүйе жобаланды және жүзеге асыруды мақсат етіп анықтадық.

Педагогика теориясы мен практикасында, педагогика ғылымында әр қилы контексте «жүйе» (оқыту, тәрбиелеу жүйесі, әдістер, тәсілдер жүйесі және т. б.) ұғымы қолданылады. Жүйе – жалпы қызмет ету және бірізділік басқару мақсатында біріктірілген және тұтас құбылыс тәрізді ортамен өзара әрекеттесетін бір-бірімен нақты қасиеттері бойынша өзара байланысты ерекшеленген элементтер.

Біз жоғарыда айтылған мәселелерге сүйене отырып, Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыру әдістемелік жүйесін құрастырдық. Бұл жүйені жүзеге асыру үшін арнайы курстар, семинарлар ұйымдастырылып өткізілді (3-сурет).

Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін дамытудың әдістемелік жүйесі мақсаттық, мазмұндық, технологиялық және нәтижелік блоктардан құралған.

Мақсаттық блок – дайындалған жүйенің мақсатын, бағыт-бағдарын көрсетеді. Студенттердің Сыр сүлейлерінің шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін дамытудың әдістемелік жүйесінің алғашқы кезеңі – мақсат қою. Атамыш кезеңнің маңызы жүйенің алдына қойылған мақсатты айқындауына тікелей байланысты. Жүйенің мақсаты – Сыр сүлейлерінің шығармашылығы негізінде студенттердің ұлтжандылық қасиетін дамытудың үлгісін жүзеге асыру болып табылады. Мақсат әрқилы іс-әрекеттердің сипатын, жүйелі түрде реттелуін көрсетеді.

Мазмұндық блок – жүзеге асырылатын жұмыстардың мазмұнын, ретін және орнын білдіреді. Бұл блокты іске асыруда Студенттердің Сыр сүлейлерінің шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін дамытудың педагогикалық шарттары анықталып, олардың оқу-тәрбие процесіндегі орны көрсетілген.

Технологиялық блок – белгіленген педагогикалық шарттардың жүзеге асырылу тетіктерін білдіреді. Яғни, оқу-әдістемелік жұмыстарды жүзеге асыру құралдары, әдістері және формалары айқындалады. Студенттердің Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін дамытудың құралдары ретінде оқытушыларға арналған «Сыр сүлейлерінің шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыру» атты вебинары, «Сыр сүлейлері шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиетін қалыптастыру» арнайы курстары белгіленді. ЖОО-ның оқу-әдістемелік жұмысына даярлау лекциялық, практикалық сабақтарда интербелсенді әдістерді қолдану арқылы, өзіндік жұмыстарды орындау барысында жүзеге асырылады.

Нәтижелік блок – әдістемелік жүйе мақсатының орындалуы дәрежесін айқындайды. Бұл жүйе негізінде Студенттердің Сыр сүлейлерінің шығармашылығы негізінде ұлтжандылық қасиеті қалыптастырылуы тиіс.

Сонымен, тәжірибелік эксперименттің анықтауыш кезеңі студенттердің ұлтжандылық ұғымы төңірегіндегі білімдерін толықтыру, олардың бойында атадан мирас болып қалған ұлтжандылық қасиетті, ұлттық құндылықтарға негізделген патриотизмді қалыптастыру қажеттігін туындатты.

Қорытынды. Зерттеуде айқындалған ақпарат Сыр сүлейлері шығармашылығын студенттердің бойында ұлтжандылық қасиетті дамытудағы рөлін айқын көрсетуге мүмкіндік туғызды және осы тұрғыдағы педагогикалық әдіс-тәсілдер мен құралдарды нақтылауға ықпалын тигізеді.

Сыр сүлейлерінің негізгі мақсаты – өзінің бай тарихи тәжірибесіне сүйене отырып, келер ұрпақты еңбексүйгіштікке, өнерге баулу, жанұя, ауыл-аймақ, Отанның ар-намысын қорғай білетін жаны жайсаң, патриоттарды тәрбиелеу болған. Осы мақсатты іске асыру жолында отбасы мүшелерінен бастап елін, жерін, Отанын сүйетін ұрпаққа ой салып, тәлім айтқан. Жаңа Қазақстанның даму жағдайында студенттер ойына отансүйгіштік, елжандылық қасиеттерді, ғылым мен білімді сүюге үйрету, рухани дүниесінің қалыптасуына негіз болатын Сыр сүлейлерінің шығармалары әсер ете алады.

Зерттеу жұмысымызды қорытындылай келе, төмендегідей ұсыныстар жасауға болады:

1. Сыр сүлейлері шығармаларындағы ұлтжандылық идеяларды педагогиканың тарихы, педагогика курсының тәрбие теориясы бөліміне, этнопедагогика, тәрбие жұмыстарының әдістемесі оқулықтарының мазмұнына ендіру.

2. Сыр сүлейлері шығармашылығындағы ұлтжандылық идеяларды ЖОО-дағы оқу-тәрбие үдерісіне ендіру бойынша мұғалімдердің біліктілігін жетілдіру институттарында мектеп басшылары мен сынып жетекшілеріне, отбасы тәрбиесіндегі тәрбиешілер мен ата-аналарға дәрістер жүргізу.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – А.: Санат, 1995. - 352б.
2. Қалиев С. Қ. XV-XIX ғасырлар ақын-жырауларының поэзиясындағы педагогикалық ой-пікірлер. – Алматы: Рауан, 1990. – 88 б.

3. Табылдиев, Ә. Қазақ этнопедогогикасы [Текст] : оқу құралы / Ә. Табылдиев. – Алматы : Санат, 2001. – 320 б.
4. Кожяхметова К. Ж. Казахская этнопедогогика: методология, теория, практика: монография / К. Ж. Кожяхметова. – Алматы: Ғылым, 1998. – 317 б.
5. Наурызбай Ж.Ж., Мухтарова Ш.М. Национальный идеал воспитания в условиях обновления содержания образования // Педагогика және психология. – 2018.–№2. – С. 170-180б.
6. Әбілова З.Ә. Этнопедогогика оқулығы. – Алматы: Абылай хан ат. ҚазХҚ және ӘТУті, 1999. – 394 б.
7. Сарыбеков Қ.Н. Қазақтың табиғат қорғау дәстүрлерінің тарихы мен тәрбиелік мәні: автореферат дис. ... / Қ. Н. Сарыбеков. – Тараз, 1997 – 23 с.
8. Қазақ ағартушылығы және ұлтшылдығы / М. Қойгелдиев // Ақиқат. – 2013. – №2. – 26-28 бет.
9. Бейсенбаева А. А. Ұлттық тәрбие пәніне пәрмен берсек, ұтылмаймыз//Егемен Қазақстан. – 2017. – 17 қараша. – 6 б.
10. Жүсіпов Б.М. Сыр бойының_жыраулық-жыршылық дәстүрі: Филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. – Алматы : Б.ж., 1999. – 27 б.
11. Ігенбаева Р.Т., Омарова Л.Т. Оңғар Дырқайұлы шығармаларындағы педагогикалық идеялар // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті хабаршысы / «Психология» сериясы, №1(54), 2018. – 225–230 б.
12. Төлебаева А.Т., Айтимов М.К., Оралова Г.С., Камшиева Г.А., Сердалы Б.К. Философиялық дүниетаным және педагогикалық көзқарастар: Арал–Сырдария ақын-жыраулары поэзиясы. Volume 10, Proceedings of the 6th International Conference on Applied Linguistics Issues (ALI 2019) July 19-20, 2019, Saint Petersburg, Russia, Summer and Autumn 2019, Pages 256-274 // <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57205673196>(ағыл.)
13. Қарбозұлы Б. Сүлейлер мұрасындағы арнаулар // Базар жырау. Республикалық әдеби, ғылыми-танымдық журнал. – №2, 2019. – 32б.
14. Базар Жырау Оңдасұлұлы. Шығармалары. Өлең-толғаулар, жыр-дастандар. – Астана: Фолиант, 2018. -384 б.
15. Кәрібозұлы Б., Ігенбаева Р. Сыр сүлейлері шығармаларының ұлттық, тәлім-тәрбиелік тағылымы: ғылыми-танымдық кітап. - Алматы: Арыс, 2019. – 166б.
16. Құдайбергенова К.Т. Сүлейлер поэзиясындағы символдық бейнелердің қолданылуы // Қазақ білім академиясының баяндамалары. – №4. – 2020. – 371-380 бб.

References:

1. Jaryqbaev Q., Qaliev S. Qazaq tәlim-tәrbiesi. – A.: Sanat, 1995
2. Qaliev S. Q. XV-XIX ғасырлар ақын-жырауларының поэзиясындағы педагогикалық ой-пікірлер. – Алматы: Рауан, 1990. – 88 б.
3. Tabyldiev, Ä. Qazaq etnopedogogikasy [Teks] : oqu qūraly / Ä. Tabyldiev. – Алматы : Sanat, 2001. – 320 s
4. Kojahmetova K. J. Kazahskaia etnopedagogika: metodologia, teoria, praktika: monografia / K.J. Kojahmetova. – Алматы: Ғылым, 1998. - 317 s.
5. Nauryzbai, J. J. Nasionälnyi ideal vospitania v usloviah obnovlenia soderjania obrazovania / J. J.Nauryzbai, Ş. M. Muhtarova // Pedagogika және psihologia. – 2018.–№2. – S. 170-180
6. Äbilova Z.Ä. Etnopedagogika oqulyǵy. – Алматы: Abylai han at. KazHQ және ÄTUti, 1999. – 394 b.
7. Sarybekov Q.N. Qazaqtyñ tabiǵat qorǵau дәstürleriniñ tarihy men tәrbielik мәni: avtoreferat dis. ... / Q. N. Sarybekov. – Тараз, 1997 – 23 s.
8. Qazaq aǵartuшыlyǵy және ұлтшылдыǵy / М. Qoigeldiev // Aқиқат. – 2013. – №2. – 26-28 бет.
9. Beisenbaeva A. A. Ұлттық тәрбие пәніне пәрмен берсек, ұтылмаймыз//Егемен Qazaqstan. – 2017. – 17 қараша. – S. 6.
10. Jüsipov B.M. Syr boıynыñ jyraulyq-jyrшыlyq дәstürі: Filologia ǵylymdarynyñ kandidaty ǵylymi дәrejesin alu üşin дайындалған disertasiyanыñ avtoreferaty. – Алматы : B.j., 1999. – 27 б.
11. Ігенбаева Р.Т., Омарова Л.Т. Оңғар Дырқайұлы шығармаларындағы педагогикалық идеялар // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті хабаршысы / «Психология» сериясы, №1(54), 2018. – 225-230 б.

12. Tölebaeva A.T., Aitimov M.K., Oralova G.S., Kamişeva G.A., Serdaly B.K. *Filosofialyq düniетanym jäne pedagogikalыq közqarastar: Aral-Syrdaria aqyn-jyraulary poeziasy. Volume 10, Proceedings of the 6th International Conference on Applied Linguistics Issues (ALI 2019) July 19-20, 2019, Saint Petersburg, Russia, Summer and Autumn 2019, Pages 256-274 // <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57205673196> (aғыl.)*

13. Kärbozuly B. *Süleiler mürasyndaғы arnaular // Bazar jyrau. Resaublikalyq ädebi, ğylymi-tanymdyq jurnal. – №2, 2019. – 32б.*

14. *Bazar Jyrau Oñdasülüly. Şyğarmalary. Öleñ-tolğaular, jyr-dastandar. –Astana: Foliant, 2018. -384 b.*

15. Kärbozuly B., İgenbaeva R. *Syr süleileri şyğarmalarynyñ ülttyq, tälim-tärbielik tağylymy: ğylymi-tanymdyq kitap. – Almaty: Arys, 2019. – 166б.*

16. Qūdaibergenova K.T. *Süleiler poeziasyndaғы simvoldyq beinelerdіñ qoldanylyu // Qazaq bilim akademiasynyñ baiandamalary. – №4. – 2020. – 371-380 bb.*

ӘОЖ 374.72

ҒТАМР 14.37.01

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.012>

Ж.У. Ахметов,¹ Ә.Б. Абдулаева,^{*1} Н.Ж. Жанатбекова

¹І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті,
Талдықорған қ., Қазақстан

ЖАППАЙ АШЫҚ ОНЛАЙН КУРСТАРДЫ БІЛІМ БЕРУДЕ ҚОЛДАНУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Қашықтықтан оқыту технологияларының дамуы мен цифрлық білім беру ресурстарының қолданылуы – сапалы білім алу мүмкіндігін арттырады. Цифрлық трансформация жоғары білім берудің маңызды аспектісі болып табылады. Білім беру цифровизациясының маңызды ерекшеліктерінің бірі жекелендірілген-нәтижелі білім беру процесіне ауысу болады. Көптеген ғалымдар жекелендірілген-нәтижелі білім беру процесінің негізгі бағыттарының бірі ретінде жаппай ашық онлайн курстарды пайдалануды анықтайды.

Мақалада зерттеу тақырыбы бойынша жазылған әдебиеттерге жүйелі талдау мен І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті оқытушыларының сауалнама нәтижелері негізінде жаппай ашық онлайн курстарды пайдаланудың артықшылықтары мен кемшіліктері қарастырылған. Elibrary базасында іздеу кілт сөздер бойынша жүргізілді. Таңдау критерийлерінің негізінде талданатын мақалалар тізімі 15-ке дейін қысқартылды. Зерттеу мақсатына сәйкес таңдалған 15 мақала жан-жақты талданды. Зерттеу нәтижелері заманауи цифрлық білім беру ортасын құру контекстінде жаппай ашық онлайн курстарды енгізу мәселелерін тереңірек зерттеу үшін пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: жаппай ашық онлайн курстар, коннективизм, үздіксіз білім алу, білім беру, жоғары оқу орны.

Ахметов Ж.У.,¹ Абдулаева А.Б.,^{*1} Жанатбекова Н.Ж.¹
Жетысуский университет имени И.Жансугурова, г. Талдықорған, Казахстан

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

Развитие дистанционных образовательных технологий и использование цифровых образовательных ресурсов позволяют расширить доступ к качественному образованию. Важным аспектом модернизации высшего образования является цифровая трансформация. Одним из особенностей цифровизации образования является переход к персонализировано-результативному образовательному процессу. Многие ученые определяют одним из ключевых направлений персонализировано-результативного образовательного процесса – использование массовых открытых онлайн-курсов.

В статье рассмотрены преимущества и недостатки использования массовых открытых онлайн курсов, на основе систематического обзора литературы и результатов опроса преподавателей Жетысуского университета имени И.Жансугурова. Поиск в базе Elibrary проводился по ключевым словам. Были применены критерии включения и исключения, которые сократили список до 15 статей. Эти 15 статей были дополнительно проанализированы для достижения цели данного исследования. Результаты исследования могут быть использованы для более глубокого изучения вопросов внедрения массовых открытых онлайн курсов в контексте создания современной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн курсы, коннективизм, непрерывное обучение, образование, высшее учебное заведение.

Akhmetov Zh.,¹ Abdulayeva A.,^{1} Zhanatbekova N.¹
Zhetysu University named after I. Zhansugurov,
Taldykorgan, Kazakhstan*

PROBLEMS OF USING MASS OPEN ONLINE COURSES IN EDUCATION

Abstract

The development of distance learning technologies and the use of digital educational resources make it possible to expand access to quality education. An important aspect of the modernization of higher education is digital transformation. One of the features of digitalization of education is the transition to a personalized and effective educational process. Many scientists identify one of the key areas of personalized and effective educational process - the use of mass open online courses.

The article discusses the advantages and disadvantages of using mass open online courses, based on a systematic review of the literature and the results of a survey of teachers of Zhetysu University named after I. Zhansugurov. The search in the Elibrary database was carried out by keywords. Inclusion and exclusion criteria were applied, which reduced the list to 15 articles. These 15 articles were further analyzed to achieve the purpose of this study. The results of the study can be used for a deeper study of the implementation of mass open online courses in the context of creating a modern digital educational environment.

Keywords: mass open online courses, connectivism, lifelong learning, education, higher education institution.

Кіріспе. Қазіргі қоғамдағы цифрлық трансформация адамның ақпараттық қаныққан ортада өмір сүру қабілетін қалыптастыру үшін тиімді шаралар қабылдау қажеттілігін талап етеді. Цифрлық технологиялар мен ғаламтор желісінің қолданылуымен байланысты білім беру жүйесінде де өзгерістер орын алуда.

Э.Тоффлердің пікірінше, "XXI ғасырда сауатсыз адамдар ретінде оқи және жаза алмайтындар емес, өздігінен білім алуға, қайта оқуға дайын еместер болады" [1]. Алайда, жалпы адамзат мәдениетінің құрамдас бөлігі ретінде жеке тұлғаның ақпараттық мәдениетінің жеткілікті деңгейінсіз тиімді ақпараттық қызмет мүмкін емес. Демек, дәстүрлі және заманауи цифрлық технологияларды қолдана отырып, жеке ақпараттық қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін білім алушылардың мақсатты танымдық қызметке деген ынталы қажеттілігін қалыптастыру маңызды.

Аталған мәселелердің өзектілігі көптеген құжаттарда көрініс тапқан. Мысалы, Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2022 – 2026 жылдарға арналған тұжырымдамасында жоғары оқу орындарының цифрлық экожүйесі бар "smart-университеттер" моделіне көшу қажеттілігі айқындалған. Білім беру процесінде ашық білім беру платформаларын (Open University, Coursera, Edx және т.б.) пайдалану міндеті қойылған [2].

Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың адам өміріндегі маңызы күннен-күнге артуда. Бұл қоғам дамуының логикасымен, цифрлық технологиялармен және қарым-қатынастың тілдік тұлға аралық және мәдениет аралық шекарасын кеңейту қажеттілігімен байланысты. XX ғасырдың екінші жартысынан бастап ақпараттық қоғам тұжырымдамасы дами бастады. Ақпараттық қоғамда ақпаратты жинау, сақтау, тарату және қолдану процестері қоғамның экономикалық, саяси және мәдени өмірінің даму деңгейін анықтайды [3-5].

Ғаламтор желісі қазіргі кезде адамдарға белгілі бір қызмет түрін ұсынып қана қоймайды, әрбір пассивті қолданушыны өзінің дамуына белсенді тартады.

XXI ғасырдың басында коннективизм теориясы ұсынылды. Коннективизм теориясы "цифрлық дәуірдегі" ақпаратқа қаныққан қоғамның қажеттіліктерін қанағаттандыратын оқыту процесін құруға бағытталған. Аталмыш теориядағы негізгі ұғымдар: хаос, желі, қиындық, өзіндік реттелу. Коннективизмнің негізгі принциптері:

- оқыту мен білім - пікірлердің әртүрлілігіне негізделеді;
- оқыту - ақпарат көздерін немесе арнайы түйіндерді қосу процесі;
- оқыту тек тірі ағзаларға ғана тән емес;
- білім алу қабілеті ағымдағы білімдерден маңыздырақ;
- үздіксіз білім алу үшін ескі байланыстарды үзбей жаңа байланыстарды туындату қажет;
- заттар, ойлар мен тұжырымдамалар арасындағы байланысты байқау білігі - негізгі білік болып табылады;
- коннективизм түсінігінде, оқыту процесінің мақсаты – нақты әрі өзекті білімдерді меңгеру;
- шешім қабылдау да оқыту болып табылады. Меңгеруге қажетті ақпаратты таңдау және бағалау өзгермелі шындық призмасы арқылы қабылданады. Қазіргі кездегі дұрыс деп қабылданған шешім, ақпараттың өзгеруіне байланысты ертеңгі күні қате болуы ықтимал [6].

Аталған принциптердің абстрактілігіне қарамастан, коннективизм теориясының үнемі қозғалыста болатын оқыту желілерін сипаттайтынын байқауға болады. Коннективизмнің бастапқы нүктесі – білімдері желіге қосылып, тасымалданып, өзектендіріліп қайтып келетін тұлға. Осы циклдың нәтижесінде тұлғалар қажетті саладағы нақты әрі өзекті білімдерге ие болады.

Коннективизм жақтаушылары білімнің желілер арқылы таралатынын, оқытудың мақсаты осындай желілерді құру және қолдану деп анықтайды [7].

Коннективизм идеяларының практикалық қолданысы ретінде жаппай ашық онлайн курстарды атауға болады (Massive Open Online Courses) [8]. Курсты әзірлеушілердің басты міндеті - ақпаратты құрылымдау және жеке тыңдаушы жай ғана орындайтын және өз ұпайларын алатын тапсырмаларды құрастыру ғана емес; барлық қатысушылар арасында байланыс орнату, осы саладағы білім алмасу желілерін құру, оларға жалпы шешімдерді әзірлеуді ұсыну болады. Қойылған міндеттер форумдарда, блогтарда, твиттерде, бейне дәрістерге түсініктемелерде, сыртқы ресурстар арқылы және т. б. шешіледі және талқыланады. Оқу барысында курстың әр қатысушысы өзіне маңызды болып көрінетін түйіндердің мекен-жайларын есте сақтау арқылы өзінің білім кеңістігін жасайды. Курс аяқталғаннан кейін бұл кеңістік жоғалып кетпейді, одан әрі дамиды. Осылайша, коннективистік курстың негізгі міндеті - қандай да бір білімді жеткізу немесе игеруге көмектесу емес, кез-келген кәсіби мәселені шешу үшін жеке виртуалды кеңістікті құру, түйіндерді қосу және жою арқылы сол кеңістікті басқаруға үйрету.

Әлемдегі көптеген атакты университеттер профессор-оқытушылар құрамының жаппай ашық онлайн курстарын ұсынады. Онлайн курстар оқыту процесінде қосымша материал ретінде, аралас (blended learning) оқыту кезінде немесе оқу пәнінің баламасы ретінде қолданылады. Жаппай ашық онлайн курстарды жоғары оқу орындарындағы білім беру процесінде пайдаланудың негізгі артықшылықтары ретінде оқытушылардың теориялық материалдарды түсіндіруіне қажетті уақыттың қысқаруын, университет ұсынатын пәндердің санын арттыру мүмкіндігін, білім алушылардың академиялық ұтқырлығын жүзеге асыру мүмкіндігін атауға болады. Сондықтан, жаппай ашық онлайн курстарды академиялық ортаға енгізумен байланысты оқытушылардың көзқарастары мен ғылыми әдебиеттердегі жаппай ашық онлайн курстарды білім беруде қолданудың артықшылықтарын және кемшіліктерін зерттеу қажеттілігі қазіргі кезде өзекті.

Жоғары оқу орындарының жаппай ашық онлайн курстарды қолдануы оқыту сапасына кері әсер етуі мүмкін деген қауіп бар. Алайда осы тақырыпта жүргізілген зерттеу нәтижелері дәстүрлі, аралас және онлайн форматта пәнді меңгеру сапасының бірдей болатындығын көрсетті [9-10].

Зерттеу мақсаты: ғылыми әдебиеттерге жүйелі талдау негізінде жаппай ашық онлайн курстарды білім беруде қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктерін, оқытушылар құрамының білім беру процесінде онлайн курстарды қолдануға деген көзқарасын анықтау.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Қойылған мақсатқа сәйкес келесі зерттеу әдістері қолданылды:

1. Жаппай ашық онлайн курстарды білім беруде қолдану мәселесі бойынша ғылыми еңбектерге талдау жасау және жалпылау;

2. Сауалнама жүргізу;
3. Сауалнама нәтижесінде алынған деректерді өңдеу.

Зерттеу жұмысы әдебиеттерге жүйелі талдау негізінде білім беруде жаппай ашық онлайн курстарды қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктерін талдауға бағытталған. Elibrary базасындағы іздеу жұмысы "жаппай ашық онлайн курс" кілт сөзі бойынша жүргізілді. Алғашында іздеу нәтижесінде 106 мақала таңдалды. Іріктеу критерийлерінің негізінде бұл тізім 88 мақалаға дейін қысқарды. Іріктелген 88 мақаланың мазмұндық талдауы нәтижесінде зерттеу мақсатына сәйкес 15 мақала таңдалды.

Әдебиеттерді жүйелеуде [11] зерттеуіндегі әдіс қолданылды.

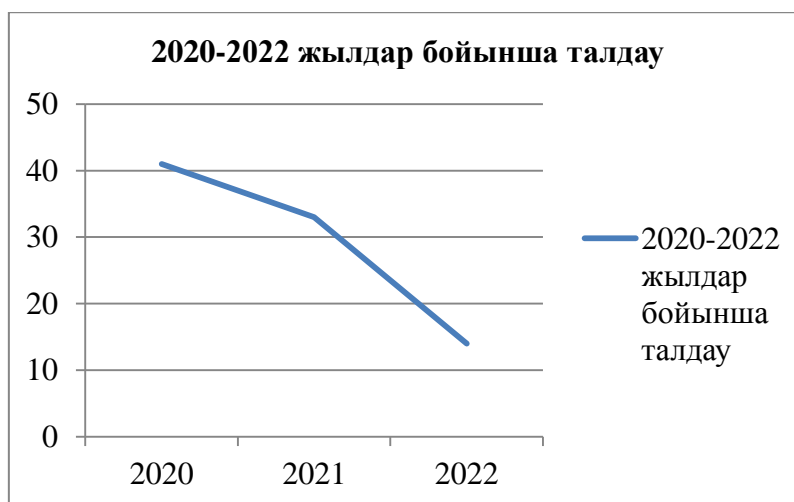
Іріктеу нәтижелерінің зерттеу мақсатына сәйкес келетінін анықтау үшін мақала тақырыптары мен аннотациясында ұсынылған кілт сөздердің болуы тексерілді. Іздеу eLibrary.ru базасында толық мәтіні бар рецензияланатын мақалалармен шектелді.

Талдауға қажетті мақалаларды іріктеуде келесі критерийлер таңдалды:

- 2020-2022 жж. аралығында жарияланған зерттеулер;
- Ресейдің ғылыми дәйексөздер индексіне кіретін журналдардағы зерттеулер;
- ЖАОК-ды білім беруде қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктері талданатын зерттеулер.

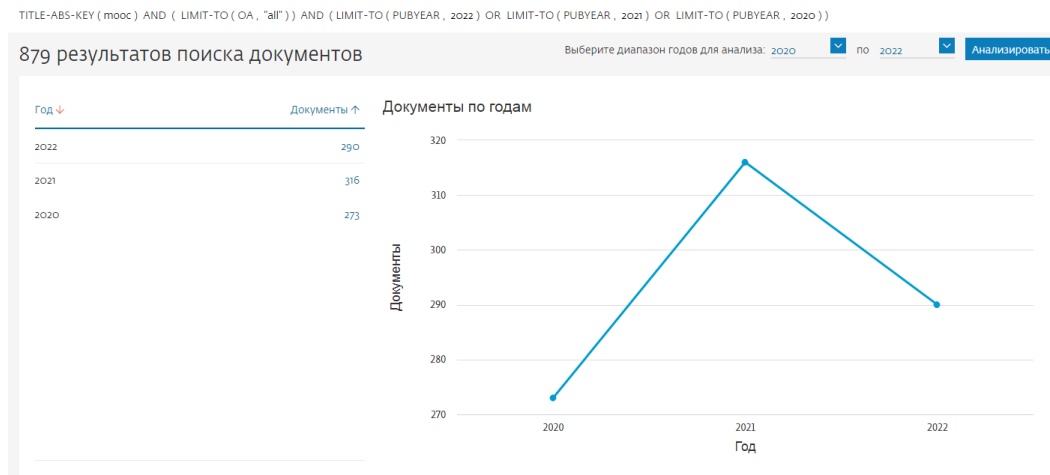
Зерттеуге сәйкес келмейтін мақалаларды алып тастаудың критерийлері:

- Рецензияланатын журнал мақалалары мен конференция баяндамалары түрінде жарияланбаған зерттеулер;
- Толық мәтіні Ғаламтор желісінде қол жетімді емес зерттеулер.



Сурет 1. eLibrary.ru базасы бойынша іріктелген мақалалардың жариялану тарихы мен жиілігі

1-суретте іріктеу критерийлеріне сәйкес таңдалған мақалалардың жариялану тарихы мен жиілігі көрсетілген. Іріктеу критерийлеріне сәйкес келген мақалалардың жылдан-жылға азайғандығын байқауға болады. Жарияланымдар көлемінің азаюы зерттеу жұмысындағы таңдау шарттарымен байланысты болуы мүмкін. Алайда, eLibrary.ru базасынан іріктелген мақалалардың болуы жаппай ашық онлайн курстарды қолдану тақырыбын зерттеудегі ғалымдардың қызығушылығын және өзектілігін дәлелдейді.



Сурет 2. Scopus бойынша жасалған іздеу нәтижелері

Сонымен қатар, Scopus базасындағы "Жаппай ашық онлайн курс (МООС)" кілт сөзі бойынша жүргізілген іздеу жұмысы да аталған тақырыптың зерттеушілер арасындағы салыстырмалы танымалдылығын көрсетті. 2-суретте Scopus базасында индексацияланатын журналдарда 2020-2022 жылдар аралығында жарияланған мақалалардың жиілігі мен тарихы көрсетілген (іздеудің кілт сөзі: МООС).



Сурет 3. Іріктелген мақалалардағы кілт сөздер

3-суретте іріктелген мақалаларда қолданылған кілт сөздер көрсетілген. eLibrary.ru базасында 2020-2022 жылдар аралығында жаппай ашық онлайн курстарды қолдану мәселесі бойынша жарияланған мақалаларда, бұл тақырыптың қашықтықтан білім алумен, жоғары білім берумен, ақпараттық технология және цифровизациямен байланысты зерттелгендігі байқалады.

Оқытушылар құрамының жаппай ашық онлайн курстарды қолдануға деген көзқарасын білу мақсатында 2022 жылы сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің 62 оқытушысы қатысты. Сауалнама нәтижелері респонденттердің жас айырмашылығы (35 жасқа дейін (40%), 35-63 жас аралығы (48%), 63 жастан жоғары (12%)) бойынша талданды.

Зерттеу нәтижелері. Сауалнама нәтижелері 1-кестеде келтірілген. Сауалнамаға қатысқан оқытушылардың 80%-дан астамы ақпараттық технологиялардың дамуының заманауи қоғамдағы оқытушының ролі мен қызметтеріне өзгерістер енгізетіндігімен келісті. Респонденттердің көп бөлігі

онлайн курстардың қолданылуы білім беру процесін ұйымдастырудың жаңа мүмкіндіктерін ашатындығымен келіссе, кейбіреулері онлайн курстардың оқыту сапасына кері әсер ететіндігін белгілеген. Сонымен қатар, сауалнамаға қатысқан оқытушылар онлайн оқытудың оқу жүктемесінің азаюына ықпал етпейтіндігін, керісінше ақпараттық технологиялардың қолданылуы оқытушылар үшін қосымша жүктеме екендігін анықтаған.

Кесте 1

Сауалнама нәтижелері

Жауап нұсқалары	35 жасқа дейін, %	35-63 жас аралығы, %	63 жастан жоғары, %
Оқытушылардың онлайн курстарды дайындау дағдыларын бағалауы			
Төменгі деңгей	0	7	43
Орта деңгей	16	37	43
Жоғары деңгей	84	56	14
Білім беру ортасының цифровизациясы оқытушылардың ролі мен қызметтеріне әсер етеді			
Толығымен келісемін	44	33	29
Келіспеймін дегенге қарағанда, келісемін	40	53	43
Жауап беруге қиналамын	4	3	14
Келіспеймін	8	7	0
Толығымен келіспеймін	4	4	14
Онлайн курстардың қолданылуы оқыту сапасына кері әсер етеді			
Толығымен келісемін	20	20	29
Келіспеймін дегенге қарағанда, келісемін	24	40	43
Жауап беруге қиналамын	12	10	14
Келіспеймін	28	20	14
Толығымен келіспеймін	16	10	0
Онлайн курстардың көмегімен білім беру процесін ұйымдастырудың жаңа мүмкіндіктері ашылады			
Толығымен келісемін	16	23	14
Келіспеймін дегенге қарағанда, келісемін	64	60	58
Жауап беруге қиналамын	12	7	14
Келіспеймін	8	7	14
Толығымен келіспеймін	0	3	0
Ақпараттық технологияларды қолдану оқытушылар үшін қосымша жүктеме болып табылады			
Толығымен келісемін	20	20	43
Келіспеймін дегенге қарағанда, келісемін	48	67	29
Жауап беруге қиналамын	8	3	14
Келіспеймін	24	7	14
Толығымен келіспеймін	0	3	0
Дәрістер мен семинарлардың онлайн форматқа ауысуына байланысты оқу жүктемесі азаяды			
Толығымен келісемін	4	0	0
Келіспеймін дегенге қарағанда, келісемін	20	13	14
Жауап беруге қиналамын	8	10	0
Келіспеймін	48	53	57
Толығымен келіспеймін	20	24	29
Онлайн форматқа көшу оқытушылар санының азаюына алып келеді			
Толығымен келісемін	4	7	0
Келіспеймін дегенге қарағанда, келісемін	24	23	14
Жауап беруге қиналамын	12	13	14
Келіспеймін	28	33	44
Толығымен келіспеймін	32	24	28
Ақпараттық коммуникациялық технологиялар оқытушылар мен білім алушылар арасындағы коммуникация мүмкіндігін арттырады			

Толығымен келісемін	24	27	14
Келіспеймін дегенге қарағанда, келісемін	56	60	43
Жауап беруге қиналамын	4	0	0
Келіспеймін	12	7	43
Толығымен келіспеймін	4	6	0
Онлайн форматқа ауысу арқылы білім алушылар санын арттыруға болады			
Толығымен келісемін	24	13	0
Келіспеймін дегенге қарағанда, келісемін	64	47	29
Жауап беруге қиналамын	8	10	14
Келіспеймін	4	23	43
Толығымен келіспеймін	0	7	14

Талқылау. Іріктелген мақалаларды талдау нәтижесінде білім беруде жаппай ашық онлайн курстарды қолданудың келесі артықшылықтары анықталды:

– жаппай ашық онлайн курстарды құрастыру болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін қалыптастыруға және дамытуға ықпал етеді;

– барлығы үшін тегін және ашық;

– курсқа қатысушылардың саны шектелмейді;

– курстар тақырыбының әртүрлілігі;

– орналасқан жеріне қарамастан оқу материалдары білім алушыларға қолжетімді;

– әртүрлі цифрлық ресурстарды белсенді пайдалану мүмкіндігі;

– ұлттық және халықаралық деңгейде оқытушылар мен білім алушылар арасында идеялар мен білім алмасу, ынтымақтастық мүмкіндігі;

– аралас оқытуды жүзеге асыру мүмкіндігі;

– білім алудың икемді кестесін құру мүмкіндігі;

– қысқа әрі толық қамтылған теорияның берілуі;

– оқу материалдарының мультимедиялық сипаты;

– тапсырмалардың орындалуын өзара тексеру мүмкіндігі;

– геймификация;

– қатысушылардың жеке білім беру траекториясын жобалау мүмкіндігі;

– қазіргі жағдайда кәсіби қызметті жүзеге асыру үшін қажетті өзекті білім мен дағдыларды меңгеру;

– қатысушылардың жеке дамуына көмектесу;

– белгілі бір елдің мәдениеті мен тарихын насихаттау мүмкіндігі, ғылыми жұмыстарына назар аудару мүмкіндігі;

– курсқа жазылудың және оқудың төмен кедергісі, яғни әркім кез-келген бағыт пен пән бойынша оқудан өте алады;

– оқу қызметін талдауға арналған деректер мен құралдардың болуы [12-19].

Талдау нәтижесінде жоғарыда келтірілген артықшылықтармен қатар төмендегідей кемшіліктер ерекшеленді:

– нақты қарым-қатынастың болмауы әңгімелер мен дәрістердің эмоционалды бояуын азайтады;

– сапалы әрі жоғары жылдамдықты интернеттің қажеттілігі, білім алушыны оқыту ресурстарына тұрақты қол жеткізу үшін техникалық жарақтандыру;

– курсты әзірлеуде үлкен еңбекқорлықтың қажеттілігі: оқу міндетін қоюмен, процесті басқарумен, тыңдаушыларды ынталандырумен байланысты қойылатын жоғары талаптарды орындау;

– білім алушылардың жаңа ақпараттық технологиялармен жұмыс істеуге, өзін-өзі ұйымдастыруға және тәртіпке дайындығының жоғары деңгейінің қажеттілігі;

– авторлық құқықты сақтау, курстарды лицензиялау проблемасы;

– мазмұнның шектелуі;

– тыңдаушылардың оқу жауапкершілігін өз мойнына алуға дайын еместігі;

– тәжірибеге бағытталған онлайн-курстар санының шектелгендігі;

– тыңдаушылардың қорытынды тапсырмаларын тексеру процедурасы, бұл әрдайым онлайн курстан өткеннен кейін алынған білім мен дағдылардың деңгейін анықтауға мүмкіндік бермейді;

– тыңдаушылардың аутентификациясын жасау күрделілігі;

– әзірлеушілердің бастапқы шығындарының үлкен көлемі [16-26].

Қорытынды. Зерттеу мақсатына сәйкес, ғылыми әдебиеттерге жүйелі талдау мен оқытушылар құрамының білім беру процесінде онлайн курстарды қолдануға деген көзқарасын анықтау негізінде жаппай ашық онлайн курстарды білім беруде қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктері анықталды. Сауалнамаға қатысқан респонденттер жаппай ашық онлайн курстарды білім беруде қолданудың цифрлық ресурстарды белсенді пайдалану мүмкіндігі, оқу материалдарының мульти-медиялық сипаты, қатысушылардың жеке білім беру траекториясын жобалау мүмкіндігі сияқты артықшылықтарымен байланыстырды; сонымен қатар сауалнамаға қатысқандардың онлайн курстарды әзірлеумен байланысты кемшіліктерін ерекшелегені байқалады.

Мақала І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті «Jas ғалым» жас ғалымдардың ғылыми және ғылыми-техникалық қызметінің нәтижелерін коммерцияландыру жобаларын гранттық қаржыландыру бойынша «DaVinci – Қашықтықтан оқытуға, онлайн курстарды, бейне сабақтарды жазуға және вебинарлар өткізуге арналған интерактивті бейне студия» тақырыбында орындалатын ғылыми жоба аясында дайындалған.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Toffler A. *21st CENTURY LITERACIES: CHANGING THE PARADIGM IN EDUCATION* Ana MUNTEAN, Alecu Russo State University of Bălți //INTEGRAREA SPECIALISTULUI CU STUDII SUPERIOARE PE PIAȚA MUNCII: ASPECTE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE. – 2012. – С. 156.
2. Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2022 – 2026 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2022 жылғы 24 қарашадағы № 941 қаулысы (<https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2200000941#z873>).
3. Castells M. *Communication, power and counter-power in the network society* //International journal of communication. – 2007. – Т. 1. – №. 1. – С. 29.
4. Castells M. *Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint* //The network society: A cross-cultural perspective. – 2004. – С. 3-45.
5. Masuda Y. *The information society as post-industrial society*. – World Future Society, 1981.
6. Siemens G. *Learning development cycle: Bridging learning design and modern knowledge needs* //Elearnspace everything elearning. – 2005. – Т. 48. – №. 9. – С. 800-809.
7. Tobias C. R. et al. *Building blocks for peer success: lessons learned from a train-the-trainer program* //AIDS patient care and STDs. – 2012. – Т. 26. – №. 1. – С. 53-59.
8. McAuley A. et al. *The MOOC model for digital practice*. – 2010.
9. McPherson M. S., Bacow L. S. *Online higher education: Beyond the hype cycle* //Journal of Economic Perspectives. – 2015. – Т. 29. – №. 4. – С. 135-154.
10. Chingos M. M. et al. *Interactive online learning on campus: Comparing students' outcomes in hybrid and traditional courses in the university system of Maryland* //The Journal of Higher Education. – 2017. – Т. 88. – №. 2. – С. 210-233.
11. Siddaway A. *What is a systematic literature review and how do I do one* //University of Stirling. – 2014. – Т. 1. – №. 1. – С. 1-13.
12. Тараканова, Е. Н. Массовые открытые онлайн-курсы как ресурс смешанного обучения (на примере дисциплин гуманитарного профиля) / Е. Н. Тараканова // Самарский научный вестник. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 294-298. – DOI 10.17816/snvt2021103317. – EDN DFBXJU.
13. Волобуева, Т. Б. Массовые открытые онлайн-курсы как форма повышения квалификации педагогов / Т. Б. Волобуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 4(45). – С. 16-22. – EDN TXWWWK.
14. Дмитрова, А. В. Массовые открытые онлайн-курсы по цифровой грамотности в контексте модернизации высшего образования / А. В. Дмитрова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 3(73). – С. 94-102. – EDN WLYYRG.
15. Цицикашвили, К. П. Массовые открытые онлайн курсы на базе национальных платформ / К. П. Цицикашвили, С. А. Кремень // Проблемы образования в условиях инновационного развития. – 2020. – № 1. – С. 169-172. – EDN FFGVSG.
16. Танделова, О. М. Онлайн - курсы в образовательном процессе / О. М. Танделова, Т. Г. Везиров // Инновационные технологии в образовании. – 2021. – № 1(6). – С. 142-153. – EDN JOGQHS.
17. Елубай, Е. Жаппай ашық онлайн курстары (моос) - болашақ педагогтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту құралы / Е. Елубай, Ұ. М. Әбдіганбарова, Д. М. Джусубалиева // Вестник

Казахского национального университета. Серия Педагогические науки. – 2020. – Vol. 64. – No 3. – P. 50-58. – DOI 10.26577/JES.2020.v64.i3.05. – EDN KXHGNM.

18. Амбросенко, Н. Д. Цифровая образовательная среда университета: направления развития, опыт, проблемы и риски / Н. Д. Амбросенко // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2020. – Т. 9. – № 1(49). – С. 43-48. – EDN GIGUPQ.

19. Хорошилова, С. П. К вопросу об интеграции MOOK в образовательную программу магистратуры / С. П. Хорошилова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2020. – Т. 14. – С. 235-241. – EDN RUIKEI.

20. Краснов, С. В. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации / С. В. Краснов, С. В. Калмыкова, С. А. Краснова // Проблемы современного образования. – 2020. – № 1. – С. 89-101. – DOI 10.31862/2218-8711-2020-1-89-101. – EDN OPHFQC.

21. Атик, А. А. Перспективы массовых открытых онлайн-курсов как нового формата образовательной деятельности / А. А. Атик // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 10. – С. 18-24. – DOI 10.24412/2712-827X-2022-10-18-24. – EDN DWRDOS.

22. Танделова, О. М. Онлайн - курсы в образовательном процессе / О. М. Танделова, Т. Г. Везиров // Инновационные технологии в образовании. – 2021. – № 1(6). – С. 142-153. – EDN JOGQHS.

23. Babushkina, L. E. Digital tools in foreign languages training in order to student's polylingual personality formation / L. E. Babushkina, S. Merzouk, T. I. Shukshina // The Humanities and Education. – 2021. – Vol. 12. – No 3(47). – P. 126-132. – DOI 10.51609/2079-3499_2021_12_03_126. – EDN VXTPMH.

24. Молчанская, О. Я. Использование массовых открытых онлайн-курсов для обучения иностранному языку в вузе: проблемы и решения / О. Я. Молчанская // Заметки ученого. – 2021. – № 13. – С. 164-166. – EDN QFIGMV.

25. Гончарук, Н. П. Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности на основе интеграции педагогических и цифровых технологий / Н. П. Гончарук, Е. И. Хромова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 83-92. – DOI 10.31862/2500-297X-2020-2-83-92. – EDN YNOOCY.

26. Шилко, Р. С. Проблемы саморегуляции учебной деятельности в массовых открытых онлайн курсах / Р. С. Шилко, С. Ю. Егоров, Ю. П. Зинченко // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 632-639. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-104. – EDN XUFNAI.

References:

1. Toffler A. 21st CENTURY LITERACIES: CHANGING THE PARADIGM IN EDUCATION Ana MUNTEAN, Alecu Russo State University of Bălți //INTEGRAREA SPECIALISTULUI CU STUDII SUPERIOARE PE PIAȚA MUNCII: ASPECTE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE. – 2012. – p. 156.

2. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated November 24, 2022 No. 941 on approval of the Concept of Education Development of the Republic of Kazakhstan for 2022-2026 (<https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2200000941#z873>).

3. Castells M. Communication, power and counter-power in the network society //International journal of communication. – 2007. – Т. 1. – №. 1. – p. 29.

4. Castells M. Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint //The network society: A cross-cultural perspective. – 2004. – p. 3-45.

5. Masuda Y. The information society as post-industrial society. – World Future Society, 1981.

6. Siemens G. Learning development cycle: Bridging learning design and modern knowledge needs //Elearnspace everything elearning. – 2005. – Т. 48. – №. 9. – p. 800-809.

7. Tobias C. R. et al. Building blocks for peer success: lessons learned from a train-the-trainer program //AIDS patient care and STDs. – 2012. – Т. 26. – №. 1. – p. 53-59.

8. McAuley A. et al. The MOOC model for digital practice. – 2010.

9. McPherson M. S., Bacow L. S. Online higher education: Beyond the hype cycle //Journal of Economic Perspectives. – 2015. – Т. 29. – №. 4. – p. 135-154.

10. Chingos M. M. et al. Interactive online learning on campus: Comparing students' outcomes in hybrid and traditional courses in the university system of Maryland //The Journal of Higher Education. – 2017. – Т. 88. – №. 2. – p. 210-233.

11. Siddaway A. What is a systematic literature review and how do I do one //University of Stirling. – 2014. – Т. 1. – №. 1. – p. 1-13.

12. Tarakanova E.N. Massovye otkrytye onlain kursy kak resurs smeshannogo obucheniya (na primere disciplin gumanitarnogo profilya) [Mass open online courses as a mixed learning resource (using the example of humanities disciplines)] / E.N. Tarakanova // Samara Scientific Bulletin. – 2021. – T. 10. – № 3. – p. 294-298. – DOI 10.17816/sn2021103317. – EDN DFBXJU.

13. Volobueva T.B. Massovye otkrytye onlain kursy kak forma povysheniya kvalifikacii pedagogov [Mass open online courses as a form of professional development of teachers] / T.B.Volobueva // Scientific support of the personnel development system. – 2020. – № 4(45). – p. 16-22. – EDN TXWWWK.

14. Dmitrova A.B. Massovye otkrytye onlain kursy po cifrovoi gramotnosti v kontekste modernizacii vysshego obrazovaniya [Massive open online courses on digital literacy in the context of modernization of higher education] / A.B.Dmitrova // Domestic and foreign pedagogy. – 2020. – T. 2. – № 3(73). – p. 94-102. – EDN WLYYRG.

15. Cicikashvili K.P. Massovye otkrytye onlain kursy na baze nacionalnykh platform [Massive open online courses based on national platforms] / K.P.Cicikashvili, S.A.Kremen // Problems of education in the conditions of innovative development. – 2020. – № 1. – p. 169-172. – EDN FFGVSG.

16. Tandelova O.M. Onlain kursy v obrazovatel'nom processe [Online courses in the educational process] / O.M.Tandelova, T.G.Vezirov // Innovative technologies in education. – 2021. – № 1(6). – p. 142-153. – EDN JOGQHS.

17. Elubai E. Zhappai ashyk onlain kurstary (moocs) - bolashak pedagogtardyn cifrlyk kuzyrettiligin damyту kuraly [Mass Open Online Courses (moocs) - a tool for developing the digital competence of future teachers] / E. Elubai, U.M.Abdigapparova, D.MDzhusubaliyeva // Bulletin of the Kazakh National University. Pedagogical Sciences Series. – 2020. – Vol. 64. – No 3. – P. 50-58. – DOI 10.26577/JES.2020.v64.i3.05. – EDN KXHGNM.

18. Ambrosenko N.D. Cifrovaiya obrazovatel'naiya sreda universiteta: napravleniya razvitiya, opyt, problemy i riski [Digital educational environment of the University: directions of development, experience, problems and risks] / N.D. Ambrosenko // XXI century: the results of the past and the problems of the present plus. – 2020. – T. 9. – № 1(49). – p. 43-48. – EDN GIGUPQ.

19. Horoshilova S.P. K voprosu ob integracii MOOK v obrazovatel'nuyu programmu magistratury [On the issue of the integration of MOOCs into the educational program of the Master's degree] / S.P. Horoshilova // Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages. – 2020. – T. 14. – p. 235-241. – EDN RUIKEI.

20. Krasnov S.V. Smeshannoe obuchenie v epohu cifrovoi transformacii [Blended learning in the era of Digital Transformation] / S.V.Krasnov, S.V.Kalmykov, S.A.Krasnova // Problems of modern education. – 2020. – № 1. – p. 89-101. – DOI 10.31862/2218-8711-2020-1-89-101. – EDN OPHFQC.

21. Atik A.A. Perspektivy massovykh otkrytykh onlain kursov kak novogo formata obrazovatel'noi deiyatelnosti [Prospects of mass open online courses as a new format of educational activity] / A. A. Atik // Humanitarian studies. Pedagogy and psychology. – 2022. – № 10. – p. 18-24. – DOI 10.24412/2712-827X-2022-10-18-24. – EDN DWRDOS.

22. Tandelova O. M. Onlain kursy v obrazovatel'nom processe [Online courses in the educational process] / O. M. Tandelova, T. G. Vezirov // Innovative technologies in education. – 2021. – № 1(6). – p. 142-153. – EDN JOGQHS.

23. Babushkina, L. E. Digital tools in foreign languages training in order to student's polylingual personality formation / L. E. Babushkina, S. Merzouk, T. I. Shukshina // The Humanities and Education. – 2021. – Vol. 12. – No 3(47). – P. 126-132. – DOI 10.51609/2079-3499_2021_12_03_126. – EDN VXTPMH.

24. Molchanskaiya O. I. Ispolzovanie massovykh otkrytykh onlain kursov dliya obucheniya inostrannomu iyazyku v vuze: problemy i resheniya [The use of mass open online courses for teaching a foreign language at a university: problems and solutions] / O. I. Molchanskaiya // Scientist 's notes. – 2021. – № 13. – p. 164-166. – EDN QFIGMV.

25. Goncharuk N.P. Intel'ktualizaciya professionalno-pedagogicheskoi deiyatelnosti na osnove integracii pedagogicheskikh i cifrovyykh tekhnologii [Intellectualization of professional and pedagogical activity based on the integration of pedagogical and digital technologies] / N.P.Goncharuk, E.I. Hromova // Pedagogy and psychology of education. – 2020. – № 2. – p. 83-92. – DOI 10.31862/2500-297X-2020-2-83-92. – EDN YNOOCY.

26. Shilko R.S. Problemy samoregulyatsii uchebnoi deiyatelnosti v massovykh otkrytykh onlain kursah [Problems of self-regulation of educational activity in mass open online courses] / R.S.Shilko, S.I.Egorov, I.P.Zinchenko // Herzen Readings: Psychological research in Education. – 2020. – № 3. – p. 632-639. – DOI 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-104. – EDN XUFNAI.

Л.А. Алтысбай,^{1*} Н.Г. Дементьева²

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

²Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті
Көкшетау қ., Қазақстан

БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН БАСҚАРУДА ӨЛШЕУ МЕН БАҒАЛАУДЫҢ МӘНІ: ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада заманауи білім берудегі басты трендтер – жоғары білім беру ортасындағы жаңа талаптарға, жаппай стандарттаудан жаппай бірегейлікке көшуге, жасанды интеллект дәуірінде ұстаздардың алмаспайтындығына, табысты білім беру жүйесін басқарудағы өлшеу мен бағалау сияқты сұрақтарға арналады. Жаңа жағдайдағы білім берудің миссиясын анықтайтын басым бағыттар бойынша талдамалар жасалынды. Білім алушыларға игілікті орта құру, ЖОО білім беру ортасын басқаруда өлшеу мен бағалаудың мәні қарастырылған.

ЖОО білім беру ортасының сапасын қалыптастыратын көрсеткіштер сипатталған. Аталмыш көрсеткіштер материалдық-техникалық жарактандыру, сондай-ақ оқу процесін ақпараттық қамтамасыз ету, ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру, кадрлардың біліктілігі, әлеуметтік сала, қызметті ынталандыру, оқу процесін ұйымдастыру, оқу-тәрбие үдерісін ұйымдастыру, білім беру ұйымдарын басқару, білім беру үрдісі және білім алушылардың жеке ерекшеліктерін қамтиды. Сонымен қатар, білімгерлердің білім беру сапасы мен білім алу ортасына қанағаттану деңгейлері зерделенген.

Зерттеу тобына Алматы мен Тараз қалаларында «Педагогика және психология» мамандығында білім алушы жоғары оқу орнының 129 білім алушысы қатыстырылды.

Ғылыми мақалада зерттеу жұмысына қатысушы мұғалімдер мен білім алушылардың сауалнамадан алынған нәтижелері кестелермен көрсетілген. Респонденттерден жиналған деректерді талдау үшін SPSS 25.0 пакеттік бағдарламасы қолданылып, талдаулар жасалынды. Сондай ақ, респонденттерден алынған сауалнама нәтижелерін анализдік талдау үшін T-test-i, LSD Post Hoc тесті және Varuans анализі қолданылды.

Түйін сөздер: білім беру ортасы, білім нәтижелері, өлшеу, бағалау, халықаралық зерттеулер, функционалдық сауаттылы, біліктілік, ерекшеліктер, дескриптивті статистика, Varuans анализі, LSD Post Hoc тесті, T-test.

Алтысбай Л.А.,^{1*} Дементьева Н.Г.²

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г.Алматы, Казахстан

²Көкшетауский университет имени Абая Мырзахметова
г.Көкшетау, Казахстан

СУЩНОСТЬ ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНКИ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация

Данная статья посвящена главным трендам в современном образовании – новым требованиям в среде высшего образования, переходу от массовой стандартизации к массовой уникальности, отсутствию обмена учителями в эпоху искусственного интеллекта, измерениям и оценке в управлении успешной системой образования. Разработаны аналитические материалы по приоритетным направлениям, определяющим миссию образования в новых условиях. Рассмотрены сущность измерения и оценки в управлении образовательной средой вуза, создание благоприятной среды для обучающихся.

Описаны показатели, формирующие качество образовательной среды вуза. Данные показатели включают в себя материально-техническое оснащение, а также информационное обеспечение учебного процесса, организацию научно-исследовательской работы, квалификацию кадров, социальную сферу, стимулирование деятельности, организацию учебного процесса, организацию учебно-воспитательного процесса, управление организациями образования, образовательный процесс и индивидуальные

особенности обучающихся. Также изучены качество образования и уровень удовлетворенности обучающихся образовательной средой.

В исследовательской группе приняли участие 129 обучающихся вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» в городах Алматы и Тараз.

В научной статье результаты анкетирования учителей и учащихся, участвующих в исследовательской работе, представлены таблицами. Для анализа данных, собранных респондентами, была использована пакетная программа SPSS 25.0 и проведен анализ. Кроме того, Т-тест, Тест LSD Post Hoc и анализ Varyans использовались для анализа результатов опроса респондентов.

Ключевые слова: образовательная среда, результаты образования, измерение, оценка, международные исследования, функциональная грамотность, квалификация, особенности, дескриптивная статистика, анализ Varyans, тест LSD Post Hoc, Т-тест.

Alpysbay L¹, * Dementieva N.²

¹Abay Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

²Abay Myrzakhmetov Kokshetau University
Kokshetau, Kazakhstan

THE ESSENCE OF MEASUREMENT AND EVALUATION IN THE MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Abstract

This article is devoted to the main trends in modern education – new requirements in the higher education environment, the transition from mass standardization to mass uniqueness, the lack of teacher exchange in the era of artificial intelligence, measurements and evaluation in the management of a successful education system. Analytical materials have been developed on priority areas that define the mission of education in the new conditions. The essence of measurement and evaluation in the management of the educational environment of the university, the creation of a favorable environment for students are considered.

The indicators forming the quality of the educational environment of the university are described. These indicators include material and technical equipment, as well as information support of the educational process, organization of research work, qualification of personnel, social sphere, stimulation of activities, organization of the educational process, organization of the educational process, management of educational organizations, educational process and individual characteristics of students. The quality of education and the level of satisfaction of students with the educational environment were also studied.

129 university students studying in the specialty "Pedagogy and psychology" in the cities of Almaty and Taraz took part in the research group.

In the scientific article, the results of the survey of teachers and students participating in the research work are presented in tables. To analyze the data collected by the respondents, the SPSS 25.0 batch program was used and an analysis was carried out. In addition, the T-test, the LSD Post Hoc Test and the Varyans analysis were used to analyze the survey results of respondents.

Keywords: educational environment, educational outcomes, measurement, evaluation, international studies, functional literacy, qualifications, features, descriptive statistics, Varyans analysis, LSD Post Hoc test, T-test.

Кіріспе. Білім – адамзаттың асыл қазынасы десек, адам мен адамның, қоғам мен қоғамның бір-бірінен артықшылығы да осы – біліммен, ақылмен және олардың ұлы сезімдерімен өлшенеді. Осынау жаңару дәуірінде білім беру мен тәрбиелеу, оқыту жүйесінде де көптеген өзгерістер орын алуда. Әрине, бұл үрдіс заманауи педагогтарына қойылатын талаптардың да күшейгендігін дәлелдейді.

Еліміздегі білім беру саласын дамытуға арналған мемлекеттік нормативтік-құқықтық құжаттардың негізі болып табылатын Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспарында: мектепте өлшемшарттық бағалау жүйесі жетілдірілетін болады. Оқушыларды ішкі бағалаудың (формативті және жиынтық бағалар, балдар) объективтілігін арттыру жұмысы жалғасады. Оқу бағдарламаларындағы өзгерістер мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына күтілетін нәтижелеріне сәйкес бағалау құралдарын жүйелі қайта қарауды талап етеді, – деп көрсетілген [1].

Қазіргі кезеңде білім беру ортасын педагогикалық-психологиялық өлшеу мен бағалау көкейтесті талаптардың бірі болып келеді және маңызы зор екендігі күмән келтірмейді. Осыған сәйкес білім беру сапасы мен білім беру нәтижелерін бағалаудың сұранысқа ие жүйесін қалыптастыру міндетін шешу шеңберінде «барлық деңгейлердегі білім беру сапасын тәуелсіз мониторингілеу мен бағалаудың

ұлттық-өңірлік жүйесі» құрылды. Білім беру сапасын бағалаудың ұлттық жүйесі – бұл «жеке тұлғаның, қоғамның, еңбек нарығының, мемлекеттің және тікелей білім берудің мүддесі үшін білім беру нәтижелерін сырттай бағалау жүйесі» деп сипатталады [2].

Осы тұрғыда Абай атындағы ҚазҰПУ-да «Педагогикалық өлшемдер» білім беру бағдарламасы 2018 жылдан бері іске асып келе жатыр. Бағдарлама аясында көптеген халықаралық семинарлар, вебинарлар жүргізіліп өлшеу мен бағалау мәселесінің өзектілігін нақтылай келеді. Бұл мәселемен айналысатын университет педагог-психологтарының зерттеу шеңберінде қазіргі таңда білім беру ортасын, оның сапасын бағалау мен өлшеу мәселелері маңызды болып келеді [3].

Білім беру ортасын өлшеу мен бағалау халықаралық деңгейде зерттеленетін мәселе. TIMMS, PISA, PIRLS – функционалдық сауаттылық тұжырымдамасына негізделген танымал халықаралық бағалау зерттеулер. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының (ЕЫДУ) қолдауымен өткізілетін мектеп оқушыларының оқу жетістіктерін бағалаудың халықаралық бағдарламалары болып табылады.

Білім беру сапасын бағалаудағы заманауи бағдарламалардың бірі Еуропалық одақтың жұмыс бағдарламасында тұжырымдалған негізгі құзыреттіліктер болып табылады. Осы бағдарлардың ең маңыздылары Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының (ЭЫДҰ) қамқорлығымен өтетін PISA ((Progress in International Reading Literacy Study, programme for International Student Assessment) халықаралық салыстырмалы зерттеуі үшін А.Шлейхердің басшылығымен әзірленген бақылау-өлшеу материалдарында көрініс тапты [4]. PISA зерттеуінің негізінде жатқан функционалдық сауаттылық ұғымы пәндік материалдағы негізгі пәндік құзыреттіліктерді бағалауды қамтиды.

Мемлекетімізде білім беруді дамыту мақсатында 2012 жылғы 31 қазанда Білім беру ілім министрлігі мен Оқушылардың білім жетістіктерін бағалау жөніндегі халықаралық қауымдастық (IEA) арасында «Білім беру аясында қазақстандық бастауыш мектептің төртінші сынып оқушыларының PIRLS зерттеуіне қатысуы туралы ынтымақтастық» Келісіміне қол қойылған. PIRLS- Progress in International Reading Literacy Study-деген мағынаны білдіреді. Бастауыш мектептен бастап балалардың оқудағы негізгі жетістіктерінің бірі ол – ақпараттық құзыреттілігінің қалыптасуы. Бастауыш мектепте алған сапалы білім ары қарай оқуының іргетасы болып табылады. Оқушылардың оқу сауаттылығының қалыптасуына барынша мүмкіндік туғызу үшін, мұғалімнен заманауи оқытудың формасын, әдіс-тәсілдерін тауып қолдануды талап етіледі. Қазақстандық оқушыларды PIRLS–2016 халықаралық салыстырмалы зерттеуіне алғаш рет қатысып, 50 ел ішінде 27 орынға ие болды.

Білім беру сапасы мен оны бағалау тәсілдері туралы қазіргі заманғы идеялардың әдіснамалық негіздерінің бірі П.А. Нежновтың басшылығымен SAM (Student Achievements Monitoring) білім беру нәтижелерін бағалау құралы құрылған белсенділік тәсілі болып табылады [5].

Білім беру ортасын бағалайтын халықаралық SACERS шкаласы бүгінгі жағдайда қолданысқа ие. Бұл мектептің білім беру ортасын бағалау құралы. Көптеген елдерде (Германия, Франция, АҚШ, Канада, Швеция және т.б.) қолданылатын жарамды, сенімді бағалау құралы.

Сонымен, қазіргі заманның өзекті мәселелерінің бірі – білім беру ортасын өлшеу және бағалау. Білім беру ортасының құрамдас бөліктері оқушының жеке тұлғасын тәрбиелеу, дамыту, оқыту болып табылады. Мақаланың келесі бөлімдерінде өлшеу мен бағалаудың мәнін қарастырып, кейбір өлшеу мен бағалау үлгілеріне тоқталамыз.

Материалдар мен әдістер. ЖОО білім беру ортасын басқаруда өлшеу мен бағалаудың мәнін ашып қарастырсақ. Егер біз «бағалау» сөзінің мағынасын білім алушылардың жетістіктерін өлшеу тұрғысынан қарастыратын болсақ, онда бағалау – бұл бағдарламаны игеру дәрежесі, нақты материалды игеру көрсеткіші болып табылады.

Құзыреттілікке негізделген тәсілдемеге сәйкес оқу бағдарламасын меңгеру, бағалау критерийлерін бақылау, өлшеуге қатысты берілген оқу мақсаттарына жеткенін айқындайтын нақты нәтижелер арқылы бағаланады.

Ғалымдардың еңбектерінде «өлшеу» терминінің анықтамалары әртүрлі болып келеді. Шетелдік сөздікте өлшеу сөзі (латын тілінен аударғанда – «критериум» – салыстыру) жеткен нәтижелер салыстырылатын эталондық көрсеткіш, яғни бір нәрсенің жіктелуі немесе сапалық жағын анықтаушы болып табылады.

Білім беру ортасын басқаруда өлшеу мен бағалауды зерттеген ғалымдарға тоқталып өтсек, педагогтерді бағалау қызметіне кәсіби даярлау мәселелеріне В.А. Слостенин [16], О.А. Абдуллина [17], Е.Л. Перькова [18], О.Ф. Горбунова [19], Н.В. Кузьмина [20], Е.В. Луцай [21], Ж.Е. Сәрсекеева [22] және т.б. зерттеген.

Жеке тұлғаның өзін-өзі бағалауын қалыптастырудың іргелі мәселелері Ресейлік ғалымдар жұмыстарында кең ауқымда зерттелген. А.Б.Захарова [42], И.С. Кон [43], В.С. Мухина [44], И.И. Чеснокова [45] және т.б. жеке тұлғаның дербес бағалауының құрамдас бөлігі ретінде өз еңбектерінде қарастырған. А.И. Липкина [46], М.И. Лисина [47], Д.Б. Эльконин [48] және т.б. ғалымдар өздерінің зерттеу

жұмыстарында білім алушылардың дербес бағалауының кейбір ерекшеліктерін және оны қалыптастырудың педагогикалық негіздерін анықтаған.

P.Black [56], D.William [57], L.Shepard [58], B.Bloom [59], D.Wood [60], C.Stone [61], J.Brunner [62] т.б. шетелдік авторлардың еңбектерінде оқу жетістіктерін бағалау мәселелері қарастырылған.

Қазақстанда білім алушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау тұжырымдары О.И. Можаяева [63], А.С. Шилибекова [64], Д.Б. Зиеденова [65], А.Т. Айтпукешев [66], Г.М.Кусаинов [67], К.М. Сагинов [68], Л.Г. Колесова [69] және т.б. ғалымдардың еңбектерінде зерделенген.

Ғалымдардың еңбектерін зерделей келе, бағалау жүйесінде өзіндік дербестік болуы керектігі анықталды. Яғни, бағалау дербестігі – оқу бағдарламасының мазмұнын табысты меңгерудегі үлгерім жетістігін айқындайтын, оқу-танымдық әрекетінде алға қойған мақсатына жетуде, бағалау өлшеміне сәйкес тапсырманы жетік түсініп, талдау жасап, өзінің тәжірибесінде нақты шешім шығарудың тетігін игерген, нәтижеге бағытталған қызмет, – деген анықтама ұсынамыз.

Зерттеу барысында респонденттердің демографиялық жағдайы жиілік және пайыздық кестелермен көрсетілген. Білім алушылардың «Білім беру сапасы» жағдайына қанағаттану шкаласын Факторлық талдау әдісі, ал сенімділікті анықтау үшін Cronbach's Alpha әдісі қолданылды. «Білім беру» жағдайына қанағаттану деңгейі ең төменгі, ең жоғары, орташа және стандартты ауытқу сипаттамасынан құралған Дескриптивті статистикамен көрсетілген.

«Білім беру» жағдайына қанағаттану деңгейінде қолданылатын ұғымға тоқталып өтелік. Бұл жердегі дескриптивті статистика дегеніміз – жалғыз айнымалының үлестірімін сипаттайтын немесе екі не одан да көп айнымалы арасындағы өзара байланысты өлшейтін статистика тармағы болып табылады.

Респонденттердің мамандығының болашағынан күткен ерекшеліктерін анықтау үшін T-test-імен, білім алушылардың қаржылық жағдайы, ай сайынғы шығын мөлшері және оқитын курсы сынды ерекшеліктерін салыстыру мақсатында бір жақты Varuans анализі жасалынды. Varuans анализі дегеніміз – бұл орташа мәндер арасындағы айырмашылықтарды талдау үшін қолданылатын статистикалық модельдер мен олармен байланысты бағалау процедураларының жиынтығы (мысалы, топтар арасындағы және топтар арасындағы "өзгеріс").

Білімгерлердің оқитын курсы арасындағы ерекшеліктерді анықтау үшін LSD Post Hoc тесті қолданылды. Мәндік деңгейі 0,05 ($p < 0,05$) деп көрсетілді.

Респонденттердің білім беру сапасы мен білім алу ортасына қанағаттанушылық жағдайы келесідей сауалдарды қамтыды: материалдық-техникалық жабдықтандыру, оқу үдерісін ақпараттық қамтамасыз ету, білім алушылардың ғылыми-зерттеу жұмысын (ҒЗЖ) ұйымдастыру, қызметкерлердің біліктілігі, әлеуметтік-тұрмыстық сфера, белсенділікті ынталандыру, оқу процесін ұйымдастыру, оқу процесін басқару және білім алушылардың жеке ерекшеліктері.

Нәтиже мен талдау. Қарастырылып отырған мәселеде тиісті әдебиеттерді жүйелеу, ғылыми талдау зерттеу әдістері ерекше орын алды. Әдістемелік, теориялық еңбектерді талдау ғалымдардың тұжырымдамаларымен танысуға мүмкіндік берді. Осы бағытта оқу-тәрбие субъектілерінің білім беру ортасымен қанағаттануын өлшеу мен бағалау моделі ерекше назар аударады. Бұл тоғыз компоненттердің негізінде (материалдық-техникалық жабдықтандыру, оқу үдерісін ақпараттық қамтамасыз ету, білім алушылардың ғылыми-зерттеу жұмысын (ҒЗЖ) ұйымдастыру, қызметкерлердің біліктілігі, әлеуметтік-тұрмыстық орта, белсенділікті ынталандыру, оқу процесін ұйымдастыру, оқу-тәрбие процесін басқару және т.б.) білімалушылардың жан-жақты дамуына мүмкіндік беретін модель. Білім беру ортасы субъектілерінің қанағаттануын бағалау мен өлшеу мектеп-университет оқу-тәрбие үдерістерін тиімді басқаруын дамытады, сапа менеджменті жүйесінің жұмысын жақсартады, фактілерге негізделген уақтылы басқару шешімдерін қабылдауда және білімалушылардың бәсекеге қабілеттілігін арттырады.

Ғылыми талдаудың тағыда бір құнды нәтижесі – білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайындағы басқарудың ерешеліктерін айқындау болып келеді. Бұл мәселе көкейтесті және сандық білім беру ортасын (DSE) бағалау мен өлшеудің қажеттілігін туындатады. Әр түрлі деңгейдегі сандық бағалау мәселелері өзекті болып отыр. Алайда бағдарламалық құжаттарда мұндай бағалаудың тетіктері сипатталмаған. Негізінен, заманауи білім беру ұйымдарында білім беру ортасымен ресурстарын бақылау бойынша іс-шаралар сараптамалық, қолмен және еңбекті көп қажет ететін әдістермен жүзеге асырылады. Сондықтан көпкомпонентті және көпөлшемді білім беру жүйелерін бағалаудың технологиялық, қолжетімді және ыңғайлы әдісін құру аса керек болып тұр. Осы бағытта кейбір зерттеушілер (мысалы, Н.И. Пак, А.А. Сыромятников) ұйымның цифрлық білім беру ортасының сапасын бағалаудың критериалды сұрақ әдісін ұсынады. Қазақстанда С. Абдиевтің, Г.Абылкасымова, Л.Сарсенбаева, Г.Касымова т.б. ғалымдардың зерттеулері аса маңызды болып келеді.

Ғылыми талдауда нәтижелі көзқарастың бірі аавторлар В.В. Рубцов пен И.М. Улановская дайындаған «Технология оценки образовательной среды школы» атты оқу-әдістемелік оқу құралы әдіснамалық қызығушылық тудырады [9].

Зерттеу барысында респонденттердің демографиялық жағдайы жиілік және пайыздық кестелермен көрсетілген. Білім алушылардың «Білім беру сапасы» жағдайына қанағаттану шкаласын Факторлық талдау әдісі, ал сенімділікті анықтау үшін Cronbach's Alpha әдісі қолданылды. «Білім беру» жағдайына қанағаттану деңгейі ең төменгі, ең жоғары, орташа және стандартты ауытқу сипаттамасынан құралған Дескриптивті статистикамен көрсетілген.

Респонденттердің мамандығының болашағынан күткен ерекшеліктерін анықтау үшін T-test-імен, білім алушылардың қаржылық жағдайы, ай сайынғы шығын мөлшері және оқитын курсы сынды ерекшеліктерін салыстыру мақсатында бір жақты Varuans анализі жасалынды. Білімгерлердің курстары арасындағы ерекшеліктерді анықтау үшін LSD Post Hoc тесті қолданылды. Мәндік деңгейі 0,05 ($p < 0,05$) деп көрсетілді.

1 кесте – Респонденттердің білім беру сапасына қанағаттану өлшемінің талдау нәтижелері

	Фактор
<u>Alfa</u> көрсеткіштері	0,560
Жалпы дисперсия Varuans-ы	0,471
Білім беру сапасына қанағаттану шкаласы	Талдау жүктемесі
Оқу үдерісін ақпараттық қамтамасыз ету	0,851
Студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысын (ҒЗЖ) ұйымдастыру	0,487
Қызметкерлердің біліктілігі	0,856
Белсенділікті ынталандыру	0,452
Оқу процесін ұйымдастыру	0,856
Оқу-тәрбие процесін басқару	0,456

2 кесте – Респонденттердің демографиялық ерекшеліктері

Демографиялық ерекшеліктері		n	%
Жынысы	Ер	52	40,3
	Әйел	77	59,7
Курсы	1-курс	25	19,4
	2-курс	40	31,0
	3-курс	31	24,0
	4-курс	33	25,6
Мамандығының болашағы	Мамандығымның болашағына сенемін	98	76,0
	Мамандығымның болашағына алаңдаймын	31	22,0
Отбасы табысы	Төмен	4	24,0
	Орта	101	78,3
	Жоғары	24	18,6
Ай сайынғы жеке шығын мөлшері	0-20000 тг	14	10,9
	20000-30000 тг	35	27,1
	30000-40000 тг	36	28,0
	40000-50000 тг	25	19,4
	50 000 теңге және одан жоғары	19	14,8

Зерттеуге қатысқан білім алушылардың 52-сі (40,3%) ерлер, 77-сі (59,7%) әйелдер. Респонденттердің оқитын курсына келер болсақ, 25-і (19,4%) 1-курс, 40-ы (31,0%) 2-курс, 31-і (24,0%) 3-курс,

33-і (25,6 %) 4-курс білімгерлері. Мамандығының болашағына сенімді студенттер саны 98 (76,0%), ал мамандығының болашағына алаңдаушы білімгерлер саны 31 (22,0%). Отбасылық табыс көрсеткішін төмен деп көрсеткендер саны 4 (24,0%), орташа деушілер 101 (78,3%), ал қалған 24-і (18,6%) жоғары деп көрсеткен. Зерттеуге қатысушылардың ай сайынғы жеке шығын мөлшеріне келер болсақ, 14-і (10,9%) 00-20000 теңге, 35-і (27,1%) 20000-30000 теңге, 36-сы (28,0%) 30000-40000 теңге, 25-і (19,4%) 40000-50000 теңге арасы, ал 19-ы (14,8%) 50 000 теңге және одан жоғары деп көрсеткен.

3 кесте – Респонденттердің білім беру сапасына қанағаттану деңгейі

Сұрақтар	X	SS	Min	Max
Материалдық-техникалық жабдықтандыру	3,77	2,17	1	7
Оқу үдерісін ақпараттық қамтамасыз ету	3,52	1,58	1	7
Студенттердің ғылыми-зерттеу жұмысын (ҒЗЖ) ұйымдастыру	4,10	1,95	1	7
Қызметкерлердің біліктілігі	3,87	2,10	1	7
Белсенділікті ынталандыру	2,65	1,56	1	7
Оқу процесін ұйымдастыру	3,28	2,19	1	6
Оқу-тәрбие процесін басқару	4,36	1,25	1	6

Респонденттердің білім беру сапасына қанағаттану деңгейіне қатысты сұрақтарға берген жауаптары Лукерт бойынша ең жағары ұпай 7, ең төменгі ұпай 1 болғандығы назарға алынып, ұпайлар арасының 7-1=6 деп есептелді және категориялық деңгейлер үшін қойынды интервалы $6/7 = 0,86$ деп анықталды.

4 кесте – Респонденттердің жыныс ерекшеліктеріне байланысты t-Test нәтижелері

Жынысы	n	χ	SS	Sd	t	p
Ұл	52	3,35	1,25	129	-1,766	0,044
Қыз	77	3,24	1,65			

Кестеде көрсетілгендей, ұлдар мен қыздардың білім беру сапасына қанағаттану шылығының орташа мәні арасында мәнді айырмашылық жоқ екендігі анықталды ($t=-1,776$; $p>0,05$).

5 кесте – Білім алушылардың білім алу ортасына қанағаттану деңгейін отбасылық табыс көрсеткіші бойынша салыстыру мақсатында жүргізілген бір жақты Varuans анализі нәтижесі

Отбасы табысы	n	χ	SS	F(2, 242)	p	Айырмашылық (LSD Post Hoc)
А-Төмен	4	3,60	0,67	3,087	0,027	C>B
В-Орта	101	3,25	1,19			
С-Жоғары	24	3,71	1,48			

Кестеде көрсетілгендей, респонденттердің білім алу ортасына қанағаттану деңгейін отбасылық табыс көрсеткіші бойынша салыстыру мақсатында жүргізілген бір жақты Varuans анализі нәтижесінің орташа мәні арасында мәнді айырмашылық анықталды ($F(2, 242)=3,087$; $p<0,05$). Студенттер көрсеткен отбасылық табыс жағдайы мен білім алу ортасына қанағаттану арасында мәнді байланыс ортаға шықты. Қаржылық жағдайы арасындағы айырмашылықты анықтауға арналған LSD Post Hoc тесті нәтижесінде, отбасы қаржылық жағдайын «жоғары» деп көрсеткен білім алушылардың білім алу ортасына қанағаттану деңгейі, отбасы табысын «орташа» және «төмен» деп көрсеткен білім

алушылардың білім алу ортасына қанағаттанушылық деңгейінен мәнді деңгейде жоғары болғандығы анықталды.

6 кесте – Білім алушылардың білім алу ортасына қанағаттану деңгейін ай сайынғы шығын мөлшері бойынша салыстыру мақсатында жүргізілген бір жақты *Varyans* анализі нәтижесі

Ай сайынғы жеке шығын мөлшері	n	χ	SS	F(2, 242)	p	LSD Post Hoc
A-0-20000 тг	14	3,15	1,33	3,156	0,037	
B-20000-30000 тг	35	3,22	1,20			
C-30000-40000 тг	36	3,58	1,31			
D-40000-50000 тг	25	4,19	1,56			
E-50 000 теңге және одан жоғары	19	3,85	1,45			

Кестеде көрсетілгендей, респондеттердің білім алу ортасына қанағаттану деңгейін ай сайынғы шығын мөлшері бойынша салыстыру мақсатында жүргізілген бір жақты *Varyans* анализін талдау нәтижесінде, мәнді айырмашылық анықталмады ($F(4,240)=3,156$; $p>0,05$). Яғни, білім алушылардың ай сайынғы жеке шығындары мен білім алу ортасына қанағаттану деңгейлері арасында мәнді байланыс болмағандығын көрсетіп отыр.

7 кесте – Респонденттердің қанағаттану деңгейін оқитын курсы бойынша салыстыру мақсатында жүргізілген бір жақты *Varyans* анализі нәтижесі

Курсы	n	χ	SS	F(2, 242)	p	LSD Post Hoc
A-1-курс	25	3,44	1,25	0,568	0,456	
B-2-курс	40	3,50	1,45			
C-3-курс	31	4,45	1,24			
D-4-курс	33	4,35	1,22			

Кестеде көрсетілгендей, респонденттердің білім беру сапасына қанағаттану деңгейін оқитын курсы бойынша салыстыру мақсатында жүргізілген бір жақты *Varyans* анализін талдау нәтижесінде, олар оқитын курс ерекшеліктеріне сәйкес, мәнді айырмашылық анықталмады ($F(2, 242)= 0,568$; $p>0,05$). Яғни, білім алушылардың оқитын курсы мен білім беру сапасына қанағаттану деңгейлері арасында мәнді байланыс жоқ.

8 кесте – Білім алушылардың білім беру сапасына мамандығының болашағына байланысты жүргізілген *t-Test* нәтижелері

Мамандығының болашағы	n	χ	SS	Sd	t	p
Мамандығымның болашағына сенемін	98	3,60	1,30	129	2,668	0,007
Мамандығымның болашағына күмәнданамын	31	3,12	1,30			

Кестеде көрсетілгендей, респонденттердің білім беру сапасын мамандығының болашағына байланысты жүргізілген *t-Test* нәтижесінде, кәсібінің келешегі мен білім алушылардың білім беруге қанағаттанушылығының орташа көрсеткіші арасында мәнді байланыс бар екендігі анықталды ($t=2,779$; $p<0,01$). Мамандығының болашағына сенетін білім алушылардың білім беруге қанағаттану деңгейі, мамандығының болашағынан күмәнданатын білім алушылардың білім беруге қанағаттану деңгейінен айтарлықтай жоғары ($p<0,05$).

Білім беру ортасын өлшеу мен бағалауда ерекше мәнді болып келетін педагогикалық және психологиялық бағыт. Ресей ғалымдары И.Вачков пен С.Вачкованың әділ пікірлері бойынша психологиялық-педагогикалық білім беру шеңберінде қазіргі университеттерде жалпы білім беру сапасын бағалау, оны басқару заманауи талаптардың бірі болып келеді және сапалы отандық құралдарды (оның ішінде халықаралық аналогтар негізінде) әзірлеуге және таратуға қабілетті кәсіби кадрларды даярлауды талап етеді [10]. Бұл ретте білім беру бағдарламасының мазмұны білім беру қатынастарына қатысушылардың білім беру сапасына жаңа көзқарасын, оларды өлшеу және бағалау рәсімдері мен тетіктерін қалыптастыру есебінен білім беру сапасын бағалаудың тиімді тетіктерін құруға және іске асыруға қабілетті маман даярлауға бағдарлануы тиіс. Осыдан, жоғарыда айтылған Абай университеті Педагогика және психология кафедрасы профессорларының еңбектерімен іске асып жатқан «Педагогикалық өлшемдер» бағдарламасы. Стандарт бойынша бұл «педагогика және психология» білім беру бағдарламалар тобында кіреді. Осы бағыттағы педагог-психолог өз қызметін атқаруда білім беру ортаның әр-түрлі кеңістігін ескереді. Мысалы, Online оқытуға байланысты білім беру ұйымындағы оқу процесін қолдауға арналған әртүрлі ақпараттық жүйелердің (экожүйенің) ашық жиынтығы ретінде анықталған *цифрлық білім беру ортасы* (ЦББО) пайда болды. DSP өз құрамында әртүрлі ақпараттық жүйелерді пайдалануға, оларды ауыстыруға немесе жаңаларын қосуға мүмкіндік береді. Ал *электрондық ақпараттық-білім беру ортасы* (EIOS) – білімалушылардың білім беру бағдарламаларын әзірлеуін қамтамасыз ететін электрондық ақпараттық және білім беру ресурстарының, ақпараттық және телекоммуникациялық технологиялар мен құралдардың жиынтығы.

Бүгінгі білімалушыға аса маңызды болып келетін *-дамыған білім беру ортасы*. Ол білім беру субъектілерінің өзара әрекеті мен материалдық факторлардың қалыптасу процесі кезінде орын алатын тұлғааралық қатынастардың жиынтығы. Бұл жерде баланы қоршаған оның жеке дамуына әсер ететін және оның заманауи мәдениетке қосылуына ықпал ететін оқу-тәрбие ортасы қалыптасады.

Дамыған білім беру ортасын өлшеу мен бағалау психологиямен, соның ішінде психодиагностикамен тығыз байланысты. Негізінде, психология – адамның түрлі жай-күйін, мінез-құлқын, әртүрлі сезімдері мен болмысындағы өзіндік ерекшеліктерін, сондай-ақ, сыртқы ортамен қарым-қатынасын зерттейтін ғылым [11]. Аталмыш саланың атқаратын міндеті бала жасының ерекшелігіне тікелей қатысты. Өйткені, оқушылардың жас шамасы мен өзіндік ерекшеліктерін өлшемей тұрып дамыта алмаймыз. Бұл саланы зерттеушілер шәкірттердің ой-санасы мен әрекетін басқаруда білім мен тәрбиенің мәнін балаға жүйелі түрде жеткізу үшін қолданылатын оқу құралдарына зер салып, оған қойылатын талаптарға назар аудару қажеттігін айтады. Себебі, оқулықтар олардың ақыл-ой әрекеті мен мінез-құлқын басқара отырып, зейін-қабілетінің дамуын қамтамасыз ететін білім беру және тәрбиелеудің тиімді тәсілдерін таңдап, негіздеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ғалымдар оқушылардың жас ерекшеліктеріне байланысты олардың мінез-құлқын, жай-күйін, зейінін анықтауға бағытталған тиімді тәсілдер мен әдістерді ойлап тапқан. Осы құралдарды қолдану арқылы болашақ педагог-психологтар өзі білім беретін ортаға өлшеу мен бақылауды жүргізе алады. Осындай өлшем жасаудағы маңызды бағыттарының бірі – диагностика.

«Диагностика» терминіне түсініктеме беретін болсақ, бұл термин гректің «диа» – «арасында» және «гносис» – «білім» деген ұғымынан пайда болған. Жалпы, диагностика адамның өзіндік ерекшеліктерін зерттейтін болса, «психодиагностика» тұлғаның психологиялық болмысын анықтайтын ғылым [12]. Жоғарыда айтып өткеніміздей, психодиагностика әртүрлі әдіс-тәсілдер мен тесттер, сауалнамалар арқылы жүзеге асады. Бұл сала бойынша К.М. Гурьевич, С.Л. Рубинштейн, В.А. Дюк секілді ғалымдар өздерінің көлемді зерттеу жұмыстарын жазып қалдырған. Ал А.А. Бодалев, В.А. Столин, Й.Шванцар аталмыш саланы психологияның теория-практикалық зерттеулерінің тоғысуы нәтижесінде пайда болған ғылыми жетістігі деп санайды. Жалпы алғанда, психодиагностика саласын көптеген ғалымдар зерттеп, аталған саланың өзін әртүрлі бөлімдерге бөліп қарастырған. Біздің зерттеу мақсатымызға сәйкес, мектеп жасындағы балалардың психодиагностикасын қарастыруды жөн көрдік. Мектеп жасындағы балалардың білім беру ортасын педагогикалық-психологиялық тұрғыдан бақылау мен өлшеу деп отырғанымыз – осы жастағы балалардың танымдық процестерін, зейінін, мәліметтерді қабылдау, есту, түсіну, ойлау, өзінше қорытып, пікір білдіру сияқты және т.б. қасиеттерін бақылау және бағалау болып табылады. Бұл педагог-психологтардың негізгі міндеттерінің бірі. Себебі, балаларға осындай педагогикалық-психологиялық зерттеулер жүргізіп, оларды бақылау, өлшеу арқылы педагог өзінің оқыту, білім беру мен тәрбиелеу ісін жүзеге асыра алады. Яғни, білім беру мен тәрбиелеу ісінде жемісті жұмыс жасау үшін педагогикалық-психологиялық өлшеу мен бағалаудың (диагностика) маңызы зор екені белгілі. Бұл диагностикада бала зейіні негізгі рөл атқарады.

Жалпы, психодиагностиканың түрлері көп. Оларды: «жалпы және арнаулы қабілеттер диагностикасы», интеллектуалды дамудың психологиялық-педагогикалық диагностикасы», «жекелік қасиеттердің психодиагностикасы» деп бөліп қарастыруға болады. Психологиялық-педагогикалық

диагностика жүргізудің бір тәсілі – еркін назарды анықтау, яғни баланың еркін тексеру. Л.С. Выготский [13] өз еңбектерінде бала еркінің дамуын қоршаған ортамен байланыстырады, яғни, оның үлкендермен сөйлесуі арқылы анықталатынын айтады.

А.Н. Леонтьев [14] өзінің әріптестерімен бірге жүргізген психологиялық зерттеулерінің нәтижесінде мектеп жасына дейінгі балаларда өз еркіне бағындыратын мотивтер жүйесі туындайтынын анықтаған. Баланың еркін назарын анықтау арқылы педагог-психолог еркін назар жетіспейтін балаларды іріктеп алады. Соның нәтижесінде олармен қандай деңгейде жұмыс жасау қажеттігін біле алады.

Қазақстандық зерттеушілер К.Ж. Төребаева мен М.Н. Есенғұлова өздерінің «Психологиялық-педагогикалық диагностика» деп аталатын оқу құралында баланың зейінін тексеріп, іріктеу мен нәтижелерді тестілеу үшін классикалық Бурдон тестін қолдану туралы айтады. Мысал үшін, аталмыш оқулықта бастауыш сынып оқушыларының танымдық процестерін психодиагностикалау мақсатында бұл авторлар «Логикалық ес», «Төртінші артық» (артық сөзді табу), «ұғымдарды салыстыру», «Сандық қатынас», «Сандар қатарының заңдылығы», «Қарапайым ұқсастықтар» секілді көптеген әдіс-тәсілдер мен «Ормандағы ағаштар», «Ондай болуы мүмкін емес», «Сиқырлы қалам» деп аталатын ойындарды қолданған. Осындай әдістер мен ойындар арқылы бастауыш сынып оқушыларына педагогикалық-психологиялық диагностика жүргізуге болады.

Ал жоғары сынып оқушылары, яғни жасөспірімдерге диагностика жүргізу үшін өзге де тесттер арқылы зерттеулер жасауға болады. Мысалы, Джаннет Тейлордың «иә» немесе «жоқ» деген екі жауап арқылы ғана анықталатын сұрақтар жиынтығы арқылы адамның мазасыздану деңгейін өлшеуге болады. Сол секілді, адамның сенгіштік қасиетін, жүйке процестерінің негізгі қасиеттерін, сыныптың психологиялық климатын психологиялық тесттер арқылы бағалауға болады.

Педагог-психолог оқушылардың танымдық процестерін анықтай отырып, оларды қазіргі уақыттағы өз деңгейінен әрі қарай дамыта алады. Сонымен қатар, психологиялық диагностика тікелей зейінді зерттейтінін айта кеткен жөн. Себебі, ол барлық психикалық процестермен байланысты, әрі диагностика соның көмегімен анықталады. Сондай-ақ, баланың сөйлеу процесінің дамуы да маңызды рөл атқарады. Себебі, бала өзінің түсінгенін сөзбен жеткізеді, әрі ол білімді игеру мен психикалық процестердің жетілуі болып табылады.

Қорытынды. Зерттеу барысында жасаған тұжырымдамалы ой-пікірлерден мынадай қорытынды жасауға болады: әр-түрлі бағыттағы білім беру орталарында өлшеу мен бағалауға әсерін тигізетін психологиялық, тәрбиелік, дидактикалық факторлар қатар жүріп келеді. Нағыз маман деп саналатын педагог-психолог бала зейінін оңтайлы әдіс-тәсілмен басқара алатын, ондағы қажетсіз әдеттер мен мінез-құлықтағы жағымсыз әрекеттерді қалдырып, дұрыс тәрбие мен сапалы білімді оқушы санасына қондыра білетін жан. Әрине, ол үшін педагог-психолог тек жауапкершілікті сезініп қана қоймай, өзінің алған теориялық білімін тәжірибе жүзінде іске асыра білуі керек. Демек, алдымен өзі қызмет ететін білім ортасына жүйелі түрде диагностика жүргізе білуі қажет, соның нәтижесінде ғана ол жас ұрпаққа дұрыс тәрбие мен сапалы білім бере алады.

Білім мен тәрбие қай кезеңде, қай қоғамда болса да, тұлға дамуында ең құнды факторлар болып саналады. Белгілі ғалымдардың пікірімен тәріздес, ұлы педагог К.Д. Ушинскийдің пайымдауына, тәрбиенің ең басты бөлігі – адамның мінезін түзету. Мұндай күрделі процесті іске асыруда білім беру ортасы маңызды болып келеді.

XXI ғасырда өмірдің барлық салаларында табысты болу үшін, білімалушыларға қажетті дағдыларды дарыту керек. Бұл мәселе білім беру ортасын басқаруда оны өлшеу мен бағалау іс-әрекеттерін талап етеді. Ал бұл күрделі үрдіс өлшеу мен бағалаудың тиімді құралдар, сапалы инструмент арқылы іске асады.

Білім беру ортасын бағалау мен өлшеу аясында тек өз қызметін, өз мамандығын шексіз сүйетін, бала үшін ұстаз ғұмырын құдыретті деп санайтын білімді тұлға сапалы білім кеңістігін ұйымдастырады.

Білім беру ортасының сапасын көтерудің басты шарты – педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру болып отыр. Себебі, маман өзінің білім беретін ортасына өлшеу мен бағалау жұмыстарын жүргізуі үшін оның кәсіби құзіреттілігі аса маңызды. Құзыреттілік – жеке тұлғаның өмірде алған білімі мен тәжірибесін өз бетінше қолдана алу болса, кәсіби құзыреттілік – тұлғаның кәсіби дамуында белгілі бір ғылым саласы бойынша білімі, ептілігі, дағдысының болуы және оларды тиімді қолдана алу қабілеті.

Уақыт талабына сай білім беру ортасының деңгейін дұрыс анықтау үшін оқушылардың мазасыздану деңгейін, оқу үлгерімін, күйзелісін, өзін-өзі бағалауын, мотивтерін, талаптарын, сонымен қатар білім беру мекемесінің инфрақұрылымын өлшеу мен бағалау маңызды болып келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Түрікпенұлы Ж. К.Д. Ушинский: оқу құралы – Алматы, «Ұлағат», 2020-120 б.
2. «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасы – Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы № 726 Қаулысы
3. Кошербаева А.Н. Парадигма оценки качества высшего образования в Казахстане: реалии и тенденции – «Образование и мегаполис: партнерство для устойчивого успеха.» – Сборник ст. по итог. Первого ежегодн. Межд. симпозиума «Образование и Мегаполис: партнерство для устойчивого успеха» – М, МГПУ, 2019
4. Шляйхер А. Экономика знаний: почему образование — ключ к успеху Европы // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 28–46.
5. SAM. Инструмент мониторинга учебных достижений школьников / Под ред. П.Г. Нежднова, Е.Ю. Кардановой. М., 2011. 106 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – С. 56.
7. Мингазова Д.Н. Оценка качества образовательной среды на основе измерения удовлетворенности студентов – Казанский педагогический журнал, №4, 2018 – С. 52
8. Мовчан Н.И. Управление качеством образовательного процесса с позиций качества: монография / Н.И. Мовчан, Д.Н. Мингазова, В.Ф. Сопин. – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2011. – 204 с.
9. Технология оценки образовательной среды школы: Учебно-методическое пособие для школьных психологов / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 256 с.
10. Вачкова С.Н., Вачков И.В., Общие ориентиры в подготовке студентов к работе по оценке и мониторингу образовательных результатов – Коллективная монография, Алматы, 2020
11. Жарықбаев Қ, Саңғылбаев О./ Психология. Энциклопедиялық сөздік/ Алматы, 2011.
12. Психологиялық-педагогикалық диагностика. К.Ж.Төребаева, М.Н.Есенғұлова. Алматы, 2011 жыл.
13. Выготский Л.С. Педагогикалық психология. М., 2020 (қайта басылым).
14. Леонтьев А.Н. «Психика дамуының очеркі» – М, 2018 (қайта басылым).

References:

1. Tūrikpenūly J. K.D. Uşinski –Almaty, «Ūlağat», 2020
2. "Bilimdi ult" sapaly bilim beru" ulttyk zhobasy – Kazakhstan Republikasy Ukimetinin 2021 zhylgy 12 kazandagi No. 726 Kaulysy
3. Koşerbaeva A.N. Paradigma osenki kachestva vysshego obrazovania v Kazahstane: realii i tendensii - «Образование и megapolis: partnerstvo dlä ustoichivogo uspeha.- Sbornik st.po itog.Pervogo ejegodn. Mejd. simpoziuma «Образование и Megapolis: partnerstvo dlä ustoichivogo uspeha» –М,МGPU, 2019
4. Şläiher A. Ekonomika znani: pochemu obrazovanie — klüch k uspehu Evropy // Voprosy obrazovania. 2007. № 1. S. 28–46.
5. SAM. Instrument monitoriña uchebnyh dostijeni şkölnikov / Pod red. P.G. Nejnova, E.İu. Kardanovoi. M., 2011. 106 s.
6. Yasvin V.A. Educational environment from modeling to design / V.A. Yasvin. – M.: Meaning, 2001. – S. 56.
7. Mingazova D.N. Assessment of the quality of the educational environment based on the measurement of student satisfaction – Kazan Pedagogical Journal, No4, 2018–S. 52
8. Movchan N.I. Management of the quality of the educational process from the standpoint of quality: monograph / N.I. Movchan, D.N. Mingazova, V.F. Sopin. – Kazan: Kazan Publishing House. state technol. un-ta, 2011. – 204 p.
9. Technology for assessing the educational environment of the school: Educational and methodological manual for school psychologists / ed. V.V. Rubtsova, I.M. Ulanovskaya. – M.; Obninsk: IG-SOTSIN, 2010. – 256 p.
10. Vachkova S.N., Vachkov İ.V., Obşie orientiry v podgotovke studentov k rabote po osenke i monitoriñu obrazovatelnyh rezülatov –Kollektivnaia monografiya, Almaty, 2019
11. Jaryqbaev Q, Sañğylbaev O./ Psihologia. Ensiklopedialyq sözdik/ Almaty, 2011.
12. Psihologialyq-pedagogikalыq diagnostika. K.J.Törebaeva, M.N.Esenğūlova. Almaty, 2011jyl
13. Vygotski L.S. Pedagogikalыq psihologia. M., 2020 (qaita basylыm).
14. Leontev A.N. «Psihika damuynyñ ocherki» –M, 2018 (qaita basylыm).

**ЖОҒАРЫ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНАН КЕЙІНГІ БІЛІМ:
МӘСЕЛЕЛЕР, ЖАҢАШЫЛДЫҚ, ДАМУ БОЛАШАҒЫ**

**ВУЗОВСКОЕ И ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

ЭОЖ 373.013.77.026.091.3(574);
МРНТИ 14.25.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.014>

А.Д. Жумагелдиева,^{1} Г.А. Абаева,¹ Т.У.Журыскулов²*

¹*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы қ., Қазақстан*

²*Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті
Шымкент қ., Қазақстан*

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ПЕДАГОГТАРДЫҢ
КӘСІБИ ДАЯРЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҮЛГІСІ**

Аңдатпа

Біздің елімізде инклюзивті білім беру жүйесін дамыту заманауи білім беру жүйесінде басым бағыт болып табылады. Қазіргі зерттеуші ғалымдар мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін мұғалімнің кәсіби қызметін жүзеге асырудағы табыс дәрежесін анықтайтын біршама күрделі интегративті тұлғалық сапа ретінде анықтайды. Бұл мақаланың мақсаты – инклюзивті білім беруде мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру моделін әзірлеу және сипаттау.

Мақалада білім беруде инклюзивті енгізудегі мәселелер талданады, атап айтқанда: мұғалімдердің кәсіби іс-әрекетінің белсенділенуі, дефектология мамандарының жетіспеушілігі, олардың инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға әдістемелік, психологиялық және ұйымдастырушылық дайын еместігі.

Зерттеу нәтижесінде педагогтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру моделінің негізгі блоктарының сипаттамасы беріліп, инклюзивті білім беру процесінде педагогтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру процесі анықталды.

Модель инклюзивті білім беру мұғалімдерін кәсіби даярлауда олардың кәсіби құзыреттіліктерін дамытудың біртұтас жүйесі ретінде қарастыратын тәсілдерге негізделген. Атап айтқанда: когнитивтік, эмоционалды-мотивациялық, операциялық-құзырлық, рефлексиялық компонент. Мұғалімдердің инклюзивті білім беруде жұмыс істеуге дайындығының құрамдас бөліктері анықталды процессуалдық-ұйымдастырушылық компоненттер. Мақсатты блок мемлекеттік білім беру стандартының, педагогтың кәсіби стандартының және жалпы білім беру стандартының талаптарының интеграциясын көрсетеді.

Зерттеу нәтижелерін инклюзивті білім беруде болашақ педагогтардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру үлгісін дамытуда ұлдануға мүмкіндік бар.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, кәсіби құзыреттілік, болашақ мұғалімдердің дайындығын қалыптастырудың білім беру модульдері моделі

*Жумагелдиева А.Д., *¹ Абаева Г.А.,¹ Турыскулов У.Ж.²*

¹*Казахский национальный педагогического университет им. Абая,
г. Алматы, Қазақстан*

²*Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
г. Шымкент, Қазақстан*

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация

Развитие системы инклюзивного образования в нашей стране является приоритетным направлением современной образовательной системы. Современные ученые-исследователи определяют профессиональную компетентность педагога как достаточно сложное интегративное личностное

качество, которое определяет степень успешности педагога в реализации профессиональной деятельности. Цель данной статьи – разработать и охарактеризовать модель формирования профессиональной компетентности педагога в инклюзивном образовании.

В статье осуществлен анализ проблем в реализации инклюзии в образовании, такие как: интенсификация профессиональной деятельности педагогов, отсутствие специалистов-дефектологов, их методическая, психологическая и организационная неготовность к реализации инклюзивного образования.

В результате исследования дается характеристика основных блоков модели формирования профессиональной компетентности педагога и определяется процесс формирования профессиональной компетентности педагога в процессе инклюзивного образования.

В основу модели положены подходы, рассматривающие профессиональную подготовку педагогов инклюзивного образования как целостную систему развития их профессиональных компетенций. Модель включает 3 блока: концептуальный, процессуально-организационный и оценочно-аналитический. Выделены компоненты готовности педагогов к работе в инклюзивном образовании. А именно: когнитивный, эмоционально-мотивационный, операционально-компетентностный, рефлексивный компонент. В целевом блоке отражена интеграция требований государственного образовательного стандарта, профессионального стандарта педагога и стандарта общего образования. Имеется возможность использовать результаты исследования при разработке модели формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная компетенция, образовательные модули модель формирования готовности будущих педагогов

Zhumageldiyeva A.,¹ Abaeva G.,¹ Turyskulov U.²

*¹Abai Kazakh National Pedagogical university
Almaty, Kazakhstan*

*²South Kazakhstan State Pedagogical university
Shymkent, Kazakstan*

MODEL ON THE FORMATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The development of an inclusive education system in our country is a priority in the modern educational system. Modern research scientists define teachers' the professional competence as a complex integrative personal quality that determines the degree of success of a teacher in the implementation of professional activities. The purpose of this article is to develop and characterize a model for the formation of a teacher's professional competence in inclusive education.

The article analyzes the problems in the implementation of inclusion in education, such as: the intensification of the professional activities of teachers, the lack of specialists in defectology, their methodological, psychological and organizational unpreparedness for the implementation of inclusive education.

As a result of the study, the characteristics of the main blocks of the model of the teacher's formation of the professional competence are given and the process of formation of the professional competence of the teacher in the process of inclusive education is determined.

The model is based on approaches that consider the professional training teachers of inclusive education as an integral system to develop their professional competences. The model includes 3 blocks: conceptual, procedural-organizational and evaluative-analytical. The components of teachers' readiness to work in inclusive education are highlighted. Namely: cognitive, emotional-motivational, operational-competence, reflective components. The target block reflects the integration of the state educational standard requirements, the professional standard of the teacher and the general education standard. It is possible to use the results of the study in developing a model for the formation of future teachers' professional competence in the context of inclusive education.

Keywords: inclusive education, professional competence, educational modules, a model of formation future teachers' readiness

Кіріспе. Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес, тұрғылықты жері бойынша білім алу құқығы денсаулығы және мүгедектігі бар әрбір оқушы ие. Сондықтан мұндай «ерекше» оқушы әрбір білім беру ұйымында болуы мүмкін. Инклюзивті білім берудің мәні – мүмкіндігі шектеулі оқушылар өздерінің қалыпты дамып келе жатқан құрдастарымен бірге білім беру ұйымының кеңістігінде әртүрлі білім беру бағыттары бойынша білім алуына тосқауыл жоқ. Бұл кез-келген заманауи педагог инклюзивті білім беру кеңістігінде педагогикалық қызметті жүзеге асыруға дайын болуы керек дегенді білдіреді.

Еліміздегі білім беру жүйесі инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда көп мәселелерді міндеттейді. Заманауи құқықтық құжаттарда мүмкіндігі шектеулі оқушыларды оқытудың инновациялық тәсілдерін енгізуге қатысты білім беру мекеме қызметкерлерін, педагогтарды оқытуды, оларды қайта даярлауды және біліктілігін арттыруды жүйелі ұйымдастыру қажеттілігі ескертілді. Әсіресе, инклюзивті білім беру құзыреттерін дамыту заманауи мұғалімдердің орасан зор жүктемелеріне қосымша функциялар болып табылатынын атап өткен жөн.

Инклюзивті білім беру мекемелерінде мұғалімдердің жеткіліксіз болуымен бірге, оларды материалдық қамтамасыз ету, кадрларды қайта даярлауға, атап айтқанда дефектологтарға жұмыс орындарын ашуда көптеген мәселелер бар. Бұл мақалада инклюзивті білім беру мұғалімдердің кәсіби қызметін белсендіруге назар аударатырып, олардың кәсіби даярлығына аса мән беруді мақсат еттік.

Педагогикалық ұжымның инклюзивті білім беруде жұмыс істеуге дайындығы инклюзив саласындағы білім беру саясатын іске асыру табысының негізгі құрамдас бөліктерінің бірі болып табылады. Бұл бірқатар факторларға байланысты педагогикалық ұжымның функционалдық міндеттерін кеңейтуде. Кәсіби құзіреттілік деңгейі мұғалімнің ерекшеліктеріне, қабілеттеріне, мүмкіндіктеріне және ерекше қажеттіліктеріне байланысты ғана емес. Ол барлық оқушыларға білім беруді жүзеге асыруға дайындық дәрежесін күшейту бағытының өсуінде. Демек, тек дәстүрлі білімдер мен дағдыларға сүйене отырып, мұғалім бұдан былай жаңа функционалдық міндеттер мен еңбек әрекеттерін орындай алмайды. Сондықтан қазіргі заманғы мұғалім өзінің кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі ретінде инклюзивті кәсіби құзыреттілікке ие болуы керек. Ол педагогикалық қызметті инклюзивті білім беру жүйесінің заманауи шарттары бойынша жүзеге асыруды қамтамасыз етеді.

Кәсіби құзыреттілік ұғымын анықтау мәселесі мұғалімнің кәсіби маман ретінде жан-жақты болуымен, оның кез-келген мәселенің түйінін шешуімен, жұмыс ортасын ұйымдастырумен бірге басқа да қабілет, біліктіліктерін талдау және жүйелеу аса өзекті мәселелердің бірі. Осы бағытта зерттеудің маңыздылығы инклюзивті білім беру процесінде болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру моделінің негізгі блоктарын сипаттау мен педагогтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру процесін терең қарастырылуында. Сондықтан, зерттеуде болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру моделін құрастыра отырып, оның кәсіби мамандығына даярлығын жан-жақты сипаттауға арналады.

Әдебиеттерге шолу. Мұғалімнің кәсіби даярлығын анықтауға арналған қазіргі педагогика «кәсіби құзыреттілік» ұғымын енгізеді (А.К. Маркова, Р.О. Агавелян, Л.А. Петровская, В.А. Слостенин және т.б.). Бұл мұғалімдердің педагогикалық іс-әрекетті жүзеге асыруға теориялық және практикалық даярлығының бірлігін білдіреді және олардың кәсіби шеберлігін сипаттайды [5]. Мұғалімдердің инклюзивті педагогика саласында кәсіби құзыреттілік дегеніміз мұғалымдердің арнайы даярлықтан өтуі, мүмкіндігі шектеулі оқушылардың мәселелерін шешуге дайын және кәсіби құзыретті болуы керек дегенді білдіреді.

Мүмкіндігі шектеулі оқушыларға білім беру қызметін көрсету үшін мұғалімдерді даярлау мәселесі соңғы уақытта өте өзекті болып отыр. Көптеген зерттеушілер кәсіби құзыреттілік ұғымын педагог тұлғасы мен іс-әрекетінің ажырамас көп деңгейлі кәсіби маңызды сипаттамасы ретінде кәсіби құзыреттіліктің мәні мен құрамдас бөліктерін талдайды (Р.О.Агавелян (2000), О.С.Бородин (2014), И.А. Зимняя (2003), А.К. Маркова (1996) және т.б.) [1; 2; 3; 6].

Инклюзивті білім беруді дамыту процесі кәсіптік білім беру жүйесі (кәсіптік оқыту, кәсіптік қайта даярлау, біліктілігін арттыру) арқылы педагог тұлғасының кәсіби сапаларын қалыптастыру мен жетілдіру ерекшеліктерін анықтайды. Педагогтың «кәсіби құзыреттілік» категориясының мазмұнын анықтау мәселелері көптеген зерттеулердің пәні болып табылады. Р.О. Агавелянның (2000) зерттеулерінде кәсіби құзыреттілік мұғалімнің кәсіби іс-әрекетінің саласымен байланысты. Ғалымның пікірінше, кәсіби құзыреттіліктің құрамдас бөліктеріне әдістемелік құзыреттілік, психологиялық-педагогикалық құзыреттілік, аутопсихологиялық құзыреттілік, оқытылатын пәннің ерекшеліктерімен байланысты арнайы құзыреттілік жатады. Р.О. Агавелянның пікіріне сүйенсек, кәсіби құзыреттілікті

мұғалімнің тұлғалық көзқарастары жоғары деңгейде жүзеге асатын, қарым-қатынас пен белсенділік тиімді жүзеге асырылатын және білім беру мен тәрбиелеу процесінде білім алушылардың жоғары нәтижелеріне қол жеткізілетін педагогикалық жұмыс деп түсінеміз [1].

Осы бағытта, О.С. Бородина (2014) білім беру ұйымдарында мұғалімдерін инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа даярлау туралы ұстанымын қарастырайық [2, 756.]. Педагогтың кәсіби құзыреттілігін зерттеуде И.А. Зимняя (2003) бұл құбылысты мотивациялық, құндылық-семантикалық, когнитивтік, мінез-құлық, эмоционалды-еріктік элементтердің жиынтығы ретінде қарастырады. И.А. Зимняя (2003) зерттеу барысында кәсіби құзыреттілік құрамын анықтады. Олар: өмір субъектісі ретінде мұғалімнің өзіне деген қатынасымен байланысты құзыреттер; оның кәсіби қызметіне байланысты құзыреттер; мұғалім мен басқа адамдар арасындағы өзара әрекеттесу процесіне байланысты құзыреттер [3].

И.А. Зимняя (2003) өнімсіз мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі мен өнімді мұғалімнің құзыреттілігі арасындағы айырмашылық туралы пікірі қызығушылық тудырады. Бұл ерекшелік, ең алдымен, ғалымның пікірінше, мұғалім білімінің психологиялық құрамдас бөліктерімен байланысты. Мысалы, оқушылардың оқу материалын меңгеру процесінің ерекшеліктерін білумен байланысты дифференциалды психологиялық компонент; студент әрекетінің әртүрлі түрлерінің сипаттамаларын білумен байланысты әлеуметтік-психологиялық компонент және аутопсихологиялық компонент анықталады [3, б. 42].

Дегенмен, инклюзивті білім беруді енгізуге байланысты заманауи мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің құрылымы инклюзивті құзыреттілік сияқты басқа құрамдас бөлікке ие болып, өзгерістерге ұшырайтынын атап өткен жөн. И.А. Оралканова (2014) өз еңбектерінде мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігі инклюзивті тәжірибені жүзеге асыратын кәсіби қызметінің тиімділігін қамтамасыз ететін интегративті-тұлғалық білім беру екенін атап көрсетеді. Осыған орай, ғалымның пікірінше, кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру болашақ мұғалімді дайындау барысында, яғни инклюзивті білім берудің нақты тәжірибесін жүзеге асырғанға дейін басталуы керек [4, 102].

О.В. Карынбаева (2016) «кәсіби құзыреттілікті» оқытуда, қарым-қатынаста және тұлғаны дамыту процесінде кәсіби білім мен дағдыларды жүзеге асыру әдістері, тәсілдерінің жиынтығы деп анықтайды. Жалпы, кәсіби құзыреттілік екі жақты құрылымға ие: коммуникативті субкомпонент және қызметтің ішкі субкомпоненттері [9].

О.А. Козырева (2017) еңбектерінде құзыретті мұғалім – өзінің кәсіби қызметін сапалы деңгейде жүзеге асыратын, тиімді педагогикалық қарым-қатынасты қалыптастыратын, өзін тұлға және кәсіби маман ретінде сезінетін, оқыту мен тәрбиелеуде жоғары нәтиже көрсететін мұғалім екендігі атап көрсетілген [6, б.17].

Осы бағытта, А.К. Маркова мұғалім кәсіби құзыреттілігінің бірнеше түрін белгілейді. Олар: тұлғалық, әлеуметтік, жеке, арнайы құзыреттіліктер. Ғалымның пікірінше, мұғалімнің кәсіби құзыреттілігіне кәсіби-педагогикалық қызметі, кәсіби білімі мен дағдысы, тұлғалық ерекшеліктері жатады [7].

Шуле Фырат Дурдукожа (2021) болашақ инклюзивті білім беру мұғалімдеріне мотивациялық бағыттылық; ақпараттық және операциялық блоктарды ұсынады. Оның пікірінше, отандық кәсіптік білім беру жүйесінде болашақ мұғалімдердің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыруға сұранысты қалыптастырды.

Біз, О.С. Кузьмина (2013) еңбектерінде айтылған пікірімен қосыламыз. Ғалымның пікірінше, инклюзивті құзыреттілік заманауи мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің міндетті құрамдас бөлігі болып табылады. О.С. Кузьминаның (2013) әзірлеген инклюзивті құзыреттілікті қалыптастыру моделі үш компонентті қамтиды: мақсатты, мазмұндық және ұйымдастырушылық. Ғалым болашақ мұғалімдердің кәсіби білім беру жүйесінде міндетті түрде мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі ретінде оның инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру үдерісін қамтуы керек деп тұжырымдайды [9, б.340].

Е.Г. Самарцева (2015) инклюзивті құзыреттілік құрылымына келесі компоненттерді қосады. Е.Г. Самарцева инклюзивті құзыреттілікті қалыптастырудың моделін әзірлей отырып, оған интенционалды, мазмұндық-процедуралық және нәтижелік компоненттерді енгізді. Оған: мотивациялық компонент, когнитивтік компонент, рефлексивті және операциялық компоненттер енеді [10, б.332].

Сонымен, бірқатар ғалымдардың зерттеу нысаны бойынша «инклюзивті құзыреттілік» терминінің мазмұны, кәсіптік білім беру жүйесінің барлық деңгейінде оның қалыптасу және даму кезеңдері қарастырылды. Зерттеушілер инклюзивті сыныпта жұмыс істегенде заманауи мұғалімнің алдында болатын бірқатар негізгі проблемаларды анықтады. Е.Г. Самарцева (2015) инклюзивті құзыреттілікті мүмкіндігі шектеулі оқушылардың білім беру қажеттіліктерін жүзеге асыруда жағдай жасау үшін

мұғалімнің қабілеттерінің жиынтығы деп түсінеді. Яғни, инклюзивті білім беру ортасын үлгілеуде осы санаттағы білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеудің барлық мәселелерін шешуді қамтамасыз ететін технологиялар мен әдістерді қолдану керек. Инклюзивті білім беру жүйесінің қызмет ету жағдайында өзін-өзі дамытудың, өзін-өзі тәрбиелеудің, сондай-ақ оқушылардың даму үдерісінің траекториясы жобаланады [10, 63].

Жамиля Т.Махамбетова, Ақмарал С.Мағауова (2022 ж.) Инклюзивті білім беру контекстіндегі кәсіби құзыреттер Инклюзия жағдайында мүмкіндігі шектеулі оқушыларды оқыту барысындағы кәсіби қызмет көптеген функцияларды қамтиды. Сонымен бірге, педагогика ғылымының категориялық аппара-тына енгізілген «кәсіби құзыреттілік» категориясы оны мұғалімнің теориялық және практикалық іс-әрекетін біріктіру призмасы арқылы қарастыратын көптеген ғалымдардың зерттеу нысанына айналды. Кәсіби құзыреттілік мұғалімнің дәрежесін сипаттауға және оның кәсіби шеберлігін бағалауға мүмкіндік береді [11, 63].

Сондықтан мұғалімнің кәсіби инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру кезінде ең алдымен гуманистік құндылық бағдарлары, оның ішінде оқушының өзіндік құндылығы, өзін-өзі дамытатын нысан ретіндегі идеясын қалыптастыру қажет. Мұғалім өзін тәлімгер рөлінде сезіне отырып, мүмкіндігі шектеулі студентті оқыту процесіне тиімді оқыту үрдісін ұйымдастыруы аса маңызды.

Т.Махамбетова, С.Мағауова (2022). инклюзивті құзыреттіліктің мазмұнын зерттей отырып, оның құрылымы мұғалімнің арнайы дағдыларын қамтуы керек деп есептейді. Авторлар мұндай дағдыларды әрекет түріне қарай жіктейді. Диагностикалық іс-әрекеттерді жүргізу кезінде мұғалімге мүмкіндігі шектеулі және кемістігі бар оқушылардың даму ерекшеліктерін анықтау, бағалау дағдылары қажет. Айта кету керек, инклюзивті құзыреттілігі бар мұғалім келесі маңызды қасиеттерге ие болуы керек. Олар: эмпатия, рефлексивтілік, ұтқырлық және икемділік, ынтымақтастыққа қабілеттілік, білім алушылардың қажеттіліктеріне сезімталдық, көпшілдік, коммуникативтілік, өзін-өзі дамыту [11].

Инклюзивті білім беру жағдайында білім берудің барлық кезеңдерінде осы санаттағы білім алушылармен түзету жұмыстарын жоспарлау, ұйымдастыру және жүзеге асыру мүмкіндігін меңгеруі маңызды. Мұғалімі білім алушылардың психофизикалық даму ерекшеліктері туралы әдістемелік, психологиялық-педагогикалық ақпаратты олармен жұмыс істеудің тиімді әдістерін, технологияларын таңдау позициясынан бағалай білуі шарт. Ол өзінің кәсіби қызметінің нәтижелерін, сондай-ақ инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істейтін әріптестерінің қызметін бағалау және талдау қабілетін меңгереді.

О.В. Карынбаева зерттеулерінде мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру моделі диагностикалық, мазмұндық, технологиялық, шығармашылық құрамдас бөліктермен ұсынылған. Ю.В. Шумиловская [14] еңбектеріндегі мақсатты, мазмұндық, процедуралық және бағалау – тиімді компоненттер болашақ мұғалімдердің кәсіби инклюзивті дайындығын қалыптастырудың үлгісі болып табылады.

И.Р. Хафизуллина өз еңбектерінде инклюзивті кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру моделінің құрамдас бөліктерінің әртүрлі жиынтығын ұсынады. Олар: ақпаратқа бағытталған, квазикәсіби, белсенділік. Ғалымның пайымдауынша, коммуникативті әрекетті жүзеге асыра отырып, мұғалім мүмкіндігі шектеулі және мүмкіндігі шектеулі оқушылармен, олардың ата-аналарымен, басқа оқушылардың ата-аналарымен, мұғалімдермен тиімді қарым-қатынас процесін құра білуі керек; оқу және басқа ақпаратты беру процесін құру кезінде осы санаттағы оқушылардың эмоционалдық, танымдық сфераларының ерекшеліктерін ескере білу. Инклюзивті білім беру жағдайында дидактикалық іс-әрекетті жүзеге асыра отырып, мұғалім коррекциялық бағыттың ерекшеліктерін ескерекеле, оқытудың мақсаттарын анықтай білуі, мүмкіндігі шектеулі оқушылардың психофизикалық, жас ерекшеліктерін ескере білуі керек [12].

В.В. Хитрюк (2016) бойынша бұл дағдылар мұғалімнің инклюзия жағдайында өзінің педагогикалық қызметін жүзеге асыра отырып, меңгеруі тиіс қажетті қалыптасқан білімдер жүйесіне негізделгенін кәсіби құзыреттіліктің жиынтығы екендігін атап өткен жөн. Мұндай білімге мүмкіндігі шектеулі оқушылардың жеке психофизикалық ерекшеліктерін білу кіреді. Осындай санаттағы оқушыларға түзету-дамыта оқытудың теориясы мен әдістемесі туралы білім, инклюзивті білім беру жағдайында оқушыларды тәрбиелеуге жеке көзқарасты ұйымдастыру және жүзеге асыру мақсатында педагогикалық, дефектологиялық, психоәлеуметтік білімдер көмек етеді [13, б.19].

Мұғалімнің инклюзивті ортадағы кәсіби құзыреттілігі мобильді және өзгермелі, ал оның мазмұны мұғалім іс-әрекетіне қойылатын шарттар мен талаптарға байланысты өзгеріп отырады. Сондықтан инклюзивті құзыреттілікті мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі ретінде қарастыра отырып,

инклюзивті құзыреттіліктің қалыптасу дәрежесі мұғалімнің инклюзия жағдайында өзінің кәсіби қызметін жүзеге асыруға дайындық деңгейін қамтамасыз етеді деп түйіндейміз.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Инклюзивті білім беруді дамыту процесі кәсіптік білім беру жүйесі бойынша әдебиеттерге талдау, салыстыру, тұжырымдау әдістері қолданылды. Инклюзивті білім беру ортасында болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлауды ұйымдастыру және жүзеге мақсатында үлгілеу әдісі башылыққа алынды. Талдау нәтижелері мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру курсына инклюзивті құзыреттілікті қалыптастыру үдерісін дамытуға негіз болады. Талдау нәтижелерінде мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі нақтыланып, болашақ мұғалімдердің дайындығын қалыптастыру моделінің мақсатты, мазмұндық, процессуалдық және диагностикалық блоктары ұсынылды.

Зерттеу нәтижелерін талқылау. Инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істеуге заманауи мұғалімнің кәсіби дайындығы біртұтас процесс болуы керек. Оның мәні мақсатты, мазмұндық, технологиялық және рефлексиялық құрамдас бөліктердің өзара байланысы мен тәуелділігінде. Сонымен қатар, әр түрлі топтардың оқушылары инклюзивті сыныпта оқи алатын болғандықтан, инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың ерекшеліктері кәсіптік оқыту жүйесін қалыптастыру қажеттілігін айқындайтынын атап өткен жөн. З.Мовкебаева, И.Оралканова, Э.Уайдуллақызы зерттеуінде мотивациялық-мақсатты, мазмұндық, процессуалдық-ұйымдастырушылық деп аталатын үш блокты анықтады [14, б. 551].

Авторлардың атап өтуінше, мұғалімдердің кәсіби және тұлғалық дайындығы үшін мыналар қажет:

– инклюзивті білім беру ұғымы мен оның дәстүрлі білім беру түрінен айырмашылығы неде екенін көрсету және түсіну;

– инклюзивті білім беру ортасында оқушылардың жас және тұлғалық дамуының психологиялық заңдылықтары мен ерекшеліктерін білу;

• даму қалпы бұзылған және қалыпты дамуы бар оқушыларды бірлесіп оқыту үшін оқу-тәрбие процесін психологиялық-дидактикалық жооқушыу әдістерін білу;

• инклюзивті білім беру ортасының барлық субъектілері арасындағы (оқушылармен және жеке топтарда, ата-аналармен, әріптес мұғалімдермен, мамандармен, басшылықпен) педагогикалық өзара әрекеттесудің әртүрлі әдістерін жүзеге асыру мүмкіндігін білу.

Жоғарыда атап өткеніміздей, мұғалім өзінің қызметін инклюзивті білім беру ортасының үнемі өзгеріп отыратын жағдайында жүзеге асырады. Бұл оның білім берудің технологияларын, әдістерін, құралдарын және формаларын мүмкіндігі шектеулі оқушылардың ерекшеліктеріне қарай бейімдеу қажеттілігін анықтайды. Болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығы барысында кәсіби инклюзивті құзыреттілікті қалыптастыру үдерісін модельдеу бірнеше бағытты қамтиды. Сонымен, В.В. Хитрюк (2016) өз зерттеуінде бұл процестің бірнеше кезеңдерін анықтап, оларды мотивациялық-мақсатты, мазмұндық, процессуалдық-ұйымдастырушылық, нәтижелі-бағалаушылықты қамтитын модельдің құрамдас бөліктері ретінде көрсетті [13].

Инклюзия контекстінде болжамдық әрекетті жүзеге асыра отырып, мұғалім бақылауды ұйымдастыра білуі, мүмкіндігі шектеулі оқушылардың жеке дамуын осы бақылаудың нәтижелерін түсіндіре білуі керек. Бейімделген білім беру бағдарламаларын құрастыру барысында және осы санаттағы білім алушылармен түзету жұмыстарын жоспарлау кезінде бақылау нәтижелерін ескере білуі де маңызды. Оқыту барысындағы қиындықтарды және ерекше санаттағы білім алушылардың даму процесінің нәтижелерін болжай білу оның кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі. Кейбір оқушылардың іс-әрекетінің барысы мен нәтижесі бойынша мінез-құлқының белгілі бір сипатының көрінуінің салдарын болжай білуі тиімді білім беру ортасын құрыда маңызды.

Инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда трансформациялық қызметті жүзеге асыра отырып, педагог мүмкіндігі шектеулі оқушылар үшін білім беру мазмұнын өзгерту, бейімдеу үдерісінің заңдылықтарын анықтап, мәнін анықтай білуі керек. Осы санаттағы білім алушылардың психологиялық ерекшеліктерін, танымдық мүмкіндіктерін ескере отырып, дидактикалық материалды өзінің оқу пәнінде түрлендіріп, бейімдей алуы оның кәсіби мамандығын игеруінің бір көрінісі. Инклюзивті сыныптағы барлық оқушылардың қарым-қатынас және оқу мотивтерін қалыптастыру жағдайларын жасай отырып, оқу жағдайын өзгерте білуде жетекші технологияларды қолдана алады. Инклюзивтік жағдайдағы оқу іс-әрекетін жүзеге асыру кезінде мұғалімге инклюзивті сыныптағы барлық оқушылардың мінез-құлқы мен іс-әрекетін талдай білу, оқу-тәрбие процесін түзету мақсатында талдау нәтижелерін түсіндіру; мүмкіндігі шектеулі оқушылардың мүмкіндіктеріне сәйкес келетін білім беру әдістері мен технологияларын қолдану оған көмекші құрал болады. Әлеуметтік іс-әрекеттерді орындау кезінде мұғалімге проблемаларды, мүмкіндіктерді, білім алушыларды инклюзивті білім беру кеңістігіне

әлеуметтік бейімдеу және интеграциялау жағдайларын талдау қабілеті қажет. Яғни, инклюзивті сыныптағы барлық оқушылар арасында ерекше әлеуметтік ауытқулардың алдын алу бойынша жұмысты ұйымдастыра білу және инклюзивті білім беру процесінің барлық субъектілеріне педагогикалық көмек пен қолдау көрсету мүмкіндігі.

Болашақ мұғалімнің кәсіби даярлығы барысында оның кәсіби инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру үдерісін модельдеу тәжірибесін зерттеу педагог ретінде кәсіби білім берудің барлық деңгейлерінде мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру моделін ұсынуға мүмкіндік берді.

Жоғарыдағы ғалымдардың үлгісіне негізделі отырып, біз ұсынған үлгі өзара байланысты үш блокты қамтитын жүйені қамтиды. Олар: концептуалды, процессуалдық-ұйымдастырушылық, мотивациялық-мақсатты және бағалаушы-аналитикалық.

Кесте 1 -Кәсіби инклюзивті құзыреттілік үлгісі

	Кәсіби инклюзивті құзыреттілік	Мазмұны
1	мотивациялық-мақсатты	тәсілдер, принциптер, мақсат, мазмұн, технологиялар, кезеңдері, шарттар
2	концептуалды-мазмұндық	жүйелік, субъективтік, құзыреттілікке негізделген бағыт
3	бағалаушы-аналитикалық	проблемалық, кәсіптік бағыттылық, ұтқырлық, белсенділік, жүйелілік
4	процессуалдық-ұйымдастырушылық	мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігін оның оқу іс-әрекетінің тиімділігінің негізі ретінде қалыптастыру. инклюзия жағдайында мүмкіндігі шектеулі және мүмкіндігі шектеулі оқушыларды оқыту барысындағы кәсіби қызмет

Біз ұсынған модельдің ерекшелігі кәсіби құзыреттілік инклюзивті білім беру аясында мұғалымнің ескеруі шартта компоненттердің құрылымын анықтауымызда. Модельде педагогикалық күш-жігердің бағытын белгілейтін мақсат ретінде мұғалімнің инклюзивті кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал ететін кәсіби оқыту үдерісін ұйымдастыру айқындалған. Педагогтардың инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру үдерісінің ішкі ұйымдастырылуы үлгінің құрылымдық құрамдас бөліктері Келесі сипатта ұсынылды. мотивациялық-мақсатты блок тәсілдер, принциптер, мақсат, мазмұн, технологиялар, кезеңдері, шарттары арқылы ашылады және элементтер арасындағы өзара әрекеттестіктің жүйелі түрде жаңғыртылуына жауап береді.

Модельдің концептуалды-мазмұндық блогы теориялық тәсілдердің негізгі бастапқы ережелерін қамтиды: жүйелік, субъективтік, құзыреттілікке негізделген. Мазмұндық блок арнайы бөлімдерді қосымша енгізуді, нақты құралдарды пайдалануды, білім беруді сапалы даралауды, білім беру ортасын кеңістіктік және уақыттық ұйымдастыруды қарастырады.

Жалпы, мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру үдерісін ұйымдастырудың жетекші идеялары ретіндегі негізгі ұстанымдар: проблемалық, кәсіптік бағыттылық, ұтқырлық, белсенділік, жүйелілік.

Мұғалімнің кәсіби даярлығы барысында инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру моделінің процессуалдық-ұйымдастырушылық блогы мақсатты компонентті қамтиды (мақсаты – мұғалімнің инклюзивті құзыреттілігін оның оқу іс-әрекетінің тиімділігінің негізі ретінде қалыптастыру).

Л.В. Горюнова (2018) Олар оқытудың мазмұндық құрамдас бөлігі ретінде жобалық бағыт, оның ішінде инклюзивтік бағыт бойынша жұмыстарды, білім беру бағыттарын, оның ішінде инклюзивті білім берудің теориясы мен әдістемесін зерделеуді; ұйымдастырушылық-әдістемелік бағыт бойынша білім беруді іске асыру шарттарын бейімдеу дағдыларын дамыту инклюзивтік ортада білім беру процесін басқару, стандартты емес міндеттерді шешу, өзінің кәсіби өзін-өзі дамытуын басқару қабілетін дамытуды көздейді [15].

Модельдің бағалаушы-аналитикалық блогы келесі құрамдастарды бақылау және бағалау, аналитикалық; түзетуші функцияларды қамтиды. Мұғалімнің кәсіби даярлығы барысында инклюзивті құзыреттілігін қалыптастыру моделінің бағалаушы-аналитикалық блогының мұндай мазмұны бақылаудың әртүрлі нысандарымен, білім алушылардың оқу-тәрбие процесінің жетістігін бағалауымен, оқу-тәрбие процесінің көрсеткіштері мен деңгейлерімен сипатталады. Инклюзия жағдайында

мұғалімнің алдағы педагогикалық қызметке даярлық моделі білім беру үдерісін және студенттер контингентін құрудың ерекшеліктерін ескере отырып құрастырылды. Инклюзивтік жағдайдағы білім алушылардың мотивациялық-мақсатты блогы заманауи білім беру технологияларын пайдалану – белсенді оқыту технологияларына сүйенеді.

Зерттеу барысында алынған нәтижелерге негізделген ұсыныстар:

– Мұғалімдерге ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды диагностикалау және бағалау туралы ақпарат қажет пе деген сұрақ туындауы керек. Ал егер бар болса, осы қажеттіліктерді қанағаттандыру үшін тренингтер ұйымдастырылуы міндетті.

– Мұғалімдер инклюзивті білім беруде жалпы қандай оқыту әдістері мен тәсілдерін қолданады. Оларға оқытудың арнайы әдістері мен тәсілдері қажет. Сондықтан, мұғалімдердің білім мен дағдыларын қанағаттандыру үшін білім беру жұмыстары жүргізілуі керек.

–Болашақта ерекше қажеттіліктері бар студенттердің отбасылары мен олардың мұғалімдері арасындағы қарым-қатынастың инклюзивті білім беру мұғалімдерінің кәсіби құзыреттіліктеріне әсерін зерттеуде арнайы мақсатында зерттеулер жүргізу керек.

– «Үйде білім алу, ауруханада білім алу, табиғи білім беру» сияқты курстарды мұғалімдерді дайындау бакалавриат бағдарламаларына қосуға болады. Бұл курстар бойынша біліктілікті арттыру бағдарламалары кезекші мұғалімдер үшін де ұйымдастырылуы мүмкін. Бакалавриат бағдарламаларындағы қолданыстағы арнайы білім беру бағдарламаларына «қолдану» өлшемін қосуға болады.

Жалпы, болашақ мұғалімдерге арнайы білім беру мектептеріндегі ерекше қажеттіліктері бар мұғалімдермен және арнайы білім беру мамандарымен жұмыс істеуге және сыныптағы тәжірибелерді бақылау мүмкіндігімен қамтамасыз етілуі керек. Олар өздеріне қажетті білімдер мен біліктілік үлгісін білген кезде, педагогтың инклюзивті кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру процесін ұйымдастыру мүмкін болып табылады.

Қорытынды. Инклюзивті білім беру ортасында болашақ мұғалімдерді даярлауды ұйымдастыру және жүзеге асыру барысында жүргізілген зерттеулер кәсіби қайта даярлауды толыққанды ұйымдастыру үшін нақты мазмұнымен анықталады. мұғалімнің инклюзивті кәсіби құзыреттілігін дамытуға бағытталған сәйкес технологияларды таңдау қажет екенін анықтады. Талдау нәтижелері мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру курсына инклюзивті құзыреттілікті қалыптастыру үдерісін дамытуға негіз болады. Сондай-ақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі нақтыланып, болашақ мұғалімдердің дайындығын қалыптастыру моделінің мақсатты, мазмұндық, процессуалдық және диагностикалық блоктары әзірленді.

Процедуралық блок белсенділік тәсіліне негізделген білім алушыларды инклюзивті білім беру ортасында жұмысқа дайындаудың нысандарын, әдістерін және құралдарын көрсетеді. Бұл жалпы білім беру жүйесі педагогтарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруды қамтамасыз етеді және жалпы білім беретін мекемелерде мүмкіндігі шектеулі оқушыларды оқытумен байланысты мәселелерді дұрыс және тиімді шешуге мүмкіндік береді. Осылайша, әзірленген үлгі орта мектептерде педагогикалық білім берумен қатар, жоғары білім берудің барлық деңгейлерінде, қайта даярлау және біліктілігін арттыру жүйесінде кәсіби дайындық жағдайында педагогтың инклюзивті кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру процесін ұйымдастырудың негізі болып табылады.

Данная статья подготовлена в рамках программно-целевого финансирования Комитета науки МНУВО по теме BR18574162

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

- 1. Агавелян Р.О. (2000) Социально-перцептивные процессы личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности – Новосибирск. – 405 с.*
- 2. Бородин О.С. (2014) Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья // Профессиональное образование в России и за рубежом.– № 1 (13). – С. 75-79.*
- 3. Зимняя И.А. (2003) Ключевые компетенции и новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня– № 5. – С. 34-42.*
- 4. Оралканова И.А. (2014) Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования// Диссертация на соискание научной степени доктора философии (PhD) – Алматы, 210 стр.*

5. Карынбаева О.В. (2016) Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях – Тольятти. – 214 с.

6. Козырева О.А. (2017) Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию // Сибирский вестник специального образования – № 1 (19) – С. 31-34.

7. Маркова А.К. (1996) Психология профессионализма. – М.: Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание» – 308 с.

8.Şule Firat Durdukoca (2021) Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education- International Education Studies; Vol. 14, No. 10 – <https://www.researchgate.net/publication/354448752>

9. Кузьмина О.С. (2013) Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – Красноярск – № 11.8. – С. 337-344.

10. Самарцева Е.Г. (2015) Оценка профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал – Орел – № 1 (64). – С.328-331.

11.Zhamilya T. Makhambetova, Akmaral S. Magaiyova (2022) Professional Competences in the Context of Inclusive Education: A Model Design- European Journal of Educational Research Volume 12, Issue 1, 201 - 211. ISSN: 2165-8714 <https://www.eu-jer.com/>

12. Хафизуллина И. Н. (2008) Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки – Астрахань – 22 с.

13. Хитрюк В. В. (2016) Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования – Калининград. – 390 с.

14. Movkebaieva Z., Oralkanova I., Uaidullakzy E. (2013) The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education- Procedia – Social and Behavioral Sciences – p. 549 – 554 file:///C:/Users/Abu/Downloads/UaidullakzyElmira1.pdf

15. Горюнова Л.В. (2018) Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки- file:///C:/Users/Abu/Downloads/model-formirovaniya-inklyuzivnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-protssesse-ego-professionalnoy-podgotovki.pdf

References:

1. Agavelyan R.O. (2000) Sotsialno-pertseptivnyye protsessy lichnosti pedagoga spetsialnoy shkoly v professionalnoy deyatel'nosti – Novosibirsk. – 405 s.

2. Borodina O.S. (2014) Formirovaniye inklyuzivnoy kompetentnosti budushchego uchitelya osnov zdorovya // Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom. – № 1 (13). – S. 75-79.

3. Zimnyaya I.A. (2003) Klyuchevyye kompetentsii i novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vyssheye obrazovaniye segodnya – № 5. – S. 34-42.

4. Oralkanova I.A. (2014) Formirovaniye gotovnosti uchiteley nachalnykh klassov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Dissertatsiya na soiskaniye nauchnoy stepeni doktora filosofii (PhD) – Almaty, 210 str.

5. Karynbayeva O.V. (2016) Podgotovka pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii k formirovaniyu inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh – Tol'yatti. – 214 s.

6. Kozyreva O.A. (2017) Izmeneniya v strukture professionalnoy kompetentnosti pedagoga v usloviyakh perekhoda k inklyuzivnomu obrazovaniyu // Sibirskiy vestnik spetsial'nogo obrazovaniya – № 1 (19) – S. 31-34.

7. Markova A.K. (1996) Psikhologiya professionalizma. – М.: Izdatel'stvo: Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond «Znaniye» – 308 s.

8.Şule Firat Durdukoca (2021) Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education- International Education Studies; Vol. 14, No. 10 – <https://www.researchgate.net/publication/354448752>

9. Kuzmina O.S. (2013) Osobennosti organizatsii podgotovki pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // V mire nauchnykh otkrytiy. – Krasnoyarsk – № 11.8. – S. 337-344.

10. Samartseva Ye.G. (2015) Otsenka professionalnoy gotovnosti budushchikh pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detey // Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki»: nauchnyy zhurnal – Orel – № 1 (64). – S.328-331.

11. Zhamilya T. Makhambetova, Akmaral S. Magauova (2022) *Professional Competences in the Context of Inclusive Education: A Model Design- European Journal of Educational Research Volume 12, Issue 1, 201 – 211. ISSN: 2165-8714* <https://www.eu-jer.com/>

12. Khafizullina I. N. (2008) *Formirovaniye inklyuzivnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley v protsesse professionalnoy podgotovki– Astrakhan'*– 22 s.

13. Khitryuk V. V. (2016) *Formirovaniye inklyuzivnoy gotovnosti budushchikh pedagogov v usloviyakh vysshego obrazovaniya – Kaliningrad.*, – 390 s.

14. Movkebaieva Z., Oralkanova I., Uaidullakzy E. (2013) *The Professional Competence of Teachers in Inclusive Education- Procedia - Social and Behavioral Sciences* –p. 549 – 554 <file:///C:/Users/Abu/Downloads/UaidullakzyElmira1.pdf>

15. Goryunova L.V. (2018) *Model' formirovaniya inklyuzivnoy kompetentnosti pedagoga v protsesse yego professionalnoy podgotovki- file:///C:/Users/Abu/Downloads/model-formirovaniya-inklyuzivnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-protsesse-ego-professionalnoy-podgotovki.pdf*

ӘӨЖ 37.062.3(045)
МРНТИ 14.35.00

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.015>

А.М. Кажғалиева^{1*}, А.А. Акажанова¹

¹ С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті,
Астана қ., Қазақстан

БІРІНШІ КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНЫҢ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНА БЕЙІМДЕЛУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Аңдатпа

Қазіргі таңда психологиялық-педагогикалық зерттеулерде студенттердің жоғары оқу орнының білім беру ортасына бейімделу мәселесі өзекті мәселесі ретінде қаралады. Мақалада студенттердің жоғары оқу орнының білім беру ортасына бейімделу мәселелері бойынша әртүрлі авторлардың еңбектеріне талдау берілген. Авторлар қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын шетелдік студенттердің қазақстандық жоғары оқу орындарына бейімделуі мәселесінің өзектілігіне назар аударады. Авторлардың пікірінше, қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын шетелдік студенттердің барлығы қазақстандық жоғары оқу орындарына белгілі бір себептермен (коммуникативтік дағдылары, жеке қасиеттері және т.б.) т е з әрі табысты бейімделіп кетпейді.

Зерттеу тақырыбының өзектілігін анықтау үшін мақалада қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын шетелдік студенттер арасында жүргізілген эмоционалдық жағдайын өзін-өзі бағалау сауалнамасының нәтижелері берілген. Зерттеу барысында авторлар қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын шетелдік студенттердің эмоционалдық жағдайының деңгейін көрсететін тиісті деректерге қол жеткізді. Нәтижесінде қазақстандық жоғары оқу орындарының білім беру ортасына сәтті бейімделуге оңтайлы бағытталған жағдайлар анықталды. Осы мақаланы жазу аясында қазақ диаспорасының өкілдері болып табылатын шетелдік студенттердің қазақстандық жоғары оқу орындарына табысты бейімделуі үшін ұсыныстар тұжырымдалады.

Түйін сөздер: бейімделу, жоғары оқу орны, білім беру ортасы, студенттер, қазақ диаспорасы өкілдері.

Kazhgaliyeva A.,^{1*} Akazhanova A.¹

¹ Kazakh Agrotechnical University named after S.Seifullin
Astana, Kazakhstan

THE PROBLEMS OF STUDENTS' ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATION

Abstract

The article is devoted to the current issue of adaptation of students to the educational environment of the university. The materials of this article present an analysis of works on the adaptation of students to the

educational environment of the university. In the article, the author draws attention to the issue of the relevance of adaptation in Kazakhstani universities of foreign students, representatives of the Kazakh diaspora. The author notes that the adaptation of foreign students representing the Kazakh diaspora to the educational process of Kazakh universities, for certain reasons, is not always successful (personal qualities, communication skills, and other reasons). To determine the relevance of the research topic, the article presents the results of a self-assessment of the emotional state conducted among foreign students who are representatives of the Kazakh diaspora. In the course of the study, the authors obtained relevant data demonstrating the level of emotional state of foreign students representing the Kazakh diaspora.

As part of the writing of this article, relevant conclusions and recommendations were formulated for the successful adaptation of foreign students representing the Kazakh diaspora in Kazakhstani universities.

Keywords: adaptation, educational environment, university, students, Kazakh diaspora.

Кажғалиева А.М.,¹ Акажанова А.А.²

*^{1,2} Казахский агротехнический исследовательский университет им.С.Сейфуллина
Астана, Казахстан*

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация

Статья посвящена актуальному на сегодняшний день вопросу адаптации студентов к образовательной среде вуза. В материалах данной статьи представлен анализ трудов по вопросам адаптации студентов к образовательной среде вуза. В статье авторы обращают внимание на вопрос актуальности адаптации в казахстанских вузах иностранных студентов-представителей казахской диаспоры. Авторы отмечают, что адаптация иностранных студентов-представителей казахской диаспоры к образовательному процессу казахстанских вузов в силу определенных причин не всегда происходит успешно (личностные качества, коммуникативные навыки и др. причины). Для определения актуальности темы исследования в статье представлены результаты самооценки эмоционального состояния, проведенной среди иностранных студентов-представителей казахской диаспоры. В процессе исследования авторы получили актуальные данные, демонстрирующие уровень эмоционального состояния иностранных студентов-представителей казахской диаспоры.

В рамках написания данной статьи были сформулированы рекомендации для успешной адаптации иностранных студентов-представителей казахской диаспоры в казахстанских вузах.

Ключевые слова: адаптация, образовательная среда, вуз, студенты, казахская диаспора.

Кіріспе. Қазіргі уақытта студенттердің жоғары оқу орнының білім беру ортасына бейімделу мәселесі психологиялық-педагогикалық зерттеулерде жетекші мәселелердің бірі болып табылады, өйткені студенттерді оқу орнының білім беру ортасына табысты бейімделуі кәсіби білім берудің маңызды элементі болып табылады.

Бейімделу – бұл пәнаралық категория. Әр ғылымда ол әртүрлі түсіндіріледі. Мысалы,

философия ғылымында бейімделу ұғымын «тұлға мен әлеуметтік топтардың өзара әрекеттесуінің түрі деп белгілейді» [1], яғни бейімделу өзара байланысты, келісілген әрекеттердің үдерісін білдіреді. Педагогикада бейімделу деп «жасөспірімнің тұлғалық ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін тереңірек зерттеу арқылы әлеуметтік мінез-құлық нормаларына үйрету және оның өз бетінше жетілуге дайындығын қалыптастыруға негізінделген оқыту мен тәрбиелеу үдерісіндегі тұлғалардың өзара әрекеті» түсініледі [2]. Психологияда бейімделуді қоршаған ортаның объективті факторлары әсерінен адам психикасының қайта құрылуы, сондай-ақ адамның түрлі орта талаптарына еш ыңғайсыздық сезінбей бейімделу қабілеті деп түсіндіреді [3] Адам өзінің тіршілігінде айтарлықтай қозғалыстағы өмір салтын жүргізеді. Өмір оны түрлі жағдайларға кезіктіреді, кейде адам өзінің қалауы бойынша тіршілік ету ортасын өзгертеді. Мұндай жағдайлардың әрқайсысында бейімделу қажеттілік болып табылады.

Студенттердің жоғары оқу орнының білім беру ортасына бейімделуі мәселесіне арналған көптеген ғылыми зерттеулер белгілі. Т.Ю.Волгина зерттеулерінде «студенттердің ЖОО-на бейімделуі» ұғымы студенттердің тұлғалық қасиеттерінің ЖОО-ны жағдайына икемделуі деп қарастырылады. Ғалымның пікірінше, бейімделу, бір жағынан, үздіксіз процесс, себебі бір де бір күн тоқталмайды, ал екіншіден,

тербелмелі, себебі бір күннің өзінде бірнеше түрлі салаларға: іс-әрекетке, қарым-қатынасқа, өзіндік санаға ауысатынын көрсетеді [4].

Студенттердің бейімделу мәселесі білім берудің барлық деңгейі үшін өзекті. Мақсаттық, мазмұндық және процессуалдық кешендердегі айырмашылыққа қарамастан, білім берудің әр деңгейінде өзіне ғана тән және жалпыға ортақ бейімделу үдерісі сипатталады [5]. **Әрі қарай бұл ой** М.Голубева, А.А. Голованова еңбектерінде жалғасады. Зерттеушілердің пікірінше, студенттердің ЖОО-на бейімделуі процесі оқудың барлық кезеңін қамтиды. Субъект оқу тобына табысты бейімделсе де, бейімделу процесі аяқталмайды, өйткені әр семестрде жаңа пәндер пайда болып, оқытушылар бірін бірі алмастырады, әр оқытушы өз ережелерін қолданады, өзіндік сабақ беру стилі бар және т.б. Қандай да бір оқытушының стиліне табысты бейімделе алмау, кейбір пәндерді меңгеруге қиындықтар жоғары оқу орнындағы соңғы курс студенттерінің де жалпы бейімделуіне әсерін тигізуі мүмкін деп пайымдайды [6].

Студенттердің ЖОО-на бейімделуі мәселесі П.А. Просецкийдің еңбектерінде де көрініс тапты, мұнда ғалым ақыл-ой әрекеті дағдыларын ұйымдастыруды жетілдіру және таңдаған мамандығына байланысты кәсіби қабілеттерін қалыптастыру бойынша жүйелі жұмысты студенттердің ЖОО-на бейімделуі деп санайды [7].

А.А. Виноградова бейімделуді «студенттің ЖОО-ны білім беру ортасындағы қызметінің негізгі түрлеріне деген субъективті қатынасын сипаттайтын когнитивтік, ынталандырушылық-еріктілік, әлеуметтік-коммуникативтік байланыстарды қалыптастыру және дамытудың жүйелі, екіжақты, кезең-кезеңді үдерісі» ретінде түсіндіреді [8].

Осы мәселеге қатысты **Т.А. Никитинаның пікірін келтіретін болсақ, бейімделу – көпдеңгейлі, көпаспектілі және көпфакторлы үдеріс және оның аясында білім алушылардың білім беру үдерісіне қосылуына, яғни жаңа рольді игеруіне ерекше назар аударылады. Бейімделу аясында ерекше мән беруі, яғни тұлға ретінде қайта қалыптасуы және жаңа рольді игеруі** [9].

Ғалымдардың жоғарыда аталған зерттеулері студенттердің ЖОО-на бейімделуі – білім алушыларды білім беру үдерісіне, яғни студенттің тұлғасын қайта құрушы және жаңа рольді меңгеруге зейінін аударушы көпдеңгейлі, көпаспектілі және көпфакторлы үдеріс екенін түсінуге мүмкіндік береді.

Осылайша, студенттің ЖОО-на бейімделуі туралы айтқанда, біз тұлғаның сыртқы жағдайлар шеңберіндегі әрекеттерін ғана емес, сонымен бірге студенттің дамуын, оның өзін-өзі дамытуын назарға аламыз. Сонымен бірге, бейімделудің екі бағытта қарастырылуы қажеттілігі анық: тұлғаның жаңа сыртқы ортаға бейімделуі бағытында және бейімделуі негізінде оның жаңа сипаттарға ие болуы ретінде.

Сонымен, студенттердің ЖОО-на бейімделу үдерісінде педагогикалық бейімделу мәселесі ғалымдардың жіті назарында екені байқалды.

Материалдар мен әдістері. Ғылыми әдебиеттерді талдау; қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын шетелдік студенттердің эмоционалды көңіл-күйі деңгейін анықтау мақсатында *А.Уэссман* мен *Д.Риксидің* «Эмоционалды көңіл-күйді өзіндік бағалау» сауалнамасын жүргізу. Қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын шетелдік студенттердің көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейін анықтауда *В.Ф. Ряховскийдің* «Көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейін бағалау» тестін пайдаландық. Зерттеу нәтижелерін өңдеу кезінде статистикалық әдістер, бақылау және жалпылау әдістері қолданылды. Қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын шетелдік студенттердің қазақстандық ЖОО-ның білім беру ортасына бейімделуін зерттеу бойынша эксперименталды жұмыстар *С.Сейфуллин* атындағы ҚАТЗУ базасында жүргізілді. Эксперименттік жұмысқа аталмыш университеттің шетелдік қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын техникалық, ветеринарлық, агрономиялық, энергетикалық, жерге орналастыру, экономикалық, компьютерлік жүйелер және кәсіптік білім беру факультеттерінде оқитын 1 курстың 30 студенті қатысты. Экспериментке қатысушы студенттер жасы 18-ден 22-ге дейін, гендерлік құрамы: 68% – ер жынысты және 32% – әйел жынысты. Тілдік дағдылары тест арқылы анықталды. Қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің ғылыми сипаттағы жазба жұмыстарын орындай алу қабілеттерінің деңгейін анықтау мақсатында «Жазылым» және «Айтылым» тестілері өткізілді.

Зерттеу нәтижелері мен талдау. Тест тапсырмаларын орындау арқылы аталмыш студенттер ақпаратты жазбаша түрде бере алу мүмкіндіктерін көрсетті. Сонымен қатар, «Айтылым» тесті мәтінмен ауызша жұмысты қамтыды: мәтінді оқу және мазмұндау (қысқаша). «Жазылым» және «Айтылым» тестілері нәтижесі қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің ауызша және жазбаша тілдік қабілет-

терінің төмен және осы бағытта арнайы жұмыстар жүргізу қажет екенін көрсетті. Алынған мәліметтер негізінде қазақ диаспорасы өкілдері студенттері қазақ тілін білу деңгейіне байланысты бақылау (БТ) және эксперименттік (ЭТ) топтарға бөлінді.

Бұл мәселенің маңыздылығы V Дүниежүзі қазақтарының құрылтайында да қозғалып: «Шетте жүрген ағайынның ұрпағына көмек жасау, өсіп келе жатқан жастарға қолұшын беру қажет. Біз шетелдегі қазақ бауырларымыздың балаларына Қазақстанда білім алуына бар жағдайларын жасауымыз керек. Қазір олар грант арқылы еліміздің жоғары оқу орындарында оқи алады. Үкіметке қандастарымыздың жоғары білім алуын қолжетімді ету үшін, оларға бөлінетін квотаны екі есеге көбейтуді тапсырылды» [10].

Сонымен қатар, аталмыш мәселеге Қазақстан Республикасы 2020-2025 жылдарға арналған білім беруді және ғылымды дамытудың Мемлекеттік бағдарламасында да назар аударылады. Аталмыш бағдарламада қазіргі білім берудің даму тенденциялары қарастырылады. Соның ішінде, айта кететін болсақ, Қазақстандық жоғары білімнің халықаралық тартымдылығын арттыру және қазақстандық жоғары оқу орындарының халықаралық білім беру кеңістігіндегі (QS WUR, Times Higher Education және т.б.) орнын белгілеу мақсатында оқыту үшін қолайлы жағдай жасауды (инфрақұрылым, әлеуметтік пакет, гранттар, стипендиялар, т.б.), оқу кезеңінде шетелдік студенттің келуін ұйымдастыру жүйесін, ақпараттандыру тетіктерін, студенттік визаны алуды оңайлатуды, оқуды аяқтағаннан кейін жұмысқа орналастыруды қамтитын интернационалдандыру стратегиясы іске асыру қажеттілігі туралы мәселелер қарастырылған. Сонымен бірге, ЖОО-нда білім беру сапасын қамтамасыз ету мақсатында шетелдік студенттерге білім беру қызметтерін көрсететін қазақстандық жоғары оқу орындарының тізілімін қалыптастыру тәсілдері мен оларға қойылатын талаптары белгіленген. Шетелдік студенттердің кеңес алуы үшін алаң ұйымдастыру мақсатында "Education in Kazakhstan" бірыңғай сайтының базасында онлайн портал енгізілетіні, шетелдік студенттер мен қазақ диаспорасына арналған стипендиялық бағдарлама іске асырылатыны туралы және аталмыш бағдарлама шетелдік студенттерді тарту үшін катализатор болуға тиіс, – деп көрсетілген [11].

Сондай-ақ, қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің ЖОО-на бейімделу мәселесі Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысымен бекітілген Шетелдегі этникалық қазақтарды қолдаудың 2018-2022 жылдарға арналған іс-шаралар жоспары да айқындайды [12]. Аталмыш жоспарда жоғары мектеп, магистратура мен докторантурада оқимын деген мақсатпен арнайы шетелден келген жастарға ерекше көңіл бөлінеді. Алайда Қазақстанның жоғары оқу орындарына түскен шетелдік қазақ жастары көптеген қиындықтарға кездесіп жатады. Ол қиындықтар бірінші курс студенттерінің орыс тілін шет тілі ретінде оқу барысында кездесіп қана қоймай, сонымен қатар қазақ тіліндегі пәндерді игеруде де орын алады. Бұл – осы әлеуметтік топқа жататын студент қауымының коммуникативтік бейімделу мәселесінің өзектілігін айқындайды.

ЖОО-дағы тәжірибе көрсеткендей, қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің барлығы бірдей оқу үдерісіне тез бейімделе алмайды. Оның себебі, біздің ойымызша, қазіргі білім беру жүйесінде қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің коммуникативтік ерекшеліктерінің ескерілмеуінде десек те болады [13]. Қазақ диаспорасы өкілдері студенттері ЖОО-ның жалпы мемлекеттік білім беру бағдарламасымен оқытылады, мұның аталмыш студенттер үшін кемшін тұстары да бар. Атап айтсақ, олар, жоғарыда айтылып кеткендей, орыс тілін айтпағанда, қазіргі қазақ тілін (әсіресе жазбаша формасы) қажетті деңгейде меңгермегендіктен оқу үдерісінде сабаққа дайындалу, өздік жұмыстарды орындау, дәрісті жазу, емтихан тапсыру барысында және т.б. жағдайларда қиындықтарға кезігіп, оқуды одан әрі жалғастыруға қызығушылықтарының азаю және т.б. Міне, сондықтан ЖОО-ның білім бағдарламасында қазақ диаспорасы өкілі саналатын шетелдік студенттердің коммуникативтік бейімделуіне қатысты мәселелерді талдап, жетілдіру, педагогикалық шарттар кешенін жасау қажетті болып саналады.

Қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің ЖОО-на бейімделуі – күрделі үдеріс, оның барысында аталмыш студенттер жаңа әрекеттер түрлерін меңгеріп, психологиялық, дидактикалық, әлеуметтік, құлықтылық, тілдік және т.б. кедергілерден өтуге мәжбүр болады (оқыту жүйелеріндегі айырмашылық, құжаттарды рәсімдеудегі қиындықтар, тілдік кедергілер және т.б.).

Ю.В. Виноградованың зерттеуі бойынша, студенттердің ЖОО-на бейімделуіндегі кедергілерді келесідей жіктеуге болады:

1. Коммуникативтік кедергі – оқу-танымдық әрекеті құралы ретіндегі тілді білу деңгейімен байланысты (ғылыми оқу әдебиеттерімен жұмыс істеу кезіндегі қиындықтар);

2 Физиологиялық кедергі – сабақтар кестесіне үйренісудегі қиындықтармен байланысты кедергілер;

3 Ұйымдастырушылық кедергілер – оқытушылар мен деканат тарабы талаптарына үйренісуге байланысты кедергілер;

4 Әдістемелік кедергілер – оқыту әдістері мен бақылау формаларына үйренісу байланысты қиындықтар;

5 Психологиялық кедергілер – оқытушылар мен деканат қызметкерлерімен қарым-қатынас стиліне үйренісуге байланысты кедергілер [14, 11;].

Қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің Қазақстанға бейімделу барысындағы кедергілердің бірі – тілдік кедергі. А.М. Досанованың пікірінше, тілдік кедергі – жеке адамның тілді білуі/білмеуіне, жеткіліксіз меңгеруіне байланысты толыққанды қарым-қатынас жасаудағы және жаһандану мен интеграциялану жолындағы басты кедергілердің бірі болып табылады [15; 85;]. Сонымен қатар, ғалымның тілдік бейімделуге берген анықтамасын келтіретін болсақ, оның пікірінше, тілдік бейімделу – мәдени-коммуникативтік ортаға кірігу мақсатында тілдік сөйлеу әрекетінің жаңа белсенді дағдыларын игеру, коммуникативтік әдепті қолдану, коммуникативті құзыретті көтеру [15;162]. Сол сияқты ғалым қазақ диаспорасы өкілдерінің тілдік бейімделуі – бұл олардың толыққанды Қазақстанның мәдени-коммуникативтік ортасына кірігуі, оның іске асуы деп тұжырымдайды [15;65;].

Көпшілікпен тіл табыса алу деп жеке тұлғаның адамдармен қарым-қатынас орнатуды қамтамасыз ететін қасиетін айтады. Қарым-қатынассыз іс-әрекет мүмкін емес, сол себепті біз қазақ диаспорасы өкілдері болып табылатын шетелдік студенттердің көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейін анықтауда В.Ф. Ряховскийдің «Көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейін бағалау» тестін пайдаландық [16].

Кесте 1 - В.Ф. Ряховскийдің «Көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейін бағалау» тесті көрсеткіштері, %

Критерий	Топтар	n	Орташа балл	Орта ауытқу
Көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейі	БТ-1	15	20,000	3,3594
	ЭТ-2	15	24,133	2,7997
Ескерту – В.Ф. Ряховскийдің «Көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейі» тесті бойынша төмен балл – жоғары көрсеткіштің белгісі, сәйкесінше жоғары балл – төмен көрсеткіштің белгісі				

Жоғарыда берілген нәтижелерден көріп тұрғанымыздай, БТ-1 студенттерінің көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілігі жоғары және төмен деңгейде қалыптаспаған, орташа деңгейді 100% (19-24 балл аралығында) құрады, яғни бұл топ студенттері тансық ортада өздерін белгілі бір деңгейде сенімді сезінеді және кедергілерден аса қорықпайды, алайда бейтаныс адамдармен қарым-қатынас орнатуға аса белсенділік танытпайды, пікірталастарға қатыспайды, достары аз. Сәйкесінше ЭТ-2 студенттерінің көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілігінің жоғары деңгейі анықталмады, орташа деңгейі 41% (25-29 балл аралығында), ал төмен деңгейі 59% құрады, яғни аталмыш топ студенттері қарапайым тіл табысушылық қабілеттерге ие, алайда адамдармен қарым-қатынас орнатуға белсенділік танытпайды, тұйық, жаңа достары аз, пікірталастарға қатыспайды, жаңа достары жоқ, көп сөйлеуден қашқақтайды. Осы тұста, ЭТ-2 студенттерімен жүйелі түрде жұмыстың қажеттілігі көрініп тұр. Сонымен қатар, БТ-1 студенттерінің көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейінің орташа баллы 20,000 аралығында, ал ЭТ-2 студенттерінің орташа баллы - 24,133 аралығында.

Демек, ЭТ-2 студенттерінің көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейі БТ-1 студенттерінің көрсеткіштерінен төмен, яғни көрсеткіштер арасында айтарлықтай айырмашылық бар және бұл көрсеткіштер де ЭТ-2 студенттерімен жүйелі түрде жұмыстың қажет екенін байқатты, өйткені жеке тұлғаның көпшілікпен тіл табыса алу қабілеті оның қоршаған ортаға тез бейімделуіне септігін тигізеді.

Осылайша, екі топ көрсеткіштерін талдау нәтижесінде, ЭТ-2 студенттерінің көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейі, БТ-1 студенттерімен салыстырғанда, төмен екендігі және ЭТ-2 студенттерінің деңгейі қосымша жұмысты қажет ететіндігіне күмән келтірмейді, өйткені, біздің

ойымызша, қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтіліктерінің жоғары деңгейі аталмыш студенттердің ЖОО-на табысты бейімделуіне мүмкіндік беретін маңызды коммуникативті қасиеттердің бірі болып табылады.

Сонымен бірге дидактикалық кедергіге тоқталатын болсақ, ол студенттердің ЖОО-на бейімделу процесінде кездесетін негізгі қиындық, сол себепті зерттеушілер осы мәселеге назар аудару керек деп санаймыз, өйткені дидактикалық кедергі - сабақтың оқыту әдістері мен ұйымдастыру формаларындағы айырмашылық бола отырып, бірінші курс студенттерінің оқу үлгеріміне айтарлықтай әсер етеді. Мысалы, анықтаушы эксперимент оқу жылының I триместрінен соң жүргізілгендіктен, студенттердің I триместр нәтижелері қарастырылды. Алынған мәліметтерден оқу үлгерімі көрсеткіштері теориялық және практикалық білімдерді игеруде қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің объективті қиындықтары бар екені белгілі болды.

Сонымен, студенттердің ЖОО-на бейімделу мәселесіне қатысты теориялық зерттеулерді талдай отырып, қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің бірінші оқу жылында бастан кешіретін қиындықтарын келесі түрде жіктеуге болады:

- психологиялық-физиологиялық (жаңа ортаға «ену», психологиялық-эмоционалдық ширығулар, климат ауысуына байланысты және т.б.);
- оқу-танымдық (білім беру жүйелеріндегі айырмашылықтарды жеңу, жаңа талаптар мен білімді бақылау жүйелеріне, оқу үдерісінің ұйымдастырылуына бейімделу);
- әлеуметтік-мәдени (коммуникативтік мәселелерді жеңу).

Жоғарыда аталған оқу үдерісіне байланысты қиындықтарға тұрмыстық мәселелер де қосылады (қалыптасқан ыңғайлы жағдайдың болмауы), ал олар студенттердің зейінін шоғырландыруға кері әсерін тигізеді. Басқаша айтқанда, қазақ диаспорасы өкілдері студенттері мәдени шок жағдайынан өтеді.

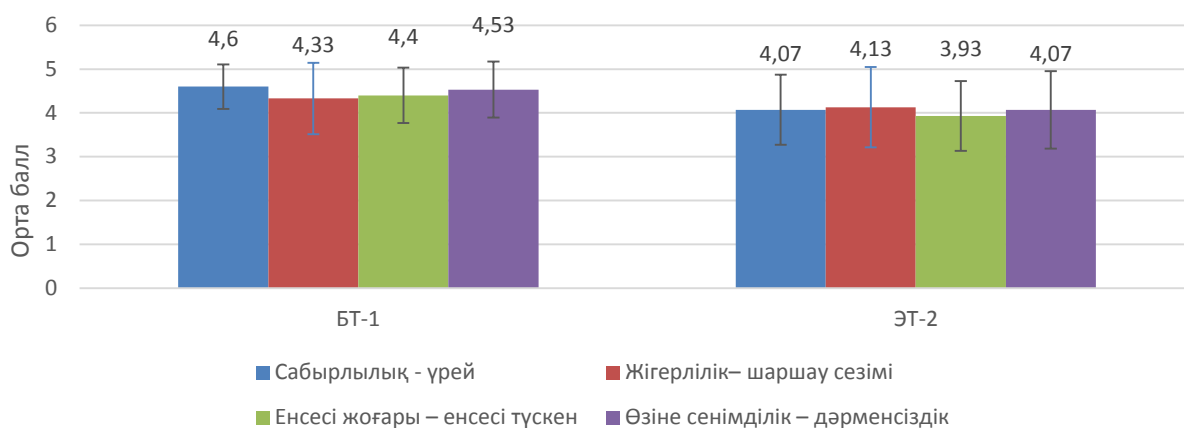
«Мәдени шок» теориясын 1960 жылы американдық ғалым К.Оберг ұсынған. Ғалым бұл құбылысты үйреншікті жағдайдың өзгеруіне байланысты үрей, алаңдаушылық, яғни жаңа мәдени орта мен қалыптасқан құндылықтар арасындағы конфликт, – деп қарастырады [17].

Л.А.Баймолдина зерттеуінде мәдени шок – бір мәдени ортадан екінші мәдени ортаға келген кездегі индивидтің эмоциялық және физикалық дискомфорт жағдайы деп анықтама береді [18].

С.Амитовтің пікірінше, мәдени шок – адам басқа қоғамға келгенде тілді, табиғи – климаттық жағдайды, діни сенімін білмегендіктен және басқа да себептерге байланысты өзіне жат мәдениетпен байланысқа түсу қажеттілігінен туындайды [19]. Яғни, ғалымдардың пікірлерін саралай келе, мәдени шок құбылысы жеке тұлғаның жаңа ортаға бейімделу барысында пайда болады деген тұжырымдама жасалды.

Қазақ диаспорасы өкілдері студенттері белгілі себептерге байланысты Қазақстанға келгенде, біздің жағдайымызда ЖОО-ның оқу үдерісінде, шетелге келген кез келген адамға тән мәдени шок жағдайын кешеді және барлығы бірдей қазақстандық ЖОО-на тез әрі табысты бейімделіп кетпейді (тұлғалық қасиеттері, коммуникативтік біліктері және т.б. себептер). Осыған орай, мәдени шок кезеңдерінен табысты өту үшін қазақ диаспорасы өкілдері студенттерін педагогикалық-психологиялық сүйемелдеу керек, өйткені педагогикалық-психологиялық сүйемелдеу аталмыш студенттердің психологиялық жайлылығын қамтамасыз етеді. Өйткені барлығына белгілі, көші-кон жағдайы кез келген адамның психикалық денсаулығына жағымсыз әсер етеді. Ал психикалық денсаулығы төмен студенттің білім алуға деген қызығушылығы, эмоционалдық көңіл-күйі, оқу үлгерімі төмендейді. Осыдан, жоғары оқу орнында оқудың алғашқы кезеңі студент үшін аса маңызды, себебі бірінші курс студентінің оқу үдерісіне тез бейімделуі оның болашақ маман ретінде әрі қарай табысты қалыптасуының кепілі болып табылады.

Оқудың бастапқы кездері әрбір студент, соның ішінде қазақ диаспорасы өкілдері студенттері үшін күрделі кезең болып табылады. Өмір сүру жағдайының өзгеруі стресске, оқу үлгерімінің төмендеуіне, эмоционалды тұрақсыздық пен мазасыздыққа, оқуға деген қызығушылықтың жоғалуына, ЖОО-на бейімделе алмай, оқуды жалғастыра алмайтын жағдайларға әкелуі әбден мүмкін. Сондықтан жоғарыда аталып кеткен жағдайларды ескере отырып, қазақ диаспоры өкілдері студенттерінің эмоционалды көңіл-күйі деңгейін анықтау барысында А.Уэссман мен Д.Риксидің «Эмоционалды көңіл-күйді өзіндік бағалау» сауалнамасын қолдану арқылы келесі көрсеткіштер алынды [20](Сурет 1).



Сурет 1. Студенттердің эмоционалды көңіл-күйлерін өзіндік бағалаудың салыстырмалы көрсеткіштері

Жоғарыда берілген нәтижелерден «Сабырлылық – үрей» критерийі бойынша БТ-1 студенттерінің орташа баллы - 4,60, сәйкесінше ЭТ-2 студенттерінің орташа баллы - 4,07 құрайды; «Жігерлілік – шаршау сезімі» критерийі бойынша БТ-1 студенттерінің орташа баллы - 4,33, сәйкесінше ЭТ-2 студенттерінің орташа балы - 4,13 құрайды; «Енсесі биік – енсесі түскен» критерийі бойынша БТ-1 студенттерінің орташа баллы - 4,40, сәйкесінше ЭТ-2 студенттерінің орташа баллы – 3,93 құрайды; «Өзіне сенімділік – дәрменсіздік» критерийі бойынша БТ-1 студенттерінің орташа баллы - 4,53, сәйкесінше ЭТ-2 студенттерінің орташа баллы - 4,07 құрайды (Сурет 1).

Осы мәліметтерге сүйене отырып, ЭТ-2 студенттерінің эмоционалды көңіл-күйі деңгейі, БТ-1 студенттерінің көрсеткіштерімен салыстырғанда, төмен екені байқалады. Оның себептері, біздің ойымызша, біріншіден, қарым-қатынас құралы ғана емес, оқу-танымдық әрекеті тілі болып табылатын қазақ тілін қажетті деңгейде меңгермегендіктері салдарынан (дәріс жазу және түсіну қиындықтары, өздік жұмыстарын орындау, емтихан алдындағы қорқыныш және т.б), екіншіден, адамдармен (студенттер, оқытушылар және т.б.) қарым-қатынас орнатуда қиындықтардың болуы және т.б. себептер.

Қорытынды. Жүргізілген зерттеулер келесі қорытындыларды жасауға мүмкіндік берді. Біріншіден, эмоционалды көңіл-күйдің қалыпты деңгейде болуы өте маңызды, себебі оның төмендігі (үрей, шаршау сезімі, дәрменсіздік, депрессия және т.б.) адамның психикалық және соматикалық денсаулығына (адам ағзасының өмірлік күші) әсер етіп, жүйке ауруларының өршуіне себеп болады. Екіншіден, жоғарыда айтылғанды ескере отырып, қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің тілдік дағдыларын жетілдіру аса маңызды деп санаймыз. Сол себепті қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің ЖОО-на табысты коммуникативтік бейімделуі үшін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу аса қажет. Қазақ диаспорасы өкілдері студенттерін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу ұйымдастырылған кешенді жұмыстар арқылы жүзеге асады:

– Оқу-әдістемелік кешен даярлау («Коммуникация негіздері» бейімделу курсы бағдарламасы, Оқытушыларға арналған «Электрондық әдістемелік нұсқау», «Коммуникативтік жаттығулар» жинағы;

– Қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің ЖОО-на коммуникативтік бейімделуін қамтамасыз ету үдерісінде оқытудың инновациялық технологиялары мен интерактивті және репродуктивті әдістерін (Smart оқыту, 4К моделі, коммуникативтік жаттығулар, пікірталас, рольдік ойындар және т.б) қолдану;

– Қазақ диаспорасы өкілдері студенттерінің ЖОО-на коммуникативтік бейімделуін қамтамасыз ету барысында аудиториядан тыс жұмыстарды ұйымдастырып, студенттерді қатыстыру («Жас ғалым» ғылыми үйірмесі аясында ұйымдастырылған ғылыми конференциялар жұмысына, пікірталастар мен университетішілік, қалалық сайыстарға қатыстыру).

Сонымен, қазақ диаспора өкілдері студенттерінің ЖОО-на бейімделуі барысында түрлі қиындыққа тап болатыны, оны жою үшін мемлекет тарапынан көмек көрсетумен қатар заманауи теориялық әдіснамалық көзқарас қажет ететіндігін атап өтеміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1 Энциклопедический словарь, 1995. https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=976 (дата обращения: 20.12.2022)- интернет көздері
- 2 Педагогический словарь.– Т.1. – М.: Изд. Академии пед. наук, 1960. – С.24.
- 3 Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека // Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. – Ереван, 1973. – С.18. – журнал мақалалары
- 4 Волгина Т.Ю. Адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе: трудности, проблемы, пути их решения // <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpi-201.pdf>. (дата обращения: 20.12.2022)- интернет көздері
- 5 Агаева, А.Э. Особенности адаптации студентов I курса к обучению в вузе // Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 1226-1230. – журнал мақалалары
- 6 Голубева, Н.М., Голованова, А.А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. – 2014. –Т. 3, №2. – С. 124. – журнал мақалалары
- 7 Просецкий, П.А. Психологические особенности адаптации студентов нового приёма к условиям обучения в вузе // Комплексная проблема профориентации, адаптации и повышения квалификации // Всесоюзная научно-технич. конференция. – Минск: Слово, 1976. – С. 124-128. – конференция еңбектері
- 8 Виноградова, А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе в процессе изучения математических и естественно-научных дисциплин: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 2008. – 21 с.
- 9 Никитина, Т.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в коммуникативном пространстве регионального вуза // Успехи современной науки// Т.3, 2016. – С.109. – журнал мақалалары
- 10 Назарбаев Н.Ә. Дүниежүзі қазақтарының V құрылтайы // Егеменді Қазақстан. – 2017, маусым – 26.– газет мақалалары
- 11 ҚР білім беруді дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. ҚР Үкіметінің 2019 ж. 27 желтоқсанындағы №988 қаулысымен бекітілген. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>. (дата обращения: 20.12.2022)- интернет көздері
- 12 Шетелде этникалық қазақтарды қолдаудың 2018-2022 жылдарға арналған іс-шаралар жоспары. ҚР Үкіметінің 2018 ж. 18 мамырдағы №280 қаулысымен бекітілген. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1800000280>. (дата обращения: 20.12.2022)- интернет көздері
- 13 Kazhgaliyeva A., Chinibayeva G., Ayarbergenov B. et al. Pedagogical bases of Communicative Adaptation of Kazakh Diaspora's Students to Higher Education Institutions // International Research Association for Talent Development and Excellence. – 2020. – Vol. 12, №1. – P. 687-693. - журнал мақалалары
- 14 Виноградова, Ю.В., Рябкова, С.Л., Скопина, Ю.И. Академическая адаптация иностранных граждан (на примере ННГАСУ) // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2016. – № 12 (54). Часть 4. – С.11. – журнал мақалалары
- 15 Досанова, А.М. Этникалық қазақтардың тілдік интеграциясы мен бейімделуі: монография, Алматы, 2016. – 166 б.
- 16 В.Ф.Ряховский «Көпшілікпен тіл табысу және коммуникативтілік деңгейін бағалау» тесті <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/07.html> (дата обращения: 20.12.2022)-интернет источнтки
- 17 Питерова, А.Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления/ Наука. Общество. Государство. Электронный журнал. 2004. – №4. <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-osobennosti-i-puti-preodoleniya/viewer>. (дата обращения: 20.12.2022) – интернет көздері
- 18 Баймолдина, Л.А. Жас қазақ репатрианттарының әлеуметтік –құқықтық белсенділігі мен аккультурациясының этнопсихологиялық ерекшеліктері. Философия докторы дәрежесін ... дисс. бD050300. – Алматы, 2013. – 51 б.
- 19 Амитов, С.А. Социальная адаптация этнических репатриантов в современном казахстанском обществе (социологический анализ): дисс. на соискание кандидата социологических наук, 22.00.04. – Алматы., 2010. – С.138.
- 20 А. Уэссман, Д. Рикс Методика «Самооценка эмоциональных состояний» <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/2070-metodika-lsamooczenka-emocionalnyx-sostoyanijr>(дата обращения: 20.12.2022)- интернет источнтки

References:

1. *Dictionarium Encyclopedicum*, 1995. https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=976 (access date: 12/20/2022) - *Interreti fontes*
2. *Dictionarium paedagogicum*. T.1. – M.: Izd. Academicus ped. Nauk, 1960. – P.24.
3. Postovalova G.I. *Circa factores determinant adaptationem facultatis personae // notae psychologicae et sociale-psychologicae aptationis studentium*. – Yerevan, 1973. - P.18. - *vasa magazine*
4. Volgina T.Yu. *Accommodatio studiosorum ad disciplinam in universitate paedagogica: difficultates, difficultates, vias et solutiones* // <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-201.pdf>. (access date: 20.12.2022) - *Interrete fontes*
5. Agaeva, A.E. *Features adaptationis primi anni studiosorum instituendi apud universitatem* // *Concept*. – 2016. – Vol. 11. – S. 1226-1230. – *vasa magazine*
6. Golubeva, N.M., Golovanova, A.A. *Factor adaptationis studentium ad ambitum scholasticum scholasticum* // *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. – 2014. – Vol. III, numero II. – S. 124. – *Acta capitulorum*
7. Prosetsky, P.A. *Notae psychologicae adaptationis studentium novae admissionis ad conditiones disciplinae in universitate* // *Complexum problema orientationis professionalis, adaptationis et emendationis industriarum* // *Vsesoyuznaya nauchno-technich. colloquium*. – Minsk: Slovo, 1976. – S. 124-128. - *papers colloquium*
8. Vinogradova, A.A. *Accommodatio junioris anni studentium ad universitatem educationem in processu discendi scientiarum mathematicarum et naturalium disciplinarum: recensio auctoris. ... saccharo. ped. Nauk: 13.00.00*. – Tyumen, 2008. – XXI p.
9. Nikitina, T.A. *Quaestio de accommodatione studentium externorum in spatio communicativo regionalis universitatis* // *Successus scientiae modernae* // T.3, 2016. – P.109. – *vasa magazine*
10. N. Nazarbayev V *Congressus Mundus Kazakhs* // *Independent Kazakhstan*. – 2017, June – 26. – *Acta diurna*
11. *Programma educationis publicae Kazakhstanae progressionis rei publicae 2020-2025. MMXIX de Gubernio Reipublicae Kazakhstanae Approbata sententia N. 988 die 27 Decembris*. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P190000988>. (access date: 20.12.2022) – *Interrete fontes*
12. *Actionis consilium ad sustinendam ethnicam Kazakhs peregre 2018–2022. MMXVIII de Gubernio Reipublicae Kazakhstani Approbata resolutio N280 die 18 mensis Maii*. <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1800000280>. (access date: 20.12.2022) – *Interrete fontes*
13. Kazhgaliyeva A., Chinibayeva G., Ayapbergenov B. et al. *Bases pedagogicae accommodationis Communicativae Kazakh Diasporae studentium ad Superiores Institutiones Educationis* // *International Research Association for Talent Development and Excellence*. – 2020. – Vol. XII, numero 1 . – R. 687–693. – *vasa magazine*
14. Vinogradova, Y.V., Ryabkova, S.L., Skopina, Y.I. *Accommodatio academica civium externorum (exempli gratia NNGASU)* // *Acta investigationis internationalis*. – Yekaterinburg, 2016. – N. XII (54). Pars 4. – P.11. – *vasa magazine*
15. Dosanova, A.M. *Integratio linguistica et adaptatio ethnicae Kazakhs : monograph*, Almaty, 2016. – 166 p.
16. V.F. Ryakhovsky "Aestimatio campi communicationis et communicationis cum turba" test <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/07>.
17. Piterova, A. Yu. *Plaga culturalis: lineamenta et mores ad vincendum / Nauka. Societatis Jesu. Rei publicae. Acta electronica*. 2004. – N. III. <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-osobennosti-i-puti-preodoleniya/viewer>. (data access: 20.12.2022) – *Interreti fontes*
18. Baymoldina, L.A. *Notae ethnopsychologicae navitatis socio-legalis et acculturationis iuvenum Kazakh repatriatae sunt. Philosophiae Doctore laurea ... diss. 6D050300*. – Almaty, 2013. – 51 p.
19. Amitov, S.A. *Social adaptatio ethnici in hodierna societate Kazakh (analisi sociologica): diss. de certaminibus candidatis scientiarum sociologicarum, 22.00.04*. – Almaty., 2010. – P.138.
20. *Methodus "Sui motus civitatum aestimatione"* A.Wessman, D.Ricks <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/2070-metodika-lsamo-ocenka-emocionalnyx-sostoyaniy>

ӘОЖ 37.025.7
ҒТАМР 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.016>

Yusup P.,^{1*} Yusup A.,² Assilbayeva F.,² Ekrem Ayan³
¹Kazakh National Women Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
³Muğla Sıtky Kocman University, Turkiye

PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE SPECIALIST

Abstract

The article analyzes the types of prerequisites in the formation of the professional competence of a future specialist. The theoretical and practical significance of professional components that directly affect the formation of professional competence and are its basis are differentiated. Since the indicator of the professional quality of a specialist is determined by complex actions to organize the educational, training and educational process, it is necessary to recognize the specific features of these integral components of the organization of education. As a result of this complex process, professional competence is formed.

The professional skills of any specialist are formed within the framework of knowledge, skills and abilities acquired in a certain field of knowledge. Since professionalism itself is closely related to learning outcomes, there is no doubt that the success of a particular specialist in his profession is determined by comparison with the achievements of other specialists. Distinguishing the tasks associated with the profession, through the levels of professionalism performed by different specialists, it becomes obvious who has a higher professional level.

The empirical section examines the quality of reading by schoolchildren and university students, one of the most important components of the formation of professional competencies – reading literacy. In the process of formation of motivation for learning, an analysis is made of the relationship between the educational program and organizational measures of education.

Keywords: competence, professionalism, knowledge, abilities, skills, training, mastery.

П.К. Юсуп,^{1*} А.Н.Юсуп,² Ф.Б.Асилбаева,² Екрем Аян³
¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
³Мұғла Сытқы Кочман университеті, Түркия

БОЛАШАҚ МАМАННЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІНІҢ ҚАЛЫПТАСУ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Мақалада болашақ маманның кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудағы алғышарттардың түрлеріне талдау жасалады. Кәсіби құзыреттіліктің қалыптасуына тікелей ықпал ететін әрі оның негізі болатын кәсіби компоненттердің теориялық және практикалық маңызы сараланады. Маманның кәсіби сапасының көрсеткіші тәрбиелеу, оқу және білім беру үдерісін ұйымдастырудың кешенді әрекеттері арқылы айқындалатындықтан, білім беруді ұйымдастырудың бұл ажырамас компоненттерінің өзіндік ерекшеліктері танылуы қажет. Осы күрделі үдерістің нәтижесі кәсіби құзыреттікті қалыптастырады.

Кез-келген маманның кәсіби шеберлігі белгілі бір білім саласы бойынша меңгерілген білім, білік және дағдылар шеңберінде қалыптасады. Кәсібиліктің өзі білім беру нәтижесімен тығыз байланысты болғандықтан белгілі бір маманның өз кәсібіндегі жетістігі басқа мамандардың жетістіктерімен салыстырумен анықталатыны сөзсіз. Әр түрлі мамандардың орындауындағы кәсібилік деңгейлері арқылы мамандыққа байланысты міндеттерді ажырата отырып, кімнің жоғары кәсіби деңгейі бар екендігі көрінеді.

Эмпирикалық бөлімде кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың маңызды компоненттерінің бірі – оқу сауаттылығын қалыптастырудағы мектеп оқушысы мен ЖОО студенттерінің кітап оқу сапасына сараптама жасалады. Оқуға құштарлықты қалыптастыру үдерісінде білім беру бағдарламасы мен білім беруді ұйымдастыру шараларының өзара байланысына талдау жасалады.

Түйін сөздер: кәсіби құзыреттілік, құзыреттілік, кәсіби білім, болашақ маман, педагогикалық шеберлік.

Юсуп П.К.,^{1*} Юсуп А.Н.,² Асилбаева Ф.Б.,² Екрем Аян³

¹Казахский Национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан

³Университет Мугла Сыткы Кочман, Турция

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация

В статье проводится анализ типов предпосылок в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. Дифференцируется теоретическое и практическое значение профессиональных компонентов, непосредственно влияющих на формирование профессиональной компетентности и являющихся ее основой. Поскольку показатель профессионального качества специалиста определяется комплексными действиями по организации воспитательного, учебного и образовательного процесса, необходимо признать специфические особенности этих неотъемлемых компонентов организации образования. В результате этого сложного процесса формируется профессиональная компетентность.

Профессиональное мастерство любого специалиста формируется в рамках знаний, умений и навыков, приобретенных в определенной области знаний. Поскольку профессионализм сам по себе тесно связан с результатом обучения, несомненно, что успех конкретного специалиста в своей профессии определяется сравнением с достижениями других специалистов. Различая задачи, связанные с профессией, через уровни профессионализма, выполняемые разными специалистами, становится очевидным, кто имеет более высокий профессиональный уровень.

В эмпирическом разделе проводится экспертиза качества чтения учащимися школ и студентов вузов, одного из важнейших компонентов формирования профессиональных компетенций – грамотности чтения. В процессе формирования мотивации к обучению проводится анализ взаимосвязи образовательной программы и организационных мероприятий образования.

Ключевые слова: компетентность, профессионализм, знания, умения, навыки, обучение, мастерство.

Introduction. The basis for the formation of professional competence of a future teacher as a specialist is recognized as a combination of theoretical knowledge and practical skills obtained by student in the university, as well as the ability to apply these abilities, skills in practice, that is, in pedagogical activity.

One of the main requirements is to increase the level of quality of professional skills of a future specialist, since the result of the credit system of training, organization of education in a modern university is a competitive, qualified specialist with a formed competence in accordance with the specialty.

The formation of the professional competence of a future specialist is a multifaceted process, the study of which in the literature provides valuable prerequisites. The study of theory and practice allows us to identify several key aspects of this process. Firstly, the active practical activity of the student, including the performance of real professional tasks, plays an important role in the formation of competence. Secondly, interaction with experienced mentors, facilitating the transfer of professional knowledge and skills, is also essential. In addition, participation in professional communities and projects contributes to the development of specific competencies and the exchange of experience. Finally, an important aspect of the formation of professional competence is the student's self-esteem and his readiness for constant self-improvement and learning.

If we conventionally consider that qualification is a mastery of methods applied in practical implementation of knowledge acquired by a certain special program, then it turns out that formation of professional skills of a future specialist consists in mastering a specially transmitted educational program and studying the methods of its application in practice. M.S.Hasanov noted, that “the knowledge control system, connects them with productive activities, increasing the motivation of students and stimulating their cognitive activity. The ability to use algorithms not only in their specialty, but also in other areas of knowledge, allows a graduate of a higher educational institution to overcome functional illiteracy”[1].

Research materials and methods. In this article, we present a theoretical analysis (pedagogical-psychological); diagnostic (monitoring, surveying, summarizing); used statistical analysis methods related to the processing of the obtained experimental data. Effective use of these methods during research was an important factor in determining the research result.

Competence from the Latin "sompotence" means "an expert who is fully aware of a particular field, who is able to make and make direct decisions about any questions." This is about B.Turgunbaeva [2]. "...competence is the knowledge and dignity of a teacher, which can be the basis for the development of another person," says the Russian scientist N.Kuzmina[3]. According to the scientist K.Kudaibergenova[4]., "the consideration of competence as a criterion for assessing knowledge, qualifications, skills, personality behavior, and most importantly, personality abilities can fully reveal the importance of competence." If so,

The above methods of research are reflected in the works of famous foreign and domestic scientists such as I.A. Zimnyaya, O.A. Kozyreva, N.D. Khmel, B.A. Abdikamirov, Z.I. Namazbaeva, B.T. Kenzhebekova, G.J. Menlibekova

The researchers Pierce D, Sushchenko L, Chaika O notes that, at present, the education system in a globalized world is characterized by significant transformations, as a result of which there is an intensification [5], first of all, of innovative processes. Today, the education system is significantly influenced by external factors [6]. It is presented with fundamentally new requirements, the constant increase of which is caused by some trends in world development: (i) accelerating the pace of development of society requires preparing students for life in a rapidly changing environment; a significant expansion of the scale of intercultural interaction [7], the sociability and tolerance of school graduates are of particular importance; the emergence and growth of global problems require young people to solve them with modern thinking; (iv) the democratization of society, the expansion of opportunities for political and social choice put the school in front of the need to form the readiness of citizens for such a choice; (v) the dynamic development of the economy and significant structural changes in the field of employment, which determine the constant need for professional development and retraining of workers, necessitate the formation of the desire and ability of school graduates to learn throughout their lives.

The prerequisites for becoming a student as a professional are manifested in the level of his readiness for professional activity. In this preparation the psychological character prevails. Therefore, in order for a future professional to perform his professional activities at a high level, he, first of all, needs psychological preparation. This phenomenon occurs most intensively in the process of acquiring knowledge and experience by the student within the walls of the university and manifests itself in the period of entry into the pedagogical activity of a specialist who has been awarded the relevant qualification.

The high or low level of professional competence is also reflected in the importance of the future specialist's attitude to his profession. For this purpose it is necessary to realize several professional components that determine it. The researcher J. Saduova points out that: "the realization of the professional component consists in determining the social significance of the future specialists' own professional actions". [8]. Therefore, in order to determine the significance (social) of the chosen profession and to feel this significance, students need to be able to identify the social society in which they live, its features, place in the world community. In order to fully realize the essence and significance of their profession, they must comply with the requirements of humanism, stand firmly on the civic position, advocate social justice and be able to define their spiritual needs. Mukhayohon Usmonova on her research also points out that, "an integral component of the professionalism and pedagogical skill of a teacher is his professional competence. Studying the world best practices, several types of professional competence can be distinguished: special competence; social competence; personal competence; individual competence" [9].

Researchers present the following types of professional components that are prerequisites for formation of future specialist's professional competence: 1) perception and attitude towards the world; 2) professional and group integration; 3) professional need (of social and psychological nature); 4) professional culture; 5) professional self-consciousness [8]. These components, along with mastering educational cycles, which are gradually implemented in the process of becoming a future specialist's competence, also express their objective and subjective belonging to different social phenomena.

Prerequisites for the formation of professional competence of a future specialist include training in accordance with the requirements of the modern labor market, based on current knowledge and skills. Also an important factor is the creation of a favorable educational environment that promotes the development of independence and critical thinking among students. A necessary condition for the formation of professional competence is the practical orientation of the educational process, including internships, practice and project activities. To achieve this goal, it is necessary to use various research methods, such as literature analysis, observation, surveys, interviews, as well as a comparative analysis of the experience of successful professionals in this field. In addition, the active use of information and communication technologies makes it possible to effectively organize the process of training and development of professional competence of a future specialist.

Research results and discussion. Subject knowledge, systematically transmitted on the basis of educational standards, cannot fully form a comprehensively formed qualified, professional personality of a future specialist. Therefore, here we are talking about the position of the student in the choice of profession, his interest in the future profession, the ability to assimilate the existing stereotypes inherent in his profession, look at his future life only in contact with the values of his profession and the values of other social, social groups, constantly consider moral, legal requirements, develop cultural and spiritual world, compare his self with professional quality we notice that the performance of such an essential set of actions as receiving is a condition. And professional quality is self-knowledge, self-assessment in a social environment, within a social group (here group, course).

The indicators of professional quality of a specialist are formed as a result of a complex implementation of educational, training, and training process. The final result of such a complex process is professional competence of a specialist. Kenzhebekov B.T., one of the scientists who studied the qualitative nature of competences as the main indicator of knowledge quality in the domestic educational field of the XXI century, classifies types of professional competences as special, social, personal, individual competences and characterizes characteristic features of each of them:

- special competence-adequate mastery of one's professional activity, the ability to design one's professional formation;

- social competence-ability to perform professional activity together (in groups), to cooperate and participate in the profession; social responsibility for the results of one's professional work

- personal competence-possession of methods of self-expression and formation, means of counteraction to the professional deformations of a personality;

- individual competence-ability to realize one's abilities and form one's individuality within a profession, not to succumb to professional aging, ability to rationally organize one's work without unnecessary efforts, to bring work to result without labor, fatigue, toning down [10]. The researcher says that each of the above professional competences he has individualized include competences, individual competences and individual competences in the profession, and calls them general interprofessional components. These components also have their own set of actions and types of abilities. They indicate the complete formation of the future specialist's professional personality or the specialist's ability to self-improvement in the process of direct occupation of his/her profession. The researcher differentiates these types of competencies as follows:

- competence in the profession-the ability to plan the production process, the ability to work with computers, office equipment, reading technical documentation, manual work;

- personal competence – ability to plan, control and regulate your own work, to make decisions independently, to find non-standard (non-standard) solutions (creativity), logical theoretical and practical thinking; ability to see a problem, to master new knowledge and skills independently

- individual competence – motivation of achievement, aspiration to quality of the work, ability to self-motivation, self-confidence, optimism [11].

As we can see, the opinion of both researchers analyzing the components that form professional competence converges in the same vein. That is, professionalism is the knowledge, accumulated experience, abilities, attitudes and motivation acquired by an individual specialist on the way to becoming an owner of the profession. And who is a specialist? A specialist (lat.profiteor-embracing his work) is the owner of a certain business. Profession is a type of activity, work, labor of man, means of satisfaction of his material, spiritual needs. That is, a specialist is an employee who is highly qualified in a particular specialty. And the phenomena that characterize his qualifications allow the specialist to achieve certain results in professional work. Thus, the success of a particular specialist in his profession is determined by comparison with the achievements of other specialists. By distinguishing the tasks related to the profession through the levels of professionalism in the performance of different specialists, it is found out who has a higher professional level. From this we can see that professionalism is related to the fact that the individual is a complete possessor of knowledge. Summarizing the above opinions, we conclude that personal knowledge is a set of professional knowledge and personal qualities. And the integrated (integrative) action of these two components is the result of work. This is evidenced by both experience and scientific data.

The training of a specialist is the training of a trainee for a certain profession. So, a specialist is prepared only in the process of professional education. And education is a phenomenon carried out during a certain period, as in the process of training a system of knowledge, abilities, skills, thinking actions are acquired. However, in spite of the fact that these actions are performed to the fullest extent during a certain period of time, there can be no full guarantee that the formed professional level of the owner of the profession meets the

requirements. After all, it is known that professionalism is a complex quality, which is composed and formed of many components.

Functions in the system of education each of the components has a special importance in the formation of competence. Knowledge is a set of ideas, which are a theoretical version of a particular being. Knowledge is a set of concepts, data and judgments of people in a particular system, etc. Knowledge-one of the most extensive concepts of human culture.

It is closely related to and defined by complex and profound concepts of consciousness, cognition, the objective world, the subject, thinking, logic, truth, reason, science, etc. Knowledge originated long before the emergence of philosophy and rational knowledge [12]. Today's educational space requires professional knowledge from the specialist. Despite the intensive growth of integration processes, a specialist's comprehensive and deep mastery of knowledge related only to his/her profession determines the level of his/her professional knowledge. After all, any profession relies on knowledge in problem solving, decision making, choice of ways of action, control of the result and its evaluation. Reliance on knowledge-increases understanding. And the deeper the specialist understands the problem, the more his skills grow, the more purposeful and successful his actions become. The most revealing aspect of vocational education is the competitive labor market. By the legitimacy of this market, the one who knows more, who can solve a problem quickly and efficiently, wins. Possession of professional knowledge allows a specialist to anticipate prospects, to build his professional activity on fundamental scientific bases, lazily orienting it to the general, to organize a complex type of activity and to achieve the applied nature of its results.

On the basis of the received knowledge the qualification is formed. Qualification-mastery of the methods used in the implementation of the learned knowledge in the course of practice. It is also closely connected with professionalism. The skills and professional knowledge of a specialist characterize the joint qualification. Based on the similar aspects of qualification and competence, they should not be viewed as a dual concept, a similar phenomenon that duplicates each other. They have unique characteristics. For example, O.B. Hovov, who studied the specific properties of competence, comparing this dual concept, notes that the term "competence" "has a broader meaning than the term" competence". After all, competence includes, in addition to purely professional knowledge and skills that characterize qualification, such complex activities as desire to work in a team, solidarity, ability, communication skills, trainability, evaluation, logical thinking, getting information and using it, etc. [13].

From the qualifications formed on the basis of professional knowledge arise professional skills.

These are systemic phenomena resulting from actions subordinated to the sequence in the process of becoming a professional. Professional skill is a level of business, the highest degree of success, brought to the level of automatic performance, i.e. the way of effective performance of a certain professional activity. Professional skills of a professional include such qualities as accuracy, thrift, speed, attentiveness, stereotypicality, conservatism, confidence, and success in performing necessary actions. No matter how important education is, a professional must first and foremost be a person capable of acting professionally. The ability to act professionally is recognized as professionalism. Therefore, it turns out that the professional quality consisting of the Unity of professional knowledge, skills, and abilities of a specialist is professional mastery.

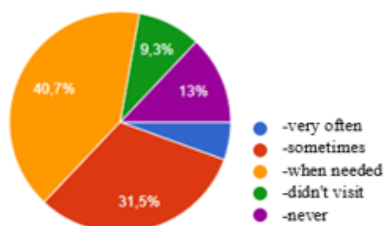
The researcher Guldensin O.R. notes «Development of components of students professional competence of creative pedagogical specialties assumes establishment of hierarchy of key and special competence and use in the course of training in creative disciplines of the adequate technology designed on the basis of the contextual theory of training, providing development of the specified competence»[7].

Any activity in the educational and training process will undoubtedly be aimed at a certain result. The problem is related to the expediency of these activities and the quality of the level of professionalism. After all, the main criteria for achieving a result in education depend on the professional level of the specialist. Result-achieved indicators for achieving the goal set in the learning process. Educational process is a work realized on the basis of harmonious relations between a teacher and a student. The main condition for the formation of modern educational paradigms is that this tendency is productive only when it is conducted in the format of "subject-subject" rather than in the presence of "subject-object". Therefore, the learning process should be perceived as a type of labor that is performed consciously. And the indicator of the results of labor is the competence of a specialist.

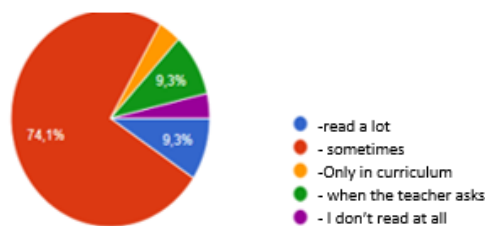
Therefore, in order to determine the level of reading of fiction by school and university students, a special survey was conducted with the following results:

Pupil

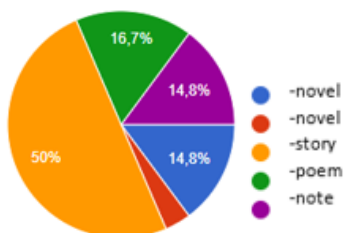
1. How often do you visit the library?



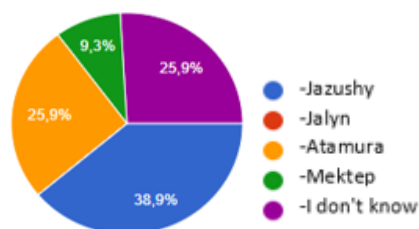
2. Do you read fiction?



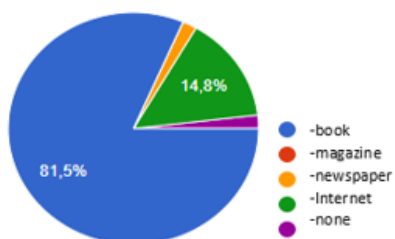
3. What works of fiction do you read?



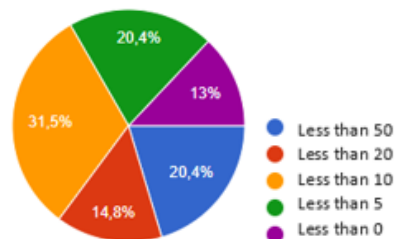
4. Do you know the publisher of the fiction you read?



5. In what format do you prefer to read a work of fiction?



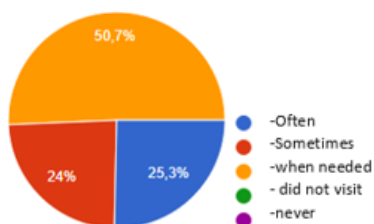
6. How many books do you have in your personal library?



Although it is a theoretically clear phenomenon that the reading literacy of a school student is related to his familiarity with the text of a literary work, as a result of practical research, it was seen that this issue is very relevant in determining the desire of a future university student to read a literary text. Therefore, we must always remember that the student forms the prerequisites for his professional competence as a future student and specialist within the walls of the school.

Student

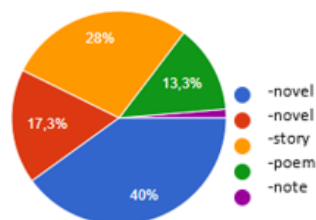
1. How often do you visit the library?



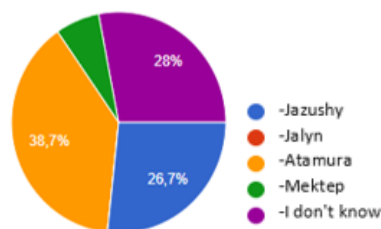
2. Do you read fiction?



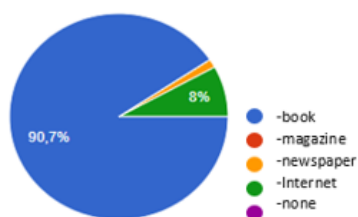
3. What works of fiction do you read?



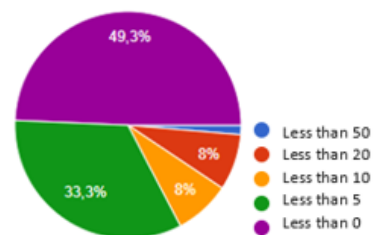
4. Do you know the publisher of the fiction you read?



5. In what format do you prefer to read a work of fiction?



6. How many books do you have in your personal library?



A university student goes through the process of gaining knowledge and experience in several directions in order to form professional competence. Since reading literacy is directly related to textual studies, the future specialist's level of comprehensive analysis and recognition of artistic works included in the curriculum of reading, school and higher education is recognized as one of the requirements that determine his professional knowledge and skills. In the table below, the results of the survey obtained from school students and university students were systematized with percentage indicators. Learning is acquiring some sources of information. Here, as a source of information, a literary work is taken, we aimed to determine the level of students' reading and analysis of it.

Question	Answer	Pupil	Student
1. Do you go to the library?	I go often	5,5	24,1
	I go from time to time	31,5	22,7
	I will go when necessary	40,7	53,2
	I haven't been there	9,3	0
	I will not go	13	0
2. Do you read fiction?	I read a lot	9,3	19
	From time to time	74,1	54,4
	Only in the school program	3,9	16,5
	Only when the teacher gives a task	9,3	10,1
	I don't read at all	3,4	0
3. What kind of fiction do you read?	A novel	14,8	38
	Story	3,7	16,5
	Story	50	31,6
	Poem	16,7	12,7
	None	14,8	1,2
4. Do you know the publisher of the works of art you read?	Zhazushy	38,9	25,3
	Zhalyn	0	0
	Atamura	25,9	39,2
	Mektep	9,3	6,4

	I don't know	25,9	29,1
5. In what format do you prefer to read a work of art?			
	Book	81,5	91,1
	Magazine	0	0
	Newspaper	1,9	1,3
	Internet	14,8	7,6
	None	1,8	0
6. How many books do you have in your library?			
	Less than 50/100	20,4	0,4
	Less than 20/50	14,8	8
	Less than 10/30	31,5	8
	Less than 5/20	20,3	34,2
	Less than 0/10	13	49,4

As we can see, the level of reading of artistic works by students varies depending on the level of Education. Of course, we must admit that the student's desire to read a work of art is determined only by his interest and need. We believe that it is better to require students of colleges and universities to read fiction. This process must be strictly observed in teaching the theory of analysis of a literary text. Only then will a nation be created that is ready to learn.

Thus, the professional competence of the future specialist is formed on the basis of the implementation of professional components and the formation of professional qualities within the framework of the processes implemented in the unified system of Higher Education.

In the modern educational process, special importance is attached to Reading Literacy. This is because a modern person must have high communicative abilities in order to be able to behave freely in any social environment and in any society and be considered an important part of this environment. Since the subject we are considering is a student studying at a university, his professional and communicative competence also depends on textual literacy. Reading literacy is also determined by the student's ability to understand and analyze a particular literary text at different levels. Considering that the younger generation is now more inclined to mass gadgets than to read books, raising the level of reading of students and schoolchildren is also one of the most difficult issues on the agenda. Of course, this is a phenomenon that must be quickly introduced and solved in the process of organizing training, both in universities and secondary educational institutions. Today's student is tomorrow's student. Today's student is tomorrow's specialist. The professional competence of a specialist should be established not only at the university, but also within the walls of the school.

Conclusion. In our study, carried out in order to determine the conditions for the formation of professional competence of a future specialist, we comprehensively described and came to the conclusion that a high level of knowledge, skills and abilities plays an important role as a result of systematic training. Education provided in a higher educational institution is based on a systematic and comprehensive program specified in the mandatory educational standard. A high professional level is required from the future specialist. That is, today's student is not limited to theoretical training only within the framework of the audience. He must consolidate the acquired theoretical knowledge in practice, fill in the shortcomings and increase his competence as a specialist. To do this, the student must be in close contact with the educational institution where he will work in the future. Only a student who has passed all stages of pedagogical practice both on time and at a high quality level will be able to master and understand all the intricacies of combining theory with practice. Some examples of dual education prove this. At present, close cooperation of educational institutions at all levels and integration processes in educational programs can guarantee us great success in this area in the future.

In conclusion, the formation of the professional competence of a future specialist is based on several key prerequisites. Firstly, an important factor is the updating and expansion of knowledge and skills in the relevant field. Secondly, the practical application of this knowledge through internships, workshops and real projects allows you to consolidate and improve professional skills. Thirdly, the development of soft skills, such as communication, leadership and adaptation to change, is an integral part of the formation of professional competence. Fourth, continuous training and self-development, awareness of the importance of lifelong learning, contribute to the formation of a highly qualified specialist. And finally, interaction with experienced colleagues and mentors, exchange of experience and knowledge, is an important factor in the process of

forming professional competence. Following these prerequisites, the future specialist will be able to effectively apply his knowledge and skills in the professional field and achieve success in his career.

References:

1. Хасанов Музаффар Садикович. Развитие профессиональных компетенций у будущих учителей при изучении специальных дисциплин. *Европейский журнал молекулярной и клинической медицины*, том 08, выпуск 01, 2021 г.
2. Тұрғынбаева Б.А. «Мұғалімнің шығармашылық әлеуетін біліктілікті арттыру жағдайында дамыту: теория және тәжірибе». – Алматы, 2005. –254б
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Құдайбергенова К.С. Құзырлылық амалының негізгі ұғымдары. – Алматы, 2007. –188 б
5. Суценко Л., Лысогор Л., Павлик О., Швец О., Кулеша-Любинец М., Павленко В. Нейропсихологическая поддержка учебно-творческой деятельности детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями. *Потребности. BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3) 2021. 105-126 стр. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/223>.
6. Пирс, Д.: Стремление к глобальной компетентности. *Журнал муниципального колледжа*, 90 (5), 2020. 12–17 стр.
7. Чайка О., Савицкая И., Шарманова Н., Закреницкая Л. Поликультурность будущих учителей в обучении иностранному языку: методологический аспект. *Мудрость*, 4(20), 2021. 126-138 стр. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v20i4.583>
8. Садуова Ж.Н. Жаңа педагогикалық технологиялар арқылы болашақ мұғалімдердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру. *Пед.ғыл.кан.дисс.– Түркістан*, 2008.
9. Мухайохон Усмонова. Повышение профессиональной компетенции будущего учителя биологии. *Европейский журнал исследований и размышлений в области педагогических наук*, том. 7 нет. 12, 2019
10. Г.О. Рахимбекова, *Life Science Journal* 2015;12(1s) <http://www.lifesciencesite.com> <http://www.lifesciencesite.com>
11. Кенжебеков Б.Т. Жоғары оқу орны жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзіреттілігін қалыптастыру. *Пед.ғыл.док.дисс. – Қарағанды*, 2005. – 32 б.
12. Биекенов К., Садырова М. Әлеуметтанудың түсіндірме сөздігі. – Алматы: Сөздік-Словарь, 2007. – 344 бет.

References:

1. Hasanov Muzaffar Sadikovich. Razvitie professional'nyh kompetencij u budushchih uchitelej pri izuchenii special'nyh disciplin. *Evropejskij zhurnal molekulyarnoj i klinicheskoy mediciny*, tom 08, vypusk 01, 2021 g.
2. Turgynbaeva B.A. «Mugalimning shygarmashylyq aәleuetin biliktilikti arttyru zhagdaynda damytu: teoriya zhәne tazhiribe». – *Almaty*, 2005. –254b
3. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. – М.: Vysshaya shkola, 1990. – 119 s.
4. Qudajbergenova K.S. Quzyrlylyq amalynyng negizgi ugymdary.– *Almaty*, 2007.–188b
5. Sushchenko L., Lysogor L., Pavlik O., SHvec O., Kulesha-Lyubinec M., Pavlenko V. Nejropsihologicheskaya podderzhka uchebno-tvorcheskoj deyatel'nosti detej mladshhego shkol'nogo vozrasta s osobymi obrazovatel'nyimi potrebnostyami. *Potrebnosti. BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(3) 2021. 105-126 str. <https://doi.org/10.18662/brain/12.3/223>.
6. 27. Pirs, D.: Stremlenie k global'noj kompetentnosti. *Zhurnal municipal'nogo kolledzha*, 90 (5), 2020. 12-17 str.
7. Chajka O., Savickaya I., Sharmanova N., Zakrenickaya L. Polikul'turnost' budushchih uchitelej v obuchenii inostrannomu yazyku: metodologicheskij aspekt. *Mudrost'*, 4(20), 2021. 126-138 str. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v20i4.583>
8. Saduova Zh.N. Zhaңa pedagogikalық tekhnologiyalar arqyly bolashaq mugalimderding kasibi bagyttylygyn qalyptastyru. *Ped.gyl.kan.diss.– Turkistan*, 2008.
9. Muhajohon Usmonova. Povyshenie professional'noj kompetencii budushchego uchitelya biologii. *Evropejskij zhurnal issledovaniy i razmyshlenij v oblasti pedagogicheskikh nauk*, tom. 7 net. 12, 2019
10. Rahimbekova, G.O. *Life Science Journal* 2015;12(1s) <http://www.lifesciencesite.com> <http://www.lifesciencesite.com>
11. KENZHEBEKOV B.T. Zhogary oqu orny zhujesinde bolashaq mamandardyng kasibi quzirettiligini qalyptastyru. *Ped.gyl.dok.diss. – Karagandy*, 2005. – 32 b.
12. Biekenov K., Sadyrova M. Aleumettanudyng tusindirme sozdigi. – *Almaty: Sөzдіk-Slovar'*, 2007. – 344 bet.

Nurkenova G.,^{1*} Mazhenova R.,¹ Danek Ia.,² Asakaeva D.,³ Abilkassimova G.³

¹E.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan

²J.A. Comenius University, Trnava, Slovakia

³“Bolashaq” academy, Karaganda, Kazakhstan

DIGITAL TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS

Abstract

The issue of using digital technologies in the process of training future teachers as one of the current trends of the present time was considered in the article. A theoretical analysis of the using digital technologies' problem in the educational process of Universities was carried out, a quantitative-qualitative analysis based on experimental research work was presented in the given research paper. In particular, a theoretical understanding of digital technologies used in the preparation of future teachers, examines their needs and opportunities in modern educational conditions was given in the article. The different tools and resources used to create and improve the digital learning environment in the educational space, development of thinking activities, forms of organization of learning, development of visualization, combining ideas, etc. were discussed by the authors. The study was focused on creating a system of intellectual tasks based on digital pedagogy that promotes critical and creative thinking skills. In the course of the experimental research, the method of questionnaire survey was conducted among the students of pedagogical educational programmes of E. A. Buketov Karaganda University and Bolashaq Academy via the social network “Google”. The results of the survey were analyzed, conclusions were made and opportunities that may be achieved with the use of digital technology in the training of future teachers were summarized.

Keywords: digital technologies, digital learning, digital literacy, Internet, digital learning environment, distance learning, Internet resources, platforms, e-learning.

Г.Қ. Нуркенова,^{1*} Р.Б. Маженова,¹ Я.Данек,² Д.С. Асакаева,³ Г.К. Абилкассимова³

¹Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., Қазақстан

²Я. А. Коменский атындағы университет, Трнава қ., Словакия

³«Bolashaq» академиясы, Қарағанды қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ ДАЯРЛАУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ ЖҮЗЕГЕ АСЫРЫЛУЫ

Аңдатпа

Мақалада қазіргі кездегі өзекті векторлардың бірі ретінде болашақ педагогтарды даярлау процесінде цифрлық технологияларды пайдалану мәселесі қарастырылады. Осы зерттеу жұмысында жоғары оқу орындарының оқу процесінде цифрлық технологияларды пайдалану мәселесіне теориялық талдау жасалып, эксперименттік зерттеу жұмысы негізінде сандық-сапалық талдау берілген. Атап айтқанда, мақалада болашақ педагогтарды даярлау процесінде қолданылатын цифрлық технологиялар туралы теориялық түсінік берілген, олардың қазіргі білім беру жағдайындағы қажеттіліктері мен мүмкіндіктері қарастырылған. Мұнда білім беру кеңістігінде цифрлық оқыту ортасын құру және жақсарту үшін қолданылатын әртүрлі құралдар мен ресурстар туралы айтылады. Ойлау әрекеттерін, оқытуды ұйымдастыру формаларын дамыту, визуализацияны, идеяларды біріктіруді және т. б. дамыту. Зерттеу барысында сыни және шығармашылық ойлау дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететін цифрлық педагогика негізінде зияткерлік міндеттер жүйесін құруға баса назар аударылған. Эксперименттік зерттеу барысында Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті мен «Bolashaq» академиясының педагогикалық білім беру бағдарламаларының студенттері арасында сауалнама әдісі қолданылды. Сауалнама google әлеуметтік желісі арқылы жүргізілді. Сауалнама нәтижелері талданып, қорытындылар жасалды және болашақ педагогтарды даярлау процесінде цифрлық технологияларды қолдану арқылы қол жеткізуге болатын мүмкіндіктер қорытындыланды.

Түйін сөздер: цифрлық технологиялар, цифрлық оқыту, цифрлық сауаттылық, ғаламтор, цифрлық оқыту ортасы, қашықтықтан оқыту, ғаламтор-ресурстар, платформалар, электрондық оқыту.

Нуркенова Г.К.,^{1*} Маженова Р.Б.,¹ Данек Я.,² Асакаева Д.С.,³ Абилкасымова Г.К.³

¹Қарағандық университет им. Е. А. Букетова, г. Қарағанда, Қазақстан

²Университет им. Я. А. Коменского, г. Трнава, Словакия

³«Академия Bolashaq», г. Қарағанда, Қазақстан

РЕАЛИЗАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аңдатпа

В статье рассматривается вопрос использования цифровых технологий в процессе подготовки будущих педагогов как одного из актуальных векторов современности. В данной исследовательской работе проведен теоретический анализ проблемы использования цифровых технологий в учебном процессе вузов, представлен количественно-качественный анализ на основе экспериментальной исследовательской работы. В частности, в статье дается теоретическое представление о цифровых технологиях, используемых в процессе подготовки будущих педагогов, рассматриваются их потребности и возможности в современных образовательных условиях. Речь идет о различных инструментах и ресурсах, используемых для создания и улучшения цифровой среды обучения в образовательном пространстве. Развивать мыслительные операции, формы организации обучения, развивать визуализацию, интеграцию идей и др. В ходе исследования сделан упор на построение системы интеллектуальных задач на основе цифровой педагогики, способствующей формированию навыков критического и творческого мышления.

В ходе экспериментального исследования был использован метод анкетирования среди студентов педагогических образовательных программ Карагандинского университета имени Букетова и Академии «Bolashaq». Опрос проводился через социальную сеть google. Были проанализированы результаты анкетирования, сделаны выводы и обобщены возможности, которые могут быть достигнуты с использованием цифровых технологий в процессе подготовки будущих педагогов.

Introduction. The Kazakhstani system of higher education, formed in the conditions of modern market relations, particularly defines the principle of considering the interests of students as one of the priority directions for successful solution of the tasks of training qualified personnel. In this regard, the introduction of competence-based approach in higher education system is one of the urgent issues requiring increased attention to the effective formation of higher education students' professional competences. By professional competence we mean personal knowledge, which includes knowledge, skills and professionally significant personal qualities, experience and value orientations that determine the productivity of performing professional tasks. This definition of professional competence requires significant changes in the pedagogical content of higher education curriculum, the use of digital technologies capable of training future professionals with the required integrated result. In the educational process of higher education no one disputes that traditional technologies are very important for professional development of a future specialist. However, it can be seen that their limitations are keenly felt since the emergence of the competence complex phenomenon. In this regard, digital learning will not be aimed at replacing traditional technologies, but at further improving the learning experience. In this regard, teachers at Kazakhstani universities face the task of improving digital literacy of students. At the same time, the pedagogical task of forming the personality of Kazakhstan citizen and his value orientations should be solved, since the educational process in higher education institution is the main component of the educational process in the life of each person.

The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" states that the main task of the education system is to create the necessary conditions for education, aimed at the formation and professional improvement of personality on the basis of national and universal values, science and achievements; introduction of new learning technologies, informatization of education, access to international global communication networks [1]. In order to solve these tasks through every teacher's daily search, there is a need for a transition to a new education, a new relationship, which opens up new horizons and ways to change. Therefore, every teacher should be able to accept and correctly use the necessary changes, information about different practices, and new methods in his or her activity.

Effective learning in upper secondary school does not involve only strong knowledge, but also the ability to apply it in different situations, self-education, problem-solving experience and modern digital literacy.

Therefore, it is necessary to organize a special pedagogical environment to prepare a modern competitive specialist. This means the widespread and systematic use of digital technologies in the learning process.

The level of research into the problem of implementing modern technologies in the process of training future teachers has been growing at an unusual pace in recent years. Research is being conducted in different directions. They include the works of O.F. Rudoy, E.V. Ashkinuze, E.V. Baranova, N.V. Bolotova, V.A. Dalinger, Y.A. Drobyshev, I.V. Drobysheva, E.V. Stepanova, M.N. Maryukov, I.V. Robert, A.S. Yakubov, I.M. Makarov, B.S. Gershunsky, A.P. Lapov, M.P. Lapchik, L.I. Gritsenko, E.A. Mashbitz, V.M. Monakhov, I.V. Robert, Croxall B., C.Kivunja, F.J.Rom, J.Mena, B.Singh, A.Clarke.

Researchers who have considered this issue at present in the country include S.T. Sirgebaeva, K.S. Ayazhanov, L.T. Kozhakhmetova, G.B. Sarzhanova, E.Y. Bidaybekov, J.K. Nurbekova, K.A. Ortaeva, E.A. Bogatyryeva, S.N. Isabaeva, A.N. Unembaeva, G.G. Sanai, A.E. Berikhanova, N.M. Ablyazimova, K.U. Karieva, S.S. Iyunbaev; S.N. Koneva; D.E. Sagymbaeva; A.B. Nurova; U.T. Nurmanalieva; B.Baimukhanov, B.D. Sydykov, R.S. Shuakbaeva, I.J. Esengabylov, G.A. Madyarova and others can be mentioned among them. However, the development and updating of digital technologies still need research.

Among the obvious reasons preventing the effective use of digital technologies in education is the lack of digital literacy in the training of future teachers. Therefore, there is a number of contradictions: the increasing role of digital resources between the state of the society and research development, their impact on different levels of education; lack of alternative manifestation of this role in the learning process; lack of methodological foundations for training future teachers on the basis of digital technology; high potential of digitalization as a means to enhance learning and teaching experience in higher education, do not use these opportunities in the full extent of contradictions. These contradictions determine the relevance of the study.

Methods and materials.

Prior to dwell on the issue of implementation of digital technologies in the process of future teachers' training, first of all, we should give the concept of "digital technology", "digital learning", "digital literacy".

Digital technology is a process of preparation and transfer of information to the student in the educational case, which allows to reveal not only the external nature of the studied phenomena, objects, processes, but also their inner essence, as well as the connections between the individual phenomena of nature and society.

Digital technology widely includes electronic devices, systems and data processing programmes. In such situation, this includes computers and smartphones, social media, artificial intelligence, and various programmes. And digital literacy is the ability to own and use these technologies, that is, the ability to find, evaluate and clearly communicate information across different digital platforms and other media.

Thus, general digital literacy is the set of knowledge, skills and abilities a person needs in order to use digital technology safely and effectively. Key aspects of digital literacy are:

- digital consumption – active use of the internet, internet media, social networks, cloud technologies;
- digital competences – knowing how to search for information, use digital devices, social networks, create multimedia content;
- digital security – ensuring the protection of personal data, using strong passwords, legal content and storing information.

The theory of 'digital learning' describes the patterns, principles and mechanisms of students' acquisition of subject knowledge, skills and competences, including computer-assisted learning. Digital learning is any form of learning accompanied by technology or learning practices that make effective use of technology. Digital learning may include any of the following: adaptive learning, gamification, blended learning, e-textbooks, learning analytic, learning objects, mobile learning, personalized learning, online learning (or e-learning), open educational resources, advanced learning with technology, etc [2].

The dynamic development of digital technologies in education is due to the relevance of a number of issues. As we note some of them are a tool for effective transfer of information and knowledge to students; a tool for creating learning materials; an effective teaching method and a tool for creating a new educational environment. Each of these issues is closely related to the Student himself/herself. It is very important that the Student, as a future educator, is involved in solving the mentioned problems, i.e. finding and transforming information, to create learning materials, and developing a teaching experience using digital technologies and gadgets himself/herself. Therefore, a two-way activity between teacher and student is necessary to make education productive.

- There are many tools and resources available online that can be used to create and enhance digital learning environments (most of which are free). Their aim is to improve the learning experience of students

by creating unique experiences. There are now many resources and tools that can be used in digital learning. Some of these include:

- [RSS](#) or social readers.
- [Google+](#) Communities.
- [YouTube](#) channels.
- iTunesU.
- Quizlet
- Cloud word processors ([Google Drive](#)).
- File sharing platforms ([Dropbox](#)).
- [Evernote](#).
- Digital folder.
- [Зорепо](#).
- Video conferencing software([TrueConf](#), [Үлкейтү](#), [Cisco Webex](#), [Microsoft commands](#)).
- [MagicBox](#).

It is self-evident that the importance of using digital technologies in the Higher Education process is increasing day by day. Due to the epidemiological situation in the world recently, it became evident that digital technologies are of great importance in connection with distance learning, educators and learners have been massively adopting online learning tools such as Skype or Zoom. Educational institutions have not only achieved widespread use of free Internet resource development, but also teachers with high digital literacy have quickly mastered paid platforms for implementing various educational content, ready-made cross-platform solutions, hybrid resources based on several platforms, etc. In order to increase students' learning motivation and interest in the subject matter. Some of the resources that our teachers successfully implement today are the distance learning system and the environment that enables the distance learning process: Moodle, Quizlet, Google (all functions offered by the platform Google) Microsoft Teams; e-learning platforms providing content for the implementation of e-learning (Socrative, Khan Academy); tools for educational communication: social networking communication services, messengers (Skype, WhatsApp), Yandex, Mail, Google services; modern tools for organizing teamwork or group projects: group interaction and discussion tools can include: Microsoft Teams online-service, Class Dojo [3].

The implementation of pedagogical technologies starts with students' independent work in a course on the discipline "innovative technologies in education", placed in a digital learning system. As a rule, at this stage students are given a problem task on the topics: "technological approach in education"; "the concept of pedagogical technology, subject, object, result of implementation", for which they have to get acquainted with the new teaching material and perform several tasks for self-control of their understanding. Independent work, started in a digital environment, continues with practical work in an classroom environment. The study of the discipline material is carried out by the future teachers performing interchangeable interrelated types of classroom and out-of-classroom learning activities. At the same time, the combination of digital technology elements makes learning more effective, cost-effective and convenient, and the learning process more interactive, person-centred and adaptable for all stakeholders, students complete projects in the learning process. Students are divided into teams and work in small groups. Moodle enables active interaction between students.

The learning process at our university is delivered through a modular, object-oriented, dynamic learning environment (moodle).

Features of Moodle:

- Installation of the platform through plugins. The functionality and design of Moodle can be modified through plug-ins, which can be downloaded free of charge from the internet or created by yourself.
- The system is open source. In the meantime anyone can do it. Plugins are usually developed by the users themselves and then put on the web for sharing.
- Integration with other services. Moodle is easy to integrate with other platforms such as WordPress or Zoom webinars.

The Moodle electronic environment has the ability to integrate resources and systematize the order in which they are read. When working with it, the learner can set the trajectory himself/herself, moving from a flash model to a training presentation, from an interactive map to a video clip. Obviously, all these tasks were previously integrated into the learning forms, but in the Moodle electronic environment all materials are systematized and can be quickly accessed using hypertext links. A task can be returned later and completed again, got quick feedback and discussed it with other course participants.

In the Moodle distance learning system, we aim to conduct organizational forms of learning based on conversation, mutual discussion, feedback during clarification. Moodle provides opportunities to consider a system of intellectual tasks that foster critical and creative thinking skills in the development of thought operations, visualization, integration of ideas etc. for each discipline topic. In particular, they can include:

- simple cluster assembly (from the English cluster) the use of methods for the main concept in the form of a graphical representation of the content characteristics of the concept, which leads to the definition, interpretation of new terms [4];

- drawing up a list of answers to a problem question by means of a written brainstorming session, which allows generating ideas [5];

- develop a list of preliminary discussion questions for a lecture in the form of a press conference [6].

We use as tasks to facilitate students' critical processing of information using digital learning tools while informing the new learning material of the lecture:

- complex cluster assembly—systematic set of concepts, terms written in the form of a hierarchically branched cluster and giving a visual representation of the lecture subject;

- denotat Graph (Latin for denotation) column method (Greek for grapho—writing) the main idea of which is that important concept symbols are extracted from the text and graphically to create a systematic understanding of the topic being studied [7];

- filling in tables: a comparative conceptual table to analyse phenomena under study, scientific theories and evaluate them according to self—defined criteria, or a summary table to summarize knowledge;

- independently formulate conclusions on an issue or on an entire lecture topic;

- graphically design the content of a lecture or part of a lecture in the form of a structural scheme reflecting the essential links between the objects and phenomena under study. Also, since the general educational purpose of seminars and practical forms of training is the practical consolidation, systematization of the theoretical material studied, checking the level of its assimilation, we actively use digital technologies in accordance with these forms of organization of training.

We apply each technology in a differentiated way depending on the general content of the seminar or practical session and the specificity of the topic. In this regard, the Learning Apps interactive task builder mentioned above has great potential when compiling various practical tasks based on the game method. This interactive task builder is designed to use the learning process with the help of interactive modules. Here you can create tasks of different levels of complexity. The main idea of interactive tasks that can be created through this activity is that students can check and correct their knowledge in a game form, which contributes to their cognitive interest in a particular academic subject [8].

In essence, in today's learning environment, digital technology is an irreplaceable opportunity to train competitive professionals. This is due to the fact that with this technology, if we teach from a scientific point of view, on the other hand, we achieve the formation of personality creative qualities in future professionals. Thus, it is safe to say that this learning technology has special importance for improving the quality of future teachers' training.

The main approaches to the implementation of digital learning technology in higher education are the individualization of learning, i.e. providing the necessary knowledge and skills aimed at the characteristics of each individual student, revealing his/her potential and helping him/her in further professional activity, as well as the interactive form and experience of learning. Individualization is also necessary to ensure that students' needs, expectations from the educational process and general education, since the student as an individual has his/her own individual requirements, compliance with which increases the student's motivation for learning activities and academic performance. Using digital learning technologies, the problem of mastery is very important because it is necessary to create the educational environment necessary for students to develop the conceptual problems of the discipline. In an e-learning system, teachers create special courses in academic disciplines that help students learn new material presented and arranged in a visual and contemporary way in the form of various videos, photos and audio. This allows students to engage in more detailed and engaging cognitive activities, which leads to quicker and easier assimilation of new skills and knowledge. Through the introduction of digital technology in education, students have the opportunity to learn new material in an interactive way, that is, through learning laboratories and various simulators created for the implementation of educational activities that will be aimed at the development of specific competencies and skills of students. The use of digital technology in education guarantees many opportunities and benefits that enhance the quality and efficiency of the educational process and make it pragmatic.

We combined a theoretical analysis of the problem with a practical study. In order to determine students' opinions and the level of digital technology use, we carried out a social networking survey (text of the questionnaire and link to an electronic resource, the results of which are presented in the list of 10 references used). The aim of the survey is to make a theoretical and practical study of the use of digital technology in the educational process of modern high school.

Objectives are set out in accordance with this aim:

- definition of the research topic relevance;
- scientific-theoretical analysis of the problem of the digital technologies use in the educational process of the Higher School;
- to reveal the importance of improvement of the digital technologies use in the educational process of the Higher School.

To carry out the diagnostics, we relied on a questionnaire developed specifically for this question, authored by O.I. Popova, candidate of sociological sciences of Russia. Students of pedagogical educational programmes of E.A. Buketov Karaganda University and Bolashaq Academy took part in the survey. 110 students were involved in the survey. The survey was formed of 4 questions [9].

Results. Based on the results of the survey analyzed the following points: digital technologies used in universities, the pace of development of digital technology in universities, students' understanding of the effectiveness of digital technology in higher education, digital technology, which are essential attributes of a modern university [10].

In the opinion of students, the following digital technologies are used at Universities: the need for blended learning (online + offline) – 46.4%, online courses – 27.3%, the availability of digital library – 13.6%, the availability of an electronic portfolio of the student – 15.5%, the spreadsheet on the website of the university – 30%, a personal account of the student – 60.9% (Figure 1).

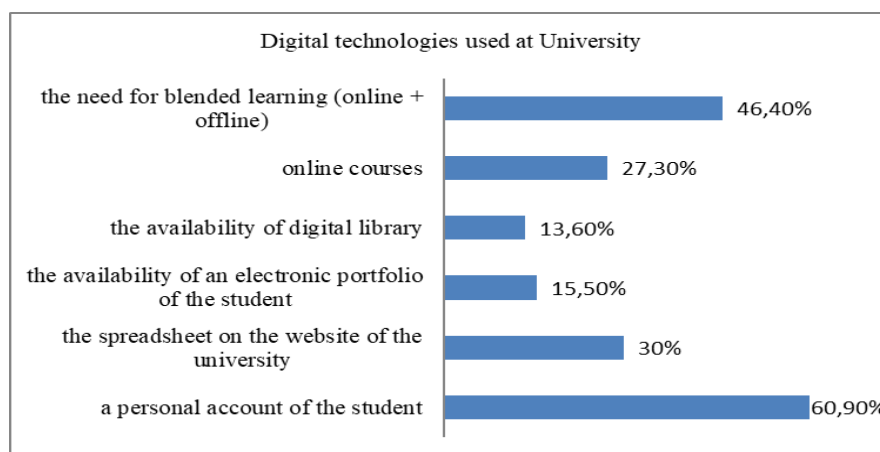


Figure 1. "What digital technologies are used at your University?"
(Source: authors–compilers themselves)

"What does the development of digital technology at universities affect?" According to the survey, the competitiveness of graduates in the labor market – 28.2%, the possibility of continuing education – 38.2%, the choice of university applicants – 13.6%, the promotion of universities in international space – 15.5%, the competitive advantages of the university – 13.6%, improving the quality of education – 40.9%, convenient training of students – 52.7%.

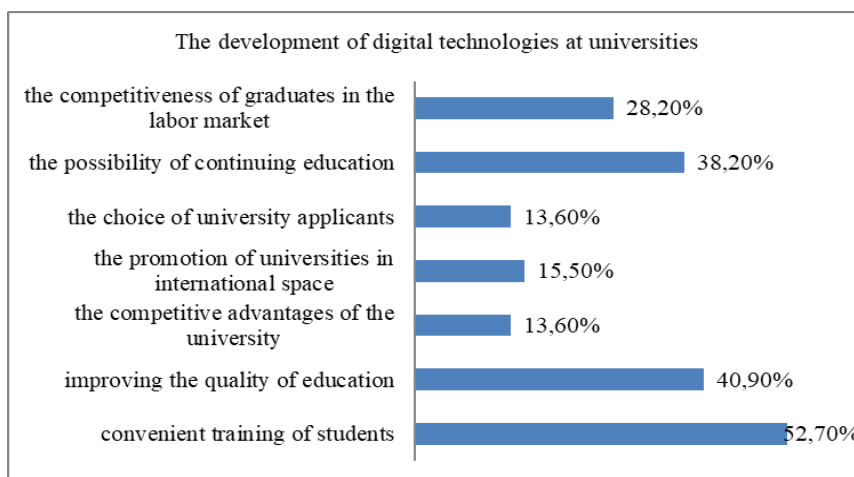


Figure 2: "What does the development of digital technologies at universities affect?"

Upon the request "what can students gain from the use of digital technology in higher education?" students answer on next way: will allow students to gain skills in digital technology – 44.5%, will create interest and motivation for learning activities – 32.7%, will read educational material 24/7 – 44.5%, will make learning easy and understandable – 27.3%, will save time on training and preparation – 42.7%.

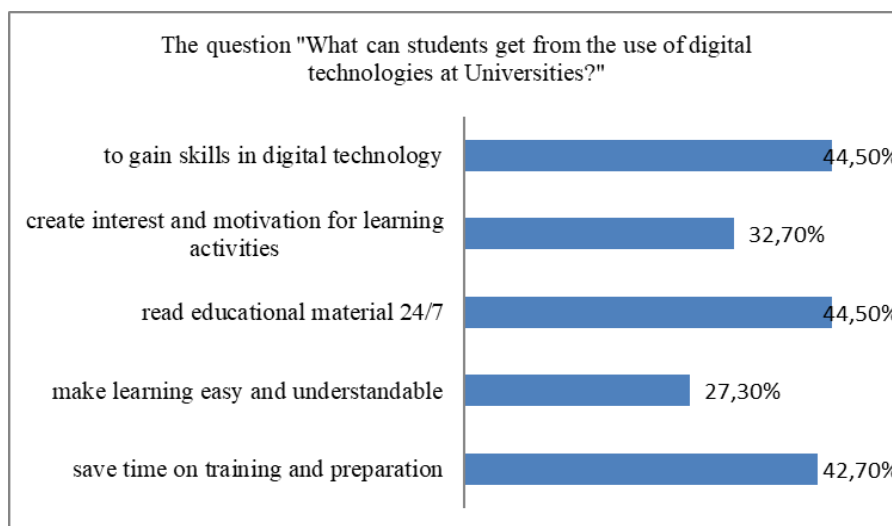


Figure 3. "What can students get from the use of digital technologies at Universities?" (source: authors–compilers themselves)

The students' answers to the question: "In your opinion, what digital technologies are necessary attributes of modern universities?" are the following: digital campuses on demand – 7.3%, electronic student portfolio – 19.1%, blended learning (online + offline) – 25.5%, online courses – 21.8%, distance learning – 60.9%, digital library – 23.6%, spreadsheet on the university website – 20%, electronic textbooks and manuals – 26.4%, student personal account – 37.3%.

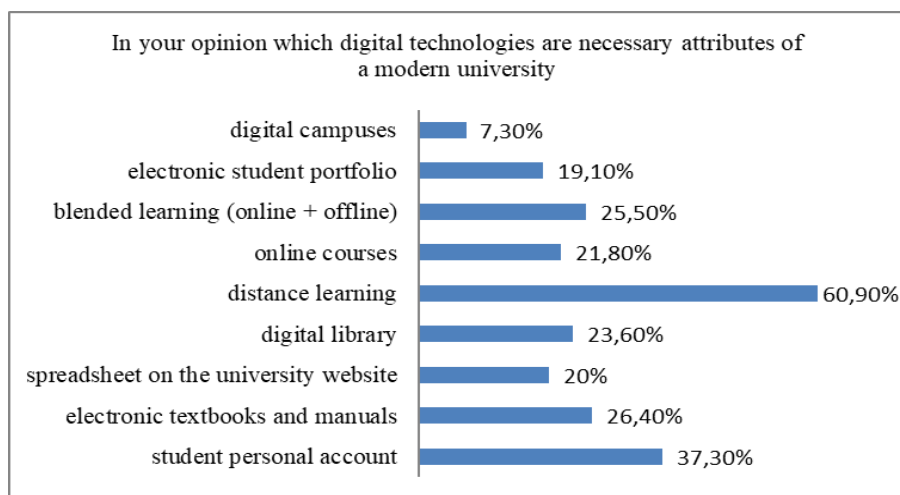


Figure 4: "In your opinion, which digital technologies are necessary attributes of a modern university?" (source: authors–compilers themselves)

Discussion. From the survey conducted in connection with the determination of the attitude of students to the use of digital technologies in the educational process of Higher School, we are convinced that the issue of its implementation is relevant, needs to be considered. Because digital technologies inevitably affect the process of training a competitive specialist. Therefore, it is an urgent area of work for Higher Education administrators and academic staff. Students expect to achieve the following tasks by using digital technologies: satisfaction with the learning process, ease of learning, interest and continuity through convenient learning, relevant education, time saving and 24/7 learning opportunities anywhere in the world, learning from world leading practitioners and specialists. Of course, we cannot say that digital technologies are not used at all in the process of training future teachers, but the way to implement them today in the field of professional education still needs to be improved.

By using digital technology as a necessary complement to traditional education in higher education, we obtain a large base of learning materials necessary for learning work, namely:

- achieving the implementation of the learning material initiative;
- conducting frontal questioning in a group;
- writing, completing assignments on topics in the higher education curriculum;
- automatically check the assignments completed by the students;
- keeping statistics of discipline and studied topic ;
- the possibility of students' instant access to view the results.

Digital technologies in the learning process should be presented due to learning the degree of students' increasing complexity in accordance with the regularities of the cognitive process in learning. Their implementation leads future teachers to significant optimization of knowledge assimilation, allows solving homogeneous tasks, seeing the dynamics of intellectual development, contributing to the development of independence. Thus, digital technologies in modern education stimulate students' learning activities, organize independent work, help to distribute forces evenly in the process of mastering the discipline, use time effectively, and also allow to understand the practical orientation of formed knowledge, abilities, skills, reflecting the role of certain technologies in performing control and assessment tasks. Based on the theoretical and experimental analysis of the problem, the following conclusions can be drawn:

1. Digital technologies will inevitably affect the development brand of universities. Therefore, university management and teaching staff should pay special attention to this issue. The development of digital technology at university affects the improvement of the quality of education in the labour market.

2. Students do not directly associate digital technology with the development of the university. But they do expect the implementation of mandatory functional elements of university development: convenience of learning, up-to-date knowledge, time saving and satisfaction with the learning process due to the possibility of learning 24/7 anywhere in the world, ease of learning, interest and continuity of learning from the world's leading practitioners and specialists.

3. Distance and online learning are important for students: more than half of the respondents noted the need for distance learning at Universities and online courses. However, students are not ready to completely abandon communication with the teacher in the classroom.

Conclusions. Thus, the implementation of digital technologies in the training of future teachers enables to achieve:

- an improvement, development knowledge through various informational, pictorial, sound definitions comprehensively;
- a performance of differentiated tasks independently;
- an opportunity to refresh or additionally repeat their knowledge at any time;
- a deep interest in the subject, continuous searching;
- an improvement of the ability to communicate his/her play in the form of drawings, pictures, figures, tables and graphic models;
- a performance of various video, referencing, instructional tasks;
- a checking the acquired knowledge by completing test tasks of different levels.

At present, the use of digital technology is not giving students a large amount of material, but training the teacher to further develop their knowledge in a real reference account, determining the essence, specificity, qualitative level of each phenomenon.

In one article it is impossible to consider all aspects of the problem arising in the professional training of the future teacher in connection with the implementation of digital technology. However, we believe that the use of digital technologies in the preparation of future teachers is an important tool to facilitate the formation of a modern professional mature specialist. Therefore, effective implementation of these technologies in the learning process is a requirement of the time.

References:

1. «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңы <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>
2. Воронова Ю.А. Процесс цифровизации в современном образовании [Текст] // Балтийский гуманитарный журнал.–2021. № 1(34). – С. 63–65.
3. Томюк О.Н., Дьячкова М.А., Кириллова Н.Б., Дудчик А.Ю. Цифровизация образовательной среды как фактор личностного и профессионального самоопределения обучающихся [Текст] // Перспективы науки и образования. – 2019. № 6 (42). – С. 422-434.
4. Архипова А.И. Виртуальный кластер педагогических инноваций как современная телекоммуникационная система [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 48. – С. 23–26. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnyy-klaster-pedagogicheskikh-innovatsiy-kak-sovremennaya-telekommunikatsionnaya-sistema>
5. Таубаева Ш. Методология и методика дидактического исследования: учебное пособие [Текст]. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. –С. 190-195
6. Миэринь Л.А., Быкова Н.Н., Зарукина Е.В. Современные образовательные технологии в вузе: учеб.метод. пособие. [Текст]. – СПб: Изд-во СПбГЭУ. – С. 169–167.
7. Джумалиева Е.С. Денотатный граф как один из приемов формирования универсальных учебных действий – [Электронный ресурс]: Виртуальная Конференция – 2013 – Форумы ЦНМО.
8. Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб. метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ. – С.59–62.
9. Попова О.И. Цифровизация образования и бренд вуза: отношение студентов к процессам [Текст] // Вопросы управления. –2019. № 3 (39). – С. 245-250. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-brend-vuza-otnoshenie-studentov-k-protsessam>
10. <https://docs.google.com/forms/d/1oVsr6R5pz75MrkM6pVJ-U-cLFAvY5vzUGE-H0pphgE0/edit>

References:

1. «Bilim turaly» Kazakstan Respublikasynyn Zany [Law of the Republic of Kazakhstan "On Education"]. Retrieved from: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>.
2. Voronova Iu. A. (2021). Protsess tsifrovizatsii v sovremennom obrazovanii [Tekst] [The digitalization process in modern education]. Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal – Baltic Humanities Journal, –2021. № 1(34). – С. 63–65.
3. Tomiuk O.N., Diachkova M.A., Kirillova N.B., Dudchik A.Iu. Tsifrovizatsiia obrazovatelnoi sredy kak faktor lichnostnogo i professionalnogo samoopredeleniia obuchaiushchikhsia [Tekst] [Digitalisation of the

learning environment as a factor in students' personal and professional self-determination]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia – Science and education perspectives*. – 2019. – № 6(42). С. 422.

4. Arkhipova A.I. (2019). *Virtualnyi klaster pedagogicheskikh innovatsii kak sovremennaiia telekommunikatsionnaia sistema [Tekst] [Virtual cluster of pedagogical innovations as a modern telecommunication system] Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia – The challenges of modern teacher education*, – 2019. – № 48. – С. 23–26. Режум доцмына: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnyy-klaster-pedagogicheskikh-innovatsiy-kak-sovremennaya-telekommunikatsionnaya-sistema>.

5. Taubaeva Sh. (2015). *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniia: uchebnoe posobie [Tekst] [Methodology and methodology of didactic research: Training manual]*. Almaty : Kazakh universiteti – Almaty: Kazakh University, 2015. – С. 190-195.

6. Mierin L.A., Bykova N.N., Zarukina E.V. *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii v vuze: ucheb.metod. posobie. [Tekst]. [Contemporary Educational Technologies in Higher Education: Tutorial]*. – SPb: publishing SPbGEU. – С. 169-167.

7. Dzhumaliev E. S. (2013). *Denotatnyi graf kak odin iz priemov formirovaniia universalnykh uchebnykh deistvii [The denotation graph as one of the techniques for shaping universal learning activities]*. *Virtual'naja Konferenciya – The Virtual Conference*.

8. Zarukina E. V., Loginova N. A., Novik M. M. *Aktivnye metody obuchenija: rekomendacii po razrabotke i primeneniju: ucheb.metod. posobie. [Active learning methods: guidelines for development and application: Tutorial]* SPb: publishing SPbGEU. – С.59–62.

9. Popova O. I. (2019). *Cifrovizaciya obrazovaniya i brend vuza: otnoshenie studentov k processam [Tekst] [Digitalisation of education and the university brand: students' attitudes towards the processes]*. *Voprosy upravleniya – Management issues*, –2019. № 3 (39). – С. 245–250. <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-brend-vuza-otnoshenie-studentov-k-protssam>.

10. <https://docs.google.com/forms/d/1oVsr6R5pz75MrkM6pVJ-U-cLFAvY5vzUGE-H0pphgE0/edit>

ӘОЖ 378.147.227

ҒТАМР 14.27.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.018>

Б.А. Қурбанбеков,¹ Ш.Ж. Раманкулов,^{*1} Ж.М. Битибаева,²
А.М. Паттаев,¹ Усембаева И.Б.¹

¹ Қ.А.Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік Университеті,
Түркістан, Қазақстан.

² Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан.

БОЛАШАҚ ФИЗИКА МҰҒАЛІМДЕРІН ДАЯРЛАУДА 3D МОДЕЛЬДЕУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН ҚОЛДАНУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Физиканың ғылым ретінде дамуы және физикалық құбылыстар мен заңдылықтарды зерттеу әртүрлі физикалық жүйелердің модельдерін құрумен тығыз байланысты. Физиканың эксперименттік ғылым екендігін және физиканы оқытуда кейбір құбылыстарды түсіндірудің қиындығын ескерсек, бұл мәселені шешудің ғылыми негізделген тәсілін, жеңілдетілген баламасын құру өзекті болып табылады. Бұл зерттеудің мақсаты 3D модельдеудің физикалық зертханалық жұмыстарды орындаудағы тиімділігін айқындау болып табылады. Сонымен қатар, болашақ физика мұғалімдерінің танымдық қабілеттерін, пәнге қызығушылықтарын дамытуда 3D модельдеуді қолданудың мүмкіндіктері мен ерекшеліктерін анықтау. Зерттеу барысында теориялық және эмпирикалық әдістер, зерттеудегі сандық-сапалық әдіс элементтері, моделдеу әдісі қолданылды. IT-білім, робототехника элементтері, электрондық оқыту ресурстары сарапталды және 3D негізді компьютерлік бағдарламалар таңдалды. Рецензияланатын жоғары рейтингті журналдарда жарық көрген ғылыми әдебиеттер зерделенді, 3D виртуалды шындықты модельдеу және оның білімгерлерге физикалық құбылысты түсінуіне ықпалы 32 студентке жүргізілген сауалнама арқылы расталды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей оқытудың дәстүрлі түрлерімен қатар, 3D модельдеу технологияларын енгізу оқыту тәжірибесін едәуір кеңейтіп, білім сапасын арттырады.

Болашақ физика мұғалімдерінің сауалнамадағы жауаптары виртуалды шындықты модельдеу олардың физикалық түсініктерін тереңдету үшін өте пайдалы деп санайтындығын көрсетті. Зерттеу нәтижелерін жоғары және орта білім беру ұйымдарында физиканы оқыту үдерісінде қолдану және болашақта осы саланың зерттеушілері үшін негізге алынатын ғылыми еңбек ретінде ұсынылады.

Түйін сөздер: физиканы оқыту, 3D модельдеу, цифрлық білім беру, электрондық ресурс, болашақ физика мамандары, виртуалды шындық, қолданбалы физика, модельдеу әдісі.

*Курбанбеков Б.А.,¹ Раманкулов Ш.Ж.,*¹ Битибаева Ж.М.,²
Паттаев А.М.,¹ Усембаева И.Б.¹*

*¹Международный казахско–турецкий Университет имени Х.А.Ясави,
Туркестан, Казахстан*

*²Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан.*

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ 3D МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Аннотация

Развитие физики как науки и изучение физических явлений и закономерностей тесно связано с созданием моделей различных физических систем. Учитывая, что физика—это экспериментальная наука и сложность объяснения некоторых явлений в преподавании физики, актуальным является создание научно обоснованного подхода, упрощенной альтернативы решению этой проблемы. Целью данного исследования является определение эффективности 3D моделирования при выполнении физических лабораторных работ. Кроме того, выявить возможности и особенности применения 3D моделирования в развитии познавательных способностей будущих учителей физики, интереса к предмету. В ходе исследования были достигнуты теоретические и эмпирические методы, элементы количественно-качественного метода в исследовании, метод моделирования. Были проанализированы ИТ-знания, элементы робототехники, ресурсы электронного обучения и выбраны компьютерные программы на основе 3D. Изучена научная литература, опубликованная в рецензируемых высокорейтинговых журналах, 3D моделирование виртуальной реальности и ее влияние на понимание обучающимися физического явления подтверждено опросом 32 студентов. Результаты исследования показали, что наряду с традиционными формами обучения внедрение технологий 3D моделирования значительно расширяет опыт обучения и повышает качество знаний. Ответы будущих учителей физики в опросе показали, что моделирование виртуальной реальности может быть очень полезным для углубления их физического понимания. Применение результатов исследования в процессе обучения физике в организациях высшего и среднего образования и представляется в будущем в качестве основополагающего научного труда для исследователей данной области.

Ключевые слова: обучение физике, 3D-моделирование, цифровое образование, Электронный ресурс, будущие специалисты по физике, виртуальная реальность, прикладная физика, метод моделирования.

*Kurbanbekov B.,¹ Ramankulov Sh.,*¹ Bitibaeva J.,² Kelesbayev K.,¹ Yedilbayev Y.¹*

*¹Khoja Ahmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Turkestan, Kazakhstan.*

*²Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan.*

FEATURES OF THE APPLICATION OF 3D MODELING TECHNOLOGY IN THE PREPARATION OF FUTURE PHYSICS TEACHERS

Abstract

The development of physics as a science and the study of physical phenomena and laws is closely connected with the creation of models of various physical systems. Given that physics is an experimental science and the complexity of explaining some phenomena in physics teaching, it is urgent to create a scientifically based approach, a simplified alternative to solving this problem. The purpose of this study is to

determine the effectiveness of 3D modeling when performing physical laboratory work. In addition, to identify the possibilities and features of the use of 3D modeling in the development of cognitive abilities of future physics teachers, interest in the subject. In the course of the study, theoretical and empirical methods, elements of a quantitative and qualitative method in the study, and a modeling method were achieved. IT knowledge, robotics elements, e-learning resources were analyzed and 3D-based computer programs were selected. The scientific literature published in peer-reviewed high-ranking journals was studied, 3D modeling of virtual reality and its impact on students' understanding of the physical phenomenon was confirmed by a survey of 32 students. The results of the study showed that, along with traditional forms of education, the introduction of 3D modeling technologies significantly expands the learning experience and improves the quality of knowledge. The answers of future physics teachers in the survey showed that virtual reality modeling can be very useful for deepening their physical understanding. The application of the research results in the process of teaching physics in higher and secondary education organizations and is presented in the future as a fundamental scientific work for researchers in this field.

Keywords: teaching physics, 3D modeling, digital education, Electronic resource, future physics specialists, virtual reality, applied physics, modeling method.

Кіріспе. Еліміздің жаратылыстану және техникалық–инженерлік саласында әлемдік қауымдас-тықта беделді орын алу жолы ретінде – болашақ мұғалімдерді заман талабына сай өмірге бейімдеу, олардың бәсекелестік қабілеттерін дамытуға басты назар аударылып отыр. Әлемдік көшбасшы елдер (ең алдымен Америка Құрама Штаттары, сондай-ақ Еуро Одақ) 2000 жылдардың басында дамудың жаңа бағыты ретінде – инновациялық экономика мен білім экономикасының жаңа көздерін енгізе бастады [1]. Соның нәтижесінде цифрлық технологиялар дәуірінде аса қажет болған инженерия, техника саласында мамандардың тапшылығын азайтты. Қазақстан Республикасы да бәсекелестікке қабілеттілікті дамытудың факторларын іздей отырып, ғылым және білім беру жүйесіне жаңартулар енгізе бастады. Техникалық және инженерлік білім беруді әлемдік деңгейге шығару міндеті де ұлттық және мемлекеттік деңгейдегі бағдарламаларда тұжырымдалған. Осы мақсатта жоғары оқу орындары мен жұмыс берушілер техника-инженерлік білімді барынша арттыруға және түлектердің технология-лық дайындығын күшейтуге ұмтылады.

«Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайындағы дамудың жаңа мүмкіндіктері» және «Цифрлы Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасының, «Мәңгілік ел» ұлттық идеясының аясында білім беру саласындағы өзекті мәселелердің шешімін табу өзекті болып табылады. «Цифрлық Қазақстан» бағдарламасында робототехника элементтерін, виртуалды шындық негіздерін, 3D принтингті ескере отырып, программалау тілдері арқылы орта және жалпы білім беру бағдарламаларын жетілдіру мәселесі қарастырылған. Сонымен қатар, физика кабинетін жабдықтандыру сандық интерактивтік құралдармен және 3D модельдеу бағдарламасы арқылы құрылған эксперименттермен іске асырылу қажеттігі көрсетілген [2–3].

Жаратылыстану ғылымдары бойынша мамандар зертханалық жұмыстарды 19 ғасырдың аяғынан бастап ғылымды дамытудың маңызды құралы деп санайды. Зертханалық жұмыстар негізінде оқыту ғылыми материалдарды бақылаудың тікелей тәжірибесі болып табылады және материалды түсіну мен бағалаудың басқа әдістерінен жоғары екенін көрсетеді.

Физиканы оқытудағы зертхананың рөлі туралы зерттеулердің оң нәтижелері өте көп. Зертханалық сабақтар оқу үлгерімі алдын ала бақылау жұмыстарының көрсеткіштері бойынша орташа немесе төмен деп бағаланатын студенттер үшін пайдалы болып көрінеді [4]. Дегенмен, зертханалардағы практикалық оқыту үдерісін компьютерлік бағдарламалық құралдарды пайдалану арқылы, оқытудың тиімдірек әдістерін енгізу арқылы жақсартуға болады. Ғылымның негізгі аспектілерінің бірі – нақты әлемнің күрделі құбылыстарын модельдеу болып табылады. Физикалық модель ғылымның негізгі принциптеріне негізделеді және физикалық модельдің мақсаты – нақты жағдайдың маңызды аспектілерін болжау немесе түсіндіру болып табылады. Модельдеу міндетті түрде жүйені егжей-тегжейлі талдауға мүмкіндік беретін болжамдарды анықтауды және оны меңгеруді жеңілдетеді [5-6].

Осы аталған бағытта Қожа Ахмет Ясауи атындағы Қазақ-Түрік халықаралық университетінің «Физика» кафедрасы мен Туркия Республикасы Сакарья университетінің бірлескен жұмыстары жалғасуда [7]. Кафедраларда осы зерттеу бағыты бойынша екі докторант пен төрт магистрант диссертациялық зерттеу жұмыстарын орындады. Нәтижесінде «Physics Handbook» қосымшалары іске түсті, 3D-принтинг арқылы робототехниканың кейбір элементтері әзірленді, STEM кабинеттерінің кейбір жабдықтары әзірленді. Басқа да цифрлық ресурстар мен оқу-әдістемелік құралдар баспадан

шықты, жарамсыз физикалық құрал-жабдықтардың көпшілігі 3D-принтерлердің көмегімен жаңартылып іске қосылды.

Дегенмен, зерттеу тақырыбына сәйкес білімгерлердің физиканың нақты мәселелері бойынша бойынша білімдерін дамытуда 3D модельдеу мүмкіндіктерін пайдаланудың әдістемесі бойынша зерттеулер аздық етеді. Әсіресе, техникалық -жаратылыстану, инженерлік салаларындағы пәндерді, атап айтсақ физиканы оқытуда нақты дидактикалық жүйелердің жасалынбағандығы, оқытудағы 3D модельдеу технологиясының интеграцияланбағандығы алға тартады.

3D модельдеу технологиясын физиканы оқыту әдістемесін дамыту мақсатында қолдану қажеттілігі мен осы қажеттілікті іске асырудағы әдістемелік жүйенің және оқу үдерісін тиімді әдіс-тәсілдер, құралдар негізінде ұйымдастыру мен өткізу бойынша зерттеулердің жеткіліксіздігі арасында қарама-қайшылықтар кездеседі. Осы қарама-қайшылықтардың шешімін іздеу біздің зерттеуіміздің мақсаты және басты ерекшелігі болып табылады.

Зерттеу материалдары және әдістері. Физиканы оқытуда 3D модельдеу технологиясын қолданумен байланысты мәселелерді айқындау үшін әдебиеттерге талдау жүргізілді. Библиографиялық дереккөздер ретінде Scopus және ScienceDirect базаларындағы сенімді рецензияланған мақалалар таңдалды және зерттеудің ерекше қамтылуына байланысты кезеңдер іске асырылды. Материалдарды іздеу үшін «3D модельдеу, цифрлық білім беру, физиканы оқыту, болашақ мамандар, виртуалды шындық, физикалық құбылыстарды модельдеу» және тағы басқа кілттік сөздер алынды. Зерттеу барысында осы кілт сөздерді қолданып журналдардан мақалалар талданды. Жиналған мақалалар бойынша тақырыптары мен тезистері мұқият зерделенді, сүзгіден өткен мақалалар талқылау бөлімінде берілген сипаттамалық тұжырымдамаларды жазуда қолданылды. Кілт сөздер бойынша мақалаларды іздеу және мазмұнын бағалау барысында scopus.com, sciencedirect.com (Scopus ScienceDirect) веб-сайттармен жұмыс жасалынды. Жоғарыда аталған кілт сөздер бойынша жекелеген мақалалардың аннотацияларына талдау жүргізілді. IT-білім, роботатехника элементтері, электрондық оқыту ресурстары сарапталды және 3D негізді компьютерлік бағдарламалар таңдалды. «Физикалық құбылыстар» және «3D модельдеу» тіркесі бойынша анықталған мақалаларға толық анализ жасалынды және талданған баптар бойынша қорытынды тұжырымдама берілді. Физика білім беру бағдарламасындағы «Физикалық құбылыстарды компьютерлік модельдеу» пәнінің мазмұнын 3D модельдеу технологиясы негізінде жетілдірудің мүмкіндіктері сарапталды. Аталған пән бойынша Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ түрік университеті, физика кафедрасының 6B01510-физика білім беру бағдарламасында білім алушы 32 студент сауалнамаға қатысты. Осы сауалнамадан алынған ақпарат 3D модельдеу технологиясын физика бакалавриатының оқу бағдарламаларына біріктірудегі тиімділікті бақылауға мүмкіндік береді. Сауалнама нәтижелерін физика кафедрасының басқа оқытушылары талдады. 32 студент модельдеу туралы сауалнаманы толық орындады. Сауалнама сұрақтары 1-кестеде келтірілген.

Кесте 1 – Сауалнама сұрақтарының мазмұны.

р/с	Сауалнама сұрақтарының тізімі	Бағалау			
1	3D модельдеу физикалық құбылыстар бойынша түсінігіңізді қаншалықты кеңейтті?	1	2	3	4
2	Виртуалды шындықты модельдеу қаншалықты қызықты болды?	1	2	3	4
3	Виртуалды шындықты 3D модельдеу сіздің физикалық эксперименттік жұмыстарды орындауға деген қызығушылығыңызды қаншалықты арттырды?	1	2	3	4
4	Мұндай модельдеу интерактивті сипатта болуы қажет деп санайсыз ба?	1	2	3	4
5	Басқа да 3D модельдеулері күрделі физикалық құбылыстар мен заңдылықтар бойынша түсінігіңізді тереңдету үшін пайдалы болады деп ойлайсыз ба?	1	2	3	4
6	Виртуалды шындықты модельдеуді көбірек қолданғыңыз келе ме?	1	2	3	4
7	Физикалық құбылыстарды 3D модельдеуді өзіңіз менгеруді қалайсыз ба?	1	2	3	4
8	3D модельдеу және 3D басып шығару елдің экономикалық дамуына, елдегі ғылым мен техниканың дамуына қаншалықты үлес қосады деп ойлайсыз?	1	2	3	4

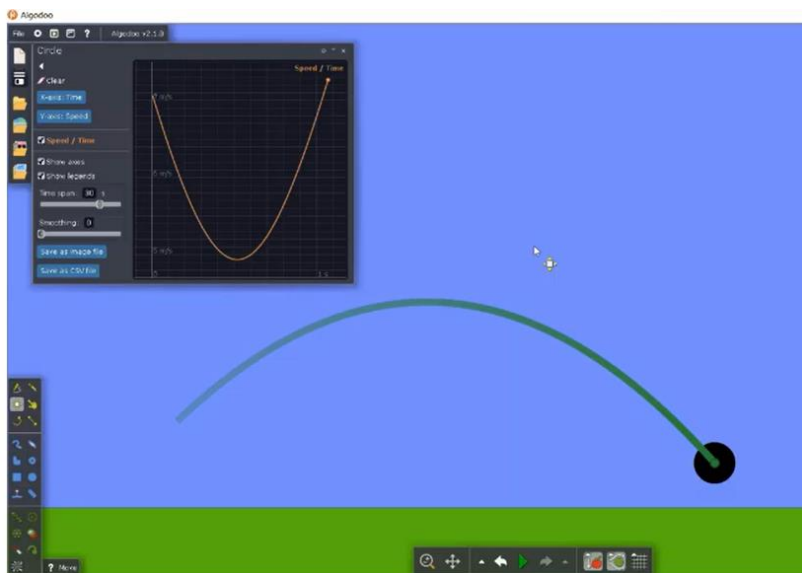
Студенттер сұрақтарға 1–ден 4–ке дейінгі шкала бойынша жауап берді:

1 – «мүлдем жоқ»; 2 – «кейбір жағдайда»; 3 – «жақсы деңгейде»; 4 – «өте жоғары».

Зерттеу әдістері бойынша қорытынды жасай келе, біз қолданған зерттеу әдістері негізінде нәтижелер талданды және қорытынды жұмыстар жасалды. Зерттеуге қатысушылардың барлық жауаптары сауалнама парақтары бойынша тексеріледі және математикалық статистика арқылы өңделеді.

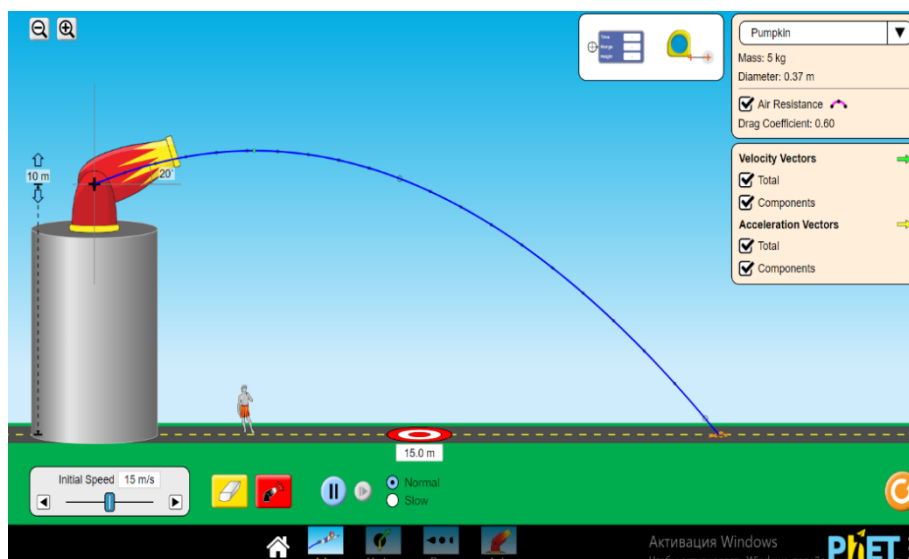
Зерттеу нәтижелері және талқылау. Түйін сөздер бойынша мақалаларды іздеу және мазмұнын бағалау барысында scopus.com, sciencedirect.com (Scopus ScienceDirect) веб-сайттармен жұмыс және ғылыми әдебиеттерге талдау жасау, электрондық оқыту ресурстарын сараптау арқылы Algodoo (<http://www.algodoo.com>), PhET интерактивті модельдеу жобаларының (<https://phet.colorado.edu/>) физиканы оқытуда маңызды орын алатындығына көз жеткіздік. Аталған жүйелермен жұмыс жасау арқылы физиканы оқытудың әдістемесін жетілдіруге негіз болған жұмыстар Б.Грегорчич, М.Бодин [8] және К.Перкинс, В.Адамс, М.Дубсон, Н.Финкельштейн [9] еңбектерінде кездеседі.

Algodoo – 2D физика модельдеулеріне арналған сандық бағдарлама тілі болып табылады. Бұл студенттер мен мұғалімдерге модельдеуді оңай жасауға және пайдаланушыға ыңғайлы және көрнекі тартымды интерфейс арқылы физиканы зерттеуге мүмкіндік береді. Algodoo интерактивтілігі мен икемділігі жаңа физика тақырыптарына, соның ішінде нақты эксперименттер үшін аз мүмкіндіктер бар тақырыптарға зерттеу жүргізуге мүмкіндік береді. Algodoo-ның ыңғайлы графикалық интерфейсі (1-сурет) пайдаланушыға құбылысты түсінуді жақсарту үшін визуализацияларды жасауға мүмкіндік береді және студенттерге жарқын бейнелер беру үшін бақылау дисплейлері ретінде қызмет етеді.



Сурет 1 – снарядтың қозғалысына Algodoo – 2D физика модельдеулері [10].

Снарядтың көлденең қозғалысын жылдам және қарапайым модельдеу, өткен жолды визуализациялаумен (бақылау құралы), жылдамдық векторының сипаттамаларымен (векторлардың көлденең және тік компоненттерімен, сонымен қатар нақты уақыт режимінде көрсетіледі) және кинетикалық энергия мәндерін сызумен бірге жүреді. Демек, Algodoo бағдарламалық тілі интерактивті тақта сияқты заманауи аппараттық сенсорлық экран интерфейстерінің үйлесімі арқылы студенттердің физикалық белсенділіктерін арттыруды қамтамасыз етеді. Студенттер физика сабағында белгілі бір құбылысты бейнеролик арқылы таспаға сақтап, оны Algodoo бағдарламасына жүктеп зерттеулерді ұйымдастыруына және нәтижелерді графикалық түрде талдауына мүмкіндік алады. Бұл студенттердің қызығушылығын, өзіндік ізденісін дамытады. Algodoo-ның басқа бағдарламалардан пайдаланушыға жаттығуларды егжей-тегжейлі жасау еркіндігі болуымен көптеген әртүрлі механизмдер мен функцияларды біріктіретін симуляциялар немесе құбылыстар орнатуымен ерекшеленеді.



Сурет 2 – снарядтың қозғалысына Phet – 2D физика модельдеулері [11].

PhET бағдарламасының анимациялары физиканың кең ауқымды білім беру зерттеулеріне негізделген. PhET модельдеулері анимациялық, интерактивті және ойын тәрізді орталарды ұсынады. Бұл физика пәнін жан-жақты зерттеуге мүмкіндік береді. Олар шынайы өмір құбылыстары мен негізгі ғылым арасындағы байланыстарды атап көрсетеді, көрінбейтін нәрселерді көрінетін етеді (мысалы, атомдар, молекулалар, электрондар, фотондар) және олардың оқуы мен ізденуі үшін көрнекі модельдерді қолданады.

Модельдеу Java, Flash немесе HTML5 тілінде жазылған және оларды онлайн режимінде іске қосуға немесе компьютерге жүктеп алуға болады. PhET модельдеулері барлық оқушылар, студенттер және мұғалімдер үшін қолжетімді болып табылады.

«Phet Interactive Simulations» сайтымен жұмыс жасау барысында модельдеу бөлімінде физика, химия, математика, жер туралы ғылымдар, биология пәндері бойынша 100-ден аса симулятормен танысуға мүмкіндік бар. Физика пәнінен 7 бөлім бойынша 51 симулятор бар. PhET (sims) интерактивті модельдеу қазіргі уақытта физика мен химия пәндерін оқытуда кеңінен қолданылады. Сабақ барысында симуляторды қолдану оқушылар мен мұғалім арасындағы жалпы визуализацияны қамтамасыз ете алады, бұл барлық қарым-қатынас пен оқуды жеңілдетеді. Сонымен қатар, оқушылардың танымдық қызығушылығын дамытуға мүмкіндік береді.

Біз физикалық құбылыстарды модельдеу арқылы виртуалды зертханалық жұмыстарды құру және оны оқу үдерісінде қолдануға байланысты ғылыми еңбектерді талдай келе, төмендегідей ерекшеліктерді айқындадық:

– компьютерде виртуалды эксперименттер жүргізу нақты аппараттық құралдарға қарағанда әлдеқайда арзан болып табылады;

– көзге көрінбейтін физикалық құбылыстар мен заңдылықтарды модельдеуге мүмкіндік береді.

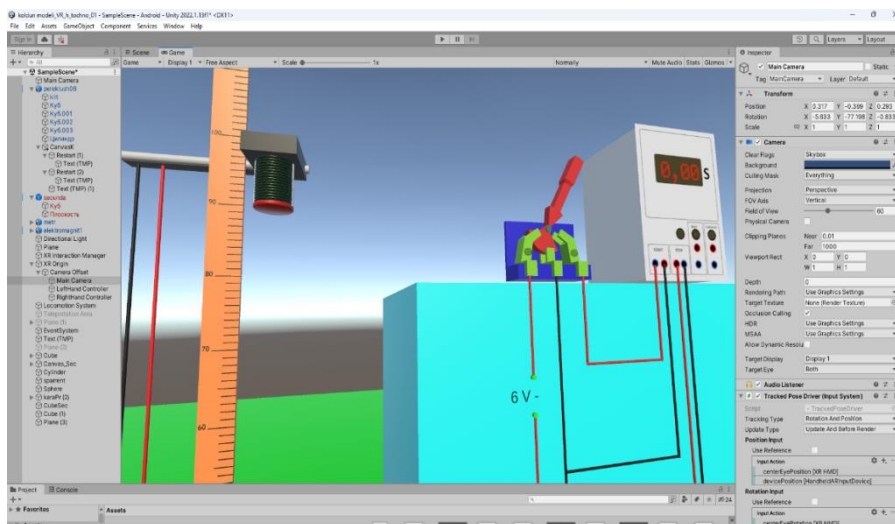
Мысалы, электромагниттік өріс теориясын зерттеу кезінде күш сызықтарының таралуын және өрістердің өзара әрекеттесуін тек жақсы динамикалық графикасы мен дыбысы бар виртуалды эксперимент арқылы анық көрсетуге болады;

– виртуалды зертханалық жұмыстар интерактивті болып табылады. Олар пайдаланушының әрекеттеріне әртүрлі тәсілдермен жауап бере алады;

– виртуалды зертханалар тәуелсіздікті қамтамасыз етеді, яғни виртуалды зертханалық қызметті тек компьютерлермен жабдықталған сыныптарда жүргізуге болады. Бұл тәсіл зертханалық жабдықты құруға қосымша шығындарсыз орындауға мүмкіндік береді.

– виртуалды зертханалар қауіпсіздікті қамтамасыз етеді. Студенттер виртуалды экспериментке оңай және қауіпсіз қатыса алады. Оны кез келген уақытта деректерді жоғалтпай тексеруге және жоюға болады.

Аталған ерекшеліктер бізге авторлық 3D модельдеу элементтерін жасауға және оқу үдерісінде қолдануға мүмкіндік берді.



Сурет 3 – Еркін түсу үдеуін анықтауға арналған виртуалды шындық 3D моделі.

Біздің жасаған бұл бағдарламада еркін түсу үдеуін анықтауға арналған физикалық тәжірибеге қажетті құрал-жабдықтардың 3D моделі дайындалып, тәжірибені шынай ортада ұйымдастырудың жолы көрсетілген. Тәжірибеге қажетті секундомер, кілт, электромагнит, өлшеуіш сызғыш, метал шар және өткізгіш сымдардың 3D моделдері шынайы өмірдегімен ұқсас детальды түрде дайындалған. Тәжірибені ұйымдастыру үшін электромагнит тоққа қосылып метал шарды ұстап тұратындай болып магниттелу қажет. Электромагнитті тоқтан ажыратқанда метал шар құлай бастайды. Осы қозғалыс басталған уақытта және электромагнит тоқтан ажыраған уақытта кілт автоматты түрде секундомерді қосады. Шар қозғалысының соңында секундомерді тоқтату батырмасына жасалған контактіге соғылады. Нәтижесінде секундомер шардың қозғалыс уақытын аз қателікпен өлшем еркін түсу үдеуін есептеуге мүмкіндік береді. Бұл бағдарламада әрбір құрал-жабдықтардың жұмыс жасау принципі және электр өткізгіштердің жалғану схемасы көрсетілген.

Бұл модельдер «6B01510 – Физика» білім беру бағдарламасы бойынша білім алушы студенттерге яғни, болашақ физика мұғалімдеріне «Физиканың компьютерлік әдістері» пәнін оқыту барысында жасалынды және оқу үдерісінде қолданылды. «6B01510 – Физика» білім беру бағдарламасы бойынша «Физиканың компьютерлік әдістері» пәніне 32 студент қатысты.

«Физиканың компьютерлік әдістері» пәні бойынша жасадынған 3D модельдердің физикалық құбылыстар мен заңдылықтарды түсіндірудегі маңыздылығын айқындау мақсатында жүргізілген сауалнаманың нәтижелері төмендегі 2-кестеде келтірілген.

Кесте 2 – Сауалнама нәтижелері.

р/с	Сауалнама сұрақтарының тізімі	Орташа мәні	Стандартты ауытқу
1	3D модельдеу физикалық құбылыстар бойынша түсінігіңізді қаншалықты кеңейтті?	3,6	0,5
2	Виртуалды шындықты модельдеу қаншалықты қызықты болды?	3,3	0,7
3	Виртуалды шындықты 3D модельдеу сіздің физикалық эксперименттік жұмыстарды орындауға деген қызығушылығыңызды қаншалықты арттырды?	3,2	1,0
4	Мұндай модельдеу интерактивті сипатта болуы қажет деп санайсыз ба?	3,6	0,7
5	Басқа да 3D модельдеулері күрделі физикалық құбылыстар мен заңдылықтар бойынша түсінігіңізді тереңдету үшін пайдалы болады деп ойлайсыз ба?	4,0	0,0
6	Виртуалды шындықты модельдеуді көбірек қолданғыңыз келе ме?	3,7	0,6
7	Физикалық құбылыстарды 3D модельдеуді өзіңіз меңгеруді қалайсыз ба?	3,1	0,4
8	3D модельдеу және 3D басып шығару елдің экономикалық дамуына, елдегі ғылым мен техниканың дамуына қаншалықты үлес қосады деп ойлайсыз?	3,2	0,4

Сауалнама мазмұны болашақ физика мұғалімдерінен виртуалды шындықты модельдеу олардың физикалық білімдерін қаншалықты кеңейткендігін анықтау мақсатына бағытталды. 1-сұраққа сәйкес сауалнамаға қатысушылардың 65%-ы 3D модельдеу физикалық құбылыстар бойынша түсініктерін кеңейтуге «өте жоғары» деңгейде әсер етті деп жауап берсе, қалған 35% студент «жақсы деңгейде» екендігін көрсетті. Сауалнамаға қатысушы студенттердің 92%-ы виртуалды шындықты модельдеу «өте жоғары» деңгейде қызықты болды десе, тек 2 студент қана «кейбір жағдайда» қызығушылықтарын оятқанын білдірді. Виртуалды шындықты модельдеуді көбірек қолдануды және физикалық құбылыстарды 3D модельдеуді өздігінен меңгеруді студенттердің 72%-ы «өте жоғары» деңгейде қажет деп санайтындығын көрсетті. Сонымен, болашақ физика мұғалімдерінің көпшілігі виртуалды шындықты модельдеу физикалық құбылыстар мен заңдылық туралы түсініктерін кеңейтті деп келіседі, олар виртуалды модельдеу күрделі физикалық құбылысты меңгеру үшін өте пайдалы деп санайды. Сол себепті олар көбірек модельдеуді қолданғысы келеді (3-кесте).

Кесте 3 – Сауалнамаға қатысушы білімгерлердің 3D модельдеуді қолдану әсері туралы көзқарастары

Критерийлер	Білім алушылардың көзқарасы	Тақырыптық сипаттама
Материалды меңгеру	Физикалық тақырыпты виртуалды зертхана ретінде практикалық тұрғыдан жақсы түсіндік. Шын мәнінде, бұл дәстүрлі зертханаға қарағанда әлдеқайда жақсы, өйткені онда эксперименттер жүргізуге қажетті барлық құралдарға қолжетімді.	3D модельдеуі оңай түсінумен перспективалы оқытуды қалай қамтамасыз ететініне назар аударады.
Визуализация арқылы оқытудың нәтижесі	Бұрын физикалық құбылыстарды тек суреттер арқылы түсіну қиындық тудыратын еді. Бірақ мен оны визуалды көрістер арқылы елестеткен кезде оны түсіну оңай болды.	Мұнда визуализацияның жақсы оқытудың бір түрі ретіндегі рөлі талқыланады.
Оқу үдерісіне қызығушылық	Эксперименттерді өзіңіз жасау өте қызықты. Осыған байланысты біз шексіз сынақтар мен қателіктердің арқасында көп нәрсені аша алдық.	Бұл 3D модельдеуді қолдану арқылы оқуды қалай қызықты ететініне қатысты.
Оқу үдерісінде өзін-өзі жетілдіру	Физика пәнінде 3D модельдеудің көмегімен біз физикалық тұжырымдаманы толық түсіндік, өйткені ол біз өзіміз жасаған әрбір экспериментте әрбір бөлшекті көрсетеді.	Бұл 3D модельдеуі шектеусіз сынақтар мен қателіктер арқылы өзін-өзі нығайтуға қалай ықпал ететініне қатысты.

Студенттердің модельдеу бойынша қызығушылығын дамытуда ең алғаш Algodoo-ның бірінші нұсқасын 2008 жылы физик Пхун есімді азамат оқушыларына тақырыпты компьютер ойыны секілді түсіндірмек үшін ойлап тапқан. Ол араға бірнеше уақыт салып бағдарламалық жасақтаманы кең форматта жетілдіріп, модельдеу жасау және оны демонстрациялар үшін түрлі функционалды құралдар жинағы ретінде пайдалану мүмкіндіктерін жетілдірді. Мұнда әртүрлі жас топтарындағы білімгерлер әртүрлі нысандарды зерттеу және құбылыстар мен процестерді бақылау үшін салыстырмалы түрде жетілдірілген физика модельдеулерін құруға мүмкінді береді. Algod-ның кейінгі нұсқаларында қуат, күш пен жылдамдықты визуализациялау, графиктерін құру және ортақ пайдаланудың бірнеше жолы сияқты жаңа функциялар қосылды. Бағдарламаны қолданушыларкез келген форматта Windows, iPad және Mac OS үшін тегін жүктеп алу ретінде қол жетімді, сондай-ақ интерактивті тактада пайдалану өте ыңғайлы(IWBs), виртуалды зертханалық жұмыс жасау үшін де («көріністер арқылы») және сабақтарды ұйымдастыруда да қолдануға мүмкіндік береді.

Т.Хаттори, Р.Масуда, Ю.Моритох, Ю.Имай, Ю.Каваками және Т.Танака орта мектептерде STEM-ді ерте оқыту үшін «Blender» 3D модельдеу бағдарламалық жасақтамасын және Blender әзірлеген нысандарды шығаратын 3D принтерді қолдана отырып, физикада бағдарламалық виртуалды модельдеу мен нақты тәжірибелерге негізделген тиімді екі жақты оқыту әдісін ұсынады [12]. Біз Blender виртуалды тренажер және визуализация құралы ретінде ғана емес, сонымен қатар нақты тәжірибелерде қажет нысанды модельдеу құралы ретінде де пайдалы деп санаймыз.

Басқа да зерттеушілердің пікірлерінше 3D модельдеу негізінде оқыту білім алушылардың қызығушылығын едәуір арттырып, білім алушыларды пассивті ойлаудан белсенді ойлау конструкторларына

айналдыруы мүмкін екенін көрсетеді. Рөлдің бұл өзгеруі білім алушылардың физикалық ұғымдарды тереңірек жақсы түсінуіне, әсіресе, білім алушылардың іс-әрекеттік дағдыларын жақсартуға ықпал етеді. 3D модельдеу технологиясын қолдана отырып, білім алушылар салыстырмалы түрде еркін атмосферада көбірек білім ала алады. Бұл пәндердің интеграциясына ықпал етеді және пәндік проблемаларды табу және шешу қабілеттерін дамытады. Бұл білім алушылардың ғылыми ойлауын жан-жақты дамытуға ықпал етеді. Мақсатқа жету үшін білім алушылар білімді әртүрлі пәндерде қолдануды үйренеді. Осы жағдайды ескере отырып, біз әртүрлі міндеттер үшін нақты еңбек бөлінісіне ие болуымыз керек және білім алушылардың ынтымақтастық сезімін тәрбиелеуге назар аударуымыз керек.

Сонымен қатар, физикалық құбылыстарды модельдеу арқылы виртуалды зертханалық жұмыстарды құру және оны оқу үдерісінде қолдануға байланысты сауалнама нәтижелерінен және әдеби талдаулардан оның тиімді екендігін ерекшелеуге болады.

Қорытынды. Үш өлшемді графика негізінде оқытудың қолданыстағы жүйесін талдау негізінде біз, болашақ физика мұғалімдерінің 3D модельдеуді және физикалық құбылыстар мен заңдылықтарды визуализациялауды оқытудың ерекшеліктерін көрсеттік. Зерттеу барысындағы ғылыми әдебиеттерге талдаудан, жүргізілген сауалнама нәтижелерінен көрініп тұрғандай, 3D негізді виртуалды зертханалардың оқу процесінде танымалдығы күн артқан сайын дамып келеді. Бұл салаға бүкіл әлемде, әсіресе, университет деңгейінде болашақ физика мамандарын даярлауда көбірек назар аударады. Физикалық күрделі құбылыстар мен заңдылықтарды жақсырақ түсінуге көмектесу үшін 3D негізді виртуалды зертханаларды пайдаланатын білім беру жүйесінің тиімділігі болашақ физика мұғалімдерінің зерттелетін пәннің теориялық және практикалық аспектілерін қабылдауы арқылы жақсартады.

Демек, компьютерлік бағдарламалар көмегімен жасалған нысандарды 3D принтерде іске асыруға болатындықтан, болашақ физика мұғалімдері бұл нысандарды қолдарымен түртіп, оларды басқару мүмкіндігіне ие болады. Нәтижесінде, біз болашақ физика мұғалімдеріне кез-келген бағдарламалау тілін үйренген кезде оларды физикалық құбылыстарды модельдеуде қолдану пайдалы деп санаймыз.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей физикалық құбылыстарды модельдеу арқылы виртуалды зертханалық жұмыстарды құру және оны оқу үдерісінде қолдану мынадай ерекшеліктерді айқындауға мүмкіндік береді:

- 3D модельдеу негізінде виртуалды эксперименттер жүргізу нақты аппараттық құралдарға қарағанда әлдеқайда арзан әрі тиімді болып саналады;
- физикалық құбылыстардың ішінде көзге көрінбейтін заңдылықтарды 3D модельдеуге мүмкіндік береді.

Зерттеудің нәтижелері физиканы 3D модельдеу технологиясын пайдалана отырып оқытудың әдістемесін жасауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, болашақ мұғалімдерге физика кабинетіндегі істен шыққан құрал-жабдықтарды жөндеу немесе қолдан жасауға қабілеттілігін дамытуға септігін тигізеді.

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті тарапынан қаржыландырылды (грант №AP14870844).

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Shapran, Y., Shapran, O., Raytarovska, I., Rybalko, P., Romanenko, V., & Halaidiuk, M. (2022). *Forms and Methods of Future Physical Education Teachers' Training: An Analysis of Foreign Experience. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 14(1Sup1), 127-144.* <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1sup1/541>
2. "Цифрлық Қазақстан" мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы. <http://adilet.zan.kz>
3. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 29 қаңтардағы № 98 бұйрығы. <http://adilet.zan.kz>
4. Shamshin, A. (2021). *Detailed analysis of the advantages of virtual laboratory works in physics. ScienceRise: Pedagogical Education, (3(42)), 32-37.* <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.233937>
5. Andaloro, A., Donzelli, V., & Sperandeo-Mineo, R. M. (1991). *Modelling in physics teaching: The role of computer simulation. International Journal of Science Education, 13(3), 243-254.* <https://doi.org/10.1080/0950069910130303>

6. Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2001). *Computer simulations in physics teaching and learning: A case study on students' understanding of trajectory motion*. *Computers and Education*, 36(2), 183–204. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00059-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00059-2)
7. Ramankulov Sh., Choruh A., Polatuly S. *STEAM technology as a tool for developing creativity of students: on the example of a school physics course // Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2022. – №4 (126). – Б. 200–211. <https://doi.org/10.47526/2022-4/2664-0686.17>
8. Gregorcic, B., & Bodin, M. (2017). *Algodoo: A Tool for Encouraging Creativity in Physics Teaching and Learning*. *The Physics Teacher*, 55(1), 25–28. <https://doi.org/10.1119/1.4972493>
9. Perkins, K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, N., Reid, S., Wieman, C., & LeMaster, R. (2006). *PhET: Interactive Simulations for Teaching and Learning Physics*. *The Physics Teacher*, 44(1), 18–23. <https://doi.org/10.1119/1.2150754>
10. *Physics 4A – Projectile Motion with Algodoo Simulation*. <https://www.youtube.com> 13.03.2023
11. *PhET Interactive Simulations. Projectile motion*. <https://phet.colorado.edu/> 13.03.2023
12. Hattori, T., Masuda, R., Moritoh, Y., Imai, Y., Kawakami, Y., & Tanaka, T. (2020). *Utilization of both free 3DCG software “Blender” and 3D printing for early STEM education*. In *Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, TALE 2020* (pp. 879–882). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/TALE48869.2020.9368379>

References:

1. Shapran, Y., Shapran, O., Raytarovska, I., Rybalko, P., Romanenko, V., & Halaidiuk, M. (2022). *Forms and Methods of Future Physical Education Teachers' Training: An Analysis of Foreign Experience*. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(1Sup1), 127–144. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1sup1/541>
2. "Sifrlıyq Qazaqstan" memleketтік бағдарламасы. *Qazaqstan Respublikasy Ükimetnıñ 2017 jylğy 12 jeltosandağy № 827 qaulysy*. <http://adilet.zan.kz>
3. *Qazaqstan Respublikasy Bilim және ғылым ministrinıñ 2016 jylğy 29 qaıntardağy № 98 büıryğy*. <http://adilet.zan.kz>
4. Shamshin, A. (2021). *Detailed analysis of the advantages of virtual laboratory works in physics*. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (3(42)), 32–37. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2021.233937>
5. Andaloro, A., Donzelli, V., & Sperandeo-Mineo, R. M. (1991). *Modelling in physics teaching: The role of computer simulation*. *International Journal of Science Education*, 13(3), 243–254. <https://doi.org/10.1080/0950069910130303>
6. Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2001). *Computer simulations in physics teaching and learning: A case study on students' understanding of trajectory motion*. *Computers and Education*, 36(2), 183–204. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00059-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00059-2)
7. Ramankulov Sh., Choruh A., Polatuly S. *STEAM technology as a tool for developing creativity of students: on the example of a school physics course // Iasauı universitetinin habarshysy*. – 2022. – №4 (126). – Б. 200–211. <https://doi.org/10.47526/2022-4/2664-0686.17>
8. Gregorcic, B., & Bodin, M. (2017). *Algodoo: A Tool for Encouraging Creativity in Physics Teaching and Learning*. *The Physics Teacher*, 55(1), 25–28. <https://doi.org/10.1119/1.4972493>
9. Perkins, K., Adams, W., Dubson, M., Finkelstein, N., Reid, S., Wieman, C., & LeMaster, R. (2006). *PhET: Interactive Simulations for Teaching and Learning Physics*. *The Physics Teacher*, 44(1), 18–23. <https://doi.org/10.1119/1.2150754>
10. *Physics 4A – Projectile Motion with Algodoo Simulation*. <https://www.youtube.com> 13.03.2023
11. *PhET Interactive Simulations. Projectile motion*. <https://phet.colorado.edu/> 13.03.2023
12. Hattori, T., Masuda, R., Moritoh, Y., Imai, Y., Kawakami, Y., & Tanaka, T. (2020). *Utilization of both free 3DCG software “Blender” and 3D printing for early STEM education*. In *Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, TALE 2020* (pp. 879–882). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/TALE48869.2020.9368379>

Ramzanova D.,^{1*} Knissarina M.,² Togaibayeva A.,¹ Yessengulova M.,¹ Mukhtarov S.¹

¹ K. Zhubanov Aktobe Regional University,
Aktobe, Kazakhstan

² West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University,
Aktobe, Kazakhstan

DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY

Abstract

This article is devoted to the issues of developing of the educational culture of future teachers in the educational process of University. The educational culture of the teacher, in our point of view, is defined in the study as an integrative personal education of the teacher as a carrier of knowledge about upbringing, moral values and ideals, and principles of upbringing of reflexive professional behavior. Its structure is a unity of three components: informative-knowledge component (ethically significant system of scientific knowledge), value-oriented component (value orientations of the future teacher's personality), personal-activity component (personal ethical qualities, practical skills of ethical behavior and skills of their application in professional activities). The process of forming the educational culture of the future teacher in the educational process of the University is a scientifically based system of teaching and upbringing of students, built in accordance with the State educational curriculum and the specifics of this phenomenon as a philosophical and pedagogical category. The article substantiates that the basic components of this system are the target, substantive, procedural and effective components that form the basis of the model of the development of the educational culture of the future teacher.

Keywords: the educational culture, future teachers, pedagogical activity, pedagogical honor, pedagogical authority, approaches, principles, techniques, model, experiment.

Д.Рамазанова,^{1*} М.Книссарина,² А.Тоғайбаева,¹ М.Есенгұлова,¹ С.Мұхтаров¹

¹ К. Жұбанов атындағы Ақтөбе аймақтық университеті,
Ақтөбе қ., Қазақстан

² Марат Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медициналық университеті,
Ақтөбе қ., Қазақстан

ЖОО-НЫҢ БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕ БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ТӘРБИЕ МӘДЕНИЕТІН ДАМУ

Аңдатпа

Бұл мақалада жоо-ның оқу процесінде болашақ мұғалімдердің тәрбие мәдениетін дамыту мәселелері қарастырылған. Мұғалімнің тәрбие мәдениеті, біздің көзқарасымыз бойынша, зерттеуде мұғалімнің тәрбие, адамгершілік құндылықтар мен идеалдар, рефлексиялық кәсіби мінез-құлықты тәрбиелеу принциптері туралы білімнің тасымалдаушысы ретіндегі интегративті тұлғалық білім беруі ретінде анықталады. Оның құрылымы үш құрамдас бөліктің бірлігі болып табылады: ақпараттық-танымдық компонент (ғылыми білімнің этикалық маңызды жүйесі), құндылық-бағдарлы компонент (болашақ мұғалім тұлғасының құндылық бағдарлары), тұлғалық-белсенділік компоненті (жеке этикалық қасиеттер, этикалық мінез-құлықтың практикалық дағдылары) және оларды кәсіби қызметте қолдану дағдылары). Біздің негізгі ұстанымымыз: университеттің оқу процесінде болашақ мұғалімнің тәрбие мәдениетін қалыптастыру процесі – бұл мемлекеттік білім беру бағдарламасына және философиялық-педагогикалық категория ретінде осы құбылыстың ерекшеліктеріне сәйкес құрылған студенттерді оқыту мен тәрбиелеудің ғылыми негізделген жүйесі. Мақалада бұл жүйенің негізгі компоненттері болашақ мұғалімнің білім беру мәдениетін дамыту моделінің негізін құрайтын мақсатты, мазмұнды, процедуралық және нәтижелі компоненттер болып табылады.

Түйін сөздер: тәрбие мәдениеті; болашақ мұғалімдер; педагогикалық қызмет; құндылықтар, адамгершілік.

Рамазанова Д.,^{1*} Книссарина М.,² Тугайбаева А.,¹ Есенгулова М.,¹ Мухтаров С.¹

¹Актюбинский региональный университет им. К. Жубанова,
г. Актюбе, Казахстан

²Западно-Казахстанский медицинский университет имени Марата Оспанова
г. Актюбе, Казахстан

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Аннотация

Данная статья посвящена вопросам формирования воспитательной культуры будущих учителей в образовательном процессе вуза. Педагогическая культура педагога, с нашей точки зрения, определяется в исследовании как интегративное личностное образование педагога как носителя знаний о воспитании, нравственных ценностях и идеалах, принципах воспитания рефлексивного профессионального поведения. Его структура представляет собой единство трех компонентов: информационно-знаниевого (этически значимая система научных знаний), ценностно-ориентированного (ценностные ориентации личности будущего педагога), личностно-деятельностного (этические качества личности, практические навыки этического поведения) и навыки их применения в профессиональной деятельности). Основное наше положение: процесс формирования образовательной культуры будущего педагога в образовательном процессе вуза представляет собой научно обоснованную систему обучения и воспитания студентов, построенную в соответствии с государственной образовательной программой и спецификой этого явления как философско-педагогической категории. В статье обосновано, что базовыми компонентами этой системы являются целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты, составляющие основу модели развития воспитательной культуры будущего учителя.

Ключевые слова: воспитательная культура; будущие учителя; педагогическая деятельность; ценности; нравственность.

Introduction. An innovative way of developing the education system requires a new generation of highly qualified teachers, whose role is increasing in connection with the prospects for the development of society, the state, science, culture, and education. Naturally, teachers will be needed, both deeply in psychological and pedagogical knowledge and understanding the features of the development of students, as well as professionals in other fields of activity, able to help find themselves in the future, become independent, creative and confident people. Sensitive, attentive and receptive to the interests of schoolchildren teachers, open to everything new is a key feature of modern schools. The new general education school should become the most important factor ensuring the socio-cultural modernization of society. It is in the school that not only intellectual, but also civil, spiritual and cultural life of the student should be focused. Hence, the teacher's responsibility to society for the education of a new type of personality that can fit into society with dignity is obvious.

The school is a reflection of the current situation in society, when sometimes false values replace traditional ethical norms and principles of relations between the subjects of the pedagogical process. Cruelty, disrespectful attitude to the child, profanity in school are becoming reality today.

Of particular concern is the fact that this trend is also observed among today's students and future teachers, whose general cultural and moral level often does not correspond to the professional profile of a specialist. Meanwhile, in the Kazakh tradition, a teacher is associated with a spiritual mentor, an educator. The social image of the teacher is invested with ideal ideas related to his ability to "sow the reasonable, the good, the eternal". That is why the activity of a teacher is extremely complex and responsible. Its social significance increases every year. Its moral content is constantly developing, and, as a result, the upbringing requirements for this profession are becoming more complex.

Pedagogical culture in professional activity turns into a fundamental, professionally significant factor and becomes the most important component of professional training of future specialists and a necessary condition for their comprehensive education and professional and personal development, which is expressed in the acquisition of universal and professional competencies.

An important component of this phenomenon is educational culture, which is an integrative education of the teacher's personality as a carrier of ethical knowledge, moral values and ideals, moral principles of professional behavior, capable of pedagogical reflection.

Understanding and awareness of the importance of the potential of the educational process of the University prompted us to turn to the pedagogical and cultural literature on the problem of forming upbringing culture of the future teacher in the educational process of the University.

We have accumulated some experience in implementing the teacher's culture. The problem of teacher's culture has attracted the attention of many researchers.

Throughout its history, pedagogy has shown an interest in culture as the most important phenomenon for upbringing. This becomes especially relevant at the present time, when the processes occurring in the social, economic and political activities of our state, having a significant impact on the spiritual and moral life of society, led to its spiritual stratification, a change in value orientations in life, the breakdown of the usual moral system and the entire system of moral orientation. The result of social instability in public life was a decline in the spirituality of the personality and a decline in his moral culture.

There is no way out of this situation without reform of the entire system of education and upbringing. In modern conditions, society needs teachers with high culture. In recent years, the country has begun to develop a national concept of upbringing, which is aimed at forming a person of culture, committed to universal values, striving for mutual understanding with people of different nationalities. In this regard, the primary need of society is the formation of young people's physical, mental, moral, and business abilities that would ensure the social development of the personality in the new conditions. Therefore, the main goal of teaching future specialists is to educate a highly moral, spiritually developed person.

In this aspect, the educational culture acquires special significance, which in professional activity becomes a fundamental, professionally significant factor. In other words, educational culture becomes the most important component of professional training of future specialists and a necessary condition for their comprehensive education and professional and personal development.

Thus, the educational culture occupies an important place in the life of a person and society, it is not just a structural element of it along with knowledge, political, legal, artistic, aesthetic, religious and moral culture of society, but is a synthesis of the humanistic content of all its components.

Definitions of the category "*the educational culture*" and its structural components identified by various authors are very diverse.

Thus, S. Fleischacker considers the concept of "the educational culture" as a humanistic orientation of values, spiritual needs and motives of personality behavior. In her understanding, the educational culture of the personality reflects the way of life, value representations related to the field of moral consciousness, norms, principles, ideals, concepts of good and evil, justice, happiness and represents the formation and humanistic orientation of value orientations, spiritual needs and motives of behavior in the way of life of the individual, the basis of which is the service of life, man, progress [1].

In turn, L.M. Sharova defines professional-educational culture as a system of professional and educational qualities and professional and moral values that have become internal beliefs of a professionally formed personality [2].

Revealing the methodological aspect of this socio-cultural phenomenon, E.A. Urunbasarova considers it as a historically emerging system of spiritual values, which includes a very diverse content: moral customs and traditions, moral qualities of national character and forms of their implementation in the culture of the individual, moral norms and principles, worldview concepts of good and evil, duty and conscience, justice and dignity, rooted in society, as well as moral ideals cultivated in society [3].

According to K. Brown, a moral factor (the unit is "spiritual culture, moral character") in the professional culture – these are, first of all, duty, readiness to work honestly and conscientiously, firm moral beliefs, openness, goodwill, ability to work with people, sensitivity, attention and trust in people, honesty, integrity, modesty, unity of word and deed, readiness to subordinate personal interests to public ones, selflessness, optimism, consciousness, self-demand, decency, self-criticism, high culture of discussion, sense of human dignity, cultural outlook, erudition, the need for constant self-education [4].

O.V. Pavlova believes that the upbringing culture is an integrative personal education that reflects the readiness and ability to build professional relationships based on ethical knowledge, moral principles and skills. Part of this phenomenon is presented interrelated substructures:

- Professional-deontological (knowledge and skills to implement norms and rules of relationships in everyday work, interaction in personal and business communication; system of professional ideals and values);
- Communicative-perceptive (the ability to adequately understand the feelings, emotional state of the child and his parents in the process of communication, to establish "feedback" with him, to demonstrate

understanding of the interlocutor, to observe and analyze the behavior of the child and parents; knowledge and ability to take into account the ethno cultural characteristics of participants in the pedagogical process);

– interactive and practical (the ability to adequately use psychological and pedagogical knowledge that contributes to the optimal organization of pedagogical influence on the students; the ability to manage personal and business communication);

– professional–acmeological (the ability to conduct self-analysis of the manifestations of the educational culture, adequately assess the advantages and disadvantages of the upbringing culture in professional behavior, awareness of the need for self–correction, the choice of individual techniques for self-development of the educational culture) [5,6,7].

The structural components revealed by us reflect the *psychological* (thinking, beliefs, qualities, attitudes), *value-motivational* (motives, values, ideals, needs) and *praxeological* (behavior) aspects of the formation of the upbringing culture.

Thus, a comprehensive analysis of approaches to the interpretation of the concept of “the educational culture” allows us to present the educational culture of the teacher as an integrative education of the teacher's personality as a carrier of ethical knowledge, moral values and ideals, and moral principles of reflexive professional behavior.

According to U. Halit, the practical side of mediation of educational culture in the context of a world culture can be strengthened distinctly with the possibilities of information and communication technology [8].

In addition to the moral culture, the culture of behavior, there is an educational culture. In this sense, an educated person is more cultured than an uneducated one. educational culture lies in the knowledge that a person has learned in the process of studying, as well as in the process of communication, reading literature, etc. Among this knowledge is knowledge about what is in reality, world view. Worldview is a descriptive part of the educational culture [9].

K.Buyse and I. Morera Banas include beliefs and attitudes towards the learning or teaching process, in particular values, preconceived notions and ideas about what should or should not be done, what is right, what is expected or not, into the educational culture. According to scientists, the sphere of education is greatly influenced by culture in such areas as the philosophy of education, curriculum development, teacher–student relationships, teaching methods and styles [10].

G. Biesta defines the essence of educational culture as a culture of learning created for specific purposes. The author also notes that "a cultural approach not only opens up new avenues for research in education, that both research and improvement can only be carried out on the basis of judgments about what is considered good or right education" [11].

The researchers focus on the problems of content, methods and forms of theoretical and practical training of future teachers.

The purpose of the article is a theoretical justification and practical development of the process of developing the educational culture of the future teacher in the upbringing process of the University.

Materials and methods. In turn, the structure of the upbringing culture is represented by the integration of *informative-knowledge, value-oriented and personal-activity components*. At the same time, each of the above-mentioned components is connected with other components and performs certain functions in the process of forming the upbringing culture of the future teacher.

As for the teaching profession, it is distinguished from a number of others, first of all, by the way of thinking of its representatives, an increased sense of duty and responsibility. In this regard, the teaching profession stands apart, in a separate group.

The informative-knowledge component involves the acquisition by future specialists of knowledge about upbringing, necessary both in everyday life and in further professional activities, mastering communication skills in compliance with pedagogical ethics. Thus, the upbringing culture includes a variety of sources of knowledge about a person, which we draw from the works of outstanding thinkers who formulated the problem of the formation and development of upbringing (including pedagogical) as a science.

Undoubtedly, reflection on the problems of the upbringing in its formation and development determines the growth of moral consciousness, which is the awareness of people of the norms of their behavior, the nature of relationships in society and the value of human personality qualities. The study of the history of the development of pedagogical thought increases the general culture and systematizes own thoughts. By acquiring knowledge about the logic, content and contradictions of various educational concepts, the future teacher learns to think, compare and analyze, choose the most valuable in each, thus determining the moral principle of their

own life. It is especially important that this happens during the period of study at the University, since students are an important period of personal development. In this regard, the teaching profession stands apart, in a separate group.

The value-oriented component of the upbringing culture is a system of values and orientation of future teachers, motives for their activities, attitudes to new moral thinking, aimed at developing students' abilities to improve their level of the upbringing culture.

According to V.A. Slastenin, the values of pedagogical activity are those features that allow not only to meet the needs of the teacher, but also serve as guidelines for his social and professional activity aimed at achieving humanistic goals.

In our opinion, all values can belong to two groups: professional and personal. At the same time, the personal system of value orientations exists not only in the mind, but also finds its reflection in real professionally-oriented actions. Taking as a basis the characteristic needs of the individual and correlating them with the profession of a teacher, its social meaning, he offers the following classification of values of pedagogical activity:

- values associated with the assertion of a person's role in the social and professional environment (the social significance of the teacher's work, the prestige of teaching, recognition of the profession by the immediate personal environment, etc.);
- values that satisfy the need for communication and expand its circle (communication with children, colleagues, reference people, experiencing children's love and affection, exchange of spiritual values, etc.);
- values that focus on the self-development of creative personality (opportunities for developing professional and creative abilities, introduction to the world culture, occupation of a favorite subject, constant self-improvement, etc.);
- values that allow for self-realization (the creative, variable nature of the teacher's work, the romance and fascination of the teaching profession, the ability to help socially disadvantaged children, etc.)

The personal-activity component of the educational culture reveals the possibilities of the future specialist to express himself in various types of pedagogical activities, provides the development of significant personal qualities and their application in practice.

Personal qualities of a teacher are one of the most important factors for the success of teaching activities. Modern teachers-innovators: S.A. Amonashvili, I.P. Volkov, I.P. Ivanov, E.N. Ilyin, V.A. Karakovskysz, S.N. Lysenkova, V.F. Shatalov, M.P. Shchetinin, etc., who built their activities on the principles of humanism, made a significant contribution to the study of the teacher's personality. In their opinion, the teacher should be a harmonious combination of understanding, trust, demanding, respect, sincerity, responsibility.

The leading specialist in teacher training V.A. Slastenin identifies such qualities of a teacher as:

- high civic engagement and social responsibility;
- love for children;
- genuine intelligence, spiritual culture;
- high professionalism;
- innovative style of scientific and pedagogical thinking;
- the need for constant self-education and readiness for it;
- physical and mental health;
- professional performance [12].

Undoubtedly, at the present stage, the teacher is becoming a key figure in the education system.

The level of development of his personality determines any success, both in this sphere and in the development of society as a whole in the current, XXI century.

It becomes obvious that the change in the goals of modern education sets fundamentally new requirements for the personality of the teacher. At the same time, the teacher has a strategic role in the development of the personality of students, which is carried out in the course of his professional activities as part of the personal-activity component. The latter is the activity of the teacher aimed at creating optimal conditions in the integral pedagogical process for the up-bringing, development and self-development of the student's personality and the choice of opportunities for free and creative action [13].

There are various classifications and models of pedagogical activity. At the same time, the choice of the style of pedagogical activity is associated with a moral act, becoming the dominant reference point in the life of a person who has chosen teaching as the field of his professional activity. In turn, the teacher's moral activity is a set of practical actions aimed at enhancing his moral and ethical culture, strengthening his pedagogical

authority and the authority of colleagues, as well as implementing a system of attitudes, goals and objectives to form moral views, feelings and beliefs of students. It is obvious that only people whose actions and behavior are role models can successfully carry out this kind of activity, so the most important upbringing aspects of pedagogical activity are professional pedagogical duty, pedagogical justice, pedagogical honor and pedagogical authority.

Pedagogical justice is a measure of the objectivity of assessment and attitude of the teacher to the behavior, actions, personal qualities and actions of the students. The specificity of this aspect is that the assessment of the action and the response to it are at different levels of moral maturity for the teacher and the student. In addition, the determination of the measure of objectivity depends more on the teacher or educator.

No less important upbringing aspect of pedagogical activity is *professional pedagogical duty*. This concept reflects the system of moral requirements that are the conditions for effective pedagogical professional activity. It is based on the objective and actual needs of society in the teaching and upbringing of the young people. Professional pedagogical duty implies the need for a creative attitude to own work, special demands on himself, the desire to supplement professional knowledge and improve teaching skills, the need for a respectful and demanding attitude to students and their parents, the ability to resolve various types of conflicts.

The pedagogical honor is considered by the society and the teacher's awareness of the high social value of selfless fulfillment of his professional duty.

Finally, *pedagogical authority* is a special professional position of a teacher, which determines the influence on students, gives them the right to make decisions, express an assessment, and give advice. At the same time, the level of true authority is determined not by official or age privileges, but by the high personal and professional qualities of the teacher. It is based on a democratic style of cooperation with students, empathy, the ability to communicate openly, and a positive I-concept of the teacher.

It is obvious that the presence of all these aspects contributes to the successful implementation of professional activities of the teacher, the main forms of which are moral upbringing and the organization of moral experience.

Thus, the formation of a personal-activity component of the upbringing culture involves the development of ethically significant qualities of the future teacher's personality and their practical application in various types of pedagogical activity.

The holistic analysis of approaches to the interpretation of the concept of “the upbringing culture” allows to present the upbringing culture of the teacher as an integrative education of the teacher's personality as a carrier of ethical knowledge, moral values and ideals, moral principles of reflected professional behavior. The structure of the upbringing culture of the future teacher is represented by the integration of informative-knowledge, value-oriented, and personal-activity components. At the same time, each of the above-mentioned components is connected with other and performs certain functions in the process of forming the upbringing culture of the future teacher.

Results and discussion. The formation of the future teacher's educational culture in the educational process of the University is a scientifically based system of training and education of students, built in accordance with the State educational curriculum and the specifics of this phenomenon as a philosophical and pedagogical category.

In our opinion, the formation of the upbringing culture of the future teacher in the educational process of the University is a complex, step-by-step, consistent, integral process that requires constant, purposeful pedagogical influence. Undoubtedly, any model has only a certain degree of similarity to the real object, since it reflects the point of view of the researcher, which corresponds to the angle of consideration of the object and the goals of the research of a certain scientific and pedagogical concept. Therefore, the proposed model of forming the upbringing culture of the future teacher in the educational process of the University can't exhaust all options for solving the problem and represents the author's vision of developing one of the possible ways to form this educational phenomenon.

The conceptual basis of the process of forming the educational culture of the future teacher was formed by the following provisions:

The educational culture is an integrative personal education of a teacher as a carrier of ethical knowledge, moral values and ideals, moral principles of reflected professional behavior.

In structural terms, it is an integration of interrelated components: significant system scientific knowledge (*informative-knowledge component*), value orientations of the future teacher's personality (*value-oriented component*), personal moral qualities, practical skills of their application in professional activities (*personal-activity component*).

Possession of the upbringing culture is evidence of the future teacher's readiness for successful and effective implementation of professional pedagogical activities based on upbringing rules and norms.

The essential components of this system are the target, content, procedural, and outcome components that are the basis of the model and techniques for forming the upbringing culture of the future teacher, taking into account the features of this process and regular diagnostics of the achieved level.

Techniques for the formation of educational culture of future teachers in the educational process of the University is an ordered set of traditional and innovative forms and methods of work that ensure the gradual progress of students to its highest creative level from the implicit level through the explicit level. This allocation of the above levels reflects a gradual transition from the ability to act in various situations based on initial ideas about upbringing and, most often, intuitively to the ability and willingness of future teachers to carry out independent activities, guided by the principles of upbringing and norms in professionally oriented situations.

To assess the level of forming of the upbringing culture in future teachers, a specially developed *criterion-level complex* is required. The quality, degree of manifestation of cognitive, praxiological and reflexive criteria in their totality allows to determine their ability and readiness to carry out professional activities in accordance with the principles of upbringing and norms at the implicit, explicit and creative levels.

The effectiveness of the formation of the upbringing culture in future teachers can be achieved by implementing a number of methodological approaches, such as: system-based, personality-oriented, humanistic, anthropological, culture-based, axiological, creative, technological and activity-based.

The system-based approach as the basis of the studied process is characterized by a variety of elements, relationships, internal and external factors and conditions of the pedagogical process aimed at the formation of the studied phenomenon in students of pedagogical specialties. This approach describes the general principles of knowledge and reflects the universal connection and interdependence of phenomena and processes of the surrounding reality. Accordingly, the formation of the upbringing culture of future teachers in the educational process of the University should be carried out in close connection with the external environment. The system-based approach makes it possible to present the structure of ethical culture as a set of related elements that have a certain function, role and value.

The most significant system-forming relationship between the subjects of the pedagogical process is reflected by the *personality-oriented approach*, which determines the position of the student in the educational process of the University and means recognition of him as an active subject of activity. According to D. Erdem, the personality-oriented approach provides for the creation of an active educational environment and takes into account the identity of the personality in the development and self-development [14]. At the same time, it should be emphasized that the development of the future specialist's personality can be carried out by the teacher who is aware of himself as a subject of professional and pedagogical activity. Thus, the educational process at the University, during which the formation of the phenomenon under study is carried out, should be based on the subject-subject relations of its participants – students and teachers.

Focused on humanism as a worldview and moral basis in the development of the teacher's personality, *the humanistic approach* takes a special place in the formation of the upbringing culture. The humanistic nature of education is one of the principles of state policy in this area, which assumes the priority of universal values, human life and health, free development of the individual, education of citizenship, respect for human rights and freedoms, love for the environment, the Motherland, and the family [15].

The humanistic approach is closely related to *the culture-based approach*, which is interpreted as the introduction of the personality to universal culture, the self-realization of the person in culture.

The culture-based paradigm of education with its focus on the personality of the future teacher, his culture, and professionalism is called to provide this path. The knowledge and skills that the teacher possesses turns from the end of teaching into a means of his professional development and self-improvement, awareness, mastering and implementation of humanitarian and cultural values in educational practice. The educational culture, as an integral part of the general culture of the personality determines the ability of the future specialist to navigate in various areas of public and professional life and build relationships with society on the principles of ethics and morality, harmonizes his inner world.

The attitude to the student as an integral, creative and independent person is reflected in *the anthropological approach*, which assumes knowledge about the person used in the process of education and upbringing. The teacher, who has the upbringing culture, is called to provide the anthropological approach in his professional activities on the basis of knowledge and understanding of his students, the ability to build the educational process taking into account their individualities, as well as to create the conditions necessary for

their harmonious development and self-development. At the same time, it is important for all subjects to understand the value of the phenomenon being formed, both for the current situation of the educational process, and as a potential for personal and professional development of future specialists.

This orientation corresponds to the ideas of *the axiological approach* to the formation of the upbringing culture in future teachers, which focuses students on universal, national and professional values, value orientation in teaching activities [16].

In the process of professional and pedagogical training of teachers, values occupy a special place, being the premise on which all other components of the education system are based. Values in this case are spiritual phenomena that have a personal meaning and serve as guidelines for human behavior and the formation of life and professional attitudes of students and future teachers.

Since we determined the highest level of forming the upbringing culture in future teachers as creative, the use of *the creative approach* becomes relevant. Focusing on the upbringing of creative individuality, the development of a creative style of activity, non-standard solution of pedagogical tasks and the ability to innovate, this approach plays an important role in the formation of the phenomenon under study. Pedagogical creativity is closely related to the personal qualities of the teacher, which provide a high level of organization of his professional activities.

As already noted, the formation of the upbringing culture in future teachers in the educational process of the University involves the use of technologies. At the same time, *the technological approach* is of particular importance, which is based on the teacher's mastery of variable technologies and their use in the educational process in order to achieve high performance. Possession of pedagogical techniques indicates a higher level of activity of the teacher, his professional skills.

It is obvious that the process of forming the studied upbringing phenomenon involves a reliance on *the activity-based approach*, it is formed and manifested in activities. The teacher has a strategic role in the development of students' personality, which is carried out in the course of his professional activity. The latter is the activity of the teacher aimed at creating optimal conditions in the integral pedagogical process for the education, development and self-development of the student's personality and the choice of opportunities for free and creative action. Thus, the activity is the basis, means and decisive condition for the formation of the future specialist's personality, which is the goal of the educational process at the University.

The above methodological approaches to the formation of the studied phenomenon in students can be successfully implemented with reliance on principles that reflect the relationship that exists between the objective laws of the pedagogical process in the university and the need for future teachers to master ethical culture of a certain level: the principle of humanization and humanitarization of the educational process, the principle of interrelation of socio-cultural, educational, professional and personal values, the system-based principle, the principle of activity and consciousness of the subjects of the pedagogical process, the principle of optimal combination of forms, methods and means of teaching and upbringing, the principle of interactivity.

The principle of humanization and humanitarization of the educational process at the University focuses on the formation of the cultural, creative, spiritual personality of the future teacher and assumes the adaptation of the entire pedagogical system to the real needs and interests of the individual, the harmonization of the content of higher education in terms of strengthening its general cultural component. This can be achieved through the use of personality-oriented, activity-based, culture-based approaches in the organization of the educational process, which is based on the subject-subject relationship between the teacher and the student.

The principle of interrelation of socio-cultural, educational, professional and personal values from the position of axiological approach to education requires that the formation of the upbringing culture in future teachers is carried out on educational material that has practical professional and social significance and causes personal cognitive interest in the students themselves, educating a value attitude to the profession, communication, culture.

The system-based principle implies consideration of the educational process of the University as a pedagogical system subordinated to the goals of personal and professional development of students for successful socialization, awareness of their own subjectivity, and the desire for further self-improvement. This should ensure the logic, unity and continuity of the previous, current and subsequent stages of the educational process.

The principle of activity and consciousness of subjects of the pedagogical process determines the quality of forming the upbringing culture in future teachers and is manifested in the dominant role of their independent educational and cognitive activities. The implementation of this principle is closely related to the manifestation of subjectivity of students in the educational process, ensuring its reflexive basis.

The principle of optimal combination of forms, methods and means of teaching and upbringing is aimed at increasing the effectiveness of the process of forming the upbringing culture in future teachers. Compliance with this principle will allow the teacher to choose the optimal number and combination of forms, methods and means of organizing the pedagogical process, corresponding to the goal and the nature of the studied disciplines. This choice is directly linked with the pedagogical skill of the teacher, his creative abilities and depend on the level of preparedness of students, their specific characteristics, educational environment and logistics of the teaching process.

The principle of interactivity proves the importance of subject-subject interaction between the teacher and the student, during which cognitive activity is activated, motivation is formed, and the productive assimilation of educational information is provided.

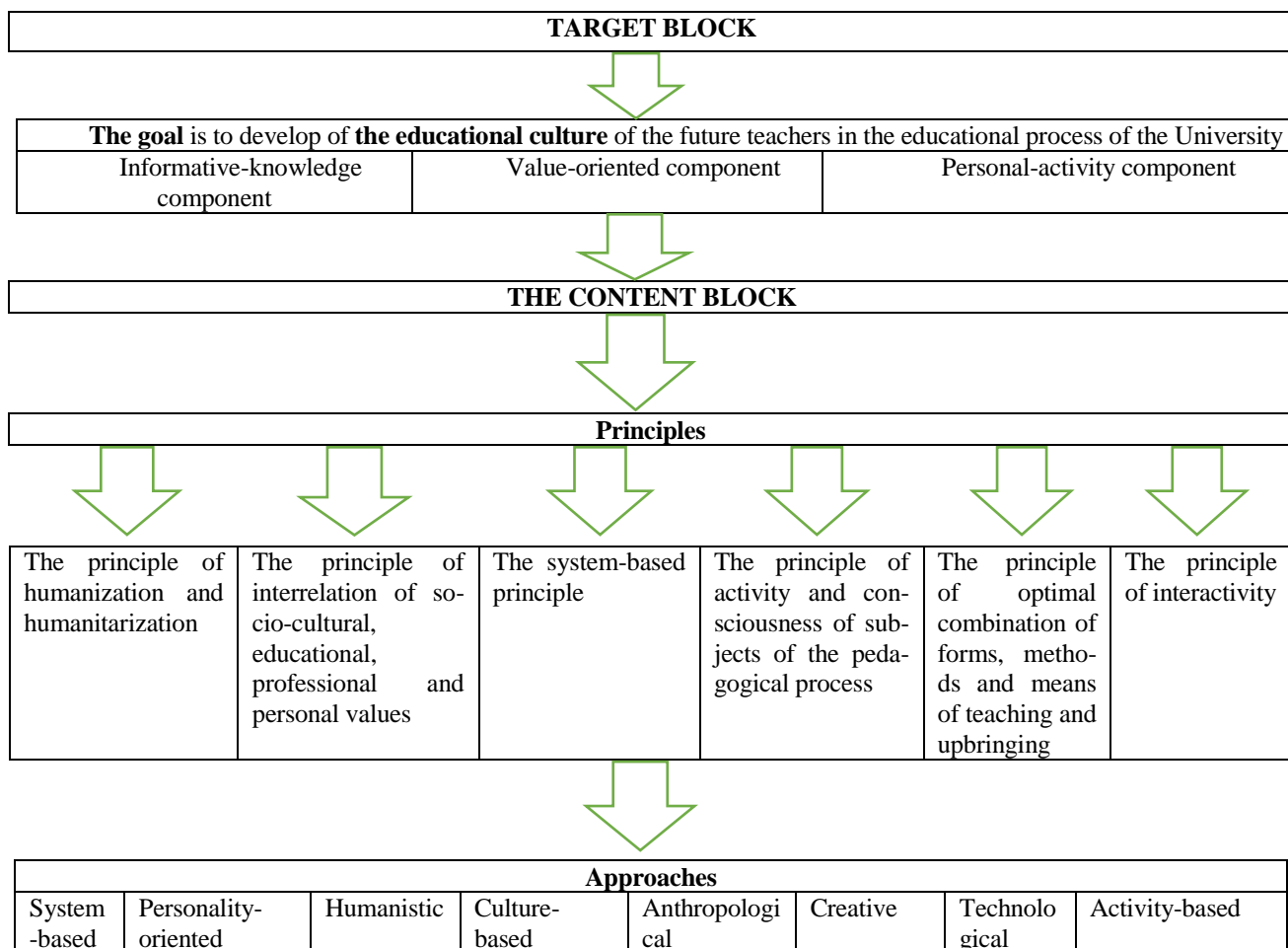
The special technology of forming the upbringing culture of the future teacher in the educational process of the University proposed by the authors assumes the use of a variety of interactive simulation and business games, situation analysis, which require the included activity of all subjects of the educational process.

The effective formation of the educational culture of the future teachers is ensured by compliance with a number of conditions, which include:

- forming of the educational culture is possible in the unity of its informative-knowledge, personal-activity and value-oriented components;
- subject integration in the study of disciplines of the humanities cycle;
- reliance on autonomy, which expresses the individual position of the student in choosing a strategy for personal and professional behavior;
- implementation of subject-subject interaction in creating a favorable emotional and psychological atmosphere (Figure 1).

Figure 1.

The model in developing of the educational culture of the future teachers in the educational process of the University



THE PROCEDURAL COMPONENT		
Stages in developing of the educational culture of the future teachers in the educational process of the University		
Reproductive	Productive	Creative



THE LEARNING OUTCOME BLOCK		
Expected outcome: the development of the educational culture of future teacher's personality in the educational process of the University		
Level 1 Implicit	Level 2 Explicit	Level 3 Creative
Criteria		
Cognitive	Praxiological	Reflexive

The created conceptual provisions and the model constructed on their basis determined the course of experimental work on the development of the upbringing culture of the future teacher in the educational process of the University.

The experimental study was conducted under natural conditions of the educational process. The experimental group (EG) consisted of 58 students, the control group (CG) of 56 students.

The experiment involved three stages: ascertaining, forming and control.

The purpose of the initial stage was to determine the initial level of the educational culture of future teachers, as well as to identify and analyze their personal characteristics through the included observation, expert evaluation, questionnaires, testing, conversations, interviews, analysis of the products of creative activity of students, self-assessment.

Diagnostics of the levels of developing the studied phenomenon at the initial stage of experimental work confirmed the assumption of low formation of the upbringing culture in future generations teachers and, consequently, the need for purposeful work on its arrangement.

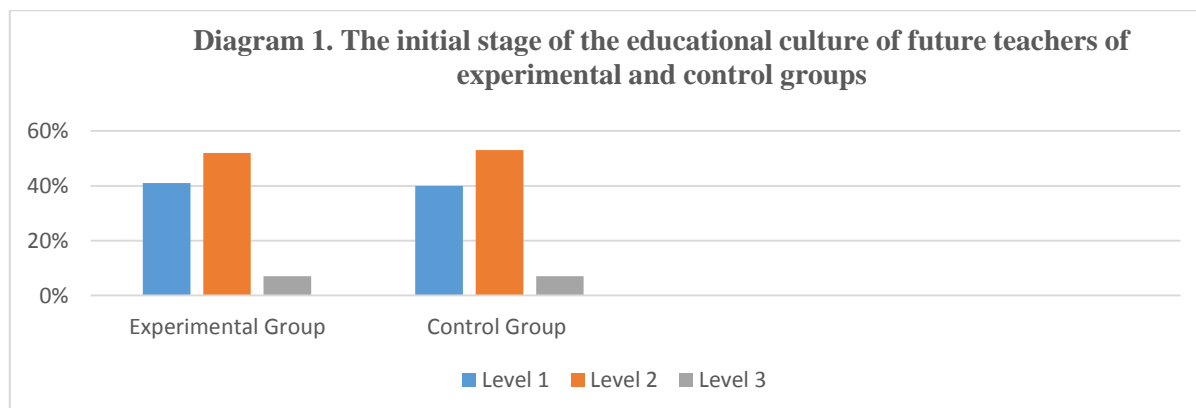
The analysis of the identified indicators for individual components of the educational culture of the future teacher allowed us to determine the levels of forming the studied phenomenon in students of the experimental and control groups at the initial stage of the experiment, which are presented in Table 1.

Table 1.

The levels of developing the educational culture of future teachers of the experimental and control groups at the initial stage of the experiment

Group	1 level Implicit	2 level Explicit	3 level Creative
EG	41%	52%	7%
CG	40%	53%	7%

Graphically, the initial stage of the educational culture of future teachers of experimental and control groups is shown in Diagram 1.



The purpose of the forming stage of the experiment is to test the effectiveness of the proposed model with the developed technology taking into account the empirical data obtained.

Development of the educational culture in the experimental group (EG) was carried out in accordance with the author's concept, which involves the use of traditional (lecture, seminar, laboratory and practical classes, scientific conference) and non-traditional (lecture-talk, binary lecture, "intellectual sponsorship", role-playing, "brainstorming", case method, etc.) forms and methods of teaching in the disciplines "Introduction to teaching", "Pedagogy", "Foreign language", "Native language and culture of speech", as well as extracurricular work ("pedagogical marathon", thematic hours, competitions, "Review of pedagogical knowledge", etc.). In the control group (CG), work was carried out within the framework of the State educational curriculum.

The purpose of the control stage of the experiment was to identify the level of the educational culture in students of the experimental and control groups through a set of diagnostic procedures, as well as statistical processing of the achieved results of experimental work.

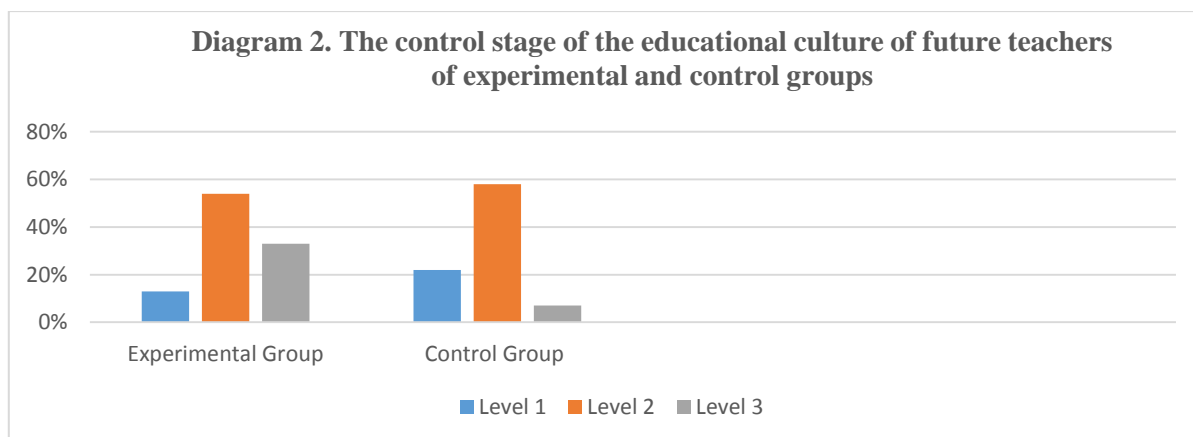
To assess the level of the educational culture of future teachers, a criteria-level complex was developed. The quality and degree of manifestation of students' indicators of cognitive, praxiological and reflexive criteria in their totality allows us to determine the ability and readiness of the future teacher to implement professional activity in accordance with principles of upbringing and norms at the implicit, explicit and creative levels.

The cognitive criterion determines the level of mastering knowledge in the field of upbringing and culture, their nature and consistency, and their application in professional activities. This criterion is shown in the following indicators: depth, stability and awareness of the knowledge obtained. The praxiological criterion characterizes the development of upbringing significant personal qualities of the students, their abilities and readiness for professional activity; their awareness of the leading professional and personal values. Indicators of this criterion are the ability and readiness of the application of upbringing skills in pedagogical activities, attitude to future professional activities as a value, creative activity. Reflexive criterion determines the development of the future teachers' ability to self-control, self-esteem and introspection. Its indicators are activity and initiative in education-cognitive activity, its introspection and self-regulation, awareness need for self-improvement.

Determining the degree of manifestation of the selected criteria and their indicators in the process of experimental work in the development of the upbringing culture of the future teacher in the educational process of the University allowed us to describe three levels of forming the studied phenomenon: *reproductive, productive and creative*.

As in the establishment of the initial level, at the control stage of the experiment, a qualitative change in students was determined according to the main criteria and their indicators, corresponding to the components of the educational culture.

Generalization and analysis of empirical data obtained in the control stage of the experiment made it possible to determine the level of personal progress achieved by each student of the experimental and control groups, graphically presented in Diagram 2.



The final diagnostics revealed significant changes in the distribution of students in the experimental group according to the level of developing the educational culture. The number of students with an implicit level has decreased by 28%. There was 2% increase in the number of those who's the level was characterized as explicit and 26% whose level was defined as creative.

Based on a comparative analysis of level indicators at the initial and control stages, we can speak of positive dynamics in the development of the studied personal achievement in 65.5% students of the experimental group (38 people). The indicators of the others have not changed much.

In the control group, positive dynamics was observed in 36% (19 people) against the background of lower overall results compared to the experimental group.

Thus, summing up the results of the experimental work, comparing the data of the initial and control diagnostics, the results achieved in the experimental and control groups, allowed us to make a conclusion about the successful implementation of the developed model and technologies in forming of the educational culture of the future teachers in the educational process of the University.

Conclusion. The analysis of various approaches to the definition of the concept of “the educational culture” as an integral part of the pedagogical culture of future specialists allowed us to clarify its essence, structure and content. The educational culture of the teacher is defined in the study as an integrative personal education of the teacher as a carrier of knowledge about upbringing, moral values and ideals, and principles of upbringing of reflexive professional behavior.

Its structure is a unity of three components: informative-knowledge component (ethically significant system of scientific knowledge), value-oriented component (value orientations of the future teacher's personality), personal-activity component (personal ethical qualities, practical skills of ethical behavior and skills of their application in professional activities). Possession of the upbringing culture indicates to the readiness of the future teacher for the successful and effective implementation of professional teaching activities.

The process of forming the educational culture of the future teacher in the educational process of the University is a scientifically based system of teaching and upbringing of students, built in accordance with the State educational curriculum and the specifics of this phenomenon as a philosophical and pedagogical category. The basic components of this system are the target, content, procedural, and outcome components that form the basis of the model of developing the educational culture of the future teacher.

In the course of experimental work, it was established that the achievement of high results in the process of developing the educational culture of the future teacher is provided in the unity of its informative-knowledge, personal-activity and value-oriented components. The effectiveness of the developed model and technology for forming the educational culture of the future teacher was checked using continuous diagnostics and a criteria-level complex. The quality and degree of manifestation of students' indicators of cognitive, praxiological and reflexive criteria in their unity allowed us to determine their ability and readiness to carry out professional activities in accordance with principles of upbringing and norms at the implicit, explicit and creative levels.

The process of forming upbringing culture of a future teacher to be effective when aiming to solve this problem with maximum implementation of pedagogical potential of socio-humanitarian disciplines of the curriculum, special classes, extracurricular classes of the University. Due to the fact that the interests and value orientations of the young generation change every year, there is a need to search for new methods and ways to form the upbringing culture of the future teacher in the educational process of the University.

References:

1. Fleischacker S. *The ethics of culture*. – Cornell University Press, 2019. <https://doi.org/10.7591/9781501734595>
2. Шарова Л.М. Педагогическое общение как средство формирования профессионально–этической культуры педагога // *Актуальные вопросы экономики и агробизнеса*. – 2018. – с. 160-165.3.
3. Урунбасарова Е.А. *Этика и культура общения: учеб. пос.* – Алматы: Бастау, 2017. – 208 с.
4. Brown K. *Education, Culture and Critical thinking*. – Routledge, 2018.
5. Павлова О.В. Модель формирования профессионально–этической культуры студентов вузов // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*. – 2018. – Т.7. – №3. – С. 287–292.
6. Неретина Т.Г., Исаева И.Ю. Педагогическая этика будущих учителей как компонент профессиональной характеристики // *Гуманитарно–педагогические исследования*. – 2018. – №1. – С.6–11.
7. Селмурзаева М. Р. Профессионально–этическая культура педагога как условие успешной профессиональной деятельности // *Наука. Образование. Современность*. – 2020. – №4. – С. 126-128.
8. Halit U. *Global Networking, Communication and Culture: Conflict or Convergence: Spread of ICT, Internet Governance, Superorganism Humanity and Global Culture*. – Springer, 2018. – 496 p.

9. Ивлев В.Ю., Ивлев Ю.В. Логико–аргументативные основы образовательной культуры // Известия МГТУ. Серия 6. Гуманитарные науки. – 2013. – №1(15). – С.130-136.
10. Buysе K., Morera B.I. Perception of educational culture and learning styles in language learning: The Romanian case // Revista Nebrija. – 2016. – №21. – P. 7–20.
11. Biesta G., Heugh K., Cervinkova H., Peters M.A., Tesar M. Philosophy of education in a new key: Publicness, social justice, and education // Educational Philosophy and Theory. – 2022. – Vol. 54(22). – Issue 8. P.1216–1233
12. Слостенин В.А. и др. Педагогическое наследие В.А. Слостенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития. – Москва: МГТУ, 2020. – 290 с.
13. Blau I., Shamir-Inbal T., Avdiel O. How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? // The internet and higher education. – 2020. – Vol. 45 (100722).
14. Erdem D. Multicultural competence scale for prospective teachers: Development, validation and measurement invariance // Eurasian Journal of Educational Research. – 2020. – Vol.20. – №87. – P. 1–28.
15. Makovec D. The teacher's role and professional development // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2018. – Vol.6. – №2. – P.33.
16. Асташова Н.А., Бондырева С.К., Сманцер А.П. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – №7. – С. 32-67.

References:

1. Fleischacker S. The ethics of culture. – Cornell University Press, 2019. <https://doi.org/10.7591/9781501734595>
2. Sharova L.M. Pedagogicheskoe obshchenie kak sredstvo formirovaniia professionalno–eticheskoi kultury pedagoga // Aktualnye voprosy ekonomiki i agrobiznesa. – 2018. – P. 160–165.
3. Urumbasarova E.A. Etika i kultura obshcheniia: ucheb. pos. – Almaty: Bastau, 2017. – 208s.
4. Brown K. Education, Culture and Critical thinking. – Routledge, 2018.
5. Pavlova O.V. Model formirovaniia professionalno–eticheskoi kultury studentov vuzov // Izvestiia Saratovskogo universiteta. Novaia seriia. Seriia Akmeologiiia obrazovaniia. Psikhologiiia razvitiia. – 2018. – Vol.7. – №3. – S. 287-292.
6. Neretina T.G., Isaeva I.Iu. Pedagogicheskaiia etika budushchikh uchitelei kak komponent professionalnoi kharakteristiki // Gumanitarno–pedagogicheskie issledovaniia. – 2018. – №1. – S.6-11.
7. Selmurzaeva M. R. Professionalno–eticheskaiia kultura pedagoga kak uslovie uspekhnoi professionalnoi deiatelnosti // Nauka. Obrazovanie. Sovremennost. – 2020. – №4. – S. 126-128.
8. Halit U. Global Networking, Communication and Culture: Conflict or Convergence: Spread of ICT, Internet Governance, Superorganism Humanity and Global Culture. – Springer, 2018. – 496 p.
9. Ivlev V.Iu., Ivlev Iu.V. Logiko–argumentativnye osnovy obrazovatelnoi kultury // Izvestiia MGTU. Seriiia 6. Gumanitarnye nauki. – 2013. – №1(15). – S.130–136.
10. Buysе K., Morera B.I. Perception of educational culture and learning styles in language learning: The Romanian case // Revista Nebrija. – 2016. – №21. – P. 7–20.
11. Biesta G., Heugh K., Cervinkova H., Peters M.A., Tesar M. Philosophy of education in a new key: Publicness, social justice, and education // Educational Philosophy and Theory. – 2022. – Vol. 54(22). – Issue 8. P.1216-1233
12. Slastenin V.A. i dr. Pedagogicheskoe nasledie V.A. Slastenina: problemy vospitaniia, lichnostnogo i professionalnogo razvitiia. – Moskva: MGPU, 2020. – 290 s.
13. Blau I., Shamir-Inbal T., Avdiel O. How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? // The internet and higher education. – 2020. – Vol. 45 (100722).
14. Erdem D. Multicultural competence scale for prospective teachers: Development, validation and measurement invariance // Eurasian Journal of Educational Research. – 2020. – Vol.20. – №87. – P. 1-28.
15. Makovec D. The teacher's role and professional development // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2018. – Vol.6. – №2. – P.33.
16. Astashova N.A., Bondyreva S.K., Smantser A.P. Razvitie aksiosfery budushchego pedagoga v dialogovom prostranstve sovremennogo obrazovaniia // Obrazovanie i nauka. – 2018. – Т. 20. – №7. – S. 32–67.

Li E.,¹ Zhandauova Sh.,^{1*} Baizhanova S.¹

¹Kostanay Regional University named after A.Baitursynov,
Kostanay, Kazakhstan

TRAINING OF A CREATIVE TEACHER AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF MODERN EDUCATION

Abstract

The purpose of modern primary education is the development of basic educational competencies by future teachers in the process of forming educational activities, in the development of cognitive and communicative abilities. Modern society needs people with high overall development, high enthusiasm and business activity, high creative potential. This determines the overall learning process and every aspect of it, especially motivational transformation. It is known that the success of any student's educational activity is based on a high level of motivation for this type of activity. The modern level of development of society requires highly educated specialists, creative people capable of free thinking. This poses a task for modern pedagogy to create a methodology for the formation of such a competitive personality. The article is devoted to the problem of training a modern primary school teacher. The article reveals the main provisions of the didactic training of the future teacher, pays attention to the development of creative activity of the younger student. The authors consider the main trends in the development of primary education in the context of vocational training and reveal the features of subject training in the framework of the development of the educational program "Pedagogy and methodology of primary education".

Keywords: pedagogical creativity, didactic readiness, subject preparation, educational program, competence approach

Е.Д. Ли,¹ Ш.Е. Жандауова,^{1*} С.А. Байжанова¹
¹А.Байтұрсынов атындағы Қостанай Өңірлік университеті.,
Қостанай, Қазақстан

ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ МҰҒАЛІМДІ ДАЯРЛАУ ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚИЫНДЫҚТАРЫНА ЖАУАП РЕТІНДЕ

Аннотация

Қазіргі бастауыш білім берудің мақсаты Болашақ педагогтардың оқу іс-әрекетін қалыптастыру процесінде негізгі білім беру құзыреттерін игеру, танымдық және коммуникативтік қабілеттерін дамыту болып табылады. Қазіргі қоғамға жалпы дамуы жоғары, ынта-жігері жоғары және іскерлік белсенділігі жоғары, шығармашылық әлеуеті жоғары адамдар қажет. Бұл жалпы оқу процесін және оның әр жағын, әсіресе мотивациялық трансформацияны анықтайды. Студенттің кез-келген оқу іс-әрекетінің жетістігі осы қызмет түріне деген ынтаның жоғары деңгейіне негізделетіні белгілі. Қоғамның қазіргі даму деңгейі жоғары білімді мамандарды, еркін ойлауға қабілетті шығармашылық адамдарды қажет етеді. Бұл қазіргі педагогиканың алдына осындай бәсекеге қабілетті тұлғаны қалыптастыру әдістемесін құру міндетін қояды. Мақала қазіргі бастауыш сынып мұғалімін даярлау мәселесіне арналған. Мақалада болашақ мұғалімнің дидактикалық дайындығының негізгі ережелері ашылады, бастауыш сынып оқушысының шығармашылық қызметін дамытуға назар аударылады. Авторлар кәсіптік даярлық тұрғысынан бастауыш білім беруді дамытудың негізгі тенденцияларын қарастырады және "Бастауыш оқытудың педагогикасы мен әдістемесі" білім беру бағдарламасын әзірлеу шеңберінде пәндік даярлықтың ерекшеліктерін ашады.

Түйін сөздер: педагогикалық шығармашылық, дидактикалық дайындық, пәндік дайындық, білім беру бағдарламасы, құзыреттілік тәсіл.

Ли Е.Д.,¹ Жандауова Ш.Е.^{1*}, Байжанова С.А.¹
¹Костанайский региональный университет им. А. Байтұрсынова,
Костанай, Казахстан

ПОДГОТОВКА ТВОРЧЕСКОГО УЧИТЕЛЯ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Цель современного начального образования заключается в освоении будущими педагогами базовых образовательных компетенций в процессе формирования учебной деятельности, в развитии познавательных и коммуникативных способностей. Современному обществу нужны люди с высоким

общим развитием, высоким энтузиазмом и деловой активностью, высоким творческим потенциалом. Это предопределяет общий процесс обучения и каждую его сторону, особенно мотивационную трансформацию. Известно, что в основе успеха любой учебной деятельности студента лежит высокий уровень мотивации к данному виду деятельности. Современный уровень развития общества требует высокообразованных специалистов, творческих людей, способных к свободному мышлению. Это ставит перед современной педагогикой задачу создания методики формирования такой конкурентно-способной личности. Статья посвящена проблеме подготовки современного учителя начальных классов. В статье раскрываются основные положения дидактической подготовки будущего учителя, уделяется внимание развитию творческой деятельности младшего школьника. Авторами рассматриваются основные тенденции развития начального образования в разрезе профессиональной подготовки и раскрываются особенности предметной подготовки в рамках разработки образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения».

Ключевые слова: педагогическое творчество, дидактическая готовность, предметная подготовка, образовательная программа, компетентностный подход

Introduction. Education in the Republic of Kazakhstan is focused today on the formation of an intellectual nation, whose representatives have not only competitive knowledge but also creative thinking [1]. In this regard, new requirements are imposed on teacher training. The teacher must have new competencies that would ensure not only their own professional development but also the lifelong learning of students.

However, in the era of globalization, there is a risk of rapid obsolescence of knowledge, and as a result, an insufficient level of competence in the labour market. One of the possible solutions to this problem, we see the inclusion in the educational program of such subject training, which would provide for a new format of teaching, practice orientation, development of digital skills, and most importantly – the development of creativity and initiative [2]. In the modern system of higher education, due to the fact that each higher educational institution gives diplomas of its own sample, it has become possible to build educational programs taking into account the wishes of stakeholders, students and graduates.

The modern content of primary education is expanding, enriching, and filled with new elements.

Materials and method. The purpose of modern primary education is the development of basic educational competencies by future teachers in the process of forming educational activities and in the development of cognitive and communicative abilities. Modern society needs people with high overall development, high enthusiasm and business activity and high creative potential. This determines the overall learning process and every aspect of it, especially motivational transformation. It is known that the success of any student's educational activity is based on a high level of motivation for this type of activity. The modern level of development of society requires highly educated specialists and creative people capable of free thinking. This poses a task for modern pedagogy to create a methodology for the formation of such a competitive personality. A teacher of a new formation is defined as "a spiritual and moral, civic, actively creative, ecologically educated, creative person with the ability to reflect, the formation of methodological, research, didactic-methodical, socio-personal, communicative and other competencies." In this article, we have tried to justify the need to introduce a new aspect into the didactic training of a modern teacher – preparation for the development of the creative activity of a younger student, as well as to highlight the features of its formation in the conditions of the educational process of the university.

The purpose of modern primary education is to develop students' basic educational competencies in the process of forming educational activities and in the development of cognitive and communicative abilities. Primary school turns into an institution that carries humanistic principles, the art of living in society and motivates self-education and learning.

Education, especially in primary school, acts as an effective factor in the development of creative activity. At the same time, as scientific research and practice show, the primary school does not fully implement this aspect. A number of studies have been carried out in pedagogical science aimed at overcoming contradictions in the field of transferring the experience of creative activity to schoolchildren (A.K. Dusavitsky, A.I. Savenkov, K.M. Mukhamedzhanov, K.Mukhamedin, N.I. Ibraeva, E.D. Li, etc.) [3, p.28].

However, today there are new challenges associated with the pandemic, the development of distance learning, digitalization of education and media literacy. Research shows that the traditional learning process does not fully meet the new challenges of our time [4, p.207]

In primary school age, reproductive activity, of course, is of great importance. Without successful mastery of reproductive activity, it is impossible to form more complex levels of activity (heuristic, projective, creative). However, it is impossible to build the learning process based only on the reproduction of the acquired

knowledge. This tendency leads to difficulties in acquiring new, more complex knowledge, their processing, as well as the need for retraining. This trend is especially negatively reflected at the initial stage of education. Consequently, the process of developing the creative activity of younger schoolchildren should be built in stages, based on reproductive activity with gradual complication to heuristic and creative [5, p.128].

Analysis of psychological and pedagogical literature has shown that primary school age is the most productive for the development of creative activity, and education is an effective means of its development. In pedagogical science, there are studies devoted to the development of the creative abilities of younger schoolchildren on the example of various activities (Savenkov A.I., Bakhalskaya N.A., Kuznetsova S.V., Gladilina I.P., etc.). In the school practice of teachers, one way or another, there are elements of the development of children's creativity. It is impossible not to note the contribution to the development of the creative abilities of schoolchildren of innovative teachers (Sh. Amonashvili, S. Lysenkova, Shatalov, I. Volkov, etc.), who substantiated and put into practice the ideas of pedagogy of cooperation. However, the point is that the work on the development of creative activity should be included in the system of training future teachers and conducted purposefully. Such work should be started from the initial stage of training. Therefore, it is necessary to introduce a new aspect into the didactic training of a future teacher – preparation for the development of the creative activity of a younger student [6, p.120].

A primary school teacher today is a professional who designs his activities taking into account the requirements of modernity, and the development of creativity in students.

Results and Discussion. Didactic teacher training should be focused on planning, leadership, teaching and evaluation. Therefore, in modern educational programs of the pedagogical direction, a number of new disciplines should be introduced into subject training, ensuring the mastery of competencies in these areas. In addition, in a modern primary school, attention is paid to cooperation and networking, the development of creative skills, as well as support and maintenance of the well-being of both oneself and one's surroundings. The training of primary school teachers should also be focused on the implementation of this direction [7, p.71].

Research results and discussion. Pedagogical education of the Republic of Kazakhstan has formulated the main provisions that are the starting point in the development of the content and reform of professional education of elementary school teachers. These include:

- continuity of pedagogical training;
- practice-oriented;
- student-centeredness;
- activity and coherence;
- digitalization (the government is planning at the national level to develop the project "Digital Teacher").

These provisions should be reflected in the structure of professional training of future teachers.

Consideration of the learning process as part of a holistic pedagogical process, allows us to identify one aspect of professional teacher training – didactic. Didactic teacher training is associated with the transfer of knowledge, abilities, skills, and experience of creative activity to students (I.Y. Lerner, M.N. Skatkin, R.G. Lemberg, N.D. Khmel, etc.). Researchers consider pedagogical activity in terms of readiness to manage the real pedagogical process. Knowledge of the theory of integral pedagogical process, laws and regularities of CPP will allow a teacher to build his/her activity and achieve a positive result in it.

The activity-based approach to the learning process considers objects as pedagogical systems, and ensures the inclusion of all participants in the holistic pedagogical process in a joint creative activity. Thus, the activity acts as a factor of personal development and implies the teacher's preparation for its organization. The above-mentioned reflects the regularity of the pedagogical process that the creative activity of schoolchildren is a consequence of the teacher's carefully thought-out and organized activity [8].

Collaboration in the learning process is of particular importance today. The ability to conduct research together and to use its results in teaching is a necessary skill in didactic training. A popular method in this direction is the Lesson Study.

Lesson Study is a special form of action research in the classroom. This strategy focuses on improving knowledge of teacher practice. At least three lessons, jointly planned, taught, observed, and analyzed by a group of teachers allow for creative teaching and thus an active influence on the quality of learning. It is also possible to see, comprehend, and correct typical student and teacher errors in the learning process.

The problem of didactic preparation of elementary school teachers is most often considered in terms of the development of didactic skills (L.S. Podymova, T.N. Shaydenkova, T.M. Sorokina).

Relying on the research on the didactic preparation of a future teacher from the position of a holistic pedagogical process, on the theory of readiness, the essence of creativity, and features of creative activity of a junior schoolchild, we formulated the definition: of readiness to develop the creative activity of a junior schoolchild is a personal formation expressed in a set of knowledge, skills, personal characteristics, providing interaction between teacher and students, creating optimal conditions for the development of creative personality through the development of creative [9, p.156].

In a number of studies, readiness is considered as a result of the didactic preparation of the teacher, allowing to build professional activity effectively (N.D. Khmel, N.N. Trigubova, K.S. Uspanov, etc.). Adhering to this point of view, we tried to study the peculiarities of didactic preparation of the future teacher to develop the creative activity of a junior schoolchild. The category "special" in philosophical dictionaries is considered "something that mediates the relation between the singular and the general, uniting their beginning within the whole". From the point of view of the theory of holistic pedagogical process, didactic training reflects the relationship between aspects of the learning process and the content of the teacher's readiness to implement a particular aspect. In order to highlight the features of didactic preparation of a future teacher to develop the creative activity of a junior high school student, we studied the essence of children's creativity, features of the creative activity of a junior high school student, and features of elementary school. Features of the elementary school are polydisciplinarity, serious emphasis on the methods of teaching subjects of different cycles, implementation of interdisciplinary links, the need for interaction with teachers of other disciplines, and the leading role of the teacher in the development of the cognitive activity. These features were taken into account in the development of the educational program for the direction of training "Pedagogy and Methodology of Elementary Education. In particular, the subject component was developed module "Research and creativity in primary education", which along with private methods included disciplines: Digital Learning and Media Literacy in Elementary Education, **STEAM-education** of younger students, cognitive development and critical thinking of younger students, workshop on solving Olympiad problems in mathematics etc.

The main purpose of the introduced module "Research and creativity in primary education" in the educational program is to prepare a future teacher with the skills of systematized knowledge in the field of primary education disciplines and the use of innovative technologies in teaching, able to organize and conduct research and experimental methods of observation in the education system.

The main purpose of the introduced module "Research and creativity in primary education" in the educational program is to prepare a future teacher with the skills of systematized knowledge in the field of primary education disciplines and the use of innovative technologies in teaching, able to organize and conduct research and experimental methods of observation in the education system. For example, the discipline "Digital Learning and media literacy in primary education" aims to familiarize future teachers with the basics of digital literacy and cybersecurity. In the process of studying the discipline, they will study a digital device and types of digital devices. They will consider the methods, principles of operation and use of digital devices. They will study innovative forms of work with children on the organization and conduct of events dedicated to the safe use of the Internet.

– Workshop on solving Olympiad problems in mathematics-the discipline is aimed at improving the skills of solving problems of increased complexity for younger students. Analysis of logical structures of problems, finding various ways to solve them; application of mathematical modelling techniques; possession of skills for solving problems containing arithmetic, algebraic, geometric and logical material.

Results of training in the educational program "Pedagogy and Methods of primary education":

LO1-integrates the richness of the Kazakh culture and language, and other cultures and languages of the people of Kazakhstan into the process of education and upbringing; shows respect for global cultural and linguistic diversity;

LO2-demonstrates the ability to solve problems in a new environment, in a broad interdisciplinary context; including the ability to interact at all levels of the professional community in the state and other languages, observing the principles of academic integrity, law-abiding;

LO3-demonstrates leadership qualities and emotional intelligence in solving pedagogical situations of different levels, observing the principles of mediation; forms a safe, child-centred, safe space for development and socialization; promotes the implementation of inclusive education within its competence;

LO4-demonstrates Soft skills, critical thinking and digital skills; is able to work in a team and independently; has reflective skills for personal and professional well-being;

LO5-demonstrates professional pedagogical knowledge and understanding of global trends in the development of primary and higher professional education; interprets the theoretical and methodological

foundations of scientific research in pedagogy and methods of primary education; demonstrates knowledge of subjects, methods of teaching them and assessment tools for students/pupils;

LO6-Plans the educational process in accordance with the goals of education and upbringing; uses teaching/upbringing technologies and assessment strategies in accordance with the goals of education and upbringing, taking into account individual characteristics and needs; provides a safe educational environment;

LO7 -applies new conceptual ideas and directions of development of pedagogical science in the context of the modern paradigm of education; demonstrates effective management skills; is guided in its activities by the current regulatory legal acts, has a reflection of its own practice and the practice of colleagues. [10].

Additional development and study of the module "Research and creativity in primary education" will allow future teachers to creatively approach the lessons, and will allow them to successfully implement the didactic principle of the connection of theory with practice. After studying the block of disciplines "Digital learning and media literacy in primary education", students will skillfully use a universal educational resource that helps solve one of the main tasks of the educational process – increasing students' motivation to learn.

Conclusion. Peculiarities of didactic preparation of the future teacher for the development of the creative activity of a junior schoolchild derive from the features of cognitive activity of a junior schoolchild, its course in the educational process; the features of creative activity of students, the features of the construction of the educational process in the elementary school. It is possible to allocate some of them: the leading type of activity – teaching; characteristic joint and separate activity at the initial stage of training; active cognitive activity; potential opportunities for development on the basis of reproductive creative activity, and also the formation of project activity as a means of development of creative activity. In general, the highlighted features were reflected in the ideal model of a future teacher's readiness to develop the creative activity of a junior schoolchild. The model includes motivational-valuable, content and procedural components represented by the corresponding criteria, indicators, and levels (reproductive, proactive, creative). Consideration of these features in the process of didactic preparation of the future teacher will allow to carry out effectively a stage-by-stage technique of formation of readiness to development of the creative activity of a junior schoolboy [11, p.36].

Thus, the development of new educational programs based on the development of creativity, and improvement of didactic training in terms of taking into account new trends in education will contribute to the effective training of the future elementary school teacher.

References:

1. Baimukhambetova B.Sh., Nauryzbaevna E.K., Li E.D., Baizhanova S.A., Bekmagambetova M.Zh., Sapieva M. S., Pchelkina T.R. Preparation of university students to guide students' project-research activities // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION, 2016. [Electronic resource]. – URL: <https://repo.kspi.kz/handle/item/544>
2. Послание Главы государства К.К. Токаева народу Казахстана «Единство народа и системные реформы-прочная основа процветания страны». 1.09.2021г. <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-1830482>.
3. Дусавицкий, А.К. Дважды два = икс? – М.:Знание. 1985.– С. 128
4. Савенков, А.И. Маленький исследователь: Как научить младшего школьника приобретать знания. – Ярославль: Академия развития. 2002. – С.207
5. Мухамеджанов К.М. Формирование готовности будущего учителя к организации творческого взаимодействия с учащимися в обучении: дис... канд. пед. наук. – Алматы. 1994. – С. 128
6. Ли, Е.Д. Особенности дидактической подготовки будущего учителя к развитию творческой деятельности младшего школьника. Дисс канд.пед.наук./Е.Д. Ли. – Алматы, 2008. –С. 120
7. Бузаубакова К.Д., Нурманалиева У.Т. «Технологические и методические аспекты формирования цифровых креативных компетенций будущих педагогов в условиях дистанционного образования в РК» // Вестник Казахского Национального университета имени Аль-Фараби, серия «Педагогические науки». – №3(68). 2021. – С.71–82.
8. Государственная программа «Цифровой Казахстан»/ Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года № 827/ <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1700000827>
9. Deni, Ann Rosnida Md; Zainal, Zainor Izat (26 October 2018). «Padlet as an educational tool: pedagogical considerations and lessons learnt». Proceedings of the 10th International Conference on Education Technology and Computers: –С.156–162.
10. Образовательная программа 6B010300–Педагогика и методика начального обучения <https://ksu.edu.kz/files/educational-program/modular/bachelor/ep-6b01301-2022.pdf> педагогика-i-metodika-nachalno-obucheniya

11. Джусубалиева, Д.М. Трансформация образования в условиях цифрового общества//Материалы Международной научно–практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы современного педагогического образования», посвященной 70-летию доктору педагогических наук, профессора, академика МАНПО К.К. Жампеисовой.– Алматы: «Ұлағат».2022.– С.36

References:

1. Baimukhambetova, B. Sh., Nauryzbaevna, E. K., Li, E. D., Baizhanova, S. A., Bekmagambetova, M. Zh., Sapieva, M. S., Pchelkina, T. R. Preparation of university students to guide students' project-research activities // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION, 2016. [Electronic resource]. – URL: <https://repo.kspi.kz/handle/item/544>
2. Poslanie Glavy gosudarstva K.K.Tokaeva narodu Kazahstana «Edinstvo naroda i sistemnye reformy–prochnaya osnova procvetaniya strany»,1.09.2021g.<https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-1830482>.
3. Dusavitsky, A.K. Dvazhdy dva = X? – М.: Znani. 1985. – 128 p.
4. Savenkov, A.I. Malen'kii issledovatel: Kak nauchit mladshogo shkolnika priobretat znaniya:, Yaroslavl: akademiya razvitiya, 2002. – 207 p.
5. Muhamedzhanov, K.M. Formirovanie gotovnosti budushego uchitelya k organizacii tvorcheskogo vzaimodejstviya s uchashimisya v obuchenii: dis... kand. ped. nauk. – Almaty. 1994. – 128 p.
6. Li, E.D. Osobennosti didakticheskoy podgotovki budushego uchitelya k razvitiyu tvorcheskoj deyatel'nosti mladshogo shkolnika. Diss kand.ped.nauk / E.D.Li – Almaty. 2008 – 120 p.
7. Buzaubakova, K.D., Nurmanalievа U.T. «Tehnologicheskie i metodicheskie aspekty formirovaniya cifrovyyh kreativnyh kompetencij budushih pedagogov v usloviyah distancionnogo obrazovaniya v RK» // Vestnik Kazahskogo Nacionalnogo universiteta imeni Al–Farabi, seriya «Pedagogicheskie nauki».– №3(68).– 2021. –71–82 p.
8. Gosudarstvennaya programma «Cifrovoy Kazahstan»/ Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 12 dekabrya 2017 goda № 827/ <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1700000827>
9. Deni, Ann Rosnida Md; Zainal, Zainor Izat (October 26, 2018). "Padlet as an educational tool: pedagogical considerations and lessons learned". Proceedings of the 10th International Conference on Education Technology and Computers. –156–162 p.
10. Obrazovatel'naya programma 6B01301 –Pedagogika i metodika nachal'nogo obucheniya <https://ksu.edu.kz/files/educational-program/modular/bachelor/ep-6b01301-2022.pdf>-pedagogika-i-metodika-nachalnogo-obucheniya
11. Dzhusubalievа, D.M. Transformaciya obrazovaniya v usloviyah cifrovogo obshestva//Materialy Mezhdunarodnoj nauchno–prakticheskoy konferencii «Aktualnye problemy i perspektivy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya», posvyashennoj 70–letnemu yubileyu doktora pedagogicheskikh nauk, professora, akademika MANPO K.K.Zhampeisovoj.–Almaty: «Ұлағат». 2022.– 36 p.

MPHTI 14.23.05

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.021>

Taiteliyeva L.,¹ Kyyakbayeva U.,^{2*} Serzhanuly B.²

¹Kazakh National Women's Teacher Training University,
Almaty, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

MONITORING OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY

Abstract

Modernization of the education system presupposes the process of introducing innovations and the teacher is the main figure in any transformations. The innovative activity of any educational institution, including preschool organizations, is directly related to the teacher's readiness to develop and implement pedagogical innovations in the educational process. Based on the psychological–pedagogical literature review, the definitions of innovative activity, the readiness of future teachers of preschool teachers for innovative activities are presented; its structure is developed as an integrative characteristic of the personality of teachers, including motivational, cognitive and activity–based components, and the levels of teachers' readiness for innovative

activity. The developed diagnostic tools (criteria, levels and diagnostic techniques) were tested in practice in order to identify the levels of readiness for innovative activity among preschool teachers of the initial stage of education.

Keywords: pedagogical innovations, innovative activity, future preschool teachers, readiness, components, levels, diagnostics.

Тайтелиева Л.Р.,¹ Қияқбаева Ұ.Қ.,^{2} Сержанұлы Б.²*

*¹Казахский национальный женский педагогический университет,
г. Алматы, Казахстан*

*²Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан*

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Модернизация системы образования предполагает процесс внедрения инноваций, а педагог является главным действующим лицом любых преобразований. Инновационная деятельность любого образовательного учреждения, в том числе и дошкольных организаций непосредственно связана с готовностью педагога к разработке и внедрению педагогических нововведений в учебно-воспитательный процесс. В данной статье, на основе анализа психолого-педагогической литературы, представлены определения инновационной деятельности, готовности будущих педагогов дошкольных организаций к инновационной деятельности, разработана ее структура как интегративной характеристики личности педагогов, включающей мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, а также определены и описаны уровни сформированности готовности педагогов к инновационной деятельности. Разработанный диагностический инструментарий (критерии, уровни и диагностические методики) апробировались в практической деятельности с целью выявления уровня сформированности готовности к инновационной деятельности у педагогов дошкольной ступени образования.

Ключевые слова: педагогические инновации, инновационная деятельность, будущие педагоги дошкольного образования, готовность, компоненты, уровни, диагностика.

Л.Р. Тайтелиева,¹ Ұ.Қ. Қияқбаева,^{2} Б.Сержанұлы²*

*¹Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан*

*²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан*

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРЫНЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТКЕ ДАЙЫНДЫҒЫНЫҢ МОНИТОРИНГІ

Аңдатпа

Білім беру жүйесін модернизациялау инновацияларды енгізу процесін қамтиды, ал мұғалім кез-келген қайта құрудың басты кейіпкері болып табылады. Кез-келген білім беру мекемесінің, оның ішінде мектепке дейінгі ұйымдардың инновациялық қызметі мұғалімнің оқу-тәрбие процесіне педагогикалық жаңалықтарды әзірлеуге және енгізуге дайындығымен тікелей байланысты. Бұл мақалада психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде инновациялық қызметтің анықтамалары, мектепке дейінгі ұйымдардың болашақ мұғалімдерінің инновацияға дайындығы ұсынылған, оның құрылымы мотивациялық, танымдық және белсенділік компоненттерін қамтитын мұғалімдердің жеке басының интегративті сипаттамасы ретінде жасалынған, сонымен қатар мұғалімдердің инновациялық қызметке дайындығының қалыптасу деңгейлері анықталған және сипатталған. Әзірленген диагностикалық құралдар (критерийлер, деңгейлер және диагностикалық әдістер) мектепке дейінгі білім беру сатысының мұғалімдерінде инновациялық қызметке дайындықтың қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында практикалық қызметте сыналды.

Түйін сөздер: педагогикалық инновациялар, инновациялық қызмет, мектепке дейінгі білім берудің болашақ педагогтары, дайындық, компоненттер, деңгейлер, диагностика

Introduction. At the beginning of the XXI century, impressive changes are taking place in the Kazakhstani's education system, which entailed significant innovative processes that determined the active participation of teachers in them. Today, the key feature of a modern school is teachers who are open to everything new. Society and the circumstances of life in recent years (problems of Covid-19) impose new requirements on a graduate of a pedagogical university, a future teacher, leading to a revision of the directions, conditions and methods of teaching that determine the development of personality and innovative abilities of a modern specialist. Under the influence of innovative processes, not only individual components of education change, such as goals, content, methods and technologies of teaching, but, above all, the teacher himself. The modern teacher is constantly in a non-stop mode of "innovative search" associated with changing approaches to the construction of the educational process. According to V.A. Slastenin and L.S. Podymova, it is innovation activity, being a socio-pedagogical phenomenon, that is the most important feature of pedagogical work and characterizes the complex essential relationship of the teacher's general culture, his creative potential and professional orientation [1].

The analysis of scientific literature suggests that, in general, the development of innovative activity of teachers is one of the most significant and strategic directions in education. Innovative activity in modern conditions is the subject of research interest of many scientists. The scientific and pedagogical literature reflects various directions of research of innovative activity: the features of this activity as creative are considered in the works of V.I. Zagvyazinsky, A.K. Markova, N.D. N.N. Nikitina, N.R. Yusufbekova [2-5]. Of particular importance for our research are the works [6-10] on the problems of the organization of innovative activity of the teacher in the conditions of educational institution (G.T. Musabekova, others; K.Yu. Belaya; M.B. Balikaeva; A.V. Khutorskoy).

Despite the variety of theoretical studies, the problem of scientific and methodological substantiation in the process of forming teachers' readiness for innovation in preschool conditions remains insufficiently developed. The formation of readiness for innovative activity, especially in the conditions of preschool pedagogical education, is not sufficiently reflected in previous works and has not been included in the target settings of future teacher training process.

Our study of the existing experience of the readiness of future teachers to innovate in preschool conditions led us to the conclusion that graduates of pedagogical universities, for the most part, do not always have professional training for active participation in innovation processes.

Hence, the topicality of our article is due to the contradiction between the need of a modern school for a teacher able of implementing innovative educational activities, and the lack of development of organizational and pedagogical conditions for scientific and methodological support of the process of forming the readiness of primary school teachers for innovation.

The revealed contradiction caused the problem statement: "Monitoring of future preschool teachers' readiness for innovative activity".

The purpose of the article *is to provide theoretical justification and testing of organizational-pedagogical conditions for the development of future preschool teachers' readiness for innovative activity.*

In accordance with the set purpose, the following objectives were identified:

1. Determine the structure of the teacher's readiness for innovation.
2. Develop structural and substantive conditions for the development of the readiness of future preschool teachers for innovative activity.
3. To identify and scientifically substantiate the criteria and indicators of the future preschool teachers' readiness for innovation.

Material and methods. In scientific literature, the concept of "innovation" originated at the end of the nineteenth century in the studies of culturologists who used it to designate introducing elements of one culture into others. Innovative pedagogical processes they became the subject of special research in the late 50-s of the last century. The concept of "innovation" means not only the creation of something new, but also characterizes the rethinking of the teacher's own activity. Translated from Latin, innovation means change, renewal.

Innovations can be presented in the form of:

- absolute novelty (absence of analogues and prototypes in this field);
- relative novelty (making some changes to existing practice).

The following types of innovations in the field of education are distinguished in the pedagogical literature: *the first type* is innovations that occur largely spontaneously, without taking into account the generating need itself or without realizing the conditions, means and ways of implementing the innovation process. These innovations are carried out at the empirical level, under the influence of situational requirements, are not always associated with the completeness of scientific justification. An example of this type of innovation is the activity of advanced teachers, enthusiastic teachers, who have implemented numerous innovative processes in education. *The second type* is innovations in the education system, consciously, purposefully developed by teachers–innovators, teachers – researchers who are inclined to constant study, analysis of the facts of pedagogical reality.

Correlating the concept of “innovation” with the pedagogical process, the term innovation means the introduction of fundamentally new goals, content, methods and forms of educational activity. V.S. Lazarev emphasizes that innovation in pedagogy is “an innovation carried out at three levels: firstly, innovations affect changes in the entire education system and lead to a change in its paradigm, and secondly, innovations are aimed at changing a specific educational institution and, thirdly, innovations are aimed at changing or creating new forms, methods and means used in educational activities” [11].

In modern pedagogical research (V.A. Slastenin, L.S. Podymova), innovative activity is considered as “a purposeful pedagogical activity based on understanding (reflection) of one's own practical pedagogical experience by comparing and studying, changing and developing the educational process in order to achieve better results, gain new knowledge, and qualitatively different pedagogical practice” [1].

V.A. Slastenin and L.S. Podymova [1], distinguish the following main components of innovative activity:

- *motivational* (acquisition by the subject-teacher of an adequate personal meaning of professional activity in the system of other types);
- *creative* (development of activity from imitation-copying through creative imitation and imitative creativity to genuine creativity);
- *operational* (includes familiarization with the innovation, making a decision on the use of the new, introducing innovations into the educational process, monitoring and evaluation of the results of the work done);
- *reflexive* (cognition and analysis of professional activity) [1].

So, we define *the innovative activity* as a set of procedures and means by which pedagogical innovations are mastered by the pedagogical community and effectively used in practice on a scientific basis.

One of the most important theoretical and methodological issues of studying innovative processes in modern education is the issue of the teacher as a subject of innovation and its organizer, since the innovative activity of an educational institution is directly related to the *teacher's readiness* to develop and implement pedagogical innovations in the educational process.

The teacher's readiness to innovative activity entails a desire for novelty and a constant search for perfect ways of working. At the same time, the teacher should form a positive perception of innovations and develop the ability to act in a new way.

By the readiness to innovative activity, S.B. Kulikov understands “the inner strength that forms the innovative position of a teacher. Readiness to innovative activity is a prerequisite for the effective activity of a teacher, the maximum realization of his abilities, the disclosure of creative potential”. [12].

The teacher's readiness to innovative activity includes *personal qualities* (striving for creative achievements, initiative, efficiency in creative activities, etc.) and *special qualities* (knowledge of current teaching techniques, knowledge of modern pedagogical tools, the ability to develop innovations, the ability to analyze and identify the causes of shortcomings).

K.Y. Belaya in the structure of the teacher's readiness for innovative activity includes such components as: *motivational* (the presence of a motive for the inclusion of a teacher in innovative activity), *cognitive* (knowledge of modern educational techniques and requirements for the outcomes of educational activity, knowledge of pedagogical tools, as well as knowledge of ways to solve problems of innovative activity that should be mastered by the teacher) [8].

V.S. Lazarev [11] identifies the following components of a teacher's readiness for innovation:

The first component of a teacher's readiness for innovative activity is the presence of a motive for inclusion in this activity. Any specialist in his professional activity will be able to achieve ever higher levels of skill, only by changing, only by mastering new ways of activity and solving more and more complex problems.

The second component of the readiness under consideration is a set of knowledge about modern requirements for learning outcomes, use of innovative pedagogical techniques and ICT.

The third component of a teacher's readiness for innovation is a set of knowledge and methods that the teacher possesses, i.e. competence in the field of pedagogical innovation. A teacher who is well prepared for innovation:

- knows a complex of concepts of pedagogical innovation;
- understands the place and role of innovation activity in an educational institution, its connection with educational activity;
- knows the main approaches to the development of pedagogical systems of the school;
- is able to study the experience of innovative teachers;
- is able to critically analyze pedagogical systems, curricula, technologies and didactic teaching tools;
- is able to develop and justify innovative proposals for improving the educational process;
- is able to develop projects for the introduction of innovations;
- knows how to set goals for experimental work and plan it;
- is able to analyze and evaluate the school's innovation system;
- is able to analyze and evaluate himself as a subject of innovative activity [11].

Thus, literature review and the analysis of a number of psychological-pedagogical studies allows us to conclude that *the teacher's readiness for innovative activity can be defined as an integrative personal manifestation, including knowledge of the methodology, theory and practice of pedagogical innovation, determination of optimal levels, criteria and components of innovative pedagogical activity, assessment of their own abilities to achieve high results of professional activity.*

Research result. After analyzing psychological-pedagogical theory and practice, we have identified the main criteria and levels of the teacher's readiness for innovative activity. By *level* we mean the measure of quantitative and qualitative manifestations of all signs of readiness.

1) **Motivational criterion** of the teacher's readiness for innovative activity is manifested in the teacher's awareness of the need to update the ways and means of carrying out pedagogical activity and focus on creative self-realization in professional activity. In addition, the motivational component includes the need for intellectual self-development and self-expression, and personal and professional growth in order to achieve success; a need in the creative transformation of the educational process and to systematically increase its efficiency in terms of cooperation with creatively working teachers; an interest in finding new ways and means of development of student's personality, as well as increasing his interest in educational activities; interest in the use and creation of individual educational innovations.

2) **Cognitive criterion** of the teacher's readiness for innovative activity is determined by the level of the teacher's general ideas about innovation activity, knowledge of the features of innovation activity; knowledge of modern technologies, methods, diagnostic techniques and tools for researching the results of their own innovation activity. That is, in other words, the cognitive component includes knowledge about the essence and specifics of innovations, their types and features; knowledge about the essence of pedagogical project-based learning and the logic of constructing its stages, integration and transformation of own and others' teaching experience, knowledge of ways to design new educational outcomes.

3) **Activity-based criterion** of the teacher's readiness for innovative activity is determined by problem-solving of pedagogical situations in an original way; the ability to create a new, author's educational product and also conduct research activities.

In addition to the selected components, we identified the levels (*high, average, low*) of future preschool teachers' readiness for innovative activity, which are presented in Table 1.

Table 1

The levels of future preschool teachers' readiness for innovative activity

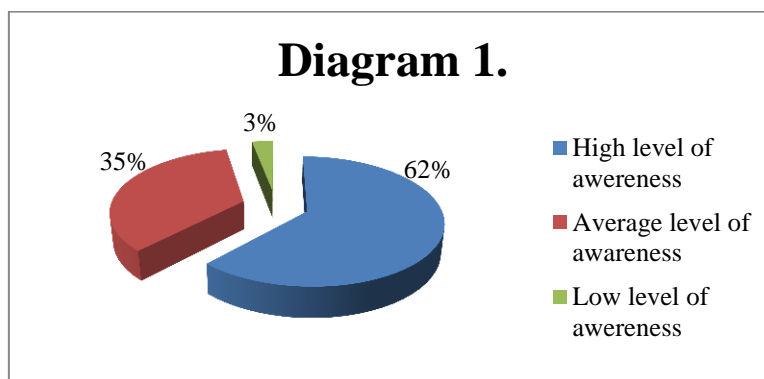
Criteria	The levels of readiness for innovative activity of future preschool teachers		
	High	Average	Low
Motivational	possession of high motivation, fluency and creative use of knowledge about innovative technologies, the presence of creative activity in the	there is not a steady interest in innovative activity, there is not a fully formed system of knowledge about innovative technologies in	lack of cognitive interest, unstable interest in innovative activity, lack of need for the development and implementation of innovations, there are no

	teacher, cognitive interest; the need to develop and implement innovations; goals settings of one's own innovative activity; the presence of a high level of receptivity to innovations; the desire to participate in the creation, implementation and dissemination of pedagogical innovations.	the chosen specialty and own innovative potential; unsystematic implementation of innovative activity, insufficiently expressed individual style of innovative activity of the teacher, understanding of the need to participate in the creation, implementation and dissemination of pedagogical innovations.	clearly formed goals of their own innovative activity; there is no receptivity to innovations, a fragmented system of knowledge about innovative technologies and their own innovative potential; there is no desire to participate in the creation, implementation and dissemination of pedagogical innovations, elements of an individual style of activity are poorly present in the work.
Cognitive	knowledge of the goals and objectives of the Concept of preschool education development, forms and methods of work aimed at implementing the Concept of preschool education development.	a general idea of the goals and objectives of the Concept of preschool education development, forms and methods of work aimed at implementing the Concept of preschool education development.	there is no general idea of the goals and objectives of the Concept of preschool education development, forms and methods of work aimed at implementing the Concept of preschool education development.
Activity-based	the presence of constructive and design skills, organization, knowledge and skills to apply in practice innovative forms and methods of professional activity aimed at solving the problems of the Concept of preschool education development.	the partial presence of constructive and design skills, weak organization, insufficient knowledge and skills to apply in practice innovative forms and methods of professional activity aimed at solving the problems of the Concept of preschool education development.	constructive and design skills are very poorly expressed, disorganization, inability to apply in practice innovative forms and methods of professional activity aimed at solving the problems of the Concept of preschool education development.

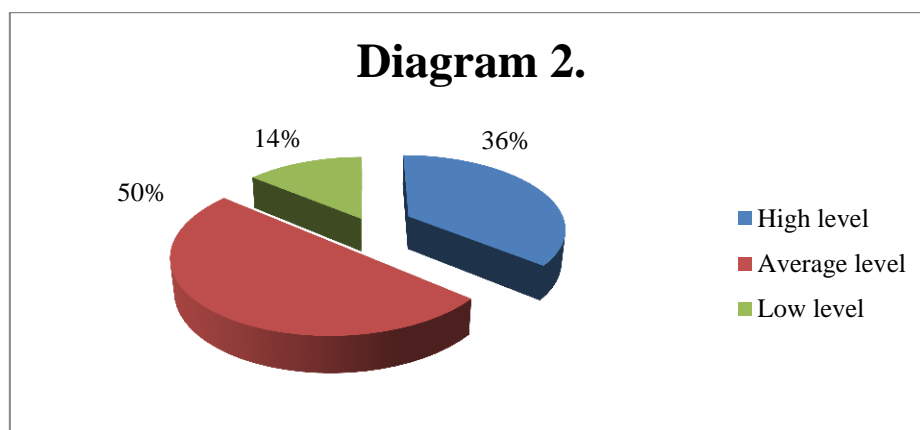
Thus, the system of components and levels of readiness and the possibility of the teacher's participation in innovative activities presented by us includes: a personal attitude to innovations introduced in a preschool organization, their own role in their development, susceptibility to innovations.

Discussion. Based on the above literature review, as well as the need for the innovative activities' development of the preschool organization, we carried out a diagnosis of the teaching staff's readiness for innovative activities. The purpose of this diagnosis was to determine the degree of teachers' awareness about the innovations implemented in the preschool educational organization. To identify the attitude of preschool teachers to innovative activities as a component of their professionalism, a questionnaire was carried out. 24 teachers took part in the survey.

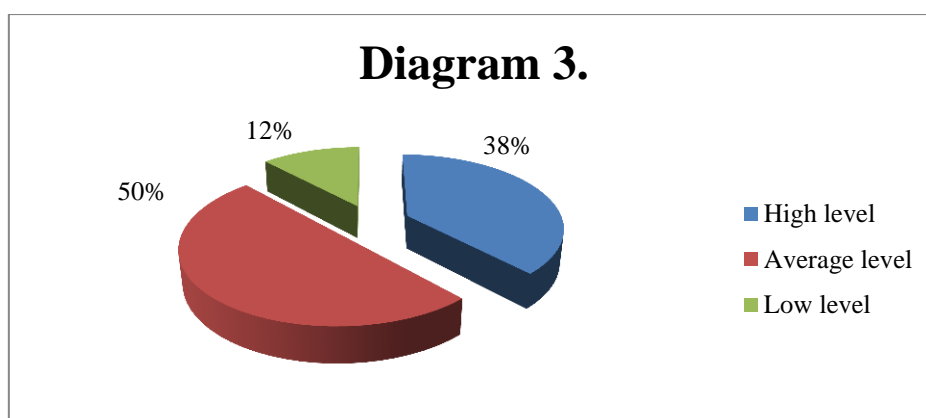
Analysis of the results of this diagnosis represented that 62% of teachers showed a high level of awareness of teachers about the innovations implemented in this preschool educational organization; the acceptable level of teachers' awareness of innovations was shown by 35% of teachers; the low level of teachers' awareness of innovations was shown by 3% of teachers (diagram 1).



Also, diagnostics of the teaching staff was carried out in order to determine the degree of readiness of the teaching staff for innovative activities. It follows from the diagnostic results that 36% of teachers who participated in the survey showed readiness at a high level. 50% of the teaching staff has an average level of readiness for innovation. 14% of teachers have a low readiness to innovative activities (diagram 2).



The next criterion that has been evaluated is creativity. Creativity in 50% of teachers is at an average level. 38% of the teaching staff assess themselves as highly creative individuals, 12% of the teaching staff consider themselves non-creative individuals (diagram 3).



Thus, based on the analysis of the results of the diagnosis, it can be concluded that the teaching staff of the preschool institution is well aware of the innovations introduced by the educational organization and has a positive attitude towards them. However, the readiness of educators to participate in innovative activities is at an average level. This can be due to the insufficiently high self-esteem of teachers' professional abilities for innovation, which is expressed in low self-confidence, efficiency in creative activity, as well as inability to plan an experimental work.

In general, the data obtained during the diagnostics indicate a positive dynamics of the level of readiness for innovative activity of preschool organizations' teachers in compliance with the organizational–pedagogical conditions identified by us.

Conclusion. Based on the materials obtained in the course of theoretical research and diagnostic work, we came to the following conclusions:

1) The innovative activity is a set of procedures and means by which pedagogical innovations are mastered by the pedagogical community and effectively used in practice on a scientific basis.

2) The teacher's readiness for innovative activity can be defined as an integrative personal manifestation, including knowledge of the methodology, theory and practice of pedagogical innovation, determination of optimal levels, criteria and components of innovative pedagogical activity, assessment of their own abilities to achieve high results of professional activity.

3) The structure and content of the readiness of future teachers for innovative activity as a complex psychological–pedagogical system is characterized by the unity of content components: motivational, cognitive and activity–based. The parameters of the structure and content of the future teacher's readiness for innovative activity include the following levels: high, average and low.

4) The purpose of the article was achieved, a comparative analysis was carried out and the levels of readiness for innovative activity of preschool teachers were determined.

References:

1. Слостенин В.А., Подымова Л.С. *Готовность педагога к инновационной деятельности* // Сибирский педагогический журнал. – 2007 – № 1 – С. 42–49.

2. Загвязинский, В.И. *Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука [Текст]* / В.И. Загвязинский // *Инновационные процессы в образовании.* – 2012.– № 5 – С. 3–9.

3. Маркова О.Л. *Подготовка педагогов к инновационной деятельности с учетом индивидуальных профессиональных стилей [Текст]* / О.Л. Маркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007 – №11. – С. 66–70.

4. Никитина, Н.Н. *Инновационная деятельность учителя [Текст]* // Школьные технологии. – 2013. – № 2 – С.159–165.

5. Юсуфбекова, Н.Р. *Педагогическая инноватика: возникновение и становление* / Н.Р. Юсуфбекова // Вестник Моск. гор. пед. Ун-та. Серия «Педагогика и психология». – 2010. – № 4 (14). – С. 8–17.

6. Musabekova G.T., Rysbekova A.K., Meldebekova U.I., Beysenbayeva C.B., Orazbayev E.D., Usenov, A.S. *Formation of Readiness Of The Future Teachers To Innovative Activity.* *Life Science Journal* 2013; 10 (4), pp.3535–3543. Available at: http://www.lifesciencesite.com/471_22445life1004_3535_3543.pdf.

7. Musabekova, G., Chakanova, S., Boranbayeva, A., Utebayeva, A., Kazymbayeva, K., Alshynbayev K. (2018). *Structural conceptual model of forming readiness for innovative activity of future teachers in general education school.* *Opción, Año 33, No. 85 (2018): pp. 217–240.* Available at: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23522>

8. Белая К.Ю. *Инновационная деятельность в ДОУ: метод. пособие.* – М.: Сфера, 2004. – 64 с.

9. Balikaeva, M.B. *Innovative technologies as a means of the development of future engineers' professional mobility abroad* / M.B. Balikaeva, E.L. Chizhevskaya, G.Ya. Grevtseva et al. – DOI:10.1088/1757–899X/441/1/012007 https://www.researchgate.net/publication/328709793_Innovative_technologies_as_a_means_of_the_development_of_future_engineers'_professional_mobility_abroad

10. Хуторской, А.В. *Личностная ориентация образования как педагогическая инновация [Текст]* / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 3–8.

11. Лазарев В.С. *Понятие педагогической и инновационной системы школы [Текст]* / В.С. Лазарев // Сельская школа. – 2003. – № 1. – С.4–7.

12. Куликов С.Б. *Инновационная направленность современного образования как проблема философии науки* // Сибирский педагогический журнал.– 2005. – № 1. С. 62–69.

References:

1. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Gotovnost' pedagoga k innovatsionnoi deyatel'nosti* // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2007 – № 1 – S. 42– 49.

2. Zagvyazinsky V.I. *Innovatsionnie protsessi v obrazovanii I pedagogicheskaya nauka [Text]* // V.I. Zagvyazinsky // *Innovatsionnie protsessi v obrazovanii.* – 2012 – № 5 – S. 3–9.

3. Markova O.L. *Podgotovka pedagogov k innovatsionnoi deyatel'nosti s uchetom individual'nikh professional'nikh stiley [Text]*/ O.L.Markova // sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2007 – №11. – S. 66–70.

4. Nikitina N.N. *Innovatsionnaya deyatel'nost' uchitelya [Text] // Shkol'niye tekhnologii. –2013. – № 2 – S.159-165.*

5. Yusufbekova, N. R. *Pedagogicheskaya innovatika: vznikovnenie I stanovlenie // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika I psikhologiya. 2010. № 4, – S.8–17.*

6. Musabekova, G.T., Rysbekova, A.K., Meldebekova, U.I., Beysenbayeva, C.B., Orazbayev, E.D., Usenov, A.S. *Formation of Readiness Of The Future Teachers To Innovative Activity. Life Science Journal 2013; 10 (4), pp.3535–3543. Available at: http://www.lifesciencesite.com/471_22445life1004_3535_3543.pdf.*

7. Musabekova, G., Chakanova, S., Boranbayeva, A., Utebayeva, A., Kazymbayeva, K., Alshynbayev K. (2018). *Structural conceptual model of forming readiness for innovative activity of future teachers in general education school. Opción, Año 33, No. 85 (2018): pp. 217–240. Available at: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23522>*

8. Belaya K.Yu. *Innovatsionnaya deyatel'nost' v DOU: metodicheskoe posobie. – M.: Sphera, 2004. – 64 s.*

9. Balikaeva M.B. *Innovative technologies as a means of the development of future engineers' professional mobility abroad / M.B. Balikaeva, E.L. Chizhevskaya, G.Ya. Grevtseva et al. – DOI:10.1088/1757-899X/441/1/012007*

https://www.researchgate.net/publication/328709793_Innovative_technologies_as_a_means_of_the_development_of_future_engineers'_professional_mobility_abroad

10. Khutorskoy A.V. *Lichnaya orientatsiya obrazovaniya kak pedagogicheskaya innovatsiya [Text] / A.V. Khutorskoy // Shkol'nie tekhnologii. – 2006. – No. 1. – ss. 3–8.*

11. Lazarev V.S. *Ponyatie pedagogicheskoi i innovatsionnoi sistemi shkoli [Текст] / V.S. Lazarev // Sel'skaya shkola. – 2003. – № 1. – S. 4–7.*

12. Kulikov, S.B. *Innovatsionnaya napravlenost' sovremennogo obrazovaniya kak problema filosofii nauki // sibirskiy pedagogicheskii zhurnal. – 2005. – № 1. S. 62–69.*

ӘОЖ 37.025.7

ҒТАМР 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.022>

Г.А. Маширханова,¹ Г.Т. Кыдырбаева,¹ А.Есейқызы *¹

¹«І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕ АҚ
Талдықорған қ., Қазақстан

ЖОҒАРЫ ДЕНГЕЙДЕГІ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЭЛЕКТРОНДЫҚ ОҚЫТУ МОДЕЛІН ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада білім алушылардың ХХІ ғасырдағы оқыту жүйесінде өзекті болып табылатын жоғары ретті ойлау дағдыларын және цифрлық құзыреттілікті электронды оқыту моделі арқылы жүзеге асыру мүмкіндіктері қарастырылады. Жоғары деңгейдегі ойлау қабілеттерін дамытуға негізделген білім алушылардың өзіндік әрекетке дайындығының моделін, өз бетінше танымдық іс-әрекетті бақылау жүйесін, танымдық белсенділікті қалыптастыруды бағалау критерийлерін, сонымен қатар тұлғаның әртүрлі іс-әрекеттерге дайындығын қалыптастыру мәселелерін ұсынылады. Электронды оқыту циклінің оқыту моделін жүзеге асыруда түрлі гаджеттерді қолдану білім алушылардың жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын дамытуға айтарлықтай әсер ететіндігі зерттеу нәтижесі арқылы талданады. Сонымен қатар, электронды оқыту моделінің, соның ішінде білім беру платформаларын пайдалану білім алушылардың қызығушылығын арттырудағы оңтайлы әсері, электронды оқыту моделінің кезеңдерінде білім алушылардың үлгерімін жақсарту, оқу іс-шараларын әзірлеу, оқытуды бағалау және ілгерілету үшін жүйелі мүмкіндік беретіндігі талқыланады.

Түйін сөздер: Электрондық білім беру моделі, жоғары деңгейдегі ойлау қабілеті, логикалық ойлау, геймификация, цифрлық құзыреттілік

Маширпханова Г.А.,¹ Кыдырбаева Г.Т.,¹ Есейқызы А.*¹
¹НАО «Жетысуский университет им. И. Жансугурова»
г. Талдықорган, Казахстан

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ МЫШЛЕНИЯ ВЫСОКОГО УРОВНЯ

Аннотация

В данной статье рассматриваются возможности реализации у студентов навыков мышления высшего порядка и цифровых компетенций, актуальных в системе образования XXI века, посредством модели электронного обучения. На основе развития мыслительных способностей высокого уровня разработаны модель готовности учащихся к самостоятельной деятельности, система контроля самостоятельной познавательной деятельности, критерии оценки сформированности познавательной деятельности, а также проблемы формирования готовности личности предлагаются различные виды деятельности. По результатам исследования проанализированы, аспекты использования различных гаджетов при реализации модели обучения электронного цикла обучения которое оказывает существенное влияние на развитие навыков высокоуровневого мышления обучающихся. Кроме того, описываются характерные особенности оптимального эффекта от модели электронного обучения, в том числе с использованием образовательных платформ, в повышении интереса обучающихся, улучшении успеваемости обучающихся на этапах модели электронного обучения, развитии образовательной деятельности, предоставлении систематической возможности для оценки и продвижения обучения обсуждается.

Ключевые слова: электронная модель образования, мышление высокого уровня, логическое мышление, геймификация, цифровая компетентность.

Mashripkhanova G. ¹, Kadyrbaeva G., ¹ Yesseikyzy A.*¹
¹ "Zhetysu University named after I. Zhansugurov" NJSC
Taldykorgan, Kazakhstan

POSSIBILITIES OF USING STUDENTS' ELECTRONIC LEARNING MODEL IN FORMING HIGH-LEVEL THINKING SKILLS

Abstract

This article examines opportunities for students to implement higher-order thinking skills and digital competence, which are relevant in the educational system of the 21st century, through the e-learning model. Based on the development of high-level thinking abilities, a model of the readiness of students to act on their own, a system of monitoring independent cognitive activity, evaluation criteria for the formation of cognitive activity, as well as problems of forming a person's readiness for various activities are proposed. It is analyzed through the results of the study that the use of various gadgets in the implementation of the teaching model of the electronic learning cycle has a significant impact on the development of high-level thinking skills of learners. In addition, the optimal effect of the e-learning model, including the use of educational platforms, in increasing the interest of learners, improving the progress of learners in the stages of the e-learning model, developing educational activities, providing a systematic opportunity to evaluate and promote learning is discussed.

Keywords: Electronic education model, higher level thinking skills, logical thinking, gamification, digital competence

Кіріспе. Қазіргі заманда өмір сүру, қарым-қатынас және ойлау тәсілін қайта қарайтын ақпараттық-коммуникация құралдарының революция дәуірінде өмір сүріп жатырмыз. Сондықтан бүгінгі білім берудің көптеген аспектілерін қарастырып, қайта ойластырып, білім алушылардың болашақ маман және қоғам мүшесі ретіндегі тұлғасының әлеуметтік және кәсіби дамуына заманауи тұлғаның қажеттіліктеріне бағытталған оқу процесін оңтайландыруымыз қажет. Заманауи оқу процесі тек білім беруге ғана емес, сонымен қатар, білім алушының ынталы, іскер, «басым» тұлға етіп тәрбиелеу, оның жетістікке және жоғары мансапқа ұмтылу, өзінің кәсіби және өмірлік мүмкіндіктерін құруға және жүзеге асыруға бағытталған болуы керек. Нәтижесінде, соңғы онжылдықта білім алушылардың

бойынан күтілетін академиялық стандарттар терең оқытудан қарағанда жоғары деңгейдегі ойлау қабілетін дамытуға айтарлықтай басымдық беріп отыр.

Заманауи білім беру жағдайда білім алушыларды белсенді оқу-танымдық іс-әрекетке және жаңа білімді өз бетінше меңгеруге даярлауды жетілдіру жолдарының маңызы зор. Бұл ретте «Қазақстан Республикасы білім беруді дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында» білім беру әдістемесі, құрылымы мен мазмұны негізі республиканың білім беру ұйымдарында әзірленген оқу процесінің бәсекеге қабілетті жүйесін қалыптастыру үшін жеткіліксіз деп көрсетілген [1].

Себебі, ХХІ ғасыр жоғары оқу орындарын бітірушілері сыни, жүйелі, логикалық және инновациялық ойлау сияқты жалпы ойлаудың дағдыларын меңгеру қажеттілігі маңызды болып табылады. Мұндай дағдылар білім алушылардың өз бетінше және топта жұмыс істеу, шығармашылық және жаңашылдық, ақпаратты сыни тұрғыдан таңдау және сұрыптау, өмір бойы қолдануға қажетті білімге ие болу (өмір бойы білім алушы болу) сияқты сипаттамаларға ие болатын ХХІ ғасыр дағдыларының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Сондықтан кез келген түрдегі және деңгейдегі білім беру жүйесінде білім алушыларды ХХІ ғасыр дағдыларын игеруге ынталандырылуы керек. Ол дегеніміз, оқыту барысында білім алушылар жоғары деңгейлі ойлау процесіне тартылуы керек.

Жоғары деңгейлі ойлау қабілеті деп білім алушының қажетті ақпаратты таба алатын, оны талдап, синтездей алатын, логикалық қорытынды жасай алатын, сонымен қатар, дәлелдемелерді құра алатын, фактілерді сыни тұрғыдан өңдейтін, зерттеу нәтижелерін дұрыс жеткізе алатын ақыл-ой әрекетінің стилі түсініледі [2]. Жоғары деңгейлі ойлау – аналитикалық, бағытталған, шығармашылық, бағалаушы, сындарлы, мақсатты сияқты ойлаудың әртүрлі түрлерін қамтитын кең ұғым болып табылады [3].

Қазіргі білім беру жүйесіне Интернет пен жаңа ақпараттық–коммуникациялық технологиялардың кең ендірілуіне байланысты Бэнджамин Блум ұсынған әлемге танымал 6 деңгейлі ойлау дағдыларының 2001 жылы Л.Андерсонмен және Д.Крэвелмен жаңартылған нұсқасы ұсынылып, танымды, талдауды, бағалауды және жаңа затты құру деңгейлерін қамтыды [4].

ХХІ ғасырдың дағдыларын, оның ішінде ЖДОД, және де цифрлық сауаттылық әртүрлі технологиялардың көмегімен дамытуға болады, атап айтқанда, оларға заттар интернеті (IoT) және жасанды интеллект (AI) сияқты жоғары сұранысқа ие технологияларды жатқызуға болады. ЖОО-ның оқу процесіне электронды оқыту моделін (ЭОМ) және ақпараттық–коммуникациялық технологияларын (АКТ) енгізу білім алушыларды өз бетінше танымдық белсенділігін арттырады.

С.А. Бешенков, Е.Б. Бидайбекова, В.Гриншкун, Ж.А. Қараев, Н.Н. Моисеев, Д.С. Байғазина, Г.К. Нұрмұхамбетов, А.Е. Сағымбаева, К.М. Байгушева, Ж.Р. Орынбаеваның зерттеулерін талдай отырып, жоғары оқу орнының пәндерін оқыту процесінде бізге оқыту форматының жаңа нұсқаларын үнемі жаңартып отыру қажет деген қорытындыға келдік [5]. Біздің көзқарасымыз бойынша, білім беру саласындағы маңызды мәселелердің бірі ретінде оқыту процесінде білім алушылардың бойында тек пәндік құзіреттілікті қалыптастырмай, сондай-ақ АКТ құзіреттілікті, немесе «Цифрлық құзіреттілікті» қалыптастыру деп анықтауға болады. Себебі, оқыту жүйесі білім алушылардың болашақ мансабында АКТ-дағы инновацияларға тез бейімделуге мүмкіндік беретін деңгейді қамтамасыз етуі керек [6].

Қарқынды дамып келе жатқан электронды технология білім беру процесі мен оқу жоспарының өзгеруіне әкеледі, әсіресе аталмыш технологияны ақпарат құралы және білім көзі ретінде пайдалану қазіргі таңда қалыпты затқа айналуға. Яғни, электронды технологиялар білім беру мақсаттары мен оқу бағдарламалары ғылым мен техниканың және ақпараттық жүйенің дамуына сәйкестендірілуі керек [7].

Жоғарыда сипатталған кейбір мәселелер ХХІ ғасырдың дағдыларын жетілдіруді қолдау үшін міндетті оқытуды қамтамасыз етудің маңыздылығын дәлелдейді, әсіресе зертханалық практикум, flipped classroom (төңкерілген сынып), eLearning (электронды оқыту), бірлескен талқылау (коллоративі талқылау), blended learning (аралас оқыту) және мобильді оқыту сияқты әртүрлі оқыту технологиялары мен әдістері арқылы оқытуға болатын жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын дамытуда қолдану үлкен нәтиже береді.

Проблеманы анықтау негізінде технологияны оқытуға біріктіретін және жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын оқытуды жүзеге асыра алатын оқыту моделі қажет, ол электрондық оқыту циклі оқыту үлгісімен бірге жүзеге асады [8]. Бұл оқыту моделі бірлескен талқылау, тапсырма және топтық жұмысты ғана емес, сонымен қатар бақылау мен бағалауды да әртүрлі оқу әрекеттерін бірлесіп орындау үшін Learning Management System (LMS) технологияларын біріктіреді [9].

Осындай сияқты, жоғары деңгейдегі ойлау қабілеттерін қалыптастыруда білім алушылардың электрондық оқыту моделін жүзеге асыруға мүмкіндік беретін оқыту жүйелеріне талдау жүргізілді, және мүмкіндіктері анықталды.

Stepik.org платформасы, әлемге әйгілі EdX.com, Coursera.com сияқты жалпыға ортақ ашық онлайн курстарының үлкен базасы болып табылады. Бұл платформа арқылы білім алушылардың уақытын үнемдеп қана қоймай, сонымен қатар, арақашықты еңсеруге жәрдемдесіп, жоғары дәрежелі профессор мен білікті мамандардан білім алуға мүмкіндік береді.

Электронды оқуды ұйымдастыруға мүмкіндік беретін үздік платформалардың бірі – Quizlet.com платформасы. Бұл сайтта басқа да әріптестердің жұмыстарын, материалдарын қолданып, танысып, идея алуға мүмкіндік беріледі. Сонымен қатар, бұл сайт арқылы педагогтер жаңа ақпараттарды, терминдерді, қиын түсініктерді жаттауға, жаттығу арқылы қысқа мерзімді жадыдан ұзақ мерзімді жадыға көшіруге мүмкіндік беретін, автоматты түрде генерацияланатын этаптарды қамтиды [10].

H5p.org электронды оқуды ұйымдастыруға мүмкіндік беретін жақсы ресурстардың бірі болып табылады. Басқа кез-келген платформалар мен ресурстардан ерекшелігі бұл жерде білім алушылармен бөлісуге, өз бетімен оқуды жүзеге асыруға мүмкіндік туғызатын, интерактивті презентация, интерактивті оқулық сияқты құралдарды әзірлеуге, сонымен қатар, білім алушылардың жауаптарына негізделе отырып, дифференциациялау арқылы кері байланыс беруге мүмкіндік береді.

Келесі оқыту платформасы, пандемия кезінде әлемге әйгілі болған оқытуды ұйымдастыру құралы – Google Classroom. Google Classroom платформасы – оқу үшін арнайы ұйымдастырылған пайдалы Google қызметтерін біріктіреді [11].

Smart Zhetysu – I.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің оқу процесін аралас форматта (дәстүрлі және қашықтықтан оқу форматтары) жүзеге асыруға мүмкіндік беретін платформа болып табылады. Бұл платформа арқылы әр оқытушы білім беру процесін, тапсырмаларын, оқу жүктемелерін, сондай-ақ оқыту тәжірибесін дәстүрлі форматта және онлайн режимінде біріктіру арқылы білім алушылардың жұмыстарын бақылауға мүмкіндік беріледі. Қамтитын функциялары:

- Оқытушылардың электрондық оқу-әдістемелік қамтамасыз етулерін жариялау
- Білімгерлердің жұмыстарын қабылдау, тексеру, кері байланыс беру
- Білімгерлердің ағымдық, өзіндік жұмыстарын бағалау
- ЖИ негізіндегі онлайн тестілеуді ұйымдастыру
- Сабақ, емтихан кестесін, анықтамаларды алу, өтініштерді беру
- Кітапхана фонды, сауалнама жүргізу, құжат айналымын жүргізу сияқты т.б. пайдалы функцияларды қамтиды.

Материалдар мен әдістер. Зерттеу барысында теориялық әдістер (жоғары оқу орындарының бағдарламалық құжаттарын, педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерді талдау) және эмпирикалық әдістер (заманауи танымдық және тұлғаны дамыту технологияларын пайдалана отырып, университетте оқу процесін ұйымдастыру тәжірибесін зерттеу) қолданылды. Бұл зерттеу мақсатына жетуде субъектілік-әрекеттік және аксиологиялық тәсілдер жетекші болды. Ақпараттық-танымдық дербестікті қалыптастыруды зерттеуге арналған материал білімгерлердің субъективтілігін белсендіруге бағытталған оқу жағдаяттары, сыни тұрғыдан ойлауды дамыту технологиясының әдістемелерін пайдалана отырып, университеттің оқу процесінде жүзеге асырылатын проблемалық тапсырмалар мен ақпараттық-іздеу тапсырмалары мен алгоритмдері болды.

Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Стратегиялық даму жоспарына сәйкес, білім беру саласындағы ұлттық жобаны әзірлеу мынадай негіздерге негізделуі керек:

- қазақстандық білім берудің жаһандық бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету, жалпы білім беру сапасы бойынша Қазақстан Республикасының әлемнің үздік 30 елінің қатарына кіруі;
- Қазақстан Республикасы әлеуметтік саясаттың жаңа принциптері – әлеуметтік кепілдіктер және жеке жауапкершілік
- Білім және кәсіби машық – заманауи білім беру жүйесінің, кадр даярлау мен қайта даярлаудың негізгі бағдары [1].

Осы мақсаттарға қол жеткізу елімізді ілгерілетуге және дамытуға қабілетті болашақ жоғары білікті мамандарды дайындау алаңы ретінде жоғары оқу орындарына бірқатар талаптарды қояды. Қазіргі уақытта жоғары білім беруді жаңғырту барлық қоғамдық салалардың, оның ішінде ақпараттық өрістің қарқынды дамуы жағдайында жүруде, бұл оқыту процесіне ғылыми-технологиялық сипат береді және жаңа білім алуда және оларды белсенді пайдалану тәсілдерін игеруде білім алушының дербес қызметінің рөлін өзектендіреді. Белгілі бір тұлғаның білімі – ақпараттың өзін және онымен жұмыс істеу тәсілдерін «түсіну жағдайы» болып табылады [12]. Ақпараттық сауатты тұлғаны дамыту, білім беру технологияларын енгізу, жаңартылған білім беру мазмұны аясында ақпаратты іздеу, талдау және өңдеу саласында оқыту әдістерін жетілдіру үшін жағдай жасау мәселесі бірінші орынға шығады.

Ақпараттық-танымдық дербестікті дамытуды қарастыра отырып, білім беру өзара байланысты құрамдас бөліктер жүйесі: бір жағынан жеке тұлғаның жеке қабілеті мен мәдениеті, екінші жағынан реттелген оқу құрылымы екенін атап өткен жөн. Б.С. Гершунскийдің пікірінше, әлеуметтік ортадағы және білім беру саласындағы өзгерістер үздіксіз жүреді және білім беру процесіне уақытылы түзетулер енгізу мақсатында жүйелі бақылау мен болжауды қажет етеді. Білім алушы тұлғасы, оның шығармашылық іске асыру қажеттілігі, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі жүзеге асыруға және кәсіби өсуге ұмтылысы жоғары білімнің басым құндылығын құрайды [13]. Білім беру жүйесінің басты мақсаты – білім алушының тұлғасын дамыту, оның толыққанды іс-әрекет субъектісі ретінде қалыптасуы [14].

Осыған байланысты оқу үдерісіне электронды оқу кешендерін жасап, енгізу қажеттілігі туындады.

Қазақстан Республикасында электронды оқу кешендерін құрудың белгілі тәжірибесі бар. Г.Қ. Нұрғалиеваның ғылыми мектебі математиканы оқытудың электрондық әдістемелік жүйесінің функционалдық үлгісін, ғылыми-зерттеу қызметін дамытудың ақпараттық технологиялық ресурсы ретінде электрондық зерттеу жүйесін, «Кәсіптік білім беру мониторингі» электрондық бағдарламалары әзірленген [7, 14 б.].

Қазақстан ғалымдарының әзірлеген және енгізілген электрондық білім беру ресурстарын талдау негізінде мынандай қорытындыға келдік:

- білім алушылардың жеке және өзін-өзі тәрбиелеу дамыту, жетілдіру, іс-әрекетін жүзеге асыруға, өздігінен білім алуға жағдай жасау;

- әртүрлі білім беру іс-шараларын, соның ішінде ақпаратты тіркеу, жинау, сақтау, өңдеу, интерактивті диалогты жүзеге асыру процесінде заманауи технологияларының мүмкіндіктерінің толық спектрін қолдану;

- мультимедиялық технологиялардың, гипермәтіндік және гипермедиа мүмкіндіктерін пайдалану;

- білім алушылардың зияткерлік қабілеттерін және олардың білім деңгейін, дағдысын, дайындық деңгейін объективті диагностикалау және бағалау, мемлекеттік білім беру стандарттарының талаптарына сәйкес оқытудың тиімділігін объективті бағалау;

- әр білім алушылардың интеллектуалдық деңгейіне, оның білім деңгейіне, дағдысына, мотивациялық ерекшеліктеріне сәйкес оқыту үдерісін басқару;

- оқытудың тиімділігін арттыруға бағытталған оқытушылар, білім алушылар және ата-аналар арасындағы тұрақты және жедел байланыс үшін негіз жасау.

Зерттеу мақсатына жету үшін зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды:

- теориялық зерттеудің ғылыми әдістері (анализ, синтез, формализация, модельдеу, жіктеу, жалпылау және жүйелеу). Зерттеу мәселесіне қатысты психологиялық-педагогикалық, әдістемелік, философиялық және техникалық әдебиеттерді талдау.

- эмпирикалық зерттеу әдістері (педагогикалық бақылаулар, тесттер, сауалнамалар, сұхбаттар, педагогикалық эксперимент).

- топтық бағалау әдісі және математикалық статистика әдістері. Деректер жоғары деңгейлі ойлау дағдыларының когнитивтік тестінің ұпайларынан (алдын ала және кейінгі сынақ) жиналады. Көп таңдаулы тест (төрт баламалы жауабы бар) 24 тест тапсырмасын пайдаланылды. Сынақ құралы жарамды және сенімді болып табылады. Валидтілік құрылымның жарамдылығы арқылы талданады және t мәні 1,96-дан жоғары болса, әрбір элементтің ұпайы жарамды деп жарияланады. Құрылымның жарамдылық нәтижесі әрбір элементтің t мәні 1,96-дан жоғары екенін көрсетеді, бұл әрбір сынақ элементінің маңызды жарамдылығы бар екенін көрсетеді. Сенімділік мәнін талдау үшін Кронбахтың альфа-талдау әдісі қолданылады, онда жалпы қабылданған стандартты минималды сенімділік мәні ,65 [15]. Кронбахтың альфа сынағы нәтижесінде алынған коэффициент ,78, бұл сенімділік мәні жоғары екенін көрсетеді.

Енгізілген электронды оқытудың орташа баллындағы елеулі айырмашылықты анықтау үшін деректер t -тест талдауы арқылы талданады. Деректер дисперсиясының қалыптасылуы мен біртектілігін анықтау үшін қажетті тест жүргізілді. Деректерді талдау SPSS көмегімен жүзеге асырылады.

Зерттеудің нәтижесі мен талдауы. Білім алушылардың жоғары дәрежелі ойлау қабілетін тексеру нәтижесі бақылау тобы мен эксперименталды топтың алдын ала тестілеуден алған ұпайлары дерлік тең екенін көрсетті. Бақылау тобының алдын ала сынағы 51,24 баллды, ал кейінгі тест 55,66 ұпайды, ал эксперименталды топтың алдын ала тестілеуі 51,23 ұпайды және 2-кестеде көрсетілгендей тесттен кейінгі орташа балл 69,54 ұпайды білдіреді.

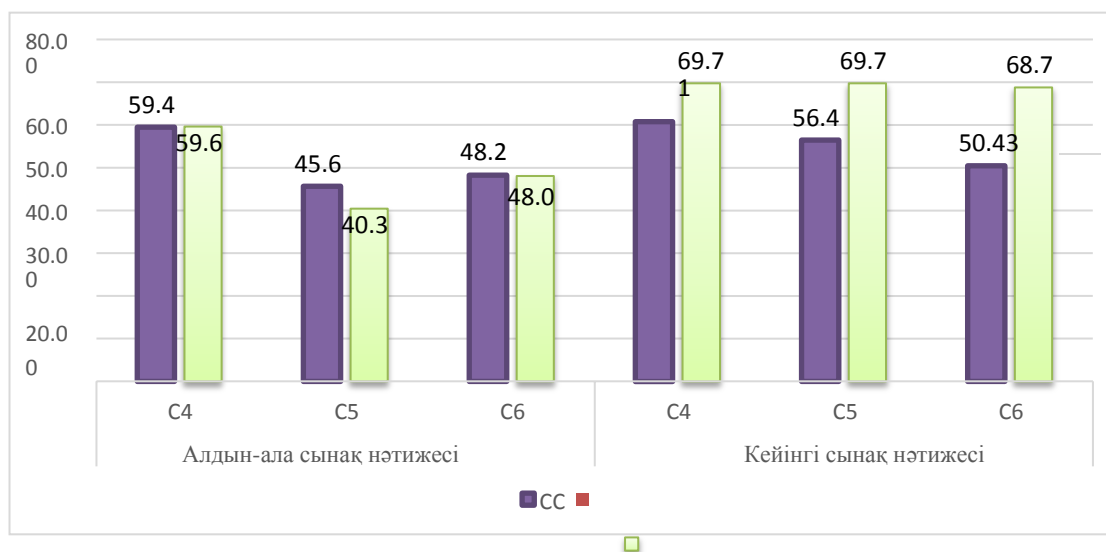
Кесте 4. Білім алушылардың ЖДОД алдын ала және кейінгі сынақ баллдары

Топтар	N	Алдын ала сынақ нәтижесі		Кейінгі сынақ нәтижесі	
		Мәні	Стд. қате	Мәні	Стд. қате
ЭТ	26	51.23	1.640	69.54	1.563
БТ	29	51.24	1.926	55.66	2.097

Бұл зерттеудің негізгі мақсаты – білім алушылардың ЖДОД деңгейін арттырудағы электронды оқыту моделі мен дәстүрлі оқыту моделінің тиімділігін салыстыру. Мұны тексеру үшін екі оқу үлгісі де орташа мәнге тексеріледі.

Жоғарыдағы кестедегі мәнге сүйене отырып, маңыздылық мәні .000 ($p < .05$) болып табылатынын байқаймыз, бұл эксперименталды топтың тесттен кейінгі орташа және бақылау тобының тесттен кейінгі орташа мәндегі өте маңызды айырмашылықты көрсетеді. Біз электронды оқыту моделі білім алушылардың жоғары деңгейлі ойлау дағдыларының деңгейін жақсартуда әдеттегі үлгіге қарағанда жақсырақ деген қорытындыға келуге болады. Толығырақ ақпарат алу үшін төмендегі 2-суретте талдау (C4), бағалау (C5) және құру (C6) қабілетінің әрбір көрсеткішінің қол жеткізу пайызының бағаналы диаграммасын қараңыз.

2-сурет. Білім алушылардың ЖДОД көрсеткіштеріне қол жеткізу пайызының бағаналы диаграммасы



Зерттеу нәтижелеріне сүйенсек, электронды оқыту моделін қолдану білім алушылардың жоғары деңгейлі ойлау дағдыларының деңгейін жақсартуға айтарлықтай әсер етеді. Экспирименталды топ (электронды оқыту моделінің қосымшасы) мен бақылау тобы (тікелей нұсқау бойынша оқыту моделі) арасындағы нәтижелердің айырмашылығының түсіндірмесі мынада: электронды оқыту моделінің қосымшасына оқытушылар мен білім алушылар кез келген жерде және кез келген уақытта оңай қол жеткізе алады, осылайша аралас оқыту арқылы қолдануға болады. Электронды оқыту моделінің қосымшасында берілген ақпаратқа дәл қол жеткізуге болады, себебі ол бастапқы дереккөз арқылы тікелей беріледі, оған тікелей қол жеткізуге немесе желіде бірден тексеруге мүмкіндік алса болады.

Электронды оқыту моделі өз бетінше білім алу және проблемаларды шешу қабілеттерін жақсартуға қабілетті, өйткені хабардар болу кезеңінде дамыған ынталандыру білім алушыларды өздерінің проблемалық әдістемелерін табуға мәжбүр етеді. Сонымен қатар, электронды оқыту моделі білім алушылардың оқу мотивациясын жақсартуға қабілетті, өйткені оқу үдерісі оқытудың басынан аяғына дейін смартфонды, компьютерді не басқа электронды құралдарды пайдаланады. Электронды оқыту моделі арқылы білім алушылардың электрондық оқытуды қолдау бағдарламасын немесе қолданбасын пайдалануға сенімділігі жақсарады, себебі қолданба оқу барысында үздіксіз пайдаланылады, осылайша олар қолданбаны еш қиындықсыз пайдаланады.

Білім алушылар электронды оқыту үлгісіндегі материалдарды ұзақ уақыт есте сақтай алады, өйткені ақпаратқа смартфондар арқылы қол жеткізуге болады [12, 14 б.]. Электронды оқыту моделі кең ауқымда жүзеге асырылуы және барлық бағалау процестерін айқын түрде бақылауы мүмкін. Электронды оқыту моделі білім алушылар арасындағы және де білім алушылар мен оқытушылар арасындағы академиялық өзара әрекеттесуді жақсартуға мүмкіндік береді, сонымен қатар, ол аудиториялық офлайн талқылау, пікірталас жүргізумен және онлайн талқылаумен қатар жүргізіледі.

Электронды оқыту моделі білім алушылар мен оқытушылар арасындағы оңтайлы ынтымақтас-тықты жақсартып алады және осылайша зерттеуге мүмкіндік береді. Электронды оқыту моделі оқу материалының мазмұнын жаңартуды жеңілдетеді, олар смартфон арқылы тікелей жаңартылуы мүмкін. Дж.Скюлант, Л.Уайс (2014) айтуынша, LMS-тің байланыс мүмкіндігі Classroom-ді LMS ретінде пайдаланудың артықшылығы ретінде маңызды нүкте болып табылады. Пікірталас жүргізу, талқылау Classroom платформасындағы қарым-қатынас форумында шағын және үлкен топтарда жүргізілуі мүмкін. Сонымен қатар, Classroom платформасындағы қарым-қатынас форумы оқытушылар мен білім алушылар, білім алушылар мен оқытушылар, оқытушылар мен оқытушылар арасындағы қарым-қатынасқа мүмкіндік береді. Білім алушылар оқу материалдарын, тапсырмаларды және емтихан материалдарын талқылай алады.

Электронды оқыту моделі аралас оқытуға (blended learning) қолдану үшін дайындалып әзірленген. Оқытушылардың және білім алушылардың смартфонды пайдалануын арттыру оқу процесінде қолданылуы мүмкін. Оқытушылар мен білім алушылар онлайн және офлайн режимде оқу уақытын келісе алады. Оқытушылардың оқуды жүзеге асыруға нұсқау ретінде силлабус пен сабақ жоспары болуы керек еді, бірақ технологияны қолданудың икемділігі және талқылауды қажет ететін зертханалық нәтижелер үшін қажет болған жағдайда оқу әрекеттерін өзгертуге болады.

Электронды оқыту моделі аталмыш моделдің соңғы кезеңі ретінде алмасу және рефлексия сатысында жүзеге асырылатын оқытудың рефлексиялық көмекші қызметін қамтамасыз ете алады.

Бұл рефлексия келесі кездесуде түзетудің маңызды сәтіне айналады. Кейбір маңызды сәттер, басқалармен қатар, жүзеге асырылатын оқу іс-әрекетіне, оқыту және оқу іс-әрекеті процесінде талқыла-натын оқу материалдарына, әртүрлі оқу іс-шараларында білім алушыларды бағалау әдісіне немесе процесіне және күтілетін мақсатқа тиімді қол жеткізгеніне қарамастан, сыныптағы қолданбалы бағдарламаның өзіне қатысты. Өзін-өзі рефлексиялауды жүзеге асыру уақыт бойынша үш кезеңге бөлінеді: оқудан кейін, аралық семестрлік емтиханнан және қорытынды семестрлік емтиханнан кейін. Демек, оқытушылардың құзыреттілігін арттыру оқытушылық практикада электрондық оқытудың ұйымдастырылған моделі түрінде жүзеге асырылуы керек. Оқытушылар академиялық құзыреттілігіне байланысты білім берудің жетістігінде стратегиялық және шешуші рөл атқарады.

Қорытынды. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, бұл зерттеу электронды оқыту циклінің оқыту моделін қолдану жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын дамытуға айтарлықтай әсер етеді деген қорытындыға келдік. Электронды оқыту моделі жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын жетілдіруде тиімділігі жоғары болып табылады. Осылайша, электронды оқыту моделін енгізу білім алушылардың қызығушылығын арттырудың оңтайлы стратегиясы болып табылады. Білім алушыларды электронды оқыту моделіне үйрету, оларды дайындау және оларды нәтижелі оқыту үшін қолдануға мүмкіндік беру өте маңызды. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, біз электронды оқыту моделінің кезеңдерінде білім алушылардың үлгерімін жақсарту, оқу іс-шараларын әзірлеу, оқытуды бағалау және ілгерілету үшін жүйелі күш-жігер қажет деп есептейміз.

Қорытындылай келе, ЖОО-да «Математика», «Информатика», «Математика-Информатика» білім беру бағдарламаларының болашақ мамандарын даярлауды жетілдіру үшін электронды оқыту моделін пайдалану – білім алушылардың жоғары деңгейлі ойлау дағдысын дамытуға ықпал етеді деген қорытындыға келдік, себебі, біріншіден, зерттеудің нәтижелері негізінде сындарлы және шығарма-шылық деңгейде жұмыс істейтін білім алушылар саны артты; екіншіден, эксперименттік зерттеуде білім алушылардың үлгерімінің орташа көрсеткіштері жоғарылады; үшіншіден, электрондық оқыту моделін пайдаланған топтарда білім алушылардың ойлау процестерінің деңгейінің қатынасы дәстүрлі формаларды пайдаланатын топтарға қарағанда айтарлықтай жоғары нәтиже көрсетті. Осылайша, бұл зерттеулер негізінде, электрондық оқыту моделі жоғары деңгейлі ойлау қабілеті дамыған білім алушылардың кәсіби құзыреттілігін де, цифрлық құзыреттілігін де дамытудың тиімділігін қамтамасыз ете алады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. ҚР білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы <https://primeminister.kz/kz/gosprogrammy/kr-bilim-berudi-zhane-gylymdy-damytydyn-2020-2025-zhyldarga-arnalghan-memleketik-bagdarlamasy--9115948>
2. F.Rohani, L. Goodson, F.J. King, and, Higher order thinking skills, assessment and evaluation educational series. Tallahassee: FL: Florida State University, 2015.
3. G.Van den Berg, “The use of assessment in the development of higher-order-thinking-skills,” vol. 1, no. 2, pp. 279-294, 2008.
4. Hricova, D. and Pcolinska, L. ‘Testing knowledge and communication during the competency-based learning process’, *Proceedings of the 12th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education (ERIE 2015)*, Prague, pp. 190-198.
5. А.Т. Молдабекова, Р.Филипп, З.Б. Ахметова, Т.А. Асанова, Роль цифровых технологий в развитии логистики в Казахстане в формировании Индустрии 4.0, <https://doi.org/10.51176/1997-9967-2021-2-164-177>
6. Щукина Г. (1998) «Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся», М.: Педагогика, с. 208.
7. Нурғалиева, Г. (2011) «Концепция электронного обучения как информационно-образовательной среды», Журнал «Вестник образования», №. 4, с. 12-14.
8. Усова А.В. (1980) «О критериях и уровнях формирования познавательных способностей учащихся», Советская педагогика, № 1, с. 12, с. 45-48.
9. Тушминцева, Е. В. Формирование навыков мышления высокого уровня как один из компонентов оптимизации обучения английскому языку в высшей школе / Е. В. Тушминцева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 3 (14). – С. 301-303. – URL: <https://moluch.ru/archive/14/1306/>.
10. Садыкова О.В. (2003) «Педагогические условия развития познавательных самостоятельных способностей студентов технического вуза», Диссертация кандидата педагогических наук, с.194.
11. Длоуха, Дж. (2009) «Инструменты для оценки работы студентов в интерактивном (открытом) виртуальном пространстве: тематическое исследование курса электронного обучения в международной сети университетов», Материалы 10-й Европейской конференции по электронному обучению, чтению, стр. 166-176.
12. Односсум Л. (2006) «Формирование готовности к самостоятельной творческой деятельности у будущего инженера в вузе», Диссертация кандидата педагогических наук, 187 с.
13. Кыдырбаева Г.Т., Жексембаева Г.О., Жанатбекова Н.Ж., Уалиев Н.С. Study on the use of electronic complex for promoting students independent activity., *Proceedings of the 13th International Conference “Efficiency and Responsibility in Education 2016”*, Czech University of Life Sciences Prague, 2016
14. Кыдырбаева Г.Т., Рахимжанова Г.К. «Онлайн образование, как механизм развития образования», *Modern Science International scientific journal* № 6, Vol., I. 2021. Founder and publisher: «Strategic Studies Institute» LLC., page 384
15. R. L. Ebel and D. A. Frisbie, *Essentials Of Educational Measurement*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall, Inc

Reference:

1. QR bilim berudi jäne ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы <https://primeminister.kz/kz/gosprogrammy/kr-bilim-berudi-zhane-gylymdy-damytydyn-2020-2025-zhyldarga-arnalghan-memleketik-bagdarlamasy--9115948>
2. F.Rohani, L.Goodson, F.J. King, and, Higher order thinking skills, assessment and evaluation educational series. Tallahassee: FL: Florida State University, 2015.
- 3.G.Van den Berg, “The use of assessment in the development of higher-order-thinking-skills,” vol. 1, no. 2, pp. 279-294, 2008.
4. Hricova, D. and Pcolinska, L. ‘Testing knowledge and communication during the competency-based learning process’, *Proceedings of the 12th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education (ERIE 2015)*, Prague, pp. 190-198.
5. А.Т. Молдабекова, Р. Филип, З.В. Ахметова, Т. А. Асанова, Рөл сифровых технологи v razvitii logistiki v Kazahstane v formirovanii Industrii 4.0, <https://doi.org/10.51176/1997-9967-2021-2-164-177>
6. Шүкина Г. (1998) «Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся», М.: Педагогика, с. 208.

7. Nurgalieva, G. (2011) «Konsepsia elektronnoho obuchenia kak informasionno-obrazovatelnoi sredy», *Jurnal «Vestnik obrazovaniya»*, №. 4, s. 12-14.
8. Usova A.V. (1980) «O kriteriah i urovnäh formirovaniya poznavatelnyh sposobnostei uchašihsä», *Sovetskaia pedagogika*, № 1, s. 12, s. 45-48.
9. Tušminseva, E. V. *Formirovanie navykov myšlenia vysokogo urovnä kak odin iz komponentov optimizatsii obuchenia angliskomu iazyku v vysšei škole / E. V. Tušminseva. – Teks : neposredstvennyi // Molodoi uchenyi. – 2010. – № 3 (14). – S. 301-303. – URL: https://moluch.ru/archive/14/1306/.*
10. Sadykova O.V. (2003) «Pedagogicheskie uslovia razvitiya poznavatelnyh samostoiatelnyh sposobnostei studentov tehničeskogo vuza», *Disertasiya kandidata pedagogičeskikh nauk*, s.194.
11. Dlouha, J. (2009) «Instrumenty dlä osenki raboty studentov v interaktivnom (otkrytom) virtuälnom prostranstve: tematičeskoe issledovanie kursa elektronnoho obuchenia v mejdunarodnoi seti universitetov», *Materialy 10-i Evropeiskoi konferensii po elektronnomu obucheniu, chteniu*, str. 166-176.
12. Odnossum L. (2006) «Formirovanie gotovnosti k samostoiatelnoi tvorčeskoj deiatelnosti u budušego injenera v vuze», *Disertasiya kandidata pedagogičeskikh nauk*, 187 s.
13. Kydyrbaeva G.T., Jeksembaeva G.O., Janatbekova N.J., Ualiev N.S. *Study on the use of electronic complex for promoting students independent activity., Proceedings of the 13th International Conference “Efficiency and Responsibility in Education 2016 ”., Czech University of Life Sciences Prague, 2016*
14. Kydyrbaeva G.T., Rahimjanova G.K. «Onlain obrazovanie, kak mehanizm razvitiya obrazovaniya», *Modern Science International scientific journal № 6, Vol., I. 2021. Founder and publisher: «Strategic Studies Institute» LLC., page 384*
15. R. L. Ebel and D. A. Frisbie, *Essentials Of Educational Measurement. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall, Inc*

ӘОЖ 37.01

FTAMP14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.023>

А.А. Төлбасиева,^{1*} Г.Ж. Лекерова¹, А.М. Үсенова¹

М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ШЕТ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ БЕЛСЕНДІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ МӘНІ МЕН ҚҰРЫЛЫМЫ

Аңдатпа

Шығармашылық күрделі үдеріс, ол адамға ғана тән іс-әрекеттің түрі, оның нәтижесінде шығармашылық қабілеттер дамиды және қалыптасады. Мақалада болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың мәні мен құрылымы қарастырылады. Біздің пікірімізше, болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігі жоғары оқу орнында білім беру үдерісінде білім мен дағдыларын жаңа жағдайларға тасымалдауын, оқу мәселелерін шешуде әрекет ету тәсілін өзгертуін көздейтін, үдерісіне қосылуын қамтамасыз ететін жеке тұлғаның іс-әрекеті, оның құрылымы келесі компоненттерден тұрады: мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік. Болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың мотивациялық компоненті болашақ мамандыққа оң мотивациясының, шығармашылық әлеуетіне саналы қызығушылығының құндылық көзқарасының болуын сипаттайды. Болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың когнитивтік компоненті шет тілі мен оны оқыту әдістемесі бойынша кәсіби білімін және психологиялық-педагогикалық білімін көрсетеді. Болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың іс-әрекеттік компоненті шет тіліндегі қарым-қатынасты логикалық түрде құра білу, сабақ бере білу, педагогикалық қарым-қатынас жасай білу, өзін-өзі тәрбиелеу біліктілігі мен кәсіби іскелік пен дағдылар жиынтығын қамтиды. Зерттеу барысында жоғарғы оқу орнының білім беру үдерісінде болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігінің құрылымдық компоненттерінің (мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік) қалыптасуының алғашқы деңгейін анықтау мақсатында эксперименттік тәжірибеде қолданылатын әдістемелер таңдап алынды. Болашақ шет тілі мұғалімдері ретінде студенттердің шығармашылық белсен-

ділігінің қалыптасу ерекшеліктерін анықтау үшін компоненттері мен өлшемдері анықталды. Авторлардың пікірінше, жоғарғы оқу орнының білім беру үдерісінде болашақ шет тілі мұғалімі ретінде студенттің шығармашылық белсенділігі іс-әрекеттің мазмұнын, білім мен іс-әрекет тәсілдерін табысты меңгеру ұмтылысына, іс-әрекеттің мақсатына жету үшін адамгершілік-еріктік күш-жігерін жұмылдыруына қатынасынан көрінетін тұлғаның іс-әрекетінің сапасын сипаттайды.

Түйін сөздер: шығармашылық; белсенділік; шығармашылық белсенділік; шығармашылық белсенділіктің мотивациялық компоненті, шығармашылық белсенділіктің когнитивтік компоненті, шығармашылық белсенділіктің іс-әрекеттік компоненті, тұлғаның белсенділік деңгейі.

Толбасиева А.А.,^{1} Лекерова Г.Ж., Усенова А.М.¹
Южно-Казахстанский университет имени М.Ауэзова,
Шымкент, Казахстан*

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Творчество – это сложный процесс, тип деятельности, уникальный для человека, в результате которого развиваются и формируются творческие способности. В статье рассматриваются сущность и структура формирования творческой активности будущих учителей иностранного языка. На наш взгляд, творческая активность будущих учителей иностранного языка предполагает перенос знаний и навыков в образовательном процессе высшего учебного заведения в новые условия, изменение способа действия при решении учебных задач, обеспечивает включение в процесс деятельности личности, ее структура состоит из следующих компонентов: мотивационного, содержательного, деятельностного. Мотивационный компонент формирования творческой активности будущих учителей иностранного языка характеризует наличие положительной мотивации к будущей профессии, ценностного отношения сознательного интереса к творческому потенциалу. Когнитивный компонент формирования творческой активности будущих учителей иностранного языка отражает профессиональные знания и психолого-педагогические знания по иностранному языку и методике его преподавания. Деятельностный компонент формирования творческой активности будущих учителей иностранного языка включает в себя умение логически выстраивать общение на иностранном языке, умение преподавать, педагогическое общение, навыки самообразования и набор профессиональных умений и навыков. В ходе исследования были выбраны методики, применяемые в экспериментальной практике, с целью выявления начального уровня сформированности структурных компонентов (мотивационных, когнитивных, деятельностных) творческой активности будущих учителей иностранного языка в образовательном процессе вуза. Определены компоненты и критерии для выявления особенностей формирования творческой активности учащихся как будущих учителей иностранного языка. По мнению авторов, творческая активность студента как будущего учителя иностранного языка в образовательном процессе вуза характеризует качество деятельности личности, проявляющееся в отношении к стремлению к успешному усвоению содержания деятельности, знаний и способов действий, к мобилизации нравственно-волевых усилий для достижения цели деятельности.

Ключевые слова: творчество; активность; творческая активность; мотивационный компонент творческой деятельности, когнитивный компонент творческой деятельности, деятельностный компонент творческой деятельности, уровень активности личности.

Tolbassiyeva A.,^{1} Lekerova G.,¹ Ussenova A.¹
¹M.Auezov South Kazakhstan University (SKU),
Shymkent, Kazakhstan*

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF FORMATION OF CREATIVE ACTIVITY IN FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract

Creativity is a complex process, a type of activity that manifests itself in a person, as a result of which creative abilities develop and develop. The article examines the essence and structure of the formation of the

activity of the future foreign language. In our opinion, the creative activity of future teachers of a foreign language involves the transfer of knowledge and skills in the educational process of a higher educational institution to new conditions, a change in the mode of action in solving educational problems, ensures the inclusion of a person in the process of activity, its structure consists of the following components: motivational, meaningful, activity. The motivational component of the formation of the creative activity of future teachers of a foreign language characterizes the presence of positive motivation for the future profession, the value attitude of conscious interest in creative potential. The cognitive component of the formation of the creative activity of future teachers of a foreign language reflects professional knowledge and psychological and pedagogical knowledge of a foreign language and its teaching methodology. The activity component of the formation of the creative activity of future teachers of a foreign language includes the ability to logically build communication in a foreign language, the ability to teach, pedagogical communication, self-education skills and a set of professional skills and abilities. In the course of the study, the methods used in experimental practice were selected in order to identify the initial level of formation of the structural components (motivational, cognitive, activity) of the creative activity of future foreign language teachers in the educational process of the university. The components and criteria for identifying the features of the formation of the creative activity of students as future teachers of a foreign language are determined. According to the authors, the creative activity of a student as a future teacher of a foreign language in the educational process of a university characterizes the quality of an individual's activity, manifested in relation to the desire to successfully master the content of the activity, knowledge and methods of action, to mobilize moral and volitional efforts to achieve the goal of the activity.

Key words: creativity; activity; creative activity; motivational component of creative activity, cognitive component of creative activity, activity component of creative activity, level of personality activity.

Кіріспе. Заманауи қоғамның шынайылығы арасында оның барлық салаларындағы инновациялық үдерістер маңызды орын алады. Мұндай үдерістерді жүзеге асыру адамның ғылым, техника, өндірістің белгілі бір саласындағы іс-әрекетке арнайы кәсіби дайындығын ғана емес, сонымен бірге жаңа білімді тиімді игеруге де, өндіруге де, өз өмірі мен іс-әрекетіне шығармашылық көзқарасты жүзеге асыруға дайын тұлғаны қалыптастыруды талап етеді. Қоғамдық талаптардың осындай өзгерістерімен жоғары кәсіптік білім алудың мақсаты мен міндеттері, мазмұны жаңа сипатқа ие болуда. Сондықтан әлемдік мәдениетте және болашақ кәсіби іс-әрекетте өзін-өзі анықтауын, танымдық іс-әрекетті өз бетімен жобалау біліктілігін, дағдыларын қалыптастыру үшін қажетті шарттарды құратын педагогикалық жүйені ұйымдастыру маңызды.

«Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасында «қазақстандық ЖОО-ның бәсекеге қабілеттілігін арттыру» міндетінің қойылуы жоғарғы оқу орнының білім беру үдерісінде болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық шарттарын айқындаудың өзектілігін арттырады [1].

Шығармашылық, шығармашылық белсенділікті қалыптастыру пәнаралық категория мәртебесіне ие мәселе, әртүрлі дәрежеде зерттелінді. Тарихи тұрғыдан шығармашылық, педагогикалық шығармашылық, адамның жеке қабілеттерін ашу мәселелеріне Ежелгі дәуір философтары (Платон, Аристотель, т.б.), шығыстың көрнекті ойшылдары (Әл-Фараби, Жүсіп Баласағұн, т.б.), жанару кезеңінің ағартушылары (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Пестолоции, А.Дистерверг), орыс педагогтары (К.Д.Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), қазақ ағартушылары (Ш.Уалиханов, Ы.Алтынсарин, А.Құнанбаев, А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев, Ж.Аймауытов, т.б.) өз еңбектерінде ерекше мән берген. Шығармашылық бүкіл болмыстың, қозғалыстың, дамудың, тіршіліктің көзі. Табиғат, қоғам құбылыстарында жеке адамның санасында, ішкі жан дүниесінде шығармашылықтың табиғи үрдістері үздіксіз жүріп жатады. Бұл ғалымдар көзқарастары «шығармашылық» адамның өзін жетілдіріп, дамытып отыруы деген философиялық тұжырымға сәйкес келеді.

Шығармашылық философиясы мен психологиясын, ойлау аспектілерін, философия тарихындағы шығармашылық мәселесін, шығармашылықтың диалектикалық-материалистік концепциясын (Б.Ф. Сорокин), шығармашылық іс-әрекет құрылымы мен механизмін (И.П.Колошин), шығармашылықтың мәні мен табиғатын (В.С. Библер, Г.С. Батищев, П.П. Гайденко және т.б.); лингвомәдени аспектісін (С.Ожегов, В.Даль және т.б.), шығармашылық сипаты мен оның негізгі түрлерінің ерекшеліктерін (М.С. Каган, Б.Г. Юдин және т.б.) қарастырған.

Болашақ мамандардың шығармашылығын қалыптастыру үрдісі жоғары педагогикалық білім берудің маңызды құрамдас бөлігі ретінде зерттелінген: болашақ мамандардың креативтілігін қалыптастыру (Б.А. Оспанова, А.С. Швайковский және т.б.), студенттердің креативтілігін қалып-

тастыру мақсатында инновациялық технологияларды пайдалану (Г.Қ. Нұрғалиева, Қ.М. Нағымжанова және т.б.), мұғалімдерді шығармашылық әрекетке даярлау (В.В. Шахгулари, Р.Ш. Сыздықова және т.б.) оқушылардың шығармашылық белсенділігін қалыптастыру жолдары (Ә.С. Әмірова, А.А. Сағымбаев және т.б.), педагогтердің шығармашылық әлеуетін дамыту логикасы (Б.А. Тұрғынбаева және т.б.).

Сонымен «шығармашылық» пәнаралық категория ретінде адамзаттық іс-әрекеттің маңызды мәнін сипаттайды, бұл мәселенің әртүрлі аспектіде қарастырылғаны зерделенді:

- шығармашылық мәселесін философиялық аспектіде (Г.Гегель, И.Кант, Н.А. Бердяев);
- шығармашылық мәселесін әлеуметтік аспектіде (Д.И. Широков, Р.Абсаттаров);
- шығармашылық мәселесін физиологиялық аспектіде (И.П. Павлов, А.А. Ухтомский);
- шығармашылықтың психологиялық табиғатын (Д.Б. Боговлянская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Дж.Гилфорд, Э.Фромм, А.Маслоу және т.б.);
- шығармашылық пен жеке тұлғаның тұтастығын (Б.Г. Ананьев, М.С. Каган және т.б.);
- шығармашылық пен танымның белсенділігін (К.А. Абульханова-Славская және т.б.);
- шығармашылық пен өзін-өзі жүзеге асыруды (И.С.Кон, А.В.Петровский және т.б.);
- шығармашылық пен жеке тұлғалық ерекшеліктерін (А.Н. Лук, Я.А. Пономарев және т.б.);
- шығармашылық пен іс-әрекеттің байланысын (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн және т.б.).

Философиялық энциклопедиялық сөздікте «шығармашылық – сапалық жаңа, бұрын ешқашан болмаған бірдеңе тудыратын қызмет, бұрын болмаған жаңа нәрсені жасап шығару; қайталанбайтын тарихи қоғамдық мәні бар, жоғары сападағы жаңалық ашатын іс-әрекет» – деп түсіндіріледі [2, б. 392].

Психологиялық сөздік-анықтамалықта шығармашылық адамның белсенділігі мен дербестігінің өнімді түрі, ал тұлғаның белсенділігі «қоршаған ортаға, басқа адамдарға және өзіне бастамашыл әсер ету» деп сипатталады. Сондықтан шығармашылық жаңа материалдық және рухани құндылықтар жасау әрекетінің нәтижесі: ғылыми жаңалықтар, өнертабыстар, көркем шығармалар, компьютерлік бағдарлама, жоба және т.б.[3, б. 421].

Шығармашылық адамның белсенділігі мен дербестігінің өнімді түрі ретінде қарастырылып, шығармашылық пен жаңашылдықтың өзара байланысына баса назар аударылады. С.Л. Рубинштейн «шығармашылық – бұл нәтижесінде жаңа түпнұсқалық әрі әлеуметтік құнды өнім дайындалатын іс-әрекет, қоғамдық маңызы бар жаңа материалды және рухани құндылықтарды жасайтын адам әрекеті», – деген анықтама береді [4, б. 72].

Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінде «шығармашылық – нәтижесі жаңа құрылған ерекше объективті және субъективті мәні бар жетілген материалдық және моральдық құндылықтар болып келетін іс-әрекет», – деп анықталады [5, б.205]

Педагогикалық энциклопедияда «шығармашылық» ұғымы адамның өзіндік ерекше және белсенді іс-әрекетінің жоғарғы формасы ретінде түсіндіріліп, әлеуметтік маңыздылығымен, жаңашылдығымен бағаланады. Басқаша айтқанда, шығармашылық педагогтың терең және жан-жақты білімінің ойлау көрсеткіштері; теориялық және әдістемелік қалыптарды педагогикалық іс-әрекетке көшіру дағдысы; өзін-өзі жетілдіруге және өздігінен білім алуға, жаңа әдістемелер, түрлер, тәсілдер мен амалдардың ерекше сәйкестігін құруы; білім мен ішкі түйсікке негізделген әрекет ету қабілеті», – делінген [6, б. 297].

Шетелдік ғалымдар шығармашылықты тұлғаның ақыл-ой қабілетімен байланыстыра қарастырады. Дж. Гилфорд «ақыл-ой іс-әрекетіне қабілеттілік шығармашылыққа әкеледі, ал шығармашылық дивергенттік өнім, яғни белгілі ақпарат негізінде жаңа, тапқыр шешім тудырады, дивергенттік ойлау жылдамдылық, икемділік сипаттарды білдіреді» – деп есептейді. Ол креативтілікті объектінің функциясын, оны жаңа сапада қолдана отырып, қайта ойлауға қабілеттілік ретінде қарастырады [7, б.90].

Осы тұжырымдар шығармашылық мәселесінің күрделі, көп қырлы екендігін, әртүрлі мазмұндық-мағыналық сипатының бар екендігін дәлелдеуге негіз болды. Демек «шығармашылық» қайталанбастығымен, бірегейлігімен және қоғамдық-тарихи сонылығымен ажыратылатын сапалы жаңаны тудыратын іс-әрекет, тұлғаны шығармашылық іс-әрекет субъектісі ретінде сипаттайды. Мұндай әрекеттің ерекшелігі, даму деңгейі тек әлеуметтік факторларға ғана емес, биологиялық факторларға да байланысты. Сыртқы факторларды (оқыту және тәрбиелеу жүйесі) басқару, реттеу жеке адамның ой санасына, қызметіне байланысты.

Ғылымда шығармашылық белсенділік көпқырлы ұғым ретінде анықталады. Адамның іс-әрекеті мен оның белсенділігі бір-бірін толықтырады, оның белсенділігі өмірлік күшінің көрінісі ретінде дамуының алғышарты және нәтижесі болып табылады. «Шығармашылық белсенділік» білімнің теориялық мәнін түсінуді, мәселені шншудің өзіндік жолын табуды талап етеді. Ол білімді меңгеруде

танымдық қабілеттерін дамытады, мақсатқа жетуде өздігінен білім алуға үнемі талаптануға тәрбиелейді.

Зерттеу материалдары және әдістері. Сондықтан мақалада болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастыру мәселесін эмпирикалық тұрғыдан зерттеудің нәтижелері ұсынылады. Зерттеудің мақсаты болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың мәні мен құрылымын анықтау болып табылады.

Болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастырудың мәні мен құрылымын ашып көрсетуде қарастылып отырған мәселені теориялық-әдіснамалық тұрғыдан негіздеуде психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау, контент талдау, жалпылау, салыстыру және эмпирикалық, алынған деректерді сапалық және сандық өңдеу әдістері мен әдістемелер қолданылады.

Жоғарғы оқу орнының білім беру үдерісінде болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігін қалыптастыру және дамыту мәселесін шешуде шынайы шығармашылықты іс-әрекет өнімдерінің үлгілері түрінде ұсыну мүмкін емес, ол жаңашылдықты тұлғаның еркін білдіруін талап етеді.

Кез-келген саладағы (ғылыми, көркемдік, өндірістік, экономикалық, саяси және т.б.) шығармашылық іс-әрекет ғылыми білім деңгейін үздіксіз арттыру қажеттілігін болжайды және тұлғаның шығармашылық іс-әрекетінің жетекші құрамдас бөлігі ретінде шығармашылық ойлауды дамытумен қатар жүреді. Шығармашылық пайда болған міндеттерді әлдеқашан белгілі болған тәсілдермен шешу үшін талап етілгеннен тыс жоғары формадағы ойлау. Шығармашылық ойлау үрдісінде үстемдік еткенде елес болып көрінеді, мақсат пен іс-әрекет тәсілінің компоненті бола тұра, ол шеберлік пен инициативаның міндетті шарты ретінде шығармашылық іс-әрекеті деңгейіне дейін көтеріледі.

Я.А. Пономаревтің сөзімен айтқанда, шығармашылық «әр буынның алдын-ала ережелермен толық реттелетін іс-әрекеттен емес, алдын-ала реттелуі белгілі бір белгісіздік дәрежесін қамтитын, өзін-өзі ұйымдастыруды көздейтін жаңа ақпаратты алып келетін іс-әрекеттен тұрады» деген пікірімен келісуге болады [8, б. 10].

Шығармашылық кең мағынада объективті немесе субъективті жаңалыққа ие нәтижелерге қол жеткізуге бағытталған белгісіздік жағдайындағы әрекет ретінде қарастырылады, яғни шығармашылық белсенділікке ұмтылу (мотивациялық компонент) және шығармашылық іс-әрекетті өз бетінше жүзеге асыру мүмкіндігі (операциялық компонент).

Ш.Ибрагимқызы ғылыми зерттеу іс-әрекеті арқылы болашақ мамандардың педагогикалық шығармашылығын қалыптастыру мәселесін зерттей отырып, шығармашылық пайда болған міндеттерді белгілі болған тәсілдермен шешу үшін талап етілетіндердің тысына шығатын жоғары формадағы ойлау деп тұжырымдайды [9, б.107].

Д.Б. Богоявленскаяның пікірінше, интеллектуалды белсенділік шығармашылықтың негізгі көрсеткіші болып табылады, ол екі компоненттің, атап айтқанда, танымдық (жалпы ақыл-ой қабілеті) және мотивациялық (меңгерілген білімді ұғынуы) үйлесімділігін көрсетеді. Сондықтан шығармашылықты көрсету өлшемі ақыл-ой тапсырмаларын орындауды сипаттайды [10, б. 84].

Б.А.Тұрғынбаева «мұғалімнің шығармашылық әлеуеті – бұл оның арнайы білімдері, кәсіби, тұлғалық, рухани сапаларының, акмеологиялық бағыттылығының жиынтығынан тұратын, педагогикалық әрекетті жаңашылдықпен жүзеге асыруға негіз болатын кіріккен кешенді сапасы», ал «шығармашылық – нәтижесінде объективті және субъективті жаңалық алынатын, тұлғаның ішкі әлеміне әсер ету арқылы әлеуеттің жоғарылауын қамтамасыз ететін адам әрекеті, адамның шығармашылық қабілеттерін, жаңа, стандартты емес ойлауды ашуға, тапқыр шешімдер жасауға қабілеттілігін анықтайтын ерекше, үнемі интеграцияланған қасиеті» дей отырып, шығармашылық үдерістің кезеңдерін шартты түрде былай топтастырады: жаңалықпен бетпе-бет келу; шығармашылық екіұштылық, белгісіздік; шешімнің жарқ етуі; шығармашылық акт; шешімнің дұрыстығын дәлелдеу [11, б.102].

Л.Е. Князева шығармашылық іс-әрекеттің құрылымдық құрамының келесі компоненттерін бөліп көрсетеді:

- мотивациялық (педагогикалық міндеттерді шешудің стандартты емес тәсілдерін іздеу қажеттілігі; педагогикалық іс-әрекетте өзінің шығармашылық қабілеттерін қолдануда өзін-өзі жетілдіру);
- бағдарлық (педагогикалық шығармашылықтың теориясы мен әдістемесін білу; шығармашылықтың арнайы түрлері туралы, атап айтқанда – әдеби, музыкалық, техникалық және т.б. білу);
- орындаушылық (қажетті ақпаратты шығармашылықпен өңдей білу; оқу-тәрбие жұмысының нәтижелерін болжау; дәстүрліден өзгеше оқыту мен тәрбиелеудің құралдарын, әдістерін, тәсілдерін әзірлеу; бірлескен шығармашылық іс-әрекетті ұйымдастыра білу; тиімді формаларын, әдістерін, тәсілдерін өзінің кәсіби іс-әрекетіне жалпылау және көшіру мақсатында басқа педагогтердің тәжірибесін талдау);

– бақылау-бағалаушылық (жаңа педагогикалық құралдарды әзірлеу мақсатында өз іс-әрекетінің нәтижелерін өзіндік талдауы; өзін-өзі бағалауы, яғни өзінің педагогикалық шығармашылық мүмкіндіктерін білуі [12, б. 117].

Шығармашылық өте күрделі үдеріс, ол адамға ғана тән іс-әрекеттің түрі, оның нәтижесінде шығармашылық қабілеттер дамиды және қалыптасады. Болашақ шет тілі мұғалімдері ретінде студенттердің шығармашылық белсенділігінің қалыптасу ерекшеліктерін анықтау үшін компоненттері мен өлшемдері анықталды.

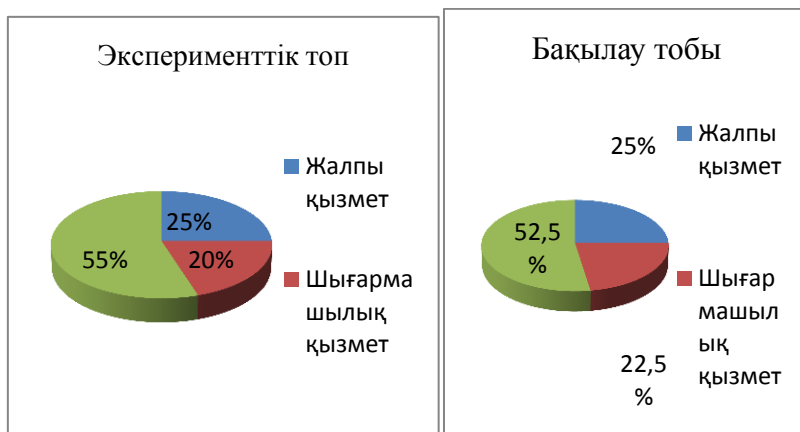
Біздің пікірімізше, болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігі жоғары оқу орнында білім беру үдерісінде білім мен дағдыларын жаңа жағдайларға тасымалдауын, оқу мәселелерін шешуде әрекет ету тәсілін өзгертуін көздейтін, үдерісіне қосылуын қамтамасыз ететін жеке тұлғаның іс-әрекеті, оның құрылымы келесі компоненттерден тұрады: мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік.

Сондықтан жоғарғы оқу орнының білім беру үдерісінде болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігінің құрылымдық компоненттерінің (мотивациялық, когнитивтік, іс-әрекеттік) қалыптасуының алғашқы деңгейін анықтау мақсатында эксперименттік тәжірибеде қолданылатын әдістемелер таңдап алынды.

Зерттеуге М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің 6В01730 – «Шет тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 1-2 курс студенттері (жалпы саны – 40) қатысты.

Зерттеу нәтижелері және оларды талқылау. Зерттеу барысында жоғарғы оқу орнының білім беру үдерісінде болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігінің мотивациялық компонентінің қалыптасу деңгейін анықтауда В.Э. Мильманның «Тұлға құрылымының мотивациясын диагностикалау» әдістемесі қолданылды. Әдістеме кәсіби іс-әрекет, соның ішінде зерттеу іс-әрекетінің мотивациясын диагностикалау үшін қолданылады. Бұл әдістемеді сыртқы және ішкі мотивация тұжырымдамасы негізге алынған. Нәтижесінде тұлғаның мотивациясының үш түрі анықталады: ішкі мотивация, сыртқы жағымды мотивация, сыртқы жағымсыз мотивация. Әдістеме тұлғаның жалпы және шығармашылық қабілетіне, қарым-қатынасына, әлеуметтік статусына және т.б. кейбір ұстанымдарына әсер етеді. Нұсқаулық бойынша түсіндіріледі: Әдістеме тұлғаның жалпы және шығармашылық қабілетіне, қарым-қатынасына, әлеуметтік статусына және т.б. кейбір ұстанымдарына әсер етеді. Тұлғаның бағыттылығына және жұмысына қатысты сұрақ-жауап құрастырылады. Сіздің өмір салтыңызға және өмірлік ұстанымдарыңызға қатысты 14 дәлел көрсетілген. Берілген сұрақта 8 нұсқа бар (а, б, в, г, д, е, ж, з). Мақұлданған жауаптың тұсына келесі көрсетілген белгіні қойыңыз (+) келісемін, (=) әрқалай, (–) жоқ, (х) келіспеймін, (?) білмеймін. Жауап бланкасы ұсынылады. Әрбір көрсетілген 1–ден, 14-ке дейінгі сұрақтарға ұзақ ойланбай тезірек жауап беруге тырысыңыз [13, б.55].

Әдістеменің жауап кілті бойынша талқылаудың нәтижесі анықтау эксперименті барысында эксперименттік топтағы болашақ шет тілі мұғалімдері ретінде студенттердің 25% жалпы қызметті (ЖҚ) таңдаса, яғни «қызметтік» тұлғаның мотивациялық бейінін; 20% шығармашылық қызметке (ШҚ) жүгінетіндігін, бұл «шығармашыл» тұлғаның мотивациялық бейінін; 55% әлеуметтік пайданы (ӘП) ойлайтындығын, яғни «әлеуметтік» тұлғаның бейінін көрсетеді. Бақылау тобындағы студенттердің 25% жалпы қызметті (ЖҚ) таңдаса, яғни «қызметтік» тұлғаның мотивациялық бейінін; 22,5% шығармашылық қызметке (ШҚ) жүгінетіндігін, бұл «шығармашыл» тұлғаның мотивациялық бейінін; ал 52,5% әлеуметтік пайданы (ӘП) ойлайтындығын, яғни «әлеуметтік» тұлғаның бейінін көрсетеді (1-сурет).



Сурет 1 – В.Э. Мильманның «Тұлға құрылымының мотивациялық диагностикасы» әдістемесінің нәтижесі (анықтау эксперименті)

Жоғарғы оқу орнының білім беру үдерісінде болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігінің когнитивтік компонентінің қалыптасу деңгейін анықтауда Е.Е. Туниктің «Жеке тұлғаның шығармашылығын диагностикалау» әдістемесі қолданылды. Бұл әдістеме болашақ маманның қаншалықты шығармашыл адам екенін, шығармашылық ойлау, шығармашылық белсенділік деңгейін анықтауға мүмкіндік береді. Мына нұсқаулық түсіндіріледі: Берілген сипаттамалардан басқаларға қарағанда өзіңізге лайықтысын табу үшін 50 сұрақ берілген жауап парағы ұсынылады, әр сұраққа бір ғана жауаптан белгілеу қажет. Мәліметтерді өңдеу барысында кілтпен салыстыруға болады.

Кілт

Қауіп-қатерге бейімділік (жауаптары 2 балл бағаланады)

а) оң жауаптар: 1, 21, 25, 35, 43, 44

б) теріс жауаптар: 5, 8, 22, 32, 34

в) «мүмкін» формасындағы сұрақтардың барлық жауаптары 1 баллмен есептелінеді

г) сұрақтарға «білмеймін» деген жауаптардың барлығы 1 баллмен бағаланады және жалпы қосындысынан алып тасталынады.

Білімге құштарлық (жауаптары 2 балл бағаланады)

а) оң жауаптар: 2, 3, 11, 12, 19, 27, 33, 37, 38, 47, 49

б) теріс жауаптар: 28

в) «мүмкін» формасындағы барлық жауаптары +1 баллмен, ал «білмеймін» –1 балл есептелінеді.

Қиындық (жауаптары 2 балл бағаланады)

а) оң жауаптар: 7, 15, 18, 26, 42, 50

б) теріс жауаптар : 4, 9, 10, 17, 24, 41, 48

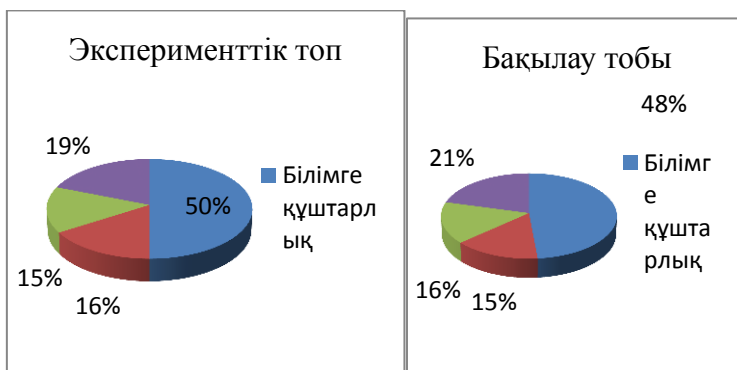
в) «мүмкін» формасындағы барлық жауаптары +1 баллмен, ал «білмеймін» –1 балл есептелінеді.

Қиялдау(жауаптары 2 балл бағаланады)

а) оң жауаптар: 13, 16, 23, 30, 31, 40, 45, 46;

б) теріс жауаптар: 14, 20, 39;

в) «мүмкін» формасындағы барлық жауаптары +1 баллмен, ал «білмеймін» –1 балл есептелінеді [13, б.42] (2-сурет).



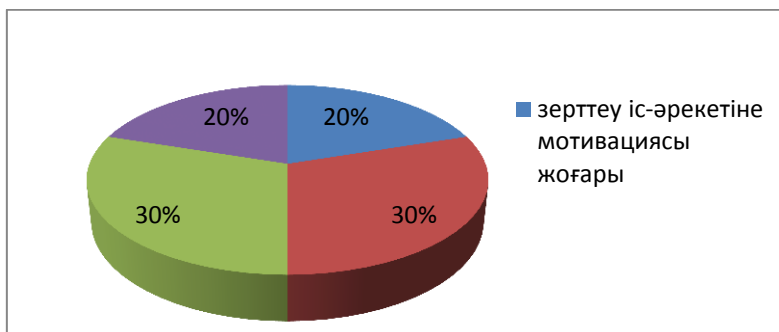
Сурет 2 – Е.Е. Туниктің «Жеке тұлғаның шығармашылығын диагностикалау» әдістемесінің нәтижесі (анықтау эксперименті)

Суретте көрсетілгендей, сауалнама мәліметтерін бағалауда тұлғаның шығармашылықпен тығыз арақатынасын көрсететін төрт фактор қолданылады, олар: Білімге құштарлық (Қ), Қиялдау (қ), Қиындық (қ) және Қауіп-қатерге бейімділік (Б). Әрбір фактор бойынша төрт өңделмеген көрсеткіштер, сонымен бірге көрсеткіштердің жалпы қосындысы негізге алынып, жауап кілтіне сай төмендегі көрсеткіштер анықталды. Эксперименттік топтағы студенттердің 50% Білімге құштарлық (Қ), 16% Қиялдау (қ), 15% Қиындық (қ) және 19% Қауіп-қатерге бейімділік (Б), ал бақылау тобындағы студенттердің 48% Білімге құштарлық (Қ), 15% Қиялдау (қ), 16% Қиындық (қ) және 21% Қауіп-қатерге бейімділік (Б) тандайды.

Жоғарғы оқу орнының білім беру үдерісінде болашақ шет тілі мұғалімдерінің шығармашылық белсенділігінің іс-әрекеттік компонентінің қалыптасу деңгейін анықтауда Г.Клаустың зерттеу іс-әрекетіне дайындығының жеке тұлғалық параметрлерін айқындау әдістемесі қолданылды. Жауаптарды саралау барысында басты назарда: а) бірнеше үндес идеялар қатарының ұсынылуы; ә) әр түрлі

идеялардың қатары; б) жаңалық, ерекше көзқарас және т.б. болды. Бағалау келесі шкалалар негізінде жүзеге асырылды: «4 ұпай» – педагогикалық шығармашылықтың жоғары деңгейі; «3» орташа деңгей; «2» – орташа деңгейден төмен; «1» – шығармашылық деңгейі мүлдем байқалмайды [13,б.49].

Сонымен салыстыру және бағалау параметерлеріне сәйкес эксперименттік және бақылау топтардағы болашақ шетел тілі мұғалімдері ретінде студенттердің 20% зерттеу іс-әрекетіне мотивациясы жоғары, 30% оқу әрекеттерін реттеуге икемді; 30% зерттеу іс-әрекетін орындауға ұқыптылығы, тиянақтылығы қалыптасқан, 20% зерттеу іс-әрекетін орындау динамикасы жоғары. Алайда эксперименттік және бақылау топтардағы студенттердің зерттеу іс-әрекетінідегі шығармашылық белсенділігін танымдық тұрғыдан ұйымдастыру қабілеті әлі де болса жеткілікті дамығандығы анықталды (3-сурет).



Сурет 3 – Г.Клаустың зерттеу іс-әрекетіне дайындығының жеке тұлғалық параметрлерін айқындау әдістемесінің нәтижесі (анықтау эксперименті)

Жоғарыдағы әдістемелер нәтижесі жаңа білімді меңгеруге және оны қолдануға бағытталған шығармашылық іс-әрекетте тұлғаның қиялы мен өзін-өзі танытуы жетекші рөл атқаратынына мән берудің қажеттілігін көрсетеді.

Шығармашылық белсенділікті дамыту шығармашылық үдерістің құрылымы мен құрамын түсінуге ықпал ететін және меңгерілген білімді әртүрлі жағдайларға ауыстыруды қамтамасыз ететін шығармашылыққа тұрақты қызығушылықты ынталандырады. Дербес, инновациялық белсенділік және шеберлік деңгейі артады: шығармашылық үдерістің қатысушылары іс-әрекет объектісінен жаңасын жасауға болатын субъектіге айналады. Шығармашылық белсенділік үдерісінде студенттер жан-жақты дамиды, шығармашылық еркін тұлғаға айналады, тұлғаның жеке мотивациялық-қажеттілік саласы толық дамиды.

Б.А. Оспанова болашақ мамандардың креативтілігін қалыптастырудың педагогикалық негіздерін зерттей отырып, университеттік білім беру үдерісіндегі белсенділіктің тұлғаның іс-әрекетін, мінез-құлық стратегиясын және қарым-қатынасын жобалау рөлін айқындайды [14, б. 24].

Жумаш Ж.Е. болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің креативті күзиреттілігін мәселесі зерттей отырып, «креативтілік – жеке тұлғаның шығармашылық өнімді әрекетін көрсететін, адамның мотивациялық бағыты мен зияткерлік мүмкіндіктерінің, ізгілік қасиеттерінің бірлігін анықтайтын сапасы» деп анықтайды [15, б.284].

Сонымен ғалымдар еңбектеріне жасалған талдау шығармашылық белсенділікті кең мағынада келесідей сипаттауға мүмкіндік береді: «бір жағынан, қажеттіліктерді, қабілеттерді, жеке адамның өмірге деген қарым-қатынасын, екінші жағынан, қоғамға, жеке басына және жағдайларына қойылатын талаптарды интеграциялау негізінде өмірді ұйымдастырудың, реттеудің және өзін-өзі реттеудің өзіндік тәсілі». Осыдан шығармашылық белсенділік жеке тұлғаның қасиеті ретінде студенттің даралығын көрсетеді және әрқашан бейімділікпен, қызығушылықпен байланысты белгілі бір іс-әрекет түріндегі қажеттіліктерімен анықталады. Танымдық белсенділікті дамыту теориялық білімге, оқу және кәсіби іс-әрекетке оң көзқарасты қалыптастыруға, практикалық дағдыларды игеруге, оқушылардың кәсіби және тұлғалық қасиеттерін қалыптастыруға, олардың кәсіби өзін-өзі тәрбиелеуге мотивациялық, танымдық және ұйымдастырушылық дайындығын қалыптастыруға ықпал етеді.

Қорытынды. Теориялық талдау, нақтылау, жалпылап, жүйелеу әдістері арқылы шығармашылық кез келген мәселені шешудің жаңа тәсілін табу әрекеті, шығармашылықты жаңа материалдық және рухани құндылықтарды тудыратын іс-әрекет, барлық когнитивтік процестердің ішкі тетігі, ал шығарма-

шылық белсенділік жаңа өнімді жасауға бағытталған әрекет қана емес, осы әрекетті орындауға мүмкіндік беретін тұлғалық қасиеттер жиынтығы екенін көрсетеді.

Шығармашылық белсенділік студенттің құбылыстың мәніне терең ену, мақсатты жүзеге асыру үшін жаңа жолдарды іздеу ұмтылысынан байқалады. Ол студенттің жоғары ерікті қасиеттерімен, мақсатқа жетуде табандылығы және тұрақтылығымен, танымдық қызығушылықтарымен, зерттеу іс-әрекетімен ерекшеленеді.

Сонымен теориялық зерттеулер мен практиканы талдау оқыту үдерісінде студенттердің шығармашылық белсенділігінің мәні мен құрылымын анықтауға мүмкіндік берді.

Сондықтан шығармашылық белсенділік біртегізде тұлғаның өзіне, оның іс-әрекетіне тән, шығармашылық жағдаяттарды жете ұғынып іздестіруін, мотивтері мен әрекетінің бірегей мақсатқа бағытталуын сипаттайды деп тұжырымдауға болады, іс-әрекеттің жеке түрі ретіндегі өзіндік белгілері ретінде мыналар бөліп көрсетіледі:

– біріншіден, шығармашылық іс-әрекеттің өнімі қарама-қайшылық, логикалық, бейнелік, эмоционалды және рационалды, материалдық және рухани, теориялық және практикалық белгілерді сипаттайды;

– екіншіден, шығармашылық іс-әрекет нәтижесінде шынайылықтың идеалдық және материалдық қайтадан өндірілуінің салдары ретінде жаңа өнімді алу міндетті болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. «Білімді ұлт» сапалы білім беру» ұлттық жобасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 12 қазандағы № 726 қаулысы.

2. Ғабитов Т., Құлсариева А. Мәдени-философиялық энциклопедиялық сөздік. – Алматы: «Раритет», 2004. – 400б.

3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Москва: АСТ, 2001. – 576 с.

4. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АИСССР институт философии, 1958. – 146с.

5. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі: Педагогика және психология /жалпы ред. басқарған А.Қ.Құсайынов. – Алматы, 2002.–260 б.

6. Педагогическая энциклопедия // В 4 т. – М., 1966.–360 с.

7. Gui Ifozd I. P. The structure of intellect // Psychol Bull. 1956,53(4): P67–93

8. Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества // В кн.: «Человек в систему наук». – М., 1989.–296 с.

9. Ибрагимқызы Ш. Ғылыми зерттеу іс-әрекеті арқылы болашақ мамандардың педагогикалық шығармашылығын қалыптастыру: 6D010300– Педагогика және психология Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Астана, 2016. –228б.

10. Боявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002. – 320 с.

11.Тұрғынбаева Б.А. Біліктілікті арттыру жүйесінде мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін қалыптастыру: пед.ғыл.док. ... дис. – Алматы, 2006. – 320 б.

12. Князева Л.Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза: дисс...канд.пед.наук – Ростов н/Д, 1991. – 220с.

13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. –М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

14. Оспанова Б.А. Педагогические основы формирования креативности будущего специалиста в системе университетского образования: автореф. ... док. пед. наук. – Туркестан, 2006. – 43 с.

15. Жумаши Ж.Е. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің креативті құзіреттілігін қалыптастыру// Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршы «Педагогикалық ғылымдар сериясы, №4 (64). 2019. – Б. 283–288.

References:

1. «Bilimdi ult» sapalı bilim berw» ulttıq jobasın bekitw twralı Qazaqstan Respwblıkası Ükimetiniń 2021 jılǵı 12 qazandaǵı № 726 qawlısı.

2. Gabitov T., Kulsariyeva A. Mädeni-filosofiyalıq énciklopediyalıq sözdik [Cultural and philosophical encyclopedic dictionary]. – Almaty: «Raritet», 2004. – 400b.

3. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psikhologicheskii slovar'-spravochnik*. [Psychological dictionary–reference book]. – Moscow: AST, 2001. – 576 p.
4. Rubinshtein S.L. *O myshlenii i putyakh yego issledovaniya* [About thinking and ways of its research]. – Moscow: AISSSR Institute of Philosophy, 1958. – 146s.
5. *Qazaq tili terminderiniñ salalıq ğılımi túsindirme sózdigi* [Field scientific explanatory dictionary of Kazakh language terms]: Pedagogika jáne psixologiya /jalpi red. basqarǵan A.Q.Qusayinov. – Almaty, 2002.– 260 b.
6. *Pedagogicheskaya entsiklopediya* [Pedagogical encyclopedia]. V 4 t. – Moscow: 1966.–360 s.
7. Gui Ifozd I. P. *The structure of intellect* // *Psychol Bull.* 1956,53(4): P67–93
8. Ponomarev Ya.A. *Psikhologicheskii mekhanizm tvorchestva* // V kn.: «Chelovek v sistemu nauk» [Psychological mechanism of creativity] // [In the book: "Man in the system of sciences"]. – Moscow, 1989.– 296 s.
9. Ibrahimovyna Sh. *Ĝılımi zerttew is–äreketi arqılı bolaşaq mamandardıñ pedagogikalıq şıǵarmaşılıǵın qalıptastırw* [Formation of pedagogical creativity of future specialists through scientific research activity] : 6D010300– Pedagogika jáne psixologiya Filosofiya doktori (PhD) дәrejesin alw üşin dayındalǵan dissertaciya. – Astana, 2016. – 228b.
10. Bogoyavlenskaya D.B. *Psixologiya tvorcheskikh sposobnostey*: [Psychology of creative abilities]: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb, zavedeniy. – Moscow: "Academy", 2002. – 320s.
11. Thunbaeva B.A. *Biliktilikti arttırw jüyesinde muǵalimderdiñ şıǵarmaşılıq älewetin qalıptastırw* [Formation of creative potential of teachers in the system of professional development]: ped. ğıl.dok. ... dıs. – Almaty, 2006. – 320b.
12. Knyazeva L.E. *Formirovaniye opyta tvorcheskoy pedagogicheskoy deyatel'nosti u studentov pedvuza*[Formation of the experience of creative pedagogical activity among students of a pedagogical university]: diss...kand.ped.nauk. – Rostov n / D, 1991. – 220s.
13. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. [Socio–psychological diagnostics of personality development and small groups]. – Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. – 490 p.
14. Ospanova B.A. *Pedagogicheskiye osnovy formirovaniya kreativnosti budushchego spetsialista v sisteme universitetskogo obrazovaniya*: [Pedagogical foundations for the formation of creativity of a future specialist in the system of university education]: avtoref. ... dok. ped. nauk. – Turkestan, 2006. – 43s.
15. Zhumash J.E. *Bolaşaq bastawısh sınap muǵalimderiniñ kreativti quzirettiligini qalıptastırw* [Formation of creative competence of future primary school teachers] // *Abay atındaǵı QazUPW Xabarşı «Pedagogikalıq ǵılimdar seriyası, №4 (64).* 2019. – B. 283–288.

IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.51889/2959–5762.2023.78.2.024>

Zhorokpayeva M.^{1*}

Semey Medical University NCJSC,
Semey, Kazakhstan.

TRAINING FOR FOREIGN STUDENTS IN COMMUNICATIVE DIRECTION

Abstract

The article deals with the issue of teaching foreign students in the communicative direction. When organizing the educational process, communicative or non-communicative types of students are mentioned. Teaching foreign students in the communicative direction is to ensure effective contact with the environment.

E.I. Passov offers five ways of communicative learning to communicate: 1. Speaking is the desire for mental activity. 2. Privatization position. 3. Functional position. 4. The position of the situation. 5. Innovative position. Each of these positions was analyzed. In speech etiquette, the teacher plays the role of a conductor who teaches the order of conversation, establishing contact with interlocutors, paying attention to the national specific stereotype accepted and fixed in society. In order to be able to communicate in different situations, a foreign student must get used to listening, watching and performing various audio and video tasks. For this, types of work with audio and video tasks are shown. It is said that when a teacher gives dialogues and

situations to Indian and Pakistani students, they can increase their interest by quoting them from a group of words in their own language, examples are given. Emphasis is placed on the peculiarities of ethical norms and work ethics in the formation of communication skills among foreign students in accordance with their professions. When teaching foreign students in the communicative direction, the effectiveness of studying integration subjects separately by modules is noted.

Keywords: foreign students, communicative orientation, training, scientific work, conversational activity, educational process, speech etiquette, environment.

М.Д. Жорокпаева^{1}*
¹Семей медицина университеті,
Семей қ., Қазақстан

ШЕТЕЛ СТУДЕНТТЕРІН КОММУНИКАТИВТІК БАҒЫТТА ОҚЫТУ

Аннотация

Мақалада шетелдік студенттерге коммуникативтік бағытта оқыту мәселесі қарастырылған. Оқу үдерісін ұйымдастыру барысында студенттердің коммуникативті немесе коммуникативті емес типтері аталады. Шетел студенттерін коммуникативтік бағытта оқыту – қоршаған ортамен нәтижелі байланысқа түсуін қамтамасыз ету болып табылады.

Е.И. Пассов қарым-қатынас жасауға коммуникативтік оқытудың бес жолын ұсынады: 1. Сөйлеу – ойлау белсенділігі ұстануы. 2. Жекешелендіру ұстанымы. 3. Функциональдық ұстанымы. 4. Жағдаят ұстанымы. 5. Жаңашылдық ұстанымы. Осы ұстанымдар әрқайсысына талдау жасалды. Оқытушы сөйлеу этикетінде сөйлесім тәртібін, сұхбаттасушылармен байланыс орнатуды, қоғам қабылдаған және тағайындаған ұлттық ерекше стереотипке мән бергізуді үйрететін бағыт беруші рөлін атқарады. Шетел студенті түрлі жағдайда коммуникацияға түсе алу үшін түрлі аудио, видеолардағы тапсырмаларды тындап, көріп, орындауға дағдылануы керек. Ол үшін аудио, видео тапсырмаларымен жұмыс түрлері көрсетіледі. Оқытушы үнді, пакистан студенттеріне диалог, жағдаятты бергенде олардың ана тіліндегі сөздер тобынан келтіріп, қызығушылықтарын арттыра алатыны айтылады, мысалдар келтірілген. Шетел білім алушыларына мамандықтарына сәкес коммуникативтік дағдыны қалыптастыруда этикалық нормалар мен жұмыс этикасындағы ерекшеліктерге баса назар аударту болып табылады. Шетел студенттерін коммуникативтік бағытта оқытуда интеграциялық пәндер модульдер бойынша бөлініп оқылуының тиімділігі аталады.

Түйін сөздер: шетел студенттері, коммуникативтік бағыт, оқыту, ғылыми еңбектер, сөйлесім әрекеті, оқу үдерісі, сөйлеу этикеті, орта.

Жорокпаева М.Д.^{1}*
Медицинский университет Семей,
г.Семей, Казахстан

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация

В статье рассматривается вопрос обучения иностранных студентов в коммуникативном направлении. При организации учебного процесса упоминаются коммуникативные или некомуникативные типы учащихся. Обучение иностранных студентов в коммуникативном направлении заключается в обеспечении эффективного контакта с окружающей средой.

Е.И.Пассов предлагает пять способов коммуникативного обучения общению: 1. Говорение есть стремление к мыслительной деятельности. 2. Приватизационная позиция. 3. Функциональная позиция. 4. Позиция ситуации. 5. Инновационная позиция. Каждая из этих позиций была проанализирована. В речевом этикете преподаватель играет роль проводника, который учит порядку разговора, установлению контакта с собеседниками, обращая внимание на принятый и закрепленный в обществе национальный специфический стереотип. Для того чтобы уметь общаться в разных ситуациях, иностранный студент должен привыкнуть слушать, смотреть и выполнять различные аудио– и

видеозадания. Для этого показаны виды работы с аудио– и видеозаданиями. Говорят, что когда учитель дает диалоги и ситуации индийским и пакистанским ученикам, они могут повысить их интерес, цитируя их из группы слов на своем родном языке, приводятся примеры. Делается акцент на особенностях этических норм и трудовой этики при формировании коммуникативных навыков у иностранных студентов в соответствии с их профессиями. При обучении иностранных студентов по коммуникативному направлению отмечается эффективность изучения интеграционных предметов отдельно по модулям.

Ключевые слова: иностранные студенты, коммуникативная направленность, обучение, научные работы, разговорная деятельность, учебный процесс, речевой этикет, среда.

Introduction. The focus should be on the systematic and meaningful organization of the process of teaching foreign students of a communicative orientation. Communication must be active. Of great importance in the process of organizing the educational process is the distinction between students by communicative or non-communicative types. Introverts belonging to the communicative type (extroverts, easily entering into communication, prone to group activities, teamwork, participating in role-playing games with pleasure, actively showing motivation) or not communicative (introverts, prone to analyzing material, prone to independent implementation of the rules, tasks, reluctant to communicate, afraid to make mistakes, unlike verbal work, has its own characteristics of working with students who prefer to perform educational, written tasks).

Given these features, in the process of teaching students from far abroad there are many difficulties. And the fact that they came from another state and adapted takes a lot of time. According to the ethnopsychological characteristics of students in India and Pakistan, one can see that the vast majority belong to the uncommunicative type. To do this, it is necessary to take into account the peculiarities of the Eastern mentality when working with Indian students. Teachers and methodologists working with students from Asian countries note that restraint in communication is considered a special quality and that students are used to talking only after the teacher. At the same time, of course, it is worth noting the similar aspects of the culture of the Kazakh society with the Indian one. The roots of relations between the two countries go back to the territory of modern Kazakhstan, when the Saka tribes went to India and founded a powerful empire there. Some sources claim that Buddha Gautama, the spiritual teacher and founder of Buddhism, comes from the Saka tribe, which means "Shakyamuni" (Sakyamuni), which means "the most intelligent of the Shakyas (Sakas)". The people of India are closely associated with a strict caste hierarchy of moral and social obligations to society. These ethnopsychological characteristics of Indian students do not allow them to be the first to start a conversation or actively participate in collective discussions, discussions, quickly complete tasks and quickly make any decisions [1].

Materials and methods. Methodists who adhered to the communicative orientation E.I. Passov, A.A. Leontiev, V.G. Kostomarov, A.N. Shchukin, M.N. Vyatyutnev, G.A. Kitaigorodskaya, G.V. Rogova, I.Zimnyaya, V.A. Skalkin, B.A. Lapidus, D.Himes N.I. Gez, E.P. Shubin, I.L. Beam and others. E.I. Passov: "the problem of organizing educational material in the communicative sphere is still considered only in theoretical terms and within the framework of its problems related to teaching speaking activity. And the implementation of the communicative method at all levels in relation to all types of speech activity has not yet been resolved", [2] – emphasizes the relevance of this problem.

Therefore, now the task is to promote the development of the communicative method at all levels, hone the methodological skills of teachers in this direction and achieve concrete results. L.I. Bim believes: "The communicative method of teaching foreign languages in practice, the general communicative orientation of language teaching should be aimed at the end result, that is, at the formation of a comprehensively developed, educated personality, ready to use a foreign language as a means of communication, a means of establishing mutual understanding between peoples "[3]. That is why training in a communicative orientation aims to involve the individual in communication in various speech situations, i.e., the acquisition of communicative competence. I.A. Zimnyaya defines competence as "internal, potential, hidden psychological neoplasms: knowledge, ideas, programs of action, systems of values and relations, which are then determined by the competence of a person "[4], Yesin Illeri in his work "Turkish as a foreign language" argues that individuals communicate with others in the place of language activity and in their free time-gives review of the history of foreign language teaching methods, gives the following characteristics of the communicative-pragmatic method. A foreign language is a means of communication, that is, communication, communication. And communication consists of such components as the speaker and the listener, their own role in communication and their relationship to each other, as well as a given situation, a mental speech act. At the same time, in the

process of teaching a language, it is not the educational material that occupies an important place, but the process of learning the language and the student, who is the subject of this process [5]. According to the author, the purpose of a foreign language lesson is to develop communication skills and abilities, as well as listening and understanding skills. Each topic should be transformed into a daily skill with various tasks built on the types of communicative, that is, communicative activities.

Professor Orazbayeva F.Sh., who first developed the scientific substantiation of the methodological approach in Kazakh linguistics, left the methodological system of aspects of the processes of reading, listening, writing, pronunciation, communication associated with the mechanisms of speech and thinking. Scientist: "a method of communication is a method that is implemented through direct communication between a student and a teacher; it consists of a system of basic features and principles inherent in linguistic and methodological categories that form the manner of speech in a certain language; a method that combines effective ways of teaching a language and embodies language into life as a means of communication "[6]. According to K. Kadasheva, the use of active methods is not obtaining ready-made knowledge, but teaching independent search, alternating interaction between the teacher and the student, giving way to student activity [7]. indicates that pedagogical skill is becoming a process that requires great research and learning.

Research result. The opinion of scientists is that the teaching of foreign students of a communicative orientation should consist of a harmonious combination of various methods and techniques. It is implemented in a scientific form of teaching, that is, the teacher should have an idea of how to teach in the game, why to teach in this way. It is necessary to closely link with the scientific concept of how to teach with an effective learning strategy, that is, to seek answers to questions about through which processes, through which methods, through which means of teaching, how to organize learning, what factors need to be taken into account. At the same time, the results of experiments and studies show that the content of education and teaching methods need to be updated.

Passov E.I. offers five ways of communicative learning to communicate: 1. speech and mental activity. 2. privatization position. 3. functional position. 4. situational position. 5. Position of novelty [2]. Considering the first position, we speak, we pass the game to each other, we communicate something definite, we understand, we exchange opinions, we try to understand the game of the other. Foreign citizens learn to express their attitude to what is happening, to substantiate and defend their opinion. In the educational process, foreign students adapt to new relationships, trying to comprehend and comprehend the curriculum, environment, cultural values of another country. It is especially important for the teacher to pay attention to the personal requirements of foreign students, i.e., mastering speech etiquette and developing the ability to think and speak in various situations. In speech etiquette, the teacher must take into account the order of communication, communication with interlocutors, the national specific stereotype accepted and imposed by society. It is necessary to familiarize yourself with the ethics of the Internal Regulations Code of the educational institution, the requests contained in it, apologies, forms of address adopted in various situations, intonation features that characterize polite speech, etc. start from the first day. After all, psychological discomfort associated with an incomplete gesture or facial expressions, involuntary violation of the norms of politeness, misunderstanding of the interlocutor's intentions, as well as stereotypes and many other communication disorders associated with an individual nation, also interfere with the student's successful communication. Therefore, educational material on the communicative orientation of foreign students is given as a fact of any phenomenon, event, book, Rule, sign, etc. or a proverb, a speech pattern, a compound word, a special sound, etc., the culture of another people. This is important so that a foreign student can express his thoughts, create life needs. Therefore, they are also important in improving the literacy of writing, reading, speech, communication, and listening, since they are prerequisites for teaching communicative orientation as the main types of speech activity. Rising in speech to the rank of involved persons, its versatility, complexity have formed different points of view on the issue of giving it a definition. These issues are considered in the works of A.Margaryan, E.Yurieva, E.I. Passov.

The second position, the position of personality-oriented attitude. Impersonal speech is not realized, speech is always individual. Any person differs from other people by his natural qualities (life experience, value orientations, emotions, interests, etc.). Collaborative learning proposes to take into account such personal characteristics of the language learner, since only in this way can a communication situation be created. Participatory, individual-tailored classes will be productive, moving away from the principles of traditional learning. Starting with articulation training work with foreign students, attention should be paid to interests, knowledge, national characteristics, and most importantly, the specifics of the chosen profession. Articulation training is a preparatory stage for setting and practicing sound. The purpose of the articulation exercise is to bring the speech apparatus into the correct movement for the correct pronunciation of the sound and hold the

tongue in a certain position, turning a simple movement into complex ones. Each lesson, the work of the teacher with each student, the group on the repetition of individual sounds, the repetition of phrases makes it possible to have a clear sound.

The next foreign student should get used to listening, watching and doing tasks in various audio, video, so that he can communicate as a communicator. About this, Zamyatkin proposed his method of independent study of a foreign language. Zamyatkin, who worked for many years at the Institute of Foreign Languages of the US Department of Defense in Monterey, points to Nikolai Fedorovich's method of starting with a language matrix. Audio courses consist of interesting dialogues. Listen to the audio course and repeat the dialogue. The language matrix is an audio recording with monologues, dialogues, a set of various texts. The text should not be voluminous, small, the content should consist of frequently spoken words. It is desirable that each rounded text be listened to several times a day for several hours over several days (ideally, at least 3 hours a day should be allocated to learning the language). The language learner then begins to listen attentively again, following the text for several days. Now the text should be read aloud for several hours over several days and as loudly as possible. Thus, a matrix of 25-30 rounded texts is created [8]. The effectiveness of such work allows students of medical specialties to use medical terms, phrases, interviews between a doctor and a patient, situation reports. Tasks on Audio, video, firstly, help in becoming a doctor with great responsibility, thoughtfulness, and the ability to make decisions quickly. Secondly, ethical communication between doctor and patient. The solution of situational problems creates a need for the study of evidence-based textbooks and manuals, scientific papers.

Third position, functional (applied) position. Speech activity has lexical, grammatical, phonetic aspects. These three are closely related in the speech process. The implication of this is that a word cannot be learned apart from the form in which it is used. According to the functional position, both words and similar grammatical forms are mastered in the process of speech activity. While in the traditional translation-grammar method the linguistic basis comes to the fore, and language learning is carried out by teaching the language on the basis of a systematic and structural basis, language units in the Connected Direction are selected depending on whether they are used for certain speech purposes on functional basis. V.S. Korostelev, who specially studied the problem of the functional study of the vocabulary of a foreign language, said: “functionally, this means mastering what serves and how it serves in the process of oral and written communication,” adding: “in the communicative method of teaching communication in a foreign language, the leading the role is played by the functional principle,” indicates that [9]. Based on the opinion of the scientist, the teacher can teach Indian, Pakistani students to memorize words, giving examples from a group of words in their native language, in order to increase their interest in dialogue, situations. In Kazakh and Urdu has many common words with the same meaning. In *Kazakh-Urdu*: айна-*ayna*, базар-*bazar*, дос-*dos*, анар-*anar*, қағаз-*qagaz*, пияз-*piyaz*, шай-*chai*, жұма-*juma*, дүние-*dunya*, кітап-*kitab*, сәлем-*salam*, қала-*shahar*, тез-*tez*, тақта-*tahta*, қалам-*kalam*, сабақ-*sabak*, таза-*taza*, медресе-*medrasa*, тақия-*takiya* (Noun meaning youth.) бала-*bala* (cricket means stick to play), тез-*tez*, мысалы-*misaly*, ұстаз-*ustad*, дұрыс-*durysty*, уақыт-*uakyt*, емтихан-*emtihan*, ғимарат-*gimarat*, хабар-*habar*, рақмет-*rahmat*, аспан-*asman*, шалбар-*shalbar* (national clothes, Trousers with wide legs), қамзол-*kamiz* (clothes for girls), бес-*bech* (means twenty), мүмкін-*mumkin*, екі-*eik* (means one), махаббат-*marhabat* (in Kazakh language marhabat-please) e.t.c.; Russian-Hindi: арбуз-*tarbuz*, кофе-*kofe* e.t.c. This group of words is part of the Arap language in both Kazakh and Urdu. The Indian languages themselves include Veda, Sanskrit, Mesopotamian, Kohneund, Prakrit including Pali etc. (dead languages) and Hind, Bihar, Marathi, Oriya, Bengali, Assamese, Sinhala, Sindh, Rajasthan, Gujarat, Bhil, Khandesh, Nepal, Garhwal, Parya, Romani (living languages) languages.

The fourth position, the position of the role-based organization of the educational process in a situational or maximally motivating educational situation. A fundamentally important thing is to sort and organize the material based on situations and communication problems that are of interest to a language learner at any age. The need for case-based learning is recognized by many methodologists, but everyone understands it differently. With the help of the language of the host state, it is necessary to study the environment, to be able to use it. Situations, of course, should include issues closely related to personal life and activities. Elements of communicative situations man and environment. The role of people is very important because they have the ability to start, maintain and end a conversation. As for the environment, it not only shows the year, time and characteristics of the space in which the conversation takes place, but also shows the suitability of the environment for a particular comment. Because – depending on the place and moment – the interpretation and meaning of the message can change.

There are two types of communication situations: structural and non-structural. The former are characterized by the coverage of planned events, while the latter show stories that arise spontaneously and occur daily. In structural-planned communicative situations, foreign students most of all do not get into trouble on the part of the administration, the teacher. In the second case, there are numerous troubles (in the store, on transport, etc.), the solution of which lies in communication with domestic students, mobilization in curatorial work for intra-university, city joint events, etc.

Fifth position, position of novelty. First of all, this is the novelty of the speech situation, which is expressed in various lesson structures (the subject of communication, the problem under discussion, the interlocutor, the conditions of communication, etc.). These are the novelty of the material used (the volume and content of the information presented), the novelty of the lesson organization (interactive teaching methods) and the variety of visual effects offered using information and communication tools. The position of the novelty of education in the subject area suggests that the existing content and structure of education are always focused on linguistic, didactic, scientific, methodological, practical innovations and are effectively included in the educational process in a timely manner.

Focusing on ethical norms and features of work ethics in the formation of communication skills for foreign students corresponding to their specialties. Students studying in the specialty Medicine consist of integrative disciplines in teaching a communicative orientation. Integration disciplines are represented by modules. They are often given by TBL, CBL, PBL methods in teaching. The main feature of teaching methods is: the development of the abilities of each student, the training of each member of the team and helping each other in joint work for all, goodwill and cooperation. In the group, there is an exchange of actions between the teacher and the student on the method of directed learning. The activity, activity of the teacher is performed by the team. That is, mastering new knowledge, they themselves manage the implementation of tasks, analysis, evaluation and analysis of each other's work. Teacher-organizer, mind-consultant. A feature of working in a small group is the ability of students to think, solve problems, make decisions, listen to the opinions of others and get used to working in a group. It has a beneficial effect on the formation of the professional, moral, spiritual, civil and many other human character of the student, promotes self-development, effective organization of the educational process. That is, it is very effective to form professional knowledge in this direction. This learning process is the result of learning.

Discussion. As a result of communication in teaching the communicative orientation necessary for everyday life, a person can not only express his opinion, but also convey the social point of view of a certain social environment. At the same time, he shows his knowledge and tastes. Only through communication, especially through direct (F. Sh. Orazbaeva) communication, each of those who enter into linguistic communication acquires new thoughts, new knowledge as a result of influencing each other. In any environment, a degree of proficiency in free language communication is achieved.

The content of teaching a foreign language, as systems, rules that turn language units into pronunciation, lays the foundations of the language being studied, the essence of which lies in the knowledge and language skills of various concepts in different languages. All kinds of material knowledge of the features necessary for each stage of phonetics, vocabulary, grammar when teaching in the communicative direction. They should be able to use them correctly in use, that is, in formulas and formulas of speech that express surprise, dissatisfaction, a call to a common cause, etc. In a dialogue with foreign students, the following can be used in a dialogue: *tauel, iңiz; -Hey, -kyrdeli hard to say.* In the course of teaching the grammar of the Kazakh language, grammatical *atalmay ontailap* specific terms, their functional and semantic terms are set aside: for example, *im.* and assignments, additional abbreviated *septiginin* meaning, is much more rational. You need to decompose into syllables, practice. The words given at the beginning should reach the level of free dialogue, that is, in a sentence, a question-answer for each lesson. Indian, Pakistani students have a very high memory, and if daily dialogic training is given by tasks based on situations, the memorization process will be realized for a long time. By implementing tasks based on the INSERT strategy, Bloom's taxonomy, students' motivation to learn the language increases and promotes free immersion in communication. Students learn to think freely, adapting to logical conclusions, completing tasks. This is evidenced by the opinion of the scientist F.Sh. Orazbayeva that "utterance is a complex act of communication, which includes the involved units of the external world, perceived by consciousness, which are projected through oral speech" [6].

Conclusion. Orientation to knowledge of not only a new way of speech communication in relation to the specialties of teaching a communicative orientation, but also the culture of the population speaking this language, the national and cultural specifics of speech skills. To form ideas about various spheres of modern life, history and culture of another society. The language can be permanently realized from the first step of

teaching the subject through the culture of the peoples inhabiting these existing settlements. In this regard, sociocultural knowledge, knowledge of non-equivalent vocabulary, etiquette of behavior adopted in the country of the language being studied, St. George, natural-weather, political features, basic information from the history of this country, the life of foreign peers, national traditions, holidays, the ability to compare them with your experience. The essence of the socio-cultural component lies in the expansion of the general, social, cultural worldview of an alien way of life, stimulating them to conscious and intellectual activity, to learning about the behavior of representatives of their society and other cultures. This is important for popularizing the national value of the area, aimed at recognizing the environment.

Teaching foreign students of a communicative orientation depends on the environment, as evidenced by practice at present. Every day more and more foreign citizens find solutions to various situations and invest in their needs.

Working in the field of education and intercultural communication, a modern specialist must speak a foreign language in order to meet the requirements of the time. By fulfilling this requirement, the teacher can contribute to the development of the student's personality and the rational establishment of intercultural relations.

Within the framework of this direction, the author, conducting the analysis, points to the maximum success of the teacher's work in higher educational institutions. The article was reviewed by the author, based on many years of pedagogical experience of working with foreign students of the Medical University.

References:

1. Тортаев. С. А. *Орта гасырлардағы Азия және Африка тарихы.* / С.А. Тортаев – Алматы: Нұр-пресс, 2009.– 400 б.
2. Пассов. Е.И. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному обучению.*/ Е.И. Пассов – М., 1989. – 278 с.
3. Бим И.Л. *Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе.* / И.Л. Бим – М., 1988. – 255 с.
4. Зимняя И. А. *Білім берудегі құзыреттілік тәсілінің нәтижелі-мақсаттай негізі ретінде негізгі құзыреттіліктер.*/ И. А. Зимняя – М.: мамандарды даярлау сапасының мәселелерін зерттеу орталығы, 2004. – 41 б.
5. Иллери Есин. «Түрік тілі шет тілі ретінде» / Есин Иллери – 2015.
6. Оразбаева Ф. *Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі.*/ Ф.Оразбаева – Алматы, 2000.– М., 1989. – 241 б.
7. Кадашева К. *Жаңаша жаңғыртып оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері.* / К.Кадашева – Алматы, 2001.– 301 б.
8. Замяткин Н.Ф. *"Вас невозможно научить иностранному языку"/ Н.Ф. Замяткин – Тула: Неография, 2006. –168 с.*
9. Коростелев В.С. *Основы функционального обучения иноязычной лексике.*/ В.С Коростелев. – Воронеж, 1990. – 156 с.
10. Күзекова З., Жусанбаева С., Жарқынбекова Ш., Әлімбек Г. *Қазақ тілі. Оқу құралы.*/ З.Күзекова, С. Жусанбаева, Ш. Жарқынбекова, Г. Әлімбек – Алматы: Паритет, 2008. – 201 б.

References:

1. Tortaev. S.A. *Orta gasyrlardagy Aziya jane Afrika tarihi.* / S. A. Tortaev – Almaty: Nur-press, 2009.– 400 p.
2. Passov. E.I. *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obscheniyu.*/ E.I. Passov – M., 1989. – 278 p.
3. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemeckomu yazyku v srednei shkole.* / I.L. Bim – M., 1988. – 255 p.
4. Zimnyaya I.A. *Bilim berudegi kuzyrettilik tasilinin natijeli-maksatty negizi retinde negizgi kuzyrettilikter.*/ I.A. Zimnyaya – M.: mamandardy dayarlau sapasynyn maselelerin zertteu ortalygy, 2004. – 41 p.
5. Illeri Esin. «Turik tili shet tili retinde» / Esin Illeri – 2015.
6. Orazbaeva F. *Tildik katynas: teoriyasy jane adistemesi.*/ F.Orazbaeva –Almaty, 2000.M., 1989. – 241 p.
7. Kadasheva K. *Janasha jangyrtyp okytudyn gylymi–adistemelik negizderi.* / K.Kadasheva – Almaty, 2001.– 301 p.
8. Zamyatkin N.F. *"Vas nevozmojno nauchit' inostrannomu yazyku"/ N.F. Zamyatkin –Tula: Neografiya, 2006. –168 p.*

9. Korostelev V.S. *Osnovy funkcional'nogo obucheniya inoyazychnoi leksike.* / V.S Korostelev. – Voronej, 1990. – 156 p.

10. Kuzekova Z., Jusanbaeva S., Jarkynbekova SH., Alimbek G. *Kazak tili. Oku kuraly.* / Z.Kyzekova, S. Jusanbaeva, SH.Jarkynbekova, G.Alimbek – Almaty: Raritet, 2008. – 201 p.

MPHTI 14.07.06

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.025>

Bitleuov A.,^{1} Zhumasheva S.²*

¹*Ablai Khan KazUIR and WL,
Almaty, Kazakhstan*

²*Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan*

OPPORTUNITIES FOR PEDAGOGICAL INNOVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

This article is based on a systematic review of academic literature aimed at the theoretical study and justification of the peculiarities of pedagogical innovation in foreign language teaching. The research also aims to explore the possibilities of pedagogical innovation in foreign language teaching in order to develop effective and modern methodologies, tools, and approaches that contribute to improving the quality of education and achieving better results in foreign language acquisition. The research methodology includes a systematic review of academic literature using keywords and searching for articles from databases such as Scopus, Web of Science, ResearchGate, Academic.edu, and Google Scholar. The study covers articles published in the last decade and includes an analysis of the positive and negative aspects of implementing pedagogical innovations in the context of foreign language teaching. The results of the analysis show that the application of innovative approaches in foreign language teaching contributes to increasing students' motivation, developing communicative skills, and active participation in the learning process. The use of modern technologies, gamification, active and project-based learning, as well as the integration of cultural components, demonstrate their effectiveness in achieving high results. Thus, this study provides a valuable overview of contemporary approaches and methods of foreign language teaching based on the analysis of academic literature. The obtained results can be useful for educators and researchers seeking to develop innovative methodologies and tools that contribute to improving the quality of education and achieving better results in foreign language teaching.

Keywords: pedagogical innovation, innovative teaching technologies, foreign language teaching, teaching technologies and methods, literature review.

A.A. Битлеуов,^{1} С.С. Жумашева,²*

¹*Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ,
Алматы қ., Қазақстан*

²*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан*

ШЕТЕЛ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ИННОВАТИКАНЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақала шет тілдерін оқытудағы педагогикалық инновацияның ерекшеліктерін теориялық зерттеу және негіздеу мақсатында академиялық әдебиеттерді жүйелі шолуға негізделген. Зерттеу сонымен қатар білім беру сапасын арттыруға және шет тілін меңгеруде үздік нәтижелерге қол жеткізуге ықпал ететін тиімді және заманауи әдістемелерді, құралдар мен тәсілдерді әзірлеу мақсатында шет тілдерін оқытуда педагогикалық инновацияның мүмкіндіктерін зерттеуге бағытталған. Зерттеу әдістемесі кілт сөздерді қолдана отырып, академиялық әдебиеттерге жүйелі шолуды және Scopus, Web

of Science, ResearchGate сияқты мәліметтер базасынан мақалаларды іздеуді қамтиды, Academic.edu және Google Scholar. Зерттеу соңғы онжылдықта жарияланған мақалаларды қамтиды және шет тілін оқыту контекстінде педагогикалық инновацияларды қолданудың оң және теріс жақтарын талдауды қамтиды. Талдау нәтижелері шет тілін оқытуда инновациялық тәсілдерді қолдану студенттердің мотивациясын арттыруға, коммуникативтік дағдыларды дамытуға және оқу процесіне белсенді қатысуға ықпал ететінін көрсетеді. Заманауи технологияларды қолдану, геймификация, белсенді және жобалық оқыту, сондай-ақ мәдени компонентті интеграциялау жоғары нәтижелерге қол жеткізуде өз тиімділігін көрсетеді. Осылайша, бұл зерттеу академиялық әдебиеттерді талдауға негізделген шет тілін оқытудың заманауи тәсілдері мен әдістеріне құнды шолу жасайды. Алынған нәтижелер білім беру сапасын арттыруға және шет тілін оқытуда үздік нәтижелерге қол жеткізуге ықпал ететін инновациялық әдістер мен құралдарды әзірлеуге ұмтылатын педагогтар мен зерттеушілер үшін пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: педагогикалық инноватика, оқытудың инновациялық технологиялары, шет тілін оқыту, оқыту технологиялары мен әдістері, шолу талдауы.

Битлеуов А.А.,^{1} Жумашева С.С.,²*

¹ҚазҰМОиМЯ им.Абылай хана,

г. Алматы, Қазақстан

²Қазақский национальный педагогический университет имени Абая,

г. Алматы, Қазақстан

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация

Данная статья основана на систематическом обзоре академической литературы с целью теоретического изучения и обоснования особенностей педагогической инновации в преподавании иностранных языков. Исследование также направлено на изучение возможностей педагогической инновации в преподавании иностранных языков с целью разработки эффективных и современных методик, инструментов и подходов, способствующих повышению качества образования и достижению лучших результатов в овладении иностранным языком. Методология исследования включает систематический обзор академической литературы с использованием ключевых слов и поиском статей из баз данных, таких как Scopus, Web of Science, ResearchGate, Academic.edu и Google Scholar. Исследование охватывает статьи, опубликованные в последнем десятилетии, и включает анализ положительных и отрицательных аспектов применения педагогических инноваций в контексте преподавания иностранного языка. Результаты анализа показывают, что применение инновационных подходов в преподавании иностранного языка способствует повышению мотивации студентов, развитию коммуникативных навыков и активному участию в учебном процессе. Использование современных технологий, геймификации, активного и проектного обучения, а также интеграции культурной составляющей демонстрируют свою эффективность в достижении высоких результатов. Таким образом, данное исследование представляет ценный обзор современных подходов и методов преподавания иностранного языка, основанный на анализе академической литературы. Полученные результаты могут быть полезны для педагогов и исследователей, стремящихся разработать инновационные методики и инструменты, способствующие повышению качества образования и достижению лучших результатов в преподавании иностранного языка.

Ключевые слова: педагогическая инноватика, инновационные технологии обучения, преподавание иностранного языка, технологии и методы обучения, обзорный анализ.

Introduction. Dynamic changes taking place in our society, modernization of the educational system, and achievements in theory and practice of foreign language teaching are all putting forward the need for the national educational system to update the content and methodology of application of innovative approaches to foreign language teaching, which are based on pedagogical innovation, as «the doctrine of the creation of pedagogical innovations, their evaluation and development by the pedagogical community, use and application in practice» [1].

Nowadays, the importance of foreign languages is growing faster than ever. The role of the means of intercultural communication in the global community is more often assumed by one foreign language or another. This undoubtedly creates conditions for determining the main strategic directions for improving the content, goals, methods, techniques, and means of foreign language teaching. A multitude of theoretical studies by such prominent scholars as A.K. Kolechenko, G.K. Kryukova, N.G. Ksenofontova, S.Y. Nikolayeva, G.M. Podelets, A.P. Petraschuk, V.G. Redka, N.F. Borisko, V.P. Feofilova, and others show that the system of innovative tasks and techniques contributes to a more effective development of speech skills and knowledge.

Research papers by foreign authors also extensively consider the issues related to the use of innovative approaches to foreign language teaching. Thus, researcher Carmen Vera points out that new opportunities arise when teaching languages with the help of computers, for instance, self-education for collecting and processing information; unassisted selection of forms of instruction with a suggested educator; selection of forms of instruction and materials by the teacher themselves [2]. Therefore, innovative approaches to foreign language teaching are a sufficiently important part of the entire educational process.

In her studies, researcher Y. V. Bystrova noted that “the innovative methods of instruction” are based on multiple competencies because they unify all those novel and efficient means of the educational process (acquisition, transference, and production of knowledge) that per se contribute to the intensification and modernization of education, developing creative approach skills and personal growth potential in students [3].

The purpose of the study is to theoretically study and substantiate the features of pedagogical innovation in teaching foreign languages, as well as to study the possibility of pedagogical innovation in teaching foreign languages in order to develop effective and modern methods, tools and approaches that improve the quality of education and achieve better results in mastering foreign language.

Materials and methods include a systematic review of the academic literature, as well as a comparative analysis of the positive and negative aspects of the application of pedagogical innovations in the context of teaching a foreign language. The research methodology is descriptive and based on the analysis of previous publications and studies. Articles were selected for analysis from databases such as Scopus, Web of Science, ResearchGate, Academic.edu, and Google Scholar. Key words used to search for relevant literature included "pedagogical innovation", "foreign language teaching", and "foreign language teaching". The time period for the study is the articles of the last decade. As a result, those articles that met the selection criteria were included for analysis. Data extraction and analysis were synthesized in a descriptive form describing the importance and effectiveness of the application of pedagogical innovation in the process of teaching a foreign language. The review is structured according to a checklist. The study used meta-analyses (publications that combine the results of different studies) and systematic reviews (reviews of the literature that synthesize high-quality scientific data). During the study, 37 scientific articles and books were found, but after selection according to the requirements, 15 sources were analyzed.

Results. Pedagogical innovation includes the study of modern pedagogical trends, the development of new methods and curricula, the use of modern technical teaching aids, the use of interactive and multimedia technologies, and the creation of electronic educational resources.

A.V. Rubtsova, N.I. Almazov and Yu.V. Eremin discuss the problem of socio-cultural adaptation of foreign students and proposes the introduction of a productive approach to the study of foreign languages by means of pedagogical innovation. The authors emphasize the importance of the language aspect in the socio-cultural adaptation of foreign students and note that the language barrier prevents the establishment of strong and constructive relations between foreign and local students. To solve this problem, the authors propose to use a productive approach based on the introduction of technology according to the model of pedagogical innovation "Personal multilingual portfolio" (PMP-technology). This technology allows students to activate self-esteem, self-motivation and self-management in the process of learning and adaptation, as well as to systematize educational and cognitive activities and improve professional skills. A personal multilingual portfolio is implemented in the student's native language, as well as in foreign languages. The text also mentions a pedagogical experiment conducted at the Humanitarian Institute of St. Petersburg Polytechnic University, in which the concept of PMP technology was developed and a survey was conducted among students to determine their language skills. The main features highlighted in the text are the focus on developing original solutions to pedagogical problems, the interdisciplinary nature of educational projects and the digitalization of the educational process. In general, the article draws attention to the importance of applying pedagogical innovation in combination with the socio-cultural adaptation of foreign students and offers a specific approach based on the use of productive educational technologies to cope with this problem [4].

Another article by G. Shamonina and L. Moskovkina presents an analysis of the ten-year experience of the International Qualification Summer School, which is dedicated to modern pedagogical technologies in teaching Russian as a foreign language. The article identifies two stages in the history of the school: the stage of formation and the stage of sustainable development. At the first stage of the school, an analysis of the main modern pedagogical innovations and technologies was carried out. At the second stage of the school's work, the emphasis was on introducing students to various pedagogical technologies, such as theater, excursion, music and film technology. The organizers of the school sought to present a comprehensive picture of modern pedagogical technologies and give an idea of the state and functioning of the Russian language. An analysis of the study made it possible to identify the main trends in the development of pedagogical innovation. A model for teaching productive innovative technologies was developed and successfully tested, which was substantiated in scientific articles, collections of school materials and scientific monographs. In general, the article presents a valuable analysis of the experience of the International Qualification Summer School, emphasizing the importance of studying modern pedagogical innovations and technologies in the field of teaching a foreign language [5].

In the article Almazova N.I. and Rubtsova A.V. Pedagogical innovation is described as a technology of modular training in productive philological reading in a foreign language, which also contributes to the development of a student's productive thinking. The authors emphasize the importance of adapting the educational process to the individuality of each student, updating the personal characteristics of the student, equal partnership of the subjects of the educational process, methodological expediency and variability of forms and types of educational activities. Thus, the article presents an analysis and description of productive linguodidactic technologies that are aimed at effective and individualized teaching of a foreign language, taking into account the development of the student's personality within the framework of the methodology of pedagogical innovation [6].

The article by R.Z. Nazhmiddinovna and R.K. Nazhmiddinovna discusses the main components and approaches to the use of pedagogical innovations and innovative technologies in teaching foreign languages. One of the key aspects highlighted in the article is the creation of a modern and well-structured program based on competence in professional activities that meets the modern requirements of the entrepreneurial sphere. This means that the educational material must be relevant and reflect the modern realities of a foreign language, as well as include a variety of multimedia materials that can be transmitted using modern means of communication. The article also emphasizes the importance of using modern, innovative teaching methods that are aimed at developing students' competencies and involving them in active knowledge and practical activities. This means that the emphasis is on the active and proactive participation of students in the learning process, excluding the passive assimilation of curricula. The article also notes that the successful implementation of innovative approaches in teaching foreign languages requires a modern infrastructure in the educational process. This includes information, technological, organizational and communication components that allow the use of new forms and methods of education, including distance learning [7].

Smith J., Johnson R., and Brown A. (2020) "Using Technology to Improve Foreign Language Learning: Innovative Approaches and Best Practices" provides an overview of current approaches to using technology in foreign language teaching. The authors consider the advantages and effectiveness of such innovative methods, which include the use of computer programs, interactive exercises and online resources in teaching a foreign language. As a result, the authors found that the use of pedagogical innovations and technologies in teaching a foreign language contributes to the effectiveness of learning and increases the motivation and involvement of students [8].

Other researchers Garcia M., Martinez L., Rodriguez S. (2019). conducted a systematic review of the literature on innovative pedagogical approaches in teaching foreign languages. They analyze various innovative methods such as gamification, mobile learning and the use of authentic materials and evaluate their impact on motivation and learning effectiveness. As a result, the authors presented innovative pedagogical approaches that contribute to the effectiveness of teaching foreign languages based on a systematic review of the literature and analysis of empirical research [9].

An article by Chen H., Wang L. and Liu Y. (2018) explores the application of game elements and tasks in teaching foreign languages. The authors consider the effectiveness of gamification in increasing the motivation of students and their involvement in the learning process. The authors showed that gamification, that is, the use of game elements, contributes to increasing the motivation and involvement of students in learning a foreign language and can be included in the category of pedagogical innovation [10]. A similar article by Kim S., Lee H., & Park J. (2017) considers the use of mobile technologies for teaching foreign languages as one of the

methods of pedagogical innovation. The authors discuss the advantages of mobile learning, such as accessibility, flexibility and the possibility of individualization of learning, and also provide examples of the effective use of mobile applications and resources in the context of teaching a foreign language. As a result, evidence is presented of the effectiveness of using mobile technologies in teaching a foreign language to improve the level of students' communication skills [11].

Brown K. and co-authors in their study note that the use of authentic materials in the teaching of foreign languages can be applied in the methodology of pedagogical innovation. They discuss the benefits and challenges of using authentic materials such as texts, audio and video materials to develop students' language literacy [12].

Whyte S. (2015) in his work analyzes the relationship between pedagogical and technological dimensions in the context of teaching foreign languages. The author explores how different pedagogical models and approaches influence the use of technology in the educational process, and how technological innovations can support and enrich pedagogical practice. The article discusses various technological tools and resources such as interactive whiteboards, mobile devices, online platforms and software, their potential to improve communication and student motivation in learning a foreign language. The paper also raises the issue of distance learning using technology, and explores new forms of communication and collaboration that arise through the use of technology in education [13].

The article by N.Shchebunyaeva, N.Guseva, G.Polyanskaya, E.Fedorova and O. Burlakova explores various innovative methods and approaches that can be applied in the educational process for the effective learning of foreign languages. They discuss the role of active and project-based learning, interactive technologies, game elements, virtual classrooms and other modern methods in providing quality teaching. The article also emphasizes the importance of integrating the cultural component into the teaching of foreign languages. The authors discuss the use of intercultural materials and tasks for the development of intercultural communicative competence among students [14].

The article by Johnson M., Lee S., Nguyen H. (2011) is devoted to task-based learning in teaching foreign languages. The authors consider this approach as an effective means of developing students' oral literacy and describe the principles of its application in the educational process. As a result, the advantages of task-oriented learning for the development of oral literacy of a foreign language were found. This approach promotes the active participation of students and the creation of real communicative situations [15].

The articles analyzed in the course of the study are valuable studies and reviews regarding pedagogical innovations in the teaching of a foreign language. They offer various approaches and strategies such as the use of technology, gamification, mobile learning, task-based approach, flipped learning, integrated content and language learning, and the development of intercultural communicative competence.

Discussion. Currently, there are many innovative technologies and methods. All of them are used in teaching foreign languages, depending on the subject, purpose and requirements of the pedagogical goal. In particular, we note that today there are important pedagogical tasks in the direction of transferring foreign language skills:

1. Development of communicative competencies in foreign languages, including the development of linguistic, language, sociocultural, educational and cognitive competencies;

2. Formation and development of the ability and desire of the student to independently and constantly learn English:

- a) further self-education using English in other fields of knowledge;
- b) Development of self-esteem skills by observing one's own speech in native and English languages;
- c) personal self-determination of applicants for education in their future profession;
- d) the formation of a citizen and a patriot.

We believe that the set goals can be achieved using all groups of technologies, namely:

– technologies of explanatory and descriptive education based on informing, enlightening and organizing the productive activities of applicants for education, in order to develop their general pedagogical skills and abilities;

– personality-oriented learning technologies that create conditions for ensuring self-educational activity of applicants for education, taking into account and developing the individual characteristics of students;

– developing learning technologies, where the main emphasis is on the method of learning, self-inclusion of the internal mechanisms of the personal development of students, their intellectual abilities.

The selection, theoretical understanding and classification of pedagogical innovations is carried out by a new area of pedagogical knowledge – pedagogical innovation (lat. innovatio – renewal, change). Innovations in

pedagogy relate to general social processes, global problems, integration (lat. integratio – restoration, merging of individual elements into a whole) of knowledge and forms of social life. Currently, a new pedagogy is being created, the distinguishing feature of which is innovative ability – the ability to update, openness to novelties. Most innovative teaching methods, when used, cause certain difficulties in the preparation of lessons and, according to teachers, increase the time spent on preparing lessons and reduce the number of tasks that students complete in a given time. However, teachers who strive for productive learning of their wards should understand that only the use of methods is not enough to develop the creative abilities of students, gradually and systematically involve them in independent cognitive activity and ensure interaction between the student and teacher in traditional lessons. Therefore, each teacher should think about changing the form of teaching in an individual case.

This is especially true of English lessons, where most classes are devoted to the formation of students' skills and abilities and the use of the theoretical knowledge gained.

This means that innovative methods of teaching a foreign language, based on an innovative approach, are aimed at the development and self-improvement of the individual, revealing his reserve of abilities and creative potential.

In modern methodology, the following types of technologies have been established in practice:

- design technologies, i.e. ensuring the integration of knowledge and skills in various types of activities;
- gaming technologies that form the ability to solve creative problems based on the choice of alternative options;
- information and communication technologies.

The effectiveness of innovative approaches to teaching foreign languages largely depends on the desire and ability of teachers to use the positive experience of domestic and foreign teachers in the field of a creative approach to teaching and understanding the need to move away from established methods. Innovative methods of teaching a foreign language, based on a creative approach, help to better use the potential of students and contribute to the development and self-improvement of the educational and communication process.

Researcher Palagutina M.A. notes that in the 21st century, the intensification and modernization of education requires the introduction of such innovative technologies that pursue the goal of creative education of the individual in the intellectual and emotional dimension. Such innovative technologies are: developmental learning, design, problem-based learning, level differentiation, test system, game learning, immersion in a foreign language culture, collaborative learning, self-education and autonomy, integration, as well as health-saving, research, information-communicative and personal-oriented technologies [16]. We are in solidarity with the opinion of the scientist, since we believe that only a competent selection and correlation of innovative technologies, taking into account the psychophysiological and individual characteristics of students, can organize a high-quality and successful educational process of teaching foreign languages.

Therefore, the combination of traditional methods and approaches to teaching foreign languages with some of the latest trends significantly increases and optimizes the activity and performance of students in the learning process and optimizes them. Therefore, it is advisable to continue the search for new trends and their application in the process of learning foreign languages. The use of innovative methods of teaching foreign languages will contribute to the fact that the domestic system of education and training of qualified specialists will take its rightful place in the global educational space [17].

Separately, it is important to emphasize that, first of all, information and communication technologies are inextricably linked with the use of computerized learning. The main issues in the use of innovative technologies are the structure of educational computer programs, their content and the optimal organization of the Web space. One of the many programs that can be identified is such a program as Rosetta Stone – a program for learning foreign languages from scratch without using your native language. This type of program is the most effective environment for teaching foreign languages. This program makes it possible to learn a language in the same way that children do, that is, by immersion in the language environment and the formation of associations in different areas of life, the creation of patterns and structures by induction, that is, the transition from a particular case to a general formula based on self-made conclusions. The repetition of material in the program occurs with a certain scientifically based frequency. The student can master the perception and reproduction of the most common conversational structures, which is very important for activating a spoken foreign language and starting free communication. This course is a dynamic immersion in the language being studied due to the correctly chosen structure of the material. Words are studied in conjunction with objects and actions depicted in photographs and drawings. The main factor is that for the speedy development of the language it is extremely

important that the training takes place as much as possible in the language that is being studied. In this case, it is 100% use of only the language being studied. This tutorial is designed for levels A1 to B2.

BBC World Service provides an opportunity not only to read, but also to listen to news in many languages. In addition, they offer a large section for English learners – LEARNING ENGLISH. Here are presented in a large number of videos, texts for listening and reading. Exercises for the development of phonetic, lexical, grammatical skills. There are exciting games and quizzes. In the Talking Sports subsection, students can not only watch the video, but also read and leave their own comments. It may seem interesting to have a double classification of articles – by topic and continent. Feedback with the publisher is carried out using the CONTACT US link.

ABC News accompanies its publications, in addition to audio, also video. It is also possible to have a conversation on the proposed topic among readers in the CHAT sections.

CNN World News also provides information in multiple languages and dual article classification. You can call audio and video support. Interaction of readers with the editors and among themselves is possible within the DISCUSSION section (discussion), which has its own bulletin board (MESSAGE BOARDS), a chat room (CHAT) and communication with the editorial board (FEEDBACK) [18].

Conclusion. In conclusion, the analysis of a number of scientific articles on the research topic allows us to draw several key conclusions. Firstly, innovative approaches in teaching a foreign language play an important role in improving the effectiveness of learning and stimulating student motivation. The use of modern technologies such as mobile devices, interactive whiteboards and online platforms can help students become actively involved and develop their communication skills. Secondly, gamification and the use of game elements in the educational process have proven to be effective in increasing students' motivation and their involvement in learning a foreign language. Thirdly, task-based teaching and flipped learning are promising methods that promote the development of communication skills and the active participation of students in the learning process. In addition, the integration of the cultural component, the use of authentic materials and the development of intercultural communicative competence are important aspects of teaching a foreign language, which contribute to the formation of a deep understanding of the language and culture of the country whose language is being studied.

In general, the study and application of innovative approaches in the teaching of a foreign language provides unique opportunities for improving the education and development of students. These research results and practical implementation experience can be valuable for educators and researchers, helping them optimize their work and achieve better results in teaching foreign languages.

Thus, we can say that the study and teaching of foreign languages today is impossible without an innovative component. Innovative technologies used in the teaching of foreign languages contribute to increasing the motivation for learning, the effectiveness and individualization of the learning process, the active pedagogical interaction between the teacher and students, the creation of optimal conditions for the creative processing of information into an independent cognitive sphere. The activity of a person preparing for the teaching profession, since a foreign language is a professional competence, becomes the most important feature of a modern specialist.

References:

1. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. – Алматы: Гылым, 2001. – 296 с.
2. Vera C. L'Internet en classe de FLE. Pearson Educacion. Espagne, 2001. 48 p.
3. Быстрова Ю.В. Инновационные методы обучения в высшей школе Украины // Ю.В. Быстрова // Право и инновационное общество. – 2015. – №1 (4). – с. 27–33.
4. Рубцова А.В., Алмазова Н.И., Ерёмин Ю.В. Социокультурная педагогическая инноватика: продуктивный подход в иноязычном образовании // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2020. – №. 1. – С. 2812–2812.
5. Шамонина Г., Московкин Л. Педагогическая инноватика в действии // Чуждоезиково обучение. – 2019. – Т. 46. – №. 4. – С. 375.
6. Алмазова Н.И., Рубцова А.В. К вопросу о лингводидактической педагогической инноватике // Письма в Эмиссия. оффлайн. – 2013. – №. 7. – С. 2026–2026.
7. Najmiddinovna R.Z., Najmiddinovna R.K. Innovative approaches in foreign language teaching // International journal of social science and interdisciplinary research. – 2022. – № 11(05). – pp. 19–21.
8. Smith J., Johnson R., & Brown A. (2020). Using Technology to Enhance Foreign Language Learning: Innovative Approaches and Best Practices. *Modern Language Journal*, 104(3), 456-478.
9. Garcia M., Martinez L., & Rodriguez S. (2019). Innovative Pedagogical Practices for Teaching Foreign Languages: A Systematic Review. *Language Teaching Research*, 23(2), 189-212.

10. Chen H., Wang L., & Liu Y. (2018). *Gamification in Foreign Language Teaching: An Innovative Approach to Enhancing Motivation and Engagement*. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5-6), 435–457.
11. Kim S., Lee H., & Park J. (2017). *Mobile-Assisted Language Learning: An Innovative Approach to Teaching Foreign Languages*. *Educational Technology & Society*, 20(3), 127–138.
12. Brown K., Thompson P., & Wilson R. (2013). *Using Authentic Materials in Foreign Language Teaching: An Innovative Approach to Enhancing Language Proficiency*. *Applied Linguistics*, 34(1), 1–24.
13. Whyte S. (2015). *Innovation in Language Teaching: Pedagogical and Technological Dimensions*. In: *Implementing and Researching Technological Innovation in Language Teaching*. *New Language Learning and Teaching Environments*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137470348_2
14. Shchebunyaeva N., Guseva N., Polyanskaya G., Fedorova E., Burlakova O. (2021). *Innovative Approaches to Teaching Foreign Languages at the University*. *Propósitos y Representaciones*, 9 (SPE2), e1107. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1107>
15. Johnson M., Lee S., Nguyen H. (2011). "Task-Based Instruction: An Innovative Pedagogical Approach for Promoting Oral Proficiency in Foreign Language Learning". *Foreign Language Annals*, 44(3), 407–427.
16. Палагутина, М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М.А. Палагутина, И.С. Серповская. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156–159.
17. Куличковская Е. А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку. // Куличковская Е. А. // Системные технологии. Вып. 17. – 2015. С. 5–8.
18. Бурлимова Б.М. Инновационные технологии изучения иностранных языков в высшем учебном заведении // Бурлимова Б.М. Вестник университета имени Альфреда Нобеля. – 2018. – № 1(15). – С. 223–227.

References:

1. Таубаева Ш.Т., Лaktionova С.Н., *Pedagogical innovation as a theory and practice of innovations in the education system*. – Almaty: Gylym, 2001–296 p.
2. Vera C. *L'Internet en classe de FLE*. Pearson Educacion. Espagne, 2001. 48 p.
3. Bystrova Yu.V. *Innovative teaching methods in higher education in Ukraine*// Yu.V. Bystrova // *Law and Innovation Society*. – 2015. – No. 1 (4). – With. 27–33.
4. Rubtsova A. V., Almazova N. I., Eremin Yu. V. *Socio-cultural pedagogical innovation: a productive approach in foreign language education* // *Letters to Emission*. Offline. – 2020. – no. 1. – S. 2812–2812.
5. Shamonina G., Moskovkin L. *Pedagogical innovation in action* // *Alien learning*. – 2019. – T. 46. – No. 4. – S. 375.
6. Almazova N.I., Rubtsova A.V. *To the question of linguodidactic pedagogical innovation* // *Letters to Emission*. offline. – 2013. – no. 7. – S. 2026–2026.
7. Najmiddinova R. Z., Najmiddinova R. K. *Innovative approaches in foreign language teaching* // *International journal of social science and interdisciplinary research*. – 2022. – № 11(05). – pp. 19–21.
8. Smith, J., Johnson, R., & Brown, A. (2020). *Using Technology to Enhance Foreign Language Learning: Innovative Approaches and Best Practices*. *Modern Language Journal*, 104(3), 456–478.
9. Garcia, M., Martinez, L., & Rodriguez, S. (2019). *Innovative Pedagogical Practices for Teaching Foreign Languages: A Systematic Review*. *Language Teaching Research*, 23(2), 189–212.
10. Chen, H., Wang, L., & Liu, Y. (2018). *Gamification in Foreign Language Teaching: An Innovative Approach to Enhancing Motivation and Engagement*. *Computer Assisted Language Learning*, 31(5–6), 435–457.
11. Kim, S., Lee, H., & Park, J. (2017). *Mobile-Assisted Language Learning: An Innovative Approach to Teaching Foreign Languages*. *Educational Technology & Society*, 20(3), 127–138.
12. Brown, K., Thompson, P., & Wilson, R. (2013). *Using Authentic Materials in Foreign Language Teaching: An Innovative Approach to Enhancing Language Proficiency*. *Applied Linguistics*, 34(1), 1–24.
13. Whyte S. (2015). *Innovation in Language Teaching: Pedagogical and Technological Dimensions*. In: *Implementing and Researching Technological Innovation in Language Teaching*. *New Language Learning and Teaching Environments*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137470348_2
14. Shchebunyaeva, N., Guseva, N., Polyanskaya, G., Fedorova, E., Burlakova, O. (2021). *Innovative Approaches to Teaching Foreign Languages at the University*. *Propósitos y Representaciones*, 9 (SPE2), e1107. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1107>
15. Johnson M., Lee S., Nguyen H. (2011). "Task-Based Instruction: An Innovative Pedagogical Approach for Promoting Oral Proficiency in Foreign Language Learning". *Foreign Language Annals*, 44(3), 407–427.
16. Palagutina, M. A. *Innovative technologies for teaching foreign languages* / М.А. Палагутина, И.С. Серповская. – Text: direct // *Problems and prospects for the development of education: materials of the I Intern. scientific conf. (Perm, April 2011)*. – Т. 1. – Perm: Mercury, 2011. – p. 156–159.

17. Kulichkovskaya E.A. *Innovative technologies in foreign language teaching.* // Kulichkovskaya E.A. // *System technologies. Issue. 17.* – 2015. P. 5–8.

18. Burlimova B.M. *Innovative technologies for studying foreign languages in a higher educational institution* // Burlimova B.M. *Bulletin of Alfred Nobel University.* – 2018. – No. 1 (15). – p. 223–227.

ӘӨЖ 378.1

ҒТАМР 14.35.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.026>

П.Б. Сейтказы,¹ Н.У. Кулдашева,¹ Г.Ж. Жұмағалиева^{2*}

¹Л.Н. Гумилев атындағы Евразия Ұлттық университеті,

Астана қ., Қазақстан

²Астана IT университеті,

Астана қ., Қазақстан

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ҚАЛЫПТАСУЫНДАҒЫ ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУІНІҢ ҚҰРЫЛЫМЫ

Аңдатпа

Біздің қоғамның әлеуметтік-экономикалық және саяси дамуының қазіргі кезеңіндегі жеке тұлғаға қойылатын талаптар артып келеді, бұл өз кезегінде өскелең ұрпақтың өмірі мен кәсіби қызметке дайындау үдерісін одан әрі жетілдіру қажеттілігін талап етеді. Бүгінгі таңда болашақ педагогтардың оқу іс-әрекеттегі әлеуметтік мүмкіндіктерін ашуды, оның ішкі және сыртқы белсенділігін ынталандыруды қамтамасыз ететін өзін-өзі реттеу механизмдерін зерттеу ерекше маңызға ие. Мақалада болашақ педагогтардың кәсіби қалыптасуындағы өзін-өзі реттеудің құрылымы анықталған. Студенттерде өзін-өзі реттеудің қалыптасуы тұлғаның жалпы қабылданған нормаларға, ережелерге, құндылықтарға және кәсіби талаптарға сәйкес мінез-құлқы болып табылады.

Авторлар мақалада студенттердің бойында осы қасиеттердің болуы қажеттілігін негіздеген. Өзін-өзі реттеу негіздерін қалыптастыру кәсіби дайындық кезеңіндегі тұлғалық даму үдерісі арқылы жүзеге асырылатындығы туралы сипатталған. Сонымен қатар, мақалада ЖОО-да студенттерде өзін-өзі реттеудің қалыптасуы кезеңдері және өзін-өзі реттеу деңгейлерін анықтау бағытында сауалнама жүргізіліп, қорытындыланған.

Түйін сөздер: өзін-өзі реттеу, педагогикалық өзін-өзі реттеу, педагогикалық мәдениет, психологиялық денсаулық, модельдеу, жоспарлау, бағдарламалау.

Сейтказы П.Б.¹, Кулдашева Н.У.¹, Жұмағалиева Г. Ж.^{2*}

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,

г. Астана, Казахстан

²Астана IT университет,

г. Астана, Казахстан

СТРУКТУРА САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Возрастают требования к личности на современном этапе социально-экономического и политического развития нашего общества, что в свою очередь требует необходимости дальнейшего совершенствования процесса подготовки подрастающего поколения к жизни и профессиональной деятельности. Сегодня особое значение имеет изучение механизмов саморегуляции, обеспечивающих раскрытие социальных возможностей студентов в учебной деятельности, стимулирование их внутренней и внешней активности. В статье дана характеристика структуры саморегуляции в профессиональном становлении будущего педагога. Становление саморегуляции у студентов – это поведение личности в соответствии с общепринятыми нормами, правилами, ценностями и профессиональными требованиями.

Авторы в статье обосновали необходимость наличия у студентов этих качеств. Описано, что формирование основ саморегуляции осуществляется через процесс личностного развития на этапе

профессиональной подготовки. Также в статье проведен опрос и подведены итоги по выявлению этапов формирования саморегуляции и уровней саморегуляции у студентов вузов.

Ключевые слова: саморегуляция, педагогическая саморегуляция, педагогическая культура, психологическое здоровье, моделирование, планирование, программирование.

Seitkazy P.,¹ Kuldasheva N.,¹ Zhumagaliyeva G.^{2*}

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University,

Astana, Kazakhstan

²Astana IT University,

Astana, Kazakhstan

THE STRUCTURE OF SELF-REGULATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

Abstract

The requirements for the individual at the present stage of the socio-economic and political development of our society are increasing, which in turn requires the need to further improve the process of preparing the younger generation for life and professional activity. Today, the study of self-regulation mechanisms that ensure the disclosure of students' social opportunities in educational activities is of particular importance. , stimulating their internal and external activity. The article describes the structure of self-regulation in the professional development of the future teacher. The formation of self-regulation in students is the behavior of an individual in accordance with generally accepted norms, rules, values and professional requirements.

The authors in the article substantiated the need for students to have these qualities. It is described that the formation of the foundations of self-regulation is carried out through the process of personal development at the stage of professional training. The article also conducted a survey and summarized the results of identifying the stages of the formation of self-regulation and the levels of self-regulation among university students.

Keywords: self-regulation, pedagogical self-regulation, pedagogical culture, psychological health, modeling, planning, programming.

Кіріспе. Қоғамда әлеуметтік-экономикалық қайта құрудың өзекті мәселелерін шешудің тиімді құралы педагогикалық іс-әрекет болып табылады, оның нәтижелері белсенді, өзін-өзі басқаратын, шығармашылық тұлғаның дамуын анықтайды. Кәсіби-педагогикалық іс-әрекет-бұл қатаң ережелер мен алгоритмдермен анықталған күрделі, көп қырлы үрдіс. Педагогикалық іс-әрекет маманнан оқушылар, ата-аналар және әріптестерімен өзара әрекеттесу үдерісінде өзінің мінез-құлқын, эмоционалды күйлерін, реакцияларын үнемі реттеуді талап ететін қоғамдық сипатқа ие.

Педагогикалық кәсіптің объективті күрделілігі маманның жеке басын және оның қызметіне, оның танымдық, эмоционалды-ерікті, адамгершілік, белсенділік салаларына жоғары талаптардың болуын анықтайды. Нәтижесінде педагог кадрларды даялау үрдісін оңтайландыру қазіргі кезеңде білім беруді реформалаудың басым міндеттерінің бірі болып табылады. Қазіргі қоғам педагог тұлғасына жоғары талаптар қойып отыр. Бұл мұғалімнің өз бетінше жұмыс жасауына түрткі береді.

Алайда педагогикалық іс-әрекеттің сәттілігі, оның жеке басын және кәсіби жетістіктеріне жалпы қанағаттану жағдайы көбінесе мұғалімнің стресске төзімділігіне, кәсіби мінез-құлқын, кәсіби іс-әрекетін, жеке ерекшеліктерін реттеу қабілетіне байланысты. Нақтырақ айтқанда, педагогикалық іс-әрекеттің сәттілігі педагогтың кәсіби және жеке өзін-өзі реттеудің қалыптасуына байланысты.

Ғылыми педагогикалық, психологиялық әдебиеттерді талдау қазіргі кезеңде педагогика мен психология ғылымында тұлғаның өзін-өзі реттеуі, өзін-өзі ұйымдастыруы, адамның өзін-өзі дамытуына байланысты мәселелерге көп көңіл бөлінетінін байқатты. Әдіснамашылардың еңбектеріндегі психологияның болашағы көбінесе табиғатпен және қоғаммен өзара әрекеттесуде даралықтың көп өлшемді әлемін тудыратын, өзінің көптеген ішкі жүйелерінде ерекшеленетін, дамитын метасистема ретінде адамның зерттеулерімен байланысты болып келеді.

Жоғарыда айтып өткеніміздей, адамның өзін-өзі реттеу мәселесі қазіргі педагогика мен психологиядағы ең өзекті мәселелердің бірі екені сөзсіз. Өйткені, бұл қазіргі қоғамның практикалық қажеттіліктерімен де, ғылыми танымның дамуының объективті логикасымен де оның қазіргі парадигмаларының ерекшеліктерімен де байланысты болып келеді.

Материалдар мен әдістері. Біз зерттеу жұмысымыздың барысында өзін-өзі реттеудің теориялық және әдіснамалық негізін және оларды қалыптастыруға арналған отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері мен зерттеулерінің әдіснамасын, тұжырымдарын басшылыққа ала отырып, тақырып аясындағы ғылыми әдебиеттерге талдау жасадық. Салыстыру, жалпылау әдістері арқылы өзін-өзі реттеу ұғымын айқындадық.

Студенттер арасында өзін-өзі реттеу қабілетін анықтау үшін М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университетінің болашақ педагогтарына «Студенттердің өзін-өзі реттеу деңгейі» сауалнама жүргізілді.

Ғылыми- педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде біз келесіні анықтадық, өзін-өзі реттеу (латын тілінен аударғанда regulate-ретке келтіру, жолға қою) іргелі ұғымдарға жатады, сондықтан да көптеген ғылымдардың зерттеу пәні болып табылады.Онтологияда тұлғаның өзін-өзі реттеуі озық көрініс шеңберінде түсініледі. Өзін-өзі реттеудің жоғары реттеушісі және ұйымдастырушысы тұлғаның ерік күші болып табылады. Адамның психикасы (біздің ішкі дүниеміз) оны қоршаған дүниелерді бейнелеп қана қоймай, болашақ моделі ретінде өзіндік қоршаған ортаның жаңа бейнесін қалыптастырады[1].

Л.И.Уманский «педагогикалық қызмет барысында оқу процесін басқаруды әртүрлі педагогикалық құралдардың көмегімен білім алушылардың қызметін реттеу ретінде қарастыруға болады және педагогикалық өзара іс-қимыл мақсаттарына оңтайлы қол жеткізу мұғалімнің жеке басы мен қызметін үздіксіз өзін-өзі реттеудің арқасында мүмкін және тиімді– деп тұжырымдады[2].

Өзін-өзі реттеу мәселесін А.К.Осницкий[1],О.А.Конопкин[3], В.И.Моросанова[4], Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогорова[5] зерттеген. Олар психикалық өзін-өзі реттеу қызметін тірі ағзаның белсенділігін реттеу деңгейінің бірі деп, және ол әр түрлі деңгейдегі жүйелер және оны жүзеге асыратын ерекшеліктерді білдіретін күрделілік шындықты, оның ішінде рефлексияны бейнелеу мен модельдеудің психикалық құралдары ретінде қарастырды

Қазіргі уақытта педагогикалық және психологиялық өзін-өзі реттеуді зерттеумен көптеген ғылыми мектептер айналысуда. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде О.А. Конопкиннің[7] «саналы өзін-өзі реттеу концепциясы», И.В. Моросанованың «жекелік стиль концепциясы»[4], А.Н. Костиннің[8], «адамның реттеушілік тәжірибесі моделі», А.В. Кругланскийдің «өзін-өзі реттеу теориясы» аймағындағы зерттеулері бар.

Нәтижелер мен талқылаулар. Әдебиеттерді талдау көрсеткендей, өзін-өзі реттеудің көптеген анықтамалары бар, олар әртүрлі ғылыми салаларда өзін-өзі реттеу категориясын қолданумен байланысты болып келеді. А.А. Кацера және А.В. Кобзар өзін-өзі реттеу бұл әртүрлі үрдістердің, құбылыстардың және психикалық деңгейлердің қатысуымен жүзеге асырылатын адамның ішкі мақсатты әрекеті,- ретінде қарастырды[9].

И.С. Кон өзін-өзі реттеу адамның қоршаған шындыққа бейімделуіне мүмкіндік беріп қана қоймай, сонымен бірге өзін-өзі бағалау сезімін, субъектінің өзін-өзі жүзеге асыруын қамтиды, сондықтан өзін-өзі реттеу үдерістерінде психиканың бірлігі мен жүйелік тұтастығы ретінде көрінетінін атап өтті[10].

В.И. Моросанова өзінің зерттеулері арқылы өзін-өзі реттеудің жеке стилін анықтады. Ол жеке тұлғаның стиль ерекшеліктерінің жеке типтік кешенін сипаттайтын «өзін-өзі реттеудің жеке стилі» ұғымын енгізу қажеттілігін негіздеді. Зерттеуші тұлғаның стиль ерекшеліктеріне: жоспарлау, модельдеу, бағдарламалауды жатқызды. Ал қызмет нәтижелерін бағалаудың жеке ерекшеліктеріне; тәуелсіздік, сенімділік, икемділік, бастамашылық жататынын дәлелдеді. Оның пікірінше өзін-өзі реттеудің жеке стилі – бұл адамның ерікті белсенділігінің жеке тұрақты, ерекшелігі болып табылады. Ғалым өзін-өзі реттеудің жеке стилінің екі түрлі формасын ажыратады: әр түрлі қызмет түрлерімен анықталатын жеке стиль немесе «белсенділік стиль» және сананың жұмыс істеуінің жеке стилі-өзін-өзі реттеу стилі.Жалпы алғанда,зерттеушілердің көпшілігі өзін-өзі реттеуді әртүрлі психикалық процестер мен құбылыстармен реттелетін жеке тұлғаның ішкі мақсатты белсенділігі ретінде анықтайтынын атап өтті. Осы тұста автор өзін-өзі реттеуді «интегративті психикалық құбылыстар, процестер мен күйлер», - деп анықтады. Бұл адамның «психикалық белсенділігінің әртүрлі түрлерінің өзін-өзі ұйымдастыруын» даралықтың тұтастығын және адамның болмысының қалыптасуын қамтамасыз етеді[4]. Зерттеуші төменде 1-ші кестеде болашақ педагогтардың өзін-өзі реттеу құрылымын көрсете білген.

Болашақ педагогтардың өзін-өзі реттеу құрылымы (Морасанова В.И.)

№	Өзін-өзі реттеу компоненттері	Компоненттер мазмұны	Қызметі	Қызметтердің мазмұны
1.	Мотивациялық	Кәсіби өзін-өзі жетілдіруге бағытталған-әлеуметтік және танымдық белсенділік, саналы адамгершілік ұғым-ар, жалпы-адамзаттық және кәсіби-педагогикалық құндылықтар.	Аксиологиялық	Саналы жалпыадамзаттық құндылықтар және педагогикалық мамандықты бағалау, мотивация, идеалдардың қалыптасуы, талаптар деңгейі, әлеуметтік сенімдер, дүниетаным және өзін-өзі бағалау
2.	Рефлексивті	Өзінің әрекетінің топтастарының әрекетімен салыстыру, өз әректіңдегі жағымды және жағымсыз аспектілерден хабардар болу,бағалау және өзін-өзі бағалау, өз қабілеттің ұғыну	Жоспарлау және болжау	Қажеттіліктерді жүзеге асырудағы мақсаттылық және моделдеу, мотивтер, қызығушылық, теориялық білім мен тәжірибе негізінде мұғалімнің жеке басының көзқарасы, қарым-қатынасы
3.	Эмоционалды-ерікті	Шыдамдылық көрсету, оқушы-ардың сұрақтарына эмоционалды жауап беру, өзіндік сезімдерін ұғыну, қарым-қатынасы мен эмоциясын реттеу	Өзіндік субъектілік әсер	Шыдамдылық, төзімділік,эмпатия
4.	Іс-әрекеттік	Өзін-өзі талдау, өзіндік бақылау, әртүрлі педагогикалық жағдаяттарда мінез-құлқын түзету,өз іс-әрекетін мақсатын ұғыну, алынған нәтижеге талдау(мұндай іс-әрекеттің үлгілері мұғалімнің біліміне, бейнелеріне, әлемнің көрінісіне айналады)	Түзетуші	Қызметті бақылау, бағалау және іс-әрекетті түзету, оның әдеттегі және дәстүрлі емес жағдайларда тиімділігін талдау, алынған нәтижеледі есепке алу, күш-жігер, қарқындылық

Е.С. Бычкова мен А.В. Лыткинаның зерттеулері психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу үдерісінде педагогикалық университет студенттерінің жеке өзін-өзі реттеуін қалыптастыру мәселесіне арналған. Авторлар болашақ педагогтардың өзін-өзі реттеуінің қалыптасуы ЖОО-дағы психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру сипатына байланысты екендігін анықтады. Егер психологиялық қолдау қажет деңгейде ұйымдастырылса, болашақ педагогтар кәсіби қызмет барысында психологиялық кедергілерді сәтті жеңуге дайын болады, – деп тұжырымдады[7].

М.В. Кудрявцева өзін-өзі реттеу қабілетін жеке тұлғаның жеке және кәсіби дамуының негізі ретінде қарастырды. Өзін-өзі реттеу-«өзін-өзі басқарудың, табысты өмірдің моделі мен траекториясын құрудың, кәсіби өзін өзі дамытудың қажетті шарты болып табылады», – деп пайымдады[11].

Н.Г. Кондратюк, В.И. Морсанова, А.В. Романова өз зерттеулерінде «университет студенттерінің мінез-құлқын реттеу стилінің ерекшеліктері олардың әртүрлі кәсіптерде оқитынына байланысты әртүрлі және ойлау стильдері де әртүрлі болады»,– деп пайымдады. Сонымен қатар Н.Г. Кондратюк өзінің зерттеулері арқылы әртүрлі мамандықта оқитын студенттерде өзін-өзі реттеудің кәсіби реттеуші күзінеттерімен анықталатын өзіндік ерекшеліктерінің бар екенін анықтады[12].

А.В. Романова өзін-өзі реттеу құрылымында бастамашыл ойлау стилі бар студенттерде жоспарлау мен модельдеу басым, сыни ойлау стилі бар студенттерде «модельдеу» және «икемділік» көрсеткіштері басым, басқарушылық ойлау стилі бар студенттер үшін «жоспарлау» және «икемділік» көрсеткіштері басым, ал практикалық ойлау стилі бар студенттер үшін «икемділік»және «тәуелсіздік» мінез ерекшеліктері айқын көрінеді. Алынған нәтижелерге сүйене отырып, А.В. Романова «тұлғаның ойлау стилі студенттік жастағы өзін-өзі реттеу ерекшеліктеріне әсер етеді»,– деген қорытынды жасады [12].

ЖОО-ның оқыту үдерісінде өзін-өзі реттеу және зейін негізгі элемент болып табылады. Өзін-өзі реттеу эмоцияны, мінез-құлқты және когнитивті қабілеттерді реттеп отыратын көпқырлы құрылым болып табылады.Оған тұлғаның өзінің зейіні мен өзіндік бақылауын эмоциясымен ойлау үдерісін,

әрекетін басқара білу қабілеті жатады.Өзін–өзі реттеудің дұрыс қалыптаспауы тұлғаның стресті және қиын ситуацияларды жеңуде көптеген қиындықтар туғызады[13].

Тұлғаның өзін-өзі реттеуінің орны мен рөлі, егер бүкіл өмір жолында іс-әрекеттің қарым-қатынастың шексіз көптеген формалары бар екенін ескерсек, айқын көрініп отырады.Табыстылық, сенімділік, өнімділік, кез-келген әрекеттің түпкілікті нәтижесі өзін-өзі реттеу процестерінің жетілу дәрежесіне байланысты. Сонымен қатар, мінез-құлық пен іс-әрекеттің барлық жеке ерекшеліктері өзін-өзі реттеу процестерінің қалыптасуымен, мазмұндық сипаттамалармен анықталады.

Өзін-өзі реттеу тірі жүйелердің белсенділігін реттеу деңгейлерінің бірі ретінде қарастырылады, ол шындықты бейнелеу мен модельдеудің психикалық құралдарының қолдануымен сипатталады. Өзін-өзі реттеу субъектінің мінез-құлқын немесе қызметін басқаруды және өзін-өзі реттеуді қамтиды.

Педагогикалық іс- әрекеттің табысты болуы,өзінің кәсіби жетістіктері мен тұлғаның жалпы қанағаттанарлық жағдайы көп жағдайда педагогтың өз кәсіби іс-әрекетін, кәсіби мінез- құлқын және тұлғалық ерекшеліктерді реттеу дағдысына тәуелді. Осы тұста педагогикалық іс әрекеттің табыстылығы мұғалімнің тұлғалық педагогикалық өзін-өзі реттеуінің қалыптасуымен байланысты.[14].

Төменде 1-ші суретте ресейлік ғалымдар Шагивалеева Г.С. және т.б. тұлғалық-педагогикалық өзін-өзі реттеуді сипаттаған ғалымдардың ұстанымын көрсетуге тырыстық Зерттушілер тұлғалық-педагогикалық өзін-өзі реттеу бұл біртұтас интегралды іс-әрекеттік сипаттама, оған өз іс-әрекетін жан - жақты талдау және жобалау қабілеті, өз іс-әрекетін өз-өзі талдау, өз-өзі бағалау,өз-өзі бақылау және әлеуметтік құндылықтар, мінез-құлық нормаларын ұстану деп анықтаған[15].



Сурет-1 Тұлғалық- педагогикалық өзін-өзі реттеудің сипаты (Шагивалеева Г.С. және т.б.)

Ғылыми айналымда, тұлғалық-педагогикалық өзін-өзі реттеу педагогикалық мәдениет теориясының контекстінде басқа компоненттермен қатар оның негізгі компоненттерінің бірі ретінде қарастырылады.

Л.В. Занина, Е.Н. Маштакова педагогикалық мәдениетті жалпыадамзаттық педагогикалық құндылықтардың, педагогикалық іс-әрекеттің шығармашылық тәсілдерінің және кәсіби педагогикалық мінез-құлықтың тұтас жүйесі ретінде қарастыра отырып, оның негізінде үздіксіз кәсіби және жеке өзін-өзі дамытуға және өмір бойы өзін-өзі тәрбиелеуге дайындық жатыр, оған келесі компоненттер жатады [6]:

1. Гуманистік педагогикалық ұстаным, ол өз кезегінде бастапқы жеке позицияны, моральдық-дүниетанымдық компоненттерді, шығармашылық-рефлексиялық компонентті қамтиды. Олардың әрқайсысының өзіндік құрылымы бар және мұғалімнің жеке басының кәсіби өзін-өзі тануының әртүрлі аспектілерін анықтайды.

2. Мұғалімнің кәсіби және жеке қасиеттері-эмпатия, төзімділік, шығармашылық, рефлексия тәсілі.

3. Толеранттылық-әртүрлі адамдардың сенімдеріне, көзқарастарына, ұстанымдарына, нақты мінез-құлқына қатысты жеке қасиет ретінде көрінеді.

4. Шығармашылық-кәсіби қызметтің негізгі бағыттарын шығармашылықпен қайта қарауға дайындық. Мұғалімнің шығармашылығының, оның педагогикалық шығармашылыққа дайындығының ерекше

маңыздылығы көптеген инновациялармен, көптеген балама педагогикалық жүйелермен түсіндіріледі. Мұғалімнің педагогикалық шығармашылыққа қосылуы оның педагогикалық мәдениеті деңгейінің сипатындағы "ең тиімді фактор" ретінде қарастырылады.

5. Рефлексия – бұл сананың өзіне назар аудару және өзін-өзі игеру қабілеті, оның өзіндік қызметі, өзіндік білімі бар объект ретінде.

Мәдениетті тұлға әлеміне айналдыру процесінің мәніне ену қандай мәдениеттің адамның өмір әлеміе айналатыны, оған осы әлемнің тұрықтылығы мен ұтқырлығы тұрғысынан не әкелетіні, адамның өзін-өзі реттеудің дәстүрлі құралдары туралы сұрақтар қоюға мүмкіндік береді.

Педагогикалық қызметтің сәттілігі, жеке басына және кәсіби жетістіктеріне жалпы қанағаттану жағдайы мұғалімнің өзінің кәсіби мінез-құлқын, кәсіби қызметін және жеке ерекшеліктерін реттеу қабілетіне де байланысты. Осылайша, педагогикалық қызметтің жетістігі мұғалімнің жеке-педагогикалық өзін-өзі реттеуінің қалыптасуына байланысты.

Саналы өзін-өзі реттеу дағдыларын игеру үшін студенттерді өзін-өзі реттеу құбылысымен ғана емес, сонымен қатар құрылымына үш компонент кіретін өзін-өзі реттеу механизмінің қалай жұмыс істейтінін көрсету маңызды. Оларды атап өтетін болсақ:

➤ нормативтік компонент-бұл адамгершілік білім, моральдық ұғымдар, мұғалімнің жеке басына және қызметіне қойылатын кәсіби талаптар;

➤ бағалау компоненті-бағалау және өзін-өзі бағалау, мұғалімнің жеке басын, іс-әрекетін, қарым-қатынасын бағалаудың саналы критерийлері;

➤ реттеуші компонент-бұл біздің мінез-құлқымызды, іс-әрекетімізді, қарым-қатынасымызды реттейтін біздің сезімдеріміз; мінез-құлық компоненті-ерікті процестер, өзін-өзі бақылау, мінез-құлықты, жеке тұлғаны және іс-әрекетті өзін-өзі түзету [1].

И.А. Зимняяның айтуы бойынша ырықтылықпен өзін-өзі реттеу – студенттің интеллектуалдық-тұлғалық дамуының өзекті бағыты. Мінез-құлықтың еркіндігі сыртқы реттеуден өзін-өзі реттеуге біртіндеп ауысуға негізделеді. Бұл беталыс әсіресе сыртқы бақылау мен бағаланудан туатын өзін-өзі бақылауда анық байқалады. Бұл, атап айтқанда, сыртқының ішкіге ауысуының негізінде студентте мақсатты және тиімді түрде өзін-өзі реттеу, қалыптасады[16].

Өзін-өзі реттеу ұғымын психикалық тұрғыда қарастырсақ. Психикалық өзін-өзі реттеу – бұл психикалық белсенділікті реттейтін мақсатты психикалық өзін-өзі әрекет ету және ол арқылы ағзаның жан-жақты қызметі: оның процестері, реакциялары мен күйлері. Психикалық өзін-өзі реттеу дегеніміз-адамның эмоционалды күйін басқару, ол сөздердің (аффирмациялардың), психикалық бейнелердің (визуализацияның) күші және тыныс алу мен бұлшықет тонусын басқару (релаксация) арқылы адамның өзіне әсер етуі арқылы қол жеткізуі. Сонымен қатар «психикалық өзін-өзі реттеу дегеніміз-адамның өзіне сөздер мен тиісті психикалық бейнелер арқылы әсер етуі. Психикалық өзін-өзі реттеу арқылы біз ағзаның жан-жақты қызметін, оның үрдістерін, реакциялар мен күйлерін мақсатты түрде реттеу үшін психикалық өзіне-өзі әсер ету деп түсініміз қажет.

Психикалық өзін-өзі реттеу зейінді басқару, сенсорлық бейнелермен жұмыс істеу, бұлшықет тонусы мен тыныс алу, сондай-ақ ауызша өзін-өзі гипноздау дағдыларын дамытуға көмектеседі. Психикалық өзін-өзі реттеуді меңгеру жаттығуларды орындау кезінде де, оны аяқтағаннан кейін белгілі бір уақытқа да өз жағдайын мақсатты бағдарламалауға көмектеседі. Көп жылдық еңбектің нәтижесі арқылы шетел психологтары психологиялық денсаулықтың негізгі компоненттерінің бірі, ол өзін-өзі реттеу екенін анықтады. Психологиялық денсаулық – бұл күрделі психикалық құбылыс, адамның қоршаған әлеммен өзара әрекеттесуіндегі біртұтас тұлға ретінде дамуындағы қажетті құбылыс болып табылады. Осы тұжырымдаманы негізге ала отырып біз өз зерттеуімізде болашақ педагогтардың бойында өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту арқылы психологиялық денсаулығын қалыптастыруды көздеп отырмыз.

Б.В. Зейгарник өзін-өзі реттеуді өзінің мінез-құлқын басқара алатын саналы процесс ретінде қарастырды және оны екі деңгейге бөлді: жедел-техникалық, мотивациялық. Жедел-техникалық құралдарды қолдана отырып, іс-әрекетті саналы түрде ұйымдастыру. Мотивациялық, онда жалпы фокусты ұйымдастырып мотивациялық-қажеттілік саласын басқару арқылы қызмет етудің жүзеге асырылуы. Мотивациялық аймақта өзін-өзі реттеудің екі түрлі формасы бар: мотивациялық келіспеушілік жағдайында пайда болатын еріктік әрекет, ішкі келіспеушіліктерді жою мен жаңадан пайда болған маңызды ситуацияларды саналы қайта құрастыру негізіндегі мотивациялық әрекет. Өзін-өзі реттеудің екінші формасы авторлардың айтуынша сын сағаттарда өз нәтижесін көрсетеді. Мысалы

мақсатқа жету мен тұлға үшін құнды қажеттіліктердің орындалуы мүмкін болмаған жағдайда өзекті болып табылады[5].

Вайнштейн және Циммерман өзін-өзі реттеуді күрделі үрдіс ретінде когнитивті, метакогнитивті, мотивациялық, афективті факторлардың негізінде қалыптасатын үрдіс ретінде қарастырды және өзін-өзі реттеу моделдерін ұсынды. Вайнштейн моделі бойынша өз мінез-құлқын басқара алатын студенттерде негізгі үш компонент басым болады; білік,ерік, және өзін-өзі реттеу. Білік (навык) компоненті әртүрлі оқу стратегиялары мен оқу әрекетінен тұрады. Ерік компонентін эмоция мен мотивация құрайды. Ал өзін-өзі реттеу компоненті шынайы өмірде өзекті деңгейде оқу үрдісінен және өзіндік басқарудан құралады[17].

Ф.Б. Березин өзін-өзі реттеу және эмоционалдық күйлерді реттеу механизмін психикалық бейімделумен байланысты деп анықтап, психологиялық қорғаныстың қобалжу мен күйзеліске қарсы екендігін дәлелдеді. Ғалым жүргізген зерттеулері арқылы жеке тұлғаның ерекшеліктері оның стресске сәтті бейімделуге көмектеседі деген қорытындыға келді. Бұл жүйке-психикалық тұрақтылық, өзін-өзі бағалау, жанжалдарға эмоционалды жауап беру және басқару деңгейіне байланысты болатынын зерттеді[18].

Р.М. Грановская эмоционалды реттеуді үш топқа бөлді[19], сурет -2:

1. Мәселені жою.
2. Көзқарасты өзгерту арқылы мәселенің әсер ету қарқындылығын төмендету.
3. Бірқатар әдістерді қолдана отырып, жағымсыз жағдайдың әсерін жеңілдету.



Сурет -2 Эмоционалды реттеудің түрлері, Р.М. Грановская

Ю.А. Миславский студенттердің өзін-өзі реттеуін зерттей отырып «өзін-өзі реттеу үрдісі әлеуметтік жағдаймен анықталады»,– деген тұжырым жасады. Тұлғаның өзін-өзі реттеу жүйесінің құрылымдық және функционалдық компоненттеріне мыналар жатады[20]:

- құндылықтар (қызықсыз-қызықты;жек көретін-сүйкімді, елеусіз-мағыналы);
- мақсаттар (тежегіш-асығыс; тоқтататын-ынталандыратын;шатастыратын-бағыттаушы);
- идеалдар (үлгі ретінде қабылданбайды-үлгі ретінде қабылданады; ұнамсыз-әдемі; лайықты-еліктеуге лайықты);
- «мен» бейнесі (жоққа шығарылған-танылған;бөтен-алыс-жақын)
- талаптар деңгейі (шектеу-көтермелеу; бағаламау-асыра бағалау; төмендету-көтеру)
- өзін-өзі бағалаудың құрамдас бөлігі (айыптаушы-мақұлдаушы; мақтаушы; жоққа шығарушы–мойындаушы).

Студенттің оқу-кәсіби қызметінде өзін-өзі реттеуі деп – ЖОО-да оқыту, тәрбиелеу, тұлғалық даму, кәсіби және субъективті қалыптасу міндеттеріне сәйкес келетін іс-әрекеттер мен мінез-құлықтарды құруға бағытталған саналы әрекеттерін айтамыз.

Саналы өзін-өзі реттеу төмендегі әрекеттер арқылы орындалады:

- іс-әрекеттердің этикалық және кәсіби талаптарға саналы түрде бағынуы;
- өзінің эмоцияларын, сезімдерін, ұмтылыстарын дұрыс меңгеру;
- университетте және қоғамда көңіл-күй мен психикалық күйлердің жағымсыз көріністерін кешіктіру және жою;
- өз білімінің, іскерлігінің, дағдыларының, қабілеттерінің, жеке даму жетістіктерінің, субъектілік және кәсіптік қалыптасуының деңгейіне барабар өзін-өзі бағалауды көздейтін өз талпыныстарын және тұтастай алғанда сәйкес өзін-өзі тануды іске асыру;

– өзін-өзі тану негізінде кәсіби, жеке және субъективті өзін-өзі жетілдіру міндеттерін жүзеге асыру.

Педагогикалық білім беру практикасына жүгінсек, психологиялық-педагогикалық цикл пәндерін оқу кезінде студенттер алған білімнің өзін-өзі тәрбиелеуге, интраспекциялық танымдық іс-әрекетке бағытталуы әрдайым қамтамасыз етілмейтінін мойындауымыз керек. Өзін-өзі тәрбиелеу саласындағы енжарлық іс-шаралар сонымен қатар білім алушылардың өзін-өзі жетілдіру мотивтерінің болмауына, дидактикалық және технологиялық білімнің жеткіліксіз деңгейіне әкеледі. Өзін-өзі реттеуге көп көңіл бөлмеу болашақ педагогтардың кәсіби білім берудің маңызды бағыты ретінде көптеген жағдайларда студенттердің өнімді педагогикалық қызметке сапалы дайындығына кедергі келтіреді.

Өзін-өзі реттеудің даму деңгейлерін нақтырақ анықтау үшін өзін-өзі реттеу жүйесін, құрайтын компонентер тобы құрайды. Құрамдас бөліктер ретінде педагогикалық қызмет пен педагогикалық қарым-қатынастың табыстылығының алдын-ала анықталған шарттары таңдалады. Құрамдас бөліктер оқу-тәрбие процесі барысында орындалатын студенттердің оқу-практикалық іс-әрекеттерінің нәтижелері бойынша, сондай-ақ практикалық сабақтар кезінде өткізетін сауалнамалар мен сауалнамалардың нәтижелері бойынша бағаланды. Бұл университет студенттерінің өзін-өзі реттеуінің даму деңгейін бағалауға мүмкіндік береді.

Өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыру болашақ педагогтардың кәсіби қалыптасуының және психологиялық денсаулығын сақтаудың қажетті шарты болып табылады. Педагогикалық әрекет-тесудегі өзін-өзі реттеу көбінесе мұғалімнің өзінің кәсіби іс-әрекетінің мазмұны мен сипатымен, оның жалпы даму деңгейімен, мұғалім мен оқушылардың жеке психологиялық ерекшеліктерімен және т.б. анықталады.

Болашақ педагогтардың өзін-өзі реттеуін қалыптастырудың үш негізгі кезеңі бар[21].

1. Пропедевтикалық.(1-2 курс) Бұл кезеңде білімді өзектендіру және қалыптастыру арқылы жүзеге асырылады, өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі дамыту туралы, мұғалімнің жеке басына қойылатын талаптарды, оны өзін-өзі реттеу бойынша ұсыныстарды игеру, өзіндік жұмыстарды ұйымдастыру.

2. Негізгі(2-3 курстар), педагогикалық білімді өзектендіру, теорияның элементтері болып табылатын жаңа ұғымдар мен анықтамаларды игеру қамтамасыз етілгенде өзін-өзі реттеу, сондай-ақ оларды жүйелеу және жалпылау. Зертханалық-практикалық сабақтарды өткізу және жеке оқу-зерттеу міндеттерін орындау кезінде, атап айтқанда педагогикалық шеберлік негіздері бойынша болашақ педагогтардың өзін-өзі реттеу процестері жандандырылады, олардың кәсіби өзін-өзі реттеу тәжірибесі мен тетіктері қалыптастырылады.

3. Түзету (4 курс) Бұл кезең кәсіби өзін-өзі реттеудің білім мен дағдыларды қолдануды және оларды педагогикалық практикадан өту кезінде түзетуді сипаттайды. Сонымен қатар алынған білік дағдыларды қолдану нәтижелерін талқылау кезінде қолданылады. Қарастырылып отырған кезеңнің тиімділігінің көрсеткіші болашақ мұғалімдердің кәсіби өзін-өзі реттеуге дайындығын кешенді бағалау деп санауға болады. Студенттердің дәріс, семинар лабалаторлық-практикалық сабақтар кезіндегі оқу-іс әрекетінің белсенділігі, педагогикалық практикадан өту кезіндегі жеке тапсырмаларды орындау әрекетіне бағалауы зерттеледі.

Аталмыш ізденіс аясында біз зерттеуге педагогикалық мамандықта оқитын 4 курстың 75 студенттерін қатыстырып, анықтаушы эксперимент жүргізуді жөн көрдік. Сауалнама мазмұнында болашақ маман ретінде дайындық деңгейі, өзін-өзі реттеу техникаларын меңгеруі, ЖОО-да психологиялық қызметтің ұйымдастыру бағытына, студенттердің психологиялық денсаулығына көңіл бөлуін анықтауға және т.б. сұрақтарға мән бердік, кесте -2.

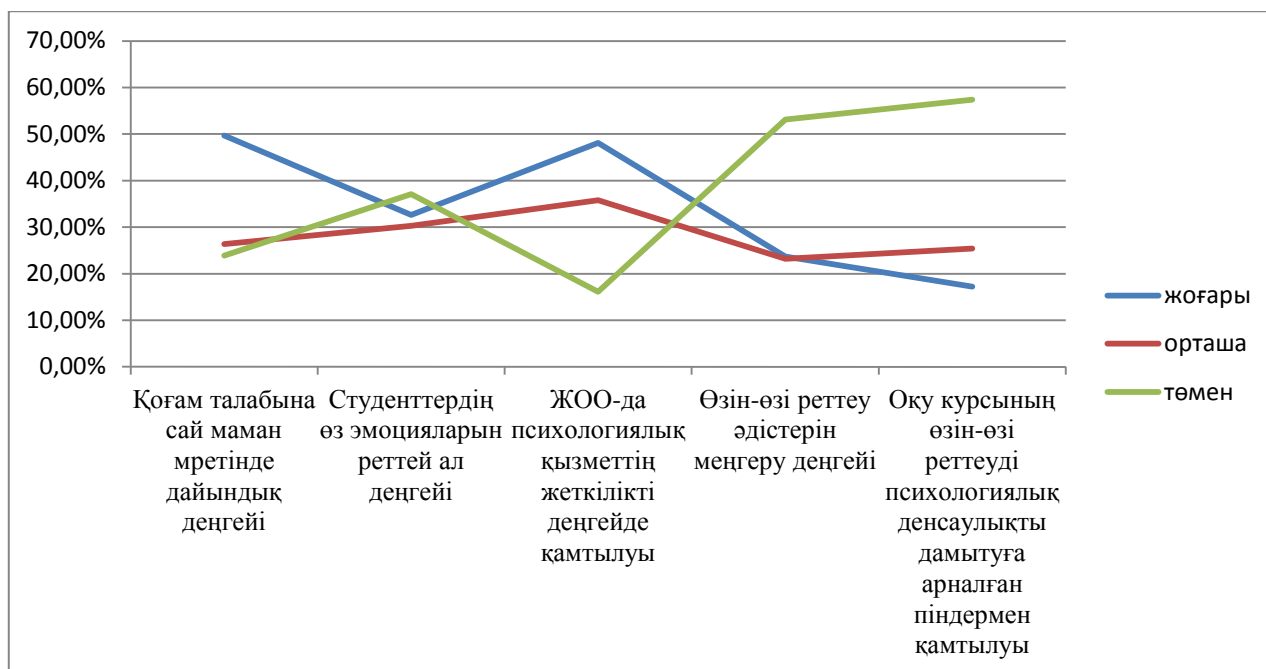
Кесте-2

Студенттерге жүргізілген сауалнама нәтижелері

№	Сұрақтар тізімі	Деңгейлер		
		Жоғары	орташа	төмен
1	Қоғам талабына сай маман ретінде дайындық деңгейі	49,7%	36,4	13,9
2	Студенттердің өз эмоцияларын реттей алу деңгейі	32,6	30,3	37,1
3	ЖОО-да психологиялық қызметтің жеткілікті деңгейде қамтылуы	48,1	35,8	16,1

4	Өзін-өзі реттеу әдістерін меңгеру деңгейі(аутоген жаттығулары, релаксация)	23,7	23.2	53,1
5	Оқу курсының өзін-өзі реттеуді, психологиялық денсаулықты дамытуға арналған пәндермен қамтылу деңгейі	17,2	25,4	57,4

Аталмыш кестедегі мәліметтерді төмендегі суретте диаграмма түрінде беруді жөн көрдік, сурет -1



Сурет - 3. Сауалнама бойынша алынған нәтижелердің диаграммасы

Респонденттерден алынған жауаптарды талдау нәтижесінде студенттердің өзін-өзі реттеу деңгейіне қатысты: студенттердің өзін-өзі реттеу техникаларын меңгермегендігі, өз эмоцияларын басқара алмайтындығы, психологиялық денсаулықты дамыту бағытында жұмыстанбайтындығы соған байланысты білім, білік, дағдыны дамытуға арналған пәндердің қажеттігі, сонымен қатар өзін-өзі реттеу бойынша жұмыстануға қызығушылықтарының бар екендігі анықталды.

Зерттеулер көрсеткендей ЖОО-ның қабырғасында студенттердің өзін-өзі реттеуіне және психологиялық денсаулығына көп көңіл бөлмейтіндігі анықталды. Сауалнама нәтижесінде анықталған осы және басқа да қиындықтар уақытша сипатқа ие деген ойдамыз. Себебі, болашақ педагогтарды дайындау үдерісінде студенттердің өзін-өзі реттеуін дамытуға бағытталған кешенді жұмыстар тиімді ұйымдастырылып, жолға қойылса, нәтижесінде жоғары көрсеткіштер берері анық.

Қорытынды. Өзін-өзі реттеу – бұл шамадан тыс жүктеме мәселелерінің жинақталған жағдайда, жағдай мен шындықты өзіндік талдауда қолданылатын психогигиеналық құрал деп атауға да болады. О.В. Белоустың анықтауы бойынша егер ол сапалар тұлға бойында кездесіп жатса, онда жоғары сапалы өзін-өзі реттеудің қалыптасқандығы туралы айтуға болады.

Өкінішке орай, көптеген студенттер педагогикалық қабілеттер мен өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытудың қажетті деңгейіне ие болмай, ЖОО-ның бітіреді. Бұл мәселені жеңу жеке стильдің, қабілеттердің, өзін-өзі реттеу дағдыларының, субъективті тәжірибенің қалыптасуы мен көріну ерекшеліктеріне назар аударған жағдайда мүмкін болады.

Студенттердің өзін-өзі реттеу жүйесінің дамуы болашақ педагогтардың жалпы даярлау үдерісімен тығыз байланысты және күрделі, көп деңгейлі үрдіс болып табылады. Реттеуші дағдылардың даму динамикасы сыртқы және ішкі жағдайлардың әсерінен дамып отырады. Сондай-ақ, университетте болашақ қызметке қажетті көптеген жеке қасиеттердің қалыптасу дәрежесін анықтауға болатындығы анықталды. Әртүрлі пәндер бойынша терең білімінің болуымен қатар, нақты реттеуші дағдыларды да

дамытуға қол жеткізу керек. Студент болашақ іс-әрекетке психологиялық тұрғыдан дайын болуы керек. Ол өз білімін басқаларға бере алатын тұлға ретінде өзіне деген сенімділікке ие болуы керек.

Педагог өзінің жеке тұлғалық қасиеттерін дамыта отырып, бір уақытта оқушылардың жеке тұлғасын тәрбиелейді, сондықтан ол әр адамның өмірінде өте үлкен рөл атқарады. Педагогтың жеке басы өзін-өзі анықтаушы болуы керек, яғни өзін-өзі бағалайтын, өзін-өзі жүзеге асыратын, өзін-өзі реттейтін және өзін-өзі жүзеге асыратын, яғни әлеуметтік және өзінің қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, өмірлік мақсаттар қоя алатын, оларды шеше алатын, өз әрекеттері, мінез-құлқы үшін жауап беретін субъект болуы керек.

Жоғарыда айтылғандардың бәрін қорытындылай келе, мынаны атап өтуге болады реттеуші дағдыларды дамыту кәсіби шеберлікті қалыптастырудың басты міндеті болып табылады, сондықтан өзін-өзі реттеуге үйрету болашақ педагогтың маман ретінде одан әрі қалыптасуының негізі болып табылады. Болашақ педагогтарды өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыру үшін ЖОО-да психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасы және өзін-өзі реттеуді дамыту бағдарламасы құрастылып жүйелі түрде жүргізіліп отырылу керек деп ойлаймыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Осницкий А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. – М.: 2007. Т. № 3. С. 42–51.
2. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: учебное пособие. – М.: «Просвещение», 2000. – 160 с.
3. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. М.: 2008. № 3. С. 22–34.
4. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей// Теоретическая и экспериментальная психология.– М.: 2014. №4. С. 57–65.
5. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. М.: 1999. Т. 10. №2. С. 121–133с.
6. Занина Л.В. Становление гуманной педагогической позиции будущего учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов–на–Дону.: 2004. – 199 с.
7. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии.– М.: 2004. № 2. С. 128–135.
8. Костин, А.Н. Психическая регуляция поведения и деятельности: современное состояние и проблемы исследований/– М.: 2012. – 209 с.
9. Кацера А.А., Кобзарь А.В. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии// Психологические науки: теория и практика: материалы II Международной научной конференции (г. Москва, март 2014 г.) – М.: «Буки–Веди», 2014. 80 с. С. 10-12.
10. Кон И. С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал.– М.: 2001. –Т. 2. № 3. С. 25-37.
11. Кудрявцева Е.И. Психология управления. Курс лекций. Санкт–Петербург.: НИУ «Высшая школа экономики», 2003. Электронный ресурс <https://edu.hse.ru/course/view.php?id=158820>
12. Романова Е.С., Гребенников Л.Г. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика– М.: Талант, 1996. – 144 с.
13. Arcoverde Á.R., Boruchovitch E., Góes N. M., Taylor W. A. Self-regulated learning of Natural Sciences and mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors // *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2022. Т. 35. № 1. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00203> <https://www.scopus.com/sourceid/21100937445>
14. Бронава С.В. Научись отдыхать. Техники релаксации – Ростов–на Дону.: 2008, – 156с.
15. Шагивалеева Г.С., Бильданова В.Б., Бисерова Г.К., Юсупова В.М. Значение саморегуляции в профессиональном становлении будущего педагога file:///D:/Downloads/Statya_Shagivaleevoj_G.R..pdf
16. Зимняя И.А. Педагогикалық психология/ Орыс тілінен аударған Құсаинова М.А./ – М.: «Логос», Алматы «TST-companу»–2005–368б.
17. Ojell H., Palohuhta M., Ferreira J.M. A qualitative microanalysis of the immediate behavioural effects of mindfulness practices on students' self-regulation and attention // *Trends in Psychology*. 2023. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00263-1>
18. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – СПб.: Питер, 1999.

19. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии /Р.М. Грановская. Л.: ЛГУ, 1988. – 560 с.
20. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.:Педагогика 1991,151 с.
21. Кутузова, Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога–психолога: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук /Д.А. Кутузова.– Психол. ин-т Рос.акад. образования. – М.:2006. – 213 с.

References:

1. Osnickii A.K. Rol osoznannoi samoregulyacii v uchebnoi deyatelnosti podrostkov // Voprosi psihologii. –M. 2007. T. № 3. S. 42–51.
2. Umanskii L.I. Psihologiya organizatorskoi deyatelnosti shkolnikov_ uchebnoe posobie. – M._ «Prosveschenie»_ 2000. – 160 s.
3. Konopkin O.A. Osoznannaya samoregulyaciya kak kriterii subektnosti // Voprosi psihologii. M._2008. № 3. S. 22–34.
4. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyaciya proizvolnoi aktivnosti cheloveka kak psihologicheskii resurs dostizheniya celei// Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psihologiya. _M. 2014. №4. S. 57_65.
5. Zeigarnik B.V._ Holmogorova A.B._ Mazur E. Samoregulyaciya povedeniya v norme i patologii // Psihologichesk. : 1999. T. 10. №2. C. 121–133
6. Zanina L.V. Stanovlenie gumannoi pedagogicheskoi pozicii buduschego uchitelya v usloviyah mnogourovnevnoi sistemi visshego pedagogicheskogo obrazovaniya_ dis. ... kand. ped. nauk. – Rostov_na_Donu. 2004. – 199 s.
7. Konopkin O.A. Obschaya sposobnost k samoregulyacii kak faktor subektnogo razvitiya // Voprosi psihologii. _M. 2004. № 2. S. 128–135.
8. Kostin A.N. Psihicheskaya regulyaciya povedeniya i deyatelnosti_ sovremennoe sostoyanie i problemi issledovaniya/ _M. 2012. – 209 s.
9. Kacero A.A._ Kobzar A.V. Podhodi k traktovke samoregulyacii v psihologii// Psihologicheskie nauki_ teoriya i praktika_ materialy IIМеждународной научной конференции _g. Moskva_ mart 2014 g.,_M. «Buki_Vedi»_ 2014. 80 s. S. 10_12.
10. Kon I. S. Kategoriya «Ya» v psihologii // Psihologicheskii jurnal.M. 2001. T. 2. № 3.S.25–37.
11. Kudryavceva E.I. Psihologiya upravleniya. Kurs lekcii. Sankt_Peterburg. _ NIU «Visshaya shkola ekonomiki»_ 2003. Elektronnyi resurs <https://edu.hse.ru/course/view.php?id=158820>
12. Romanova E.S._ Grebennikov L.G. Mehanizmi psihologicheskoi zaschiti_ genesis_ funkcionirovanie_ diagnostika _M. Talant_1996. _ 144 s.
13. Arcoverde Á.R., BoruchovitchE., GóesN. M., TaylorW. A. Self-regulated learning of Natural Sciences and mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors // Psicologia: Reflexão e Crítica. 2022. T. 35. № 1. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00203> <https://www.scopus.com/sourceid/21100937445>
14. Bronava S.V. Nauchis otdihat. Tehniki relaksacii _Rostov_na Donu. 2008_ 156s.
15. Shagivaleeva G.S._ Bildanova V.B._ Biserova G.K._ Yusupova V.M. Znachenie samoregulyacii v professionalnom stanovlenii buduschego pedagoga file:///D:/Downloads/Statya_Shagivaleevoj_G.R..pdf
16. Zimnyaya I.A. Pedagogikalik psihologiya/ Oris tilinen audarzan Kъsainova M.A./ _M. «Logos»_ Almati «TST company»_ 2005_ 368b.
17. Ojell H., Palohuhta M., Ferreira J.M. A qualitative microanalysis of the immediate behavioural effects of mindfulness practices on students' self-regulation and attention // Trends in Psychology. 2023. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00263-1>
18. Berezin F. B. Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka. – Spb. _Piter_1999.
19. Granovskaya P.M. Elementi prakticheskoi psihologii / P.M. Granovskaya. L. _ LGU_ 1988. _ 560 s.
20. Mislavskii Yu.A. Samoregulyaciya i aktivnost lichnosti v yunosheskom vozraste. _M. Pedagogika 1991_ 151 s.
21. Kutuzova D.A. Organizaciya deyatelnosti i stil samoregulyacii kak faktori professionalnogo vigoraniya pedagoga_psihologa_ dissertaciya na soiskanie uchenoi stepeni kandidata psihologicheskikh nauk / D.A. Kutuzova. _ Psihol. in_tRos.akad. obrazovaniya. – M. 2006. – 213 s.

**ОРТА ЖӘНЕ ОРТА БІЛІМНЕН КЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУ: ОҚЫТУ МЕН
ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

**СРЕДНЕЕ И ПОСЛЕСРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

ӘОЖ 372.851
МРНТИ 14.25.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.027>

Ш.Е. Алтынбеков,^{1} Н.К. Аширбаев,¹ П.С. Дүйсебаева¹*

¹ *М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті
Шымкент қ., Қазақстан*

**ОҚУШЫЛАРДЫ МАТЕМАТИКАЛЫҚ ОЛИМПИАДАЛАРҒА
ҚАТЫСУҒА ДАЙЫНДЫҚ ЖҮЙЕСІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада Түркістан облысындағы дарынды балаларға арналған мектеп интернаты оқушыларына енгізілген білім беру жүйесінің тиімділігін анықтау үшін докторлық диссертация шеңберінде әзірленген біліктілікті арттыру курстары арқылы М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті «Математика» кафедрасында білім алушыларға арналған «Олимпиадалық есептерді шығару» пәнінің оқу бағдарламасы негізінде нақтыланып, Түркістан облысындағы дарынды балаларға арналған физика-математикалық мектеп-интернаты оқушыларының математикалық олимпиадаларының нәтижелері сипатталған. Білім беру мен ұйымдастыру сапасы, оқу бағдарламаларын іске асыру деңгейі, педагог кадрлардың кәсіби құзыреттілігі және олардың білім беруде қажетті нәтижелерді қамтамасыз етудегі белсенділігі, оқушылардың жеке жетістіктері, сондай-ақ жалпы білім беру сапасын қамтамасыз етудегі мектеп жетістіктерінің параметрлері анықталды.

2020–2023 жылдар аралығындағы жүргізілген математика пәнінен олимпиада бойынша эксперименттік зерттеулер келтірілген. Сауалнама ұйымдастырылып, жалпы білім беретін мектептер, Түркістан облысындағы жоғары оқу орындарының мұғалімдері мен білім алушылар арасында жүргізілген. Сонымен қатар оқушылар арасынан алынған эксперименттік тобының математикадан олимпиадалық даярлау бағдарламасының сапалық нәтижесі мен бақылау тобының нәтижелерінен 13,95% -ға жоғары болғанын көрсетеді, математикадан базалық мектеп бағдарламасын меңгеру 16,25%-ға жоғары болды, ал олимпиадалық есептерді шешудің теориясы мен әдістері бойынша сапалы үлгерім қатысушылардың 76%-ның басымдылығын көру мүмкін болды.

Мақалада докторлық диссертация аясында әзірленген болашақ зерттеудің теориялық мазмұны ұсынылған. Зерттеу тұжырымдамасын әзірлеуден, зерттеудің бағыттары мен нақты міндеттерін анықтаудан тұратын проблеманы қою кезеңіне сәйкес келетін ғылыми зерттеу жұмыстары жүргізілген. Сонымен қатар Ж.Қаппаров №5 мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернат оқытушылары және оқушыларының арасындағы байланыстар мен жылдық қорытындылары көрсетіліп, ғылыми зерттеулер талданды.

Түйін сөздер: олимпиада, бакалавр, мектеп, математика, олимпиадалық қосымша.

Алтынбеков Ш.Е.,^{1} Аширбаев Н.К.,¹ Дүйсебаева П.С.¹*

¹*Южно-Казахстанский университет имени М.Ауезова
г. Шымкент, Казахстан*

**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ
В МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОЛИМПИАДАХ**

Аннотация

В данной статье для определения эффективности системы образования, внедренной для учащихся школ-интернатов для одаренных детей Туркестанской области, посредством курсов повышения

квалификации, разработанных в рамках докторской диссертации, на кафедре «Математика» Южно-Казакстанского университета имени М.Ауэзова на основе учебной программы дисциплины «Решение олимпиадных задач» для обучающихся, описаны результаты математических олимпиад учащихся физико-математической школы-интерната для одаренных детей Туркестанской области. Определены качество организации и образования, уровень реализации учебных программ, профессиональная компетентность педагогических кадров и их активность в обеспечении необходимых результатов в образовании, индивидуальные достижения учащихся, а также параметры школьных достижений в обеспечении качества общего образования.

Приведены экспериментальные исследования по олимпиаде по математике, проведенные в 2020-2023 годах. Был организован и проведен опрос среди обучающихся и учителей общеобразовательных школ, вузов Туркестанской области. Также видно, что экспериментальная группа из числа учащихся имела качественный результат программы олимпийской подготовки по математике и на 13,95% выше результатов контрольной группы, освоение программы базовой школы по математике было на 16,25% выше, а качественная успеваемость по теории и методам решения олимпиадных задач развилась у 76% участников.

В статье представлено теоретическое содержание будущего исследования, разработанного в рамках докторской диссертации. Проведены научно-исследовательские работы, соответствующие этапу постановки проблемы, заключающемуся в разработке концепции исследования, определении направлений и конкретных задач исследования. Также было проведено научное исследование, где проанализированы связи и годовые отчеты преподавателей и учащихся специализированной физико-математической школы-интерната № 5 имени Ж. Каппарова.

Ключевые слова: олимпиада, бакалавр, школа, математика, приложение по олимпиаде.

Altynbekov Sh.,^{1} Ashirbayev N.,¹ Duisebayeva P.¹
¹M. Auezov South-Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan*

THE SYSTEM OF PREPARING SCHOOLCHILDREN FOR PARTICIPATION IN MATHEMATICAL OLYMPIADS

Abstract

This article describes the results of Mathematical Olympiads of students of a physical and mathematical boarding school for gifted children in the Turkestan region on the basis of the curriculum of the discipline "solving Olympic problems" for students of the Department of Mathematics of the M. Auezov South Kazakhstan University through advanced training courses developed within the framework of a doctoral dissertation to determine the effectiveness of the education system introduced to students of a boarding school for gifted children in the Turkestan region. The quality of education and organization, the level of implementation of curricula, the professional competence of teaching staff and their activity in ensuring the desired results in education, the individual achievements of students, as well as the parameters of school achievements in ensuring the quality of education in general, are determined.

Experimental studies on the Olympiad in Mathematics conducted in the period from 2020 to 2023 are presented. A survey was organized and conducted among teachers and students of general education schools, universities in the Turkestan region. It also shows that the experimental group of students was 13.95% higher than the quality result of the Olympic Training Program in mathematics and the results of the control group, the mastery of the basic school program in mathematics was 16.25% higher, and it was possible to see the superiority of 76% of the participants in quality performance in theory and methods of solving Olympic problems.

The article presents the theoretical content of the future study, developed within the framework of the doctoral dissertation. Scientific research work has been carried out that corresponds to the stage of setting the problem, which consists in developing the concept of research, determining the directions and specific tasks of the study. At the same time, Zh. Kapparov showed the results of the annual research and the links between teachers and students of the specialized physical and mathematical boarding school No. 5.

Keywords: Olympiad, Bachelor's degree, School, mathematics, the Olympiad application,.

Кіріспе. Бүгінгі таңда педагогика ғылымы мен білім беру практикасында тұлғаға бағытталған парадигманы іске асыру кезінде ең алдымен жеке тұлғаны дамытуға бағытталған жаңа тәсілдерді

үздіксіз іздеу жүріп жатыр. Балаларды дамыту бойынша барлық міндеттер Бүгінгі таңда педагогика ғылымы мен білім беру практикасында тұлғаға бағытталған парадигманы іске асыру кезінде ең алдымен жеке тұлғаны дамытуға бағытталған жаңа тәсілдерді үздіксіз іздеу жүріп жатыр. Балаларды дамыту бойынша барлық міндеттерді шешетін педагогикалық жұмыстың дәстүрлі және өміршең түрлерінің бірі пәндік олимпиадалар мен конкурстар болып табылады.ді шешетін педагогикалық жұмыстың дәстүрлі және өміршең түрлерінің бірі пәндік олимпиадалар мен конкурстар болып табылады.

Әр түрлі деңгейдегі олимпиадалар – мектеп олимпиадасынан халықаралық олимпиадаға дейін, дәстүрліден қашықтықтан олимпиадаға дейін – дарынды оқушылармен жұмыс істеудің тиімді түрлері болып табылады. Түркістан облысындағы барлық өңірлерді қамтитын және әрбір оқушыға қолжетімді математикалық олимпиадалардың нақты жүйесі қалыптасты. Сонымен қатар, олимпиаданы ұйымдастырудың жаңа әдістері барлық қатысушыларға оң әсер етеді. Бұл зерттеуде біз Ж.Қаппаров №5 мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернаты математиканы оқытудағы жеке тәжірибесінде көрсетілген. Кентау қаласы №3 Білім – Инновация ер балалар лицей интернаты олимпиада резерв мектебінде математиканы тереңдетіп оқытумен, қаланың кейбір мектептерінің оқушыларын олимпиадаларға қатысуға дайындау, сондай-ақ М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университетінде математиканы оқытумен, мұғалімдерді қайта даярлау курстарында дәрістер ұйымдастырылған. «Математика» кафедрасының оқытушылары педагогикалық практика жұмыстары мен білім алушылардың әдістемелік жүйесін құрумен айналысады. Оқушыларды математикалық олимпиадаларға дайындау мазмұнының тиімділігін зерттей отырып, оқушылардың математикалық білімі мен мұғалімдердің әдістемелік қызметін қамтитын екі жақты процесс екенін атап өткен жөн. Мектеп жұмысын бағалау жүйесінде білім беру жүйесін ұйымдастыру сапасы, оқу бағдарламаларын іске асыру деңгейі, педагог кадрлардың кәсіби құзыреттілігі және олардың білім беруде қажетті нәтижелерді қамтамасыз етудегі белсенділігі, оқушылардың жеке жетістіктері, сондай-ақ жалпы білім беру сапасын қамтамасыз етудегі мектеп жетістіктерінің параметрлері анықталады. Математикалық олимпиадалардың маңыздылығы мен рөлі пәндік олимпиадалардың республикалық деңгейге ауысу және ҰБТ емтихандары мен тесттері қатар орта мектеп білім беру жүйесінде оқу жетістіктерін бағалаудың әртүрлі жүйесіне енгізілуімен растайды.

Материалдар мен әдістер. Осы жұмыста жоғарыда айтылғандардың барлығын ескере отырып, білім алушылардың құзыреттілік тәсіл негізінде әзірленген математикалық олимпиадаларға дайындау жүйесінің мазмұны талданады. Ол келесі өлшемдерді қамтиды:

- олимпиадалық резерв мектебі сияқты қосымша білім беретін жаңа нысанын іске асыратын оқушыларды олимпиадаларға қатысуға дайындау әдістемесі.
- бакалаврлар білім алушыларын элективті пәндер бойынша сабақтарды оқушылармен олимпиадалық қызметті орындауға дайындау.
- оқушыларды зияткерлік жарыстарға дайындау кезінде математика мұғалімдерін диагностика және мониторинг жүйесі арқылы аттестаттау мүмкіндіктері.

Оқушыларды әртүрлі деңгейдегі математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындаудың теориялық негіздерін әзірлеу кезінде біздің зерттеуіміздің мақсаты соңғы бес жылда облыстық мектептерінде сынақтан өткен оқушыларды математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындау жүйесі мазмұнының тиімділігін эксперименттік бағалауда анықтайды.

Зерттеу әдістері ретінде осы саладағы психологиялық-педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерді талдау, білім алушылардың әртүрлі пәндер бойынша олимпиадаларға дайындаудың жүйеленген әдістерін талдау, білім алушылардың математикалық олимпиадаларға дайындауға және оқушылардың өздерін математикалық олимпиадаларға дайындауға бағытталған бакалавр білім алушыларын оқытуды ұйымдастыру бойынша, әдістемелік жұмыстардың тиімділігін эксперименттік тексеруде қолданады.

2007-2022 жылдар аралығында оқушылардың пәндік олимпиадаларын дайындау және ұйымдастыру жүйесін ұсынған авторлар мен олимпиадаға дайындау мүмкіндіктері туралы түрлі аспектілері зерттеген. Олимпиадаларға дайындық жүйесінде жоғары сынып оқушыларының зерттеу біліктерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар әзірленді (Любинская, 2010), олимпиадалар жағдайында оқушылардың когнитивті құзыреттіліктерін қалыптастыру талданды (Ильинский, 2012), қашықтықтан эвристикалық олимпиадалар жүйесінде оқушылардың теле-коммуникативтік құзыреттіліктерін дамыту зерттелді (Скрипкина, 2013), оқушыларды пәндік олимпиадаларға, ғылыми жұмыстар конкурстарына

және олимпиадаларға дайындау бойынша әдістемелік жобалар әзірленді (Мамченков, 2015), оқушылардың пәндік олимпиадаларға қатысуы, оларды математикадан олимпиадалық есептерді шешуге үйрету, сондай-ақ құзыреттілігін қарастыру (Келдибаева, 2019), автор оқушыларды олимпиадалық есептерді шығару мен талдау арқылы құзіреттілігі іске асырады деген пікірді ұстанады.

Зерттеудің нәтижелері және талқылау. Түркістан облысының білім саласында сапаны қамтамасыз ету департаменті, Шымкент қаласы Дарын орталығы ұйымдастыруы мен білім беру мекемелері бірлесіп жыл сайын мектеп оқушылары үшін олимпиада ұйымдастырады. Онда пәндерді базалық және тереңдетіп оқыту жүйесінде ұйымдастырылады. Дәстүр бойынша ол екі кезеңнен тұрады және олардың әрқайсысы үшін командалар құрамы алдыңғы кезеңдердің жеңімпаздарынан құрылады.

1. Мектеп олимпиадасы қараша айында өтеді. Қатысуға ниет білдірген барлық оқушылар мектептің ұйымдастыру комитетінің шешімінен кейін қатыса алады.

2. Облыстық олимпиадалар қаңтар және ақпан айларында өтеді. Ол екі кезеңнен тұрады. Қатысушылар жалпы білім беретін мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернаты бойынша 10-11 сынып оқушылары болып табылады.

1. Пәндік олимпиадалардың облыстық деңгейдегі кезеңінің нәтижелерін талдау

Жоғары оқу орындарының профессор-оқытушылар құрамының өкілдері оқушылардың республикалық олимпиадасының 1 және 2 кезеңдерін Бағалау жөніндегі комиссияда облыстық мекемелері, облыстық деңгейдегі білім беру басқармаларының мамандары және республиканың жетекші мектептерінің мұғалімдері жұмыс істейді. Олимпиадаға алдын-ала турдан өткен 10-11 сынып оқушылары қатыса алады. Олимпиадаға арналған тапсырмаларды Оқу-ағарту министрлігі әзірлейді. 1-кестеде келтірілген 2020-2022 жылдардағы мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернаты оқушыларының математикалық олимпиадаларының облыс деңгейінің нәтижелерін қарастырамыз.

Кесте 1

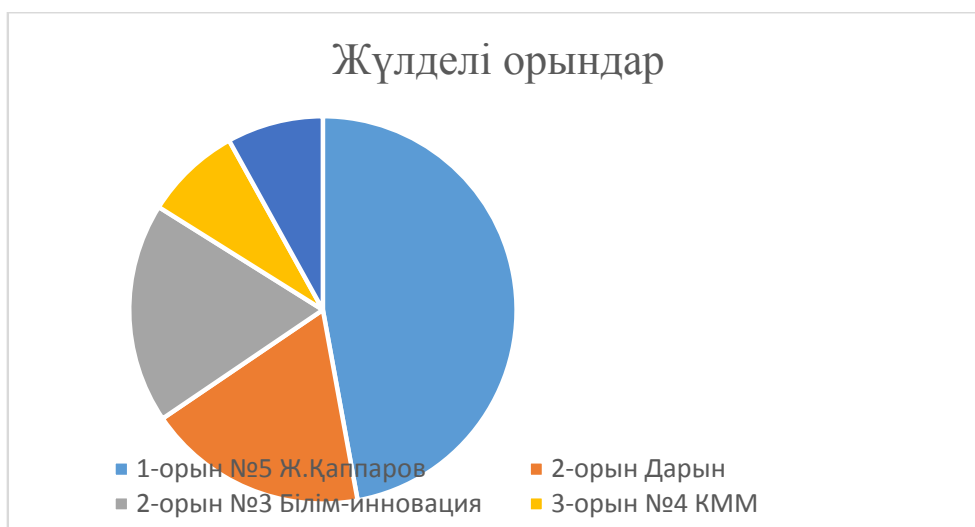
Оқушылардың 2020 жылғы Олимпиадаға қатысу нәтижелері

Жыл	Саны		Дәрежелер		
	Қатысушылар	Жұлделі орын	1	2	3
2020	64	12	Оқушылар саны		
			2	4	6

Түркістан облысындағы мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернаты оқушыларының арасындағы 2021 жылғы облыс деңгейіндегі Олимпиадада рейтинг көшбасшылары төмендегі 1-суретте көрсетілгендей Ж.Қаппаров №5 мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернаты болды:

Сурет 1

2021 жылғы Олимпиададағы рейтингі



2022 жылғы Түркістан облысындағы мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернаты оқушыларының арасындағы Олимпиадаға 56 оқушысы қатысты, 12 оқушы жүлдегер атанды.

2. Білімнің эксперименттік тестілерінің нәтижелері

Соңғы бес жыл ішінде біз оқушыларды барлық деңгейдегі математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындаудың дидактикалық негіздерін әзірлеумен айналысып келеміз. Зерттеудің міндетін біз жалпы білім беретін мектептердің оқушыларын математикалық олимпиадаларға қатысуға даярлаудың эксперименттік әдістемесінің тиімділігін тексеруді және педагогикалық экспериментке қатысуға математика мұғалімдері мен білім беру бөлімдерінің мамандарын тарттық.

Эксперименттік зерттеулер 2020-2023 жылдар аралығында жүргізіліп, ол үш кезеңнен тұрды. Бірінші кезеңді (2020-2021 жылдар) пайдаланып, сұхбат ұйымдастырып, жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдері мен оқушыларынан, сондай-ақ Түркістан облысындағы жоғары оқу орындарының мұғалімдері мен студенттерінен сауалнама жүргіздік. Жалпы білім беретін мектептерінің оқушылары арасындағы олимпиадаларға дайындық жағдайын анықтадық, болашақ мұғалімдер оқитын жоғары оқу орындарының математика білім алушыларының арасындағы олимпиадаларға дайындық бөлігіндегі педагогикалық тәжірибені зерделедік. Эксперименттің белгіленген кезеңіне Түркістан облысындағы үш жоғары оқу орны қатысты.

Эксперимент барысында біз оқушылардың оқу процесінде математика мұғалімдері ұйымдастыратын математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындық жұмыстарының мәселелерін нақтыладық. Түркістан облысындағы жоғары оқу орындарындағы олимпиадаларға дайындалуға байланысты білім алушыларды, болашақ математика мұғалімдерін даярлау мәселелері, оқушылардың олимпиадаларға қатысуға деген ынтасы, сондай-ақ олимпиадаларға дайындалуға қатысты математика мұғалімінің кәсіби құзыреттілігін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар әзірлеу мәселелері қаралды.

Осыған сүйене отырып, біз жалпы білім беретін мектеп оқушыларымен олимпиадаларға дайындықты жүзеге асыру үшін қажетті білім мен дағды деңгейлерін, жалпы білім беретін мектеп математикасы мұғалімдерінің кәсіби және пәндік құзыреттілік деңгейін, олимпиадаларды ұйымдастыруға мұғалімдер мен білім беруді басқару жүйесінің мамандарын тарту шараларын анықтадық. Жалпы білім беретін мектеп оқушыларының олимпиадаларға дайындығы туралы ақпаратты талдау "математика" пәнінің материалдарында олимпиадалық математика теориясын меңгеру, оқушылардың олимпиадалық есептерді шешудің теориясы мен практикасын меңгеру дәрежесі, оқушылардың олимпиадаларға қатысуға дайындығын дамыту дәрежесі, математика мұғалімдерінің олимпиадаларға дайындық туралы түсініктерін дамыту сияқты деңгейлерге сәйкес жүргізілді.

Екінші кезеңде, 2021-2022 жылдары Болашақ математика мұғалімдерінің әдістемелік дайындығының мазмұны модельденді. Білім алушыларға арналған элективті курс пәні бойынша оқу жоспарына енгізілді. М.Ауезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінде "Математика" кафедрасында оқушылармен жұмыс жасау бойынша білім алушыларды оқытуды ұйымдастыру бойынша Әдістемелік ұсынымдардың тиімділігіне эксперименттік тексеру жүргізілді.

Үшінші кезең, 2022-2023 жылдары оқу бағдарламасының тиімділігін салыстырмалы талдауға және ЖББМ оқушыларын математикалық олимпиадаларға қатысуға даярлау бойынша педагогтарға арналған әдістемелік ұсынымдарға арналды.

Оқыту нәтижелері ретінде біз оқушылардың іргелі ережелерді, теориялар мен әдістерді тұрақты білуін, сондай-ақ олимпиадаларға дайындық саласындағы білім мен дағдыларды қалыптастыруды түсіндіретіндіктен, білімді тексеру критерийлері ретінде біз оқушылардың математикадан олимпиадалардың нақты және теориялық материалдарын игеру деңгейін, сондай-ақ математикалық олимпиадалардың есептерін шешудегі білім мен дағды деңгейін анықтаймыз.

Эксперимент барысында білім алушылардың эксперименттік топтарында бақылау топтарымен салыстырғанда оқытудың тиімділігін және олимпиадалық математиканың теориясы мен әдістемесін игеру деңгейін сипаттайтын нақты материал талданып, бұл жетілдіруге мүмкіндік берді.

Олимпиадаларға дайындықтың тиімділігін анықтай отырып, біз мынадай білім деңгейін белгіледік: математикадан мектеп бағдарламасын, олимпиадалар жағдайындағы жұмыстың ерекшелігін, оқушылар мен білім алушылардың жас ерекшеліктерін; математикадан теориялық және практикалық материалдарды оқушылар мен білім алушылардың олимпиадаларға дайындаудың әдістері мен нысандарын. Сондай-ақ, олимпиадаларға дайындықтың жұмыс жоспарын, мақсат қою, сабақтың мазмұны мен өткізу сияқты әдістемелік дағдыларды анықтадық. Оқушылар мен білім алушылардың бейімділігі мен математикалық білімдерін ескере отырып, олармен жұмысты ұйымдастырдық.

Біз оқушылармен айналысатын педагогтердің олимпиадалық қызметінің мазмұнындағы оқушыларды олимпиадаларға қатысуға дайындау бойынша әдістемелік жұмыс, олимпиадалық қосымша сабақтар және олимпиадалық зерттеулерді ұйымдастыру сияқты үш негізгі бағытты айқындадық. Сондай-ақ, біз олимпиадаларға дайындық материалдарының әдістемелік және математикалық құзыреттерді қалыптастыру үшін қаншалықты қолжетімді екенін анықтадық.

Тексеру барысында оқушыларды олимпиадаларға дайындауды жүзеге асыратын математика мұғалімдері біліктілігінің үш элементі анықталды. Атап айтқанда оқушыларды олимпиадаларға дайындаудың жұмыс жоспарларын, олимпиадалық қосымша сабақ жоспарларын әзірлеу және оқыту мазмұнын олимпиадаларға қатысу үшін пайдалану. Мұғалімдердің оқушыларды математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындығы олардың базалық білім деңгейіне, кәсіби және математикалық құзыреттердің тереңдігіне, оқушыларды олимпиадаларға қатысуға дайындауды жүзеге асыру тәсілдерінің кәсіби уәждемесі мен түсінуіне сәйкес бағаланды.

Оқытушылар оқушыларды олимпиадаларға дайындауды орындауға дайындығы туралы мәселенің өзектілігі Түркістан облысындағы мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернаты, онда оқудың табысты болуы үшін екі құрауыш - оқушылар мен педагогикалық персонал қажет екендігі айтылған. "Оқытушылармен жұмыс істеу керек, мұғалімнің жұмысына бейім бұрынғы түлектерді тарту керек..." (Якир, 2014). Сондықтан егер экспериментке қатысушылар оқуын аяқтағаннан кейін математика мұғалімі мамандығын таңдау туралы шешім қабылдап, математикалық олимпиадаларға қатысса, онда бұл біздің әдістемеміздің тиімділік көрсеткіштері деп санаймыз. Оқушыларды математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындау әдістемесі шеңберінде білім алатын түлектердің өзінің кәсіби қызметі туралы шешімдері 2-кестеде келтірілген. :

Кесте 2

Экспериментке қатысқан түлектердің кәсіби қызметін таңдау

Түлектердің жалпы саны	Математикалық бейіндегі мамандықты таңдау	Педагогикалық қызметті таңдау			
		Жоғары оқу орнында		Мектепте	
		Жалпы	%	Жалпы	%
80	35	48	55	135	80

Бейімделу кезеңінен сәтті өтіп, олар мектеп, аудандық және облыс деңгейінде конкурстарға және 3-кестеде айтылған мектеп, облыстық олимпиадалардың қазылар алқасының жұмысына қатысады.

Кесте 3

Зерттеу аяқталғаннан кейін экспериментке қатысушылардың белсенділігі

Түлектердің жалпы саны	Жыл мұғалімі байқауына қатысқандар	Жоғары оқу орындарында сабақ беретіндер
250	8	12

Оқудың көп бөлігі дәрістер, педагогикалық практика барысында, элективті пән сабақтарында және қызығушылықтар тобында өтті, сондықтан біз олимпиадаға дайындық процесіне «Математика» кафедрасында мамандандырылған 3 және 4 курс білім алушыларын қостық.

Эксперимент жүргізу кезеңінде біз мұғалімдер мен мектеп басшыларынан олимпиадаларға дайындық шеңберінде оқудан өткен бакалаврлардың жұмысы туралы 175 пікір алдық. Олардың талдауы 4-кестеде келтірілген.

Кесте 4

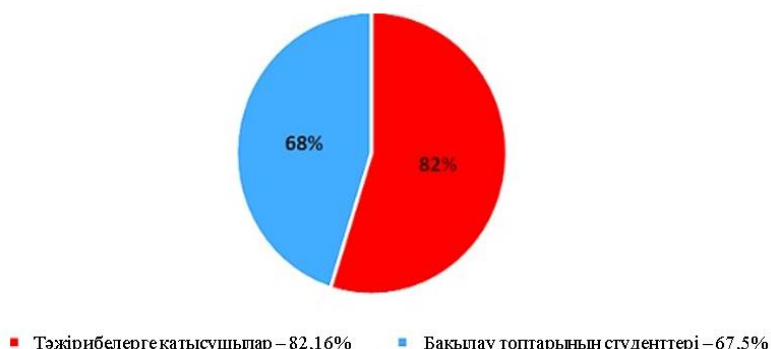
Экспериментке қатысушылардың жұмыс сипаттамасы

Барлығы		Жұмыстың бағыты
Кері байланыс	Жұмыс жасайтындар	
175	125	Ақылға қонымдылық, оқушыларға олимпиадалық іс-әрекеттің күзіндеттілігін қалыптастыруға және шығармашылыққа баулу

Білім алушылардың олимпиадалық дайындығының мазмұны 2-суретте көрсетілгендей кәсіби құзыреттілікті жетілдіруге ықпал етті:

Сурет 2

Білім алушылардың олимпиадалық математика саласындағы білімдері мен іскерліктерін көрсету



Білім алушылардың эксперименттік тобындағы олимпиадалық математиканың теориясы мен практикасының білім деңгейі 14,66% – ға артты.

Болашақ математика мұғалімдерінің кәсіби-математикалық құзыреттілігін арттыру таңдау пәнінің негізгі міндеті болып табылады. Осы себепті қатысушылардың оны пайдалану және сапасы туралы пікірлерін зерделеу маңызды. Сондай-ақ, оқушыларды олимпиадаларға дайындауда, математиканы оқытуда әдістемелік, педагогикалық және математикалық құзіреттіліктерді тереңдетуге мүмкіндік бергенін көрсетеді.

3. Мектеп оқушыларымен жүргізілген эксперименттік жұмыстың нәтижелері

Оқушыларды эксперименттік турды шешуге дайындау қажеттілігі тапсырмалар жүйесіне есептеуден, эксперименттен алынған нәтижені тексеруді қажет ететін тапсырмаларды енгізуді талап етті. Біз осындай тапсырманы тұжырымдауға мысал келтіреміз:

Есеп–1.

Теңдеулер жүйесін шешіңіз:

$$\begin{cases} x + y^2 = z^3 \\ x^2 + y^3 = z^4 \\ x^3 + y^4 = z^5 \end{cases}$$

Шешімі: 1) Егер кез келген екі айнымалы нөлдік мән қабылдайтын болса, онда үшінші айнымалы да нөлдік мән қабылдайды, яғни $x = y = z = 0$ берілген жүйенің шешімі.

2) Егер $y = 0, x \neq 0$ болса, онда

$$\begin{cases} y^2 = z^3 \\ y^3 = z^4 \\ y^4 = z^5 \end{cases}$$

Сондықтан, $y > 0, z > 0$ және $y = z^{\frac{3}{2}} = z^{\frac{4}{3}} = z^{\frac{5}{4}}$, яғни $y = z = 1$.

3) Егер $y = 0, x \neq 0$ болса, онда

$$\begin{cases} x = z^3 \\ x^2 = z^4 \\ x^3 = z^5 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = z^3 \\ z^6 = z^4 \\ z^9 = z^5 \end{cases} \Rightarrow \text{Сондықтан } x = z = 1 \text{ немесе } x = z = -1.$$

4) Егер $z = 0, y \neq 0$, онда
$$\begin{cases} x + y^2 = 0 \\ x^2 + y^3 = 0 \\ x^3 + y^4 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = -y^2 \\ y^3 + y^4 = 0 \\ -y^6 + y^4 = 0 \end{cases}$$
 Сондықтан, $x = y = -1$.

5) Нөлдік емес шешімдерін табалық. Жүйенің 2-тендеуінен $(x^2 + y^3)^2 = z^8$ шығады. 1-және 3-тендеулерді мүшелеп көбейткенде $(x + y^2)(x^3 + y^4) = z^8$. Сондықтан, $(x + y^2)(x^3 + y^4) = (x^2 + y^3)^2 \Rightarrow xy^4 + x^3y^2 = 2x^2y^3 \Leftrightarrow xy^2(x - y)^2 = 0$. $x \neq 0, y \neq 0$ болғандықтан $x = y$.

Сонда,
$$\begin{cases} x + x^2 = z^3 \\ x^2 + x^3 = z^4 \\ x^3 + x^4 = z^5 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x + x^2 = z^3 \\ x(x + x^2) = z^4 \\ x^2(x + x^2) = z^5 \end{cases} \quad x \neq 0, z \neq 0$$
 екендігін ескеріп, алатынымыз $x = 7$, $x^2 - x - 1 = 0$.

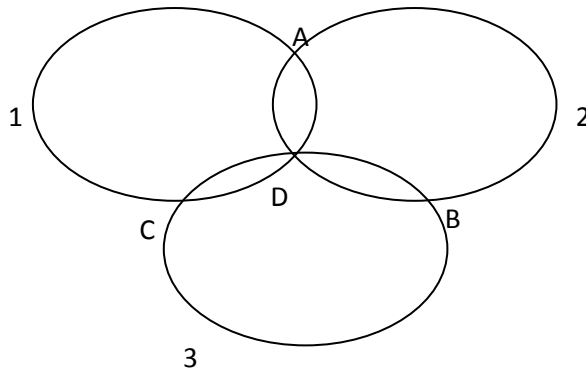
Сондықтан

$$x = y = z = \frac{1 \pm \sqrt{5}}{2}$$

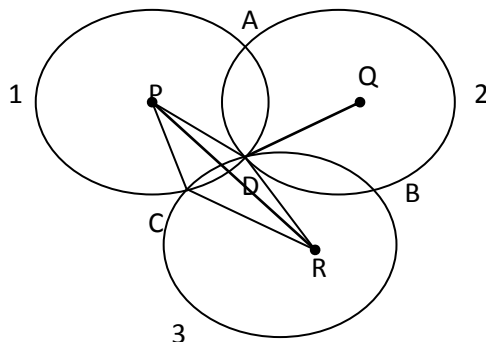
Есеп-2. Радиустары бірдей үш шеңбер D нүктесінде төмендегі суретте көрсетілгендей қиылысады; A – бірінші және екінші шеңберлердің 2 қиылысу нүктесі, B – 2 – мен 3-нің, C – 3-мен 1-нің.

AD, BD және CD доғаралырының градусық өлшемдерінің қосындысы 180^0 -қа тең екенін дәлелденіз.

Суретте бұл доғалар қалың сызықты ерекшеленін көрсетілген.



Шешімі. P, Q, A – сәйкесінше 1, 2 – және 3 – шеңберлердің центрлері болсын.



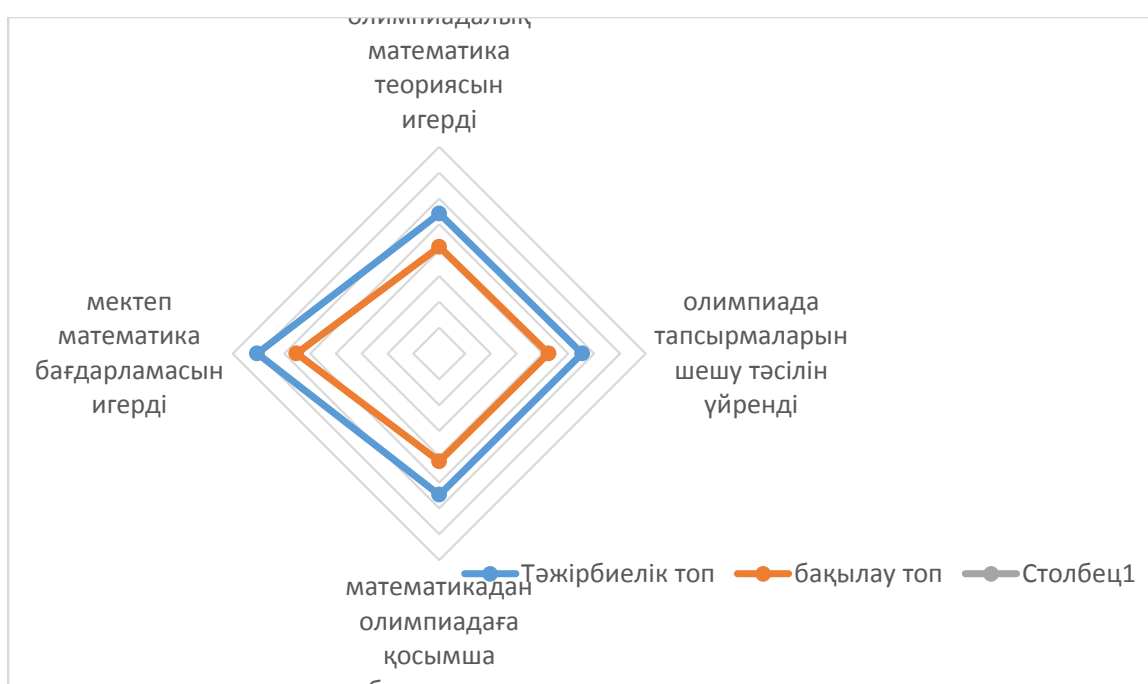
CD доғасы CPD центрлік бұрышына тең. PR түзуі осы бұрыштың биссектрисасы (бұл PRD және PRC үшбұрыштарының үш қабырғалары бойынша теңдігінен шығады). Яғни, $\angle RPD$ CD доғасының жартысына тең. Дәл осылай, $\angle RPD$ CD доғасының жартысына тең, сондықтан CD доғасы $\angle RPD + \angle PRD = 180^\circ - \angle PDR$ -қа тең. (PRD үшбұрышынан). Дәл осылай, BD доғасы $180^\circ - \angle PDQ$ ға тең, ал AD доғасы $180^\circ - \angle QDP$ -ға тең. Сонымен, осы үш доғаны қосындысы

$$(180^\circ - \angle PDR) + (180^\circ - \angle RDQ) + (180^\circ - \angle QDP) = 540^\circ - 360^\circ = 180^\circ$$

Олимпиадалық тапсырмаларды шешудің жалпыланған әдісін игеру үшін оқушылар оны күрделене түскен кезде құрылған нақты мәселелерді шешу үшін бірнеше рет қолдануы керек. Сонымен қатар 3-суретте көрсетілгендей оқушылардың эксперименттік топтарында теория мен әдістемені игерумен қатар сауалнама нәтижесін айтарлықтай жақсаруы байқалды:

Сурет 3

Студенттермен тәжірибе нәтижелері



Оқушылардың олимпиадалық математиканың теориясы мен практикасы бойынша білімдерінің өсуі 13,95% құрады. Математика бойынша мектеп бағдарламасының білім сапасы 16,25%-ға өсті. Эксперименттік топтардағы олимпиадалық есептерді шешудің теориясы мен әдістемесі бойынша абсолюттік үлгерім көрсеткіші 96%-ды, бақылаудағы көрсеткіш 76% - ды құрады.

Оқушылардың өз бетінше білім алуы үшін біз келесі дағдыларды қарастырдық: оқу материалдарының конспектілерін әзірлеу, олимпиадалық математика пәндері бойынша және олимпиадалық қозғалыс тарихы бойынша баяндамалар мен презентациялар дайындау, олимпиадалық білім көздерімен, ақпараттық-анықтамалық құралдармен жұмыс істей білу, жетістіктердің жеке портфолиосын құра білу. Бұл ретте эксперименттерге қатысқан оқушылар олимпиадалық есептерді шешуге, зияткерлік конкурстар мен олимпиадаларға қатысуға қызығушылық танытты, білім алуға ынталандырды және олимпиадаларға қатысудың білім беру маршрутын және оны іске асыру тәсілдерін құра алды.

Біз экспериментке қатысушыларды жоғары оқу орындарына гранттық негізде қабылдауды олимпиадаларға қатысуға дайындық жүйесінің өзектілігі критерийлерінің бірі ретінде қарастырдық.

М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті 2020 жылдан бастап математика пәні мұғалімдерінің біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастырып келеді. Курс барысында біз математика бағыты бойынша «олимпиада есептерін шығару» пәнінен дәрістер оқып, семинарлар өткіздік. Түркістан облысы бойынша математиктердің 105 оқытушысы математикадан олимпиадалық

тапсырмаларды шешу әдістемесі негізінде тоғыз сағаттық оқу курсынан өтті. Нәтижесінде біз қала оқушыларының математикалық олимпиадаларға қатысуының оң нәтижелерін байқаймыз.

Қорытынды. Зерттеу барысында жалпы білім беретін мектеп оқушыларының олимпиадалық даярлығын орындау үшін қажетті білім мен дағдыларды меңгеру деңгейі, математика мұғалімдері мен білім алушылардың бірлескен жұмысы жағдайында жалпы білім беретін мектеп оқушыларының математика бойынша кәсіби маңызды білім мен дағдыларды меңгеру деңгейі сияқты ұсынылатын оқыту мазмұнының қолжетімділігі анықталды.

Оқушылардың олимпиадаларға қатысуына дайындық кезінде білім алушылардың осы пәнге деген қызығушылықтар байқалды. Сонымен қатар кәсіби білімдерін іс жүзінде пайдалану білім алушылардың олимпиада есептерін шешудің теориясы мен әдістерін меңгеруінің сапалы деңгейін алуға мүмкіндік береді. Бұл болашақ математика мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін арттыруға ықпал етеді. Математиканы оқыту кафедрасында оқытылатын пәндермен органикалық үйлесімдегі сабақтар білім алушылардың математикалық білімінің сапасын, олардың кәсіби құзыреттілігін арттыратынын, сондай-ақ оқушылардың олимпиадалық іс-әрекеттерді орындауға дайындығы мен жоғары бейімделу қабілетін қалыптастыратынын растайды.

Біз дайындаған оқытушылар математикалық олимпиадаларға дайындау жүйесін қолдану математика мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін арттырады. Олар оқушыларды математика пәнінен олимпиадаларға қатысып, дайындалу белсенділігіне ықпал етеді.

Дарынды балалардың математикалық қабілеттерін дамытуға бағытталған қосымша білім беру нысаны ретінде мамандандырылған физика-математикалық мектеп-интернат, лицейлердің оқушыларын барлық деңгейдегі олимпиадаларға дайындау үшін үлкен әлеуетке ие.

Алынған нәтижелер Түркістан облысындағы оқушылардың математика бойынша олимпиадалар өткізу саласындағы құзыреттілігінің оң динамикасы туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Үш кезеңдік педагогикалық экспериментті талдау әзірленген эксперименттік Әдістеменің тиімділігін, оның құралдарын және педагогикалық экспериментке қатысуға математика мұғалімдері мен білім беруді басқару жүйесінің мамандарын тартуға оң әсерін растайды. Математика мұғалімдері мен әдістемелік бірлестік жетекшілер ұйымдастырған жұмысы оқушылардың математикалық олимпиадаларға қатысып, Түркістан облысындағы білім беру мекемелерінің оқушыларын математика бойынша олимпиадаларға қатысуға тиімділігі қарастырылды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования. Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2018 года №895 URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080>.

2. Pisa – 2018 нәтижесі. URL:

<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=KAZ&treshold=10&topic=PI>.

3. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі №319 Заңы.. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_

4. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020–2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 988 қаулысы. [Электронды ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>.

5. Әбілқасымова А.Е., Майкотов Н.Р., Қаңлыбаев Қ.И., Абылайханов Т.Т. Алгебра, 9- кл. оқулығы Математика есептері. – 1999. – №4. – Б. 34–38.

6. Виноградова Л.В. Методика преподавания математики в средней школе. Учеб. пособие. – Ростов на Дону: Изд-во Феникс, 2005. – 252 с.

7. Охтеменко О.В. Исследовательские задания как средство формирования познавательного интереса и развития математического мышления учащихся на уроках алгебры в основной школе: Автореф. Дис...канд. пед.наук (13.00.02). – Москва, 2003. – 164 с.

8. Мычко Д.И., Цобкало Ж.А., Трус Н.И. Теоретическая модель развития исследовательской культуры учащихся в системе средняя школа–вуз // Свиридовские чтения – 2008. – №4. – С. 269–275.

9. Байсалов Ж.У., Келдібекова А. О. (2017). Бакалаврларды, математиканың болашақ мұғалімдерін оқыту, оқушыларды элективті пән бойынша сабақтарда математикалық олимпиадаларға қатысуға дайындау. Ғылым мен білімнің заманауи мәселелері 5. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.26881>.

10. Келдібекова А.О. Математика пәні бойынша мектеп олимпиадаларының мазмұнына құзыреттілік тәсіл. Эксперименттік білім берудің халықаралық журналы, 2017, 8, 39–45 беттер. Дои: <https://doi.org/10.17513/mjeo.11740>.

11. Лубинская Т.Н. Формирование исследовательских умений и навыков старшеклассников в процессе подготовки к конкурсам и олимпиадам, Киров, 2010.– 188 с.

References:

1. Ob utverzhdenii gosudarstvennyh obshcheobyazatel'nyh standartov obrazovaniya sootvetstvuyushchih urovnej obrazovaniya. Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 27 dekabrya 2018 goda №895 [Elektrondy resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080>

2. Pisa –2018 natizhesi [Elektrondy resurs]. URL:

<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=KAZ&treshold=10&topic=PI>

3. Bilim turaly Kazakstan Respublikasynyn 2007 zhylgy 27 shildedegi №319 Zany. [Elektrondy resurs]. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_

4. Kazakstan Respublikasynda bilim berudi zhane gylymdy damytudyn 2020–2025 zhylarga arналган мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы Kazakstan Respublikasy Ukimetinin 2019 zhylgy 27 zheltoksandagy № 988 kaulysy. [Elektrondy resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>

5. Abilkasymova A.E., Maikotov N.R., Kanlybaev K.I., Abylaihanov T.T. Algebra, 9– kl. okulygy Matematika esepteri. – 1999. – №4. – B. 34–38.

6. Vinogradova L.B. Metodika prepodavaniya matematiki v srednej shkole. Ucheb. Posobie. – Rostov na Donu: Izd–vo Feniks, 2005. –252s.

7. Ohtemenko O.V. Issledovatel'skie zadaniya kak sredstvo formirovaniya poznavatel'nogo interesa i razvitiya matematicheskogo myshleniya uchashchihsya na urokah algebry v osnovnoj shkole: Avtoref. Dis...kand. ped.nauk (13.00.02). –Moskva, 2003. – 164s.

8. Mychko D.I., Cobkalo Zh.A., Trus N.I. Teoreticheskaya model' razvitiya issledovatel'skoj kul'tury uchashchihsya v sisteme srednyaya shkola–vuz // Sviridovskie chteniya – 2008. – №4. – S. 269-275.

9. Baisalov Zh.U., Keldibekova A. O. (2017). Bakalavrlardy, matematikany bolashak mugalimderin okytu, okushylardy elektivti pan boiynsha sabaktarda matematikalyk olimpiadalarga katysuga daiyndau. Gylym men bilimnin zamanai maseleleri 5. DOI: <https://doi.org/10.17513/spno.26881>.

10. Keldibekova A.O. matematika pani boiynsha mектеп olimpiadalarynyn mazmunyna kuzyrettilik tasil. Eksperimenttik bilim berudin halykaralyk zhurnaly, 2017, 8, 39-45 better. Doi: <https://doi.org/10.17513/mjeo.11740>.

11. Lubinskaya T.N. Konkurstar men olimpiadalarga daiyndyk procesinde zhogary synyp okushylarynyn zertteu dagdylaryn kalypstasyru, 2010. – Kirov. 188 s.

MPHTI 14.41.51

<https://doi.org/10.51889/2959–5762.2023.78.2.028>

Kassen G.,^{1*} Ussenova A.,² Buletova L.,² Abdyllyayeva P.³

¹Al–Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

²M. Auezov SKU, Shymkent, Kazakhstan

³Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yesenov,
Aktau, Kazakhstan

DIRECTIONS OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF BULLYING AND SCHOOL VIOLENCE IN MODERN SCHOOL

Abstract

Today, bullying is a fairly common and widespread problem. This is justified by statistics on this problem. Most often, this form of psychological violence is experienced by teenagers at school. This article provides an overview of some modern domestic and foreign studies devoted to the study of the problem of bullying, including cyberbullying in the educational environment. A brief description of the main features of this problem is given, the General terminology is indicated, in addition, brief announcements of research and

articles reflecting the specifics of studying this problem are presented. The article analyzes the practice of review studies on bullying and school violence, highlights effective review materials on the prevention and prevention of bullying and violence in the world practice. As a result, there are three main approaches to the study of bullying: dis-positional, temporal, and contextual.

Keywords: bullying, violence, cyberbullying, school bullying, aggression, bullying prevention, bullying, discomfort.

Қасен Г.А.,^{1*} Усенова А.М.,² Булетова Л.А.,² Абдуллаева П.Т.³

¹Қазақский Национальный университет им. Аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан

²Южно-Казахстанский университет им. М.Ауэзова, Шымкент, Казахстан

³Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова
г. Актау, Казахстан

НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ БУЛЛИНГА И ШКОЛЬНОГО НАСИЛИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

На сегодняшний день, буллинг является довольно распространенной и массовой проблемой. Это обосновывается статистикой по данной проблеме. Наиболее часто с данной формой психологического насилия сталкиваются подростки в школе. В данной статье представлен обзор некоторых современных отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению проблемы буллинга, в том числе кибербуллинга в образовательной среде. Дана краткая характеристика основных особенностей данной проблемы, обозначается общая терминология, кроме этого представлены краткие анонсы исследований и статей, отражающие специфику изучения данной проблемы. Анализируется практика обзорных исследований по вопросам издевательств и школьного насилия, выделяются эффективные обзорные материалы по профилактике и предотвращению буллинга и насилия в мировой практике. В итоге выделяется три основных подхода к изучению буллинга: диспозициональный, темпоральный и контекстуальный.

Ключевые слова: буллинг, насилие, кибербуллинг, школьная травля, агрессия, профилактика буллинга, запугивание, дискомфорт.

Г.А. Қасен, *¹ А.М. Усенова, ² Л.А. Булетова, ² П.Т. Абдуллаева ³

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан

²М.Әуезов атындағы ОҚУ, Шымкент, Қазақстан

³Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті,
Алматық., Қазақстан

ҚАЗІРГІ МЕКТЕПТЕГІ БУЛЛИНГ ЖӘНЕ ЗОРЛЫҚ–ЗОМБЫЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІН ЗЕРТТЕУ БАҒЫТТАРЫ

Аңдатпа

Бүгінгі күні, буллинг өте кең таралған және бұқаралық мәселе болып табылады. Бұл осы мәселе бойынша статистикамен негізделеді. Психологиялық зорлық–зомбылықтың осы түрімен жасөспірімдер жиі кездеседі. Бұл мақалада буллинг мәселесін, оның ішінде білім беру ортасындағы кибербуллинг мәселесін зерттеуге арналған кейбір заманауи отандық және шетелдік зерттеулерге шолу жасалған. Бұл проблеманың негізгі ерекшеліктерінің қысқаша сипаттамасы беріледі, жалпы терминология белгіленеді, сонымен қатар осы проблеманы зерттеудің ерекшелігін көрсететін зерттеулер мен мақалалардың қысқаша анонстары берілген. Қорлау және мектептегі зорлық-зомбылық мәселелері бойынша шолу зерттеулерінің практикасы талданады, әлемдік практикада буллинг пен зорлық–зомбылықтың алдын алу және болдырмау бойынша тиімді шолу материалдары ерекшеленеді. Нәтижесінде буллингті зерделеудің үш негізгі тәсілі бөлінеді: диспозициялық, темпоральды, контекстік.

Түйін сөздер: буллинг, зорлық-зомбылық, кибербуллинг, мектептегі қудалау, агрессия, буллингтің алдын алу, қорқыту, ыңғайсыздық.

Introduction. Discussions about the extent to which schools should perform educational functions have been going on for centuries. Among the phenomena of school life that cause a strong public reaction (in recent years in our country, more and more clearly negative), – bullying, or school bullying. Humiliations, extortion, insults, threats, rejection by classmates became a characteristic phenomenon for many domestic and foreign schools, thus acquiring an international character.

Bullying has traditionally been seen as part of the "normal" way of growing up and a peculiar element of the educational process. The situation began to change only in the last 30-40 years. Research conducted within the framework of the social constructivist approach made it possible to see more clearly the causes and ways of escalating bullying. Education is based on the transfer of knowledge and social principles within the framework of the power relations "student-teacher", where traditionally the student is perceived as a passive recipient, and the teacher – as an active donor of "good". It is obvious that children use the same methods as teachers to organize their statuses and reduce anxiety about their position in the social hierarchy (for example, in the classroom), building relationships based on power and control.

Teachers respond to bullying based on various beliefs about bullying: a) normative (not involving special intervention by teachers), b) assertive (suggesting the importance of children's independent resolution of difficulties and the development of their confidence and determination); c) avoiding (assuming that the teacher organizes a distance between the persecutor and the persecuted and advises children to ignore each other).

According to the study of the World Health Organization, 64% of 11-year-old Lithuanian schoolchildren, 50% of the Russian, 46% of the Belgian, are periodically bullied. This indicator is equal to 32% in Austria, Luxembourg and Scotland, 30% in Canada and Switzerland, 25% in France (World Health Organization. International Report [1]. According to a study of the United Nations Children's Fund (UNICEF) held in 2011 in Kazakhstan, 66.2% of Kazakh schoolchildren faced school violence, 63.6% of them in the role of witness, 44.7% – in the role of the injured, and 24.2% admitted to committing violent acts (UNICEF representative office in Kazakhstan [2]).

The development of modern information technologies opens up young people have new opportunities for professional development and creative self-realization, but at the same time creates a number of threats, including which is cyberbullying. Bullying on the Internet, social networks and with using mobile communication causes serious harm to the psychological and the emotional state of the person, especially if it is a child or a teenager. Studies have shown that 5 to 20 percent of children and teenagers in different countries of the world face cyberbullying; girls boys are more likely to be bullied online. And it often happens that bullying in the digital space turns out to be a continuation or becomes the beginning of bullying in real life. Its consequences are low self-esteem, depression, poor health, and suicidal thoughts and attempts to implement it.

In solving the problem or in preventing bullying the most important prerequisites are open communication among teachers and school attention to problems bullying. However, only by studying the world experience of research and programs to combat violence and bullying in educational institutions, we will be able to develop our own strategy to prevent this mass school problem.

Material and methods: theoretical analysis of literary and international documents and sources, comparison, classification, modeling, systematic review and content analysis of strategies, meta-analytical review.

In 2015, the American Psychologist, the official journal of the American psychological Association, published a special issue on the subject of bullying, defining the concept itself and its accompanying phenomena: "...bullying is a complex phenomenon that is influenced by several factors, although research results have so far been considered only in a socio-environmental framework. In accordance with the "bullying/victimization" model, we consider factors that affect both sides in an individual, family, collegiate group, school, and community" (Swearer S. M., & Hymel S. [3]). Scandinavian scientists were the first to study the problem of school bullying. According to the first large-scale research conducted by D. Olweus, which involved about 568,000 Norwegian students [4].

In accordance with the results of these studies, Scandinavian researchers were the first to create special programs to solve this problem. There is an example of the program of D. Olweus [4], created in Norway in the 1980s. In recent years, the number of works that can form a scientific basis for the development of assistance programs for participants of adolescent bullying and bullying prevention programs in educational institutions has increased (Volkova E. N. [5]).

Research results and discussion. Analysis of articles by foreign authors in recent years allows us to note that researchers are looking for the causes of bullying and the point of contact of the problem of school bullying with other negative trends in the behavior of children and adolescents (Lardier Jr D. T., Barrios V. R., Garcia-

Reid pp., Reid R. J.[6]; Bjereld Y., Daneback K., Petzold M.[7]; Ford R., King T., Priest N., Kavanagh A. [8]; Konishi C., Miyazaki Y., Hymel S., Waterhouse T.[9]; Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E.[10] and others). Most bullying prophylaxis programs among adolescents are based on the principles of the anti-bullying Olweus program, but are more specific (Burger C., Strohmeier D., Sprober N., Bauman S., Rigby, K. [11]). This program of prevention is aimed at developing adolescents in self-regulation, understanding the feelings of others and their dynamics, controlling emotions, problem solving skills, development of communication skills and friendly interaction skills. Teachers, teenagers, their parents take part in the training and, in addition, they prefer to train coaches working with victims and offenders. Similar programs are being created in Russia, but they do not have the same scale as in the United States and Europe. Analyzing the international prospects for the development of the school climate, some authors note bullying as a negative consequence, and sometimes as a cause of children's discomfort in the school environment (La Salle T., Meyers J., Zabek F.[12]). However, the authors openly claim that the effectiveness of anti-bullying programs is decreasing, especially among older adolescents (Yeager D. S., Fong C. J., Lee H. Y., Espelage D. L. [13]).

In some Russian studies, the problem of bullying is considered as part of the prevention and correction of criminogenic orientation of the adolescent's personality. In these cases, the work is carried out as a restrictive program for monitoring the leisure time of aggressor students by juvenile inspectors. In our opinion, in these cases, the activity becomes less effective due to the lack of work with victims of bullying (Zubova, L.V. [14]). A systematic review of universal violence and child abuse prevention programs for parents by Elisa Rachel PisaniAltafim, Maria Beatriz Martins Linhares also helped us establish that bullying is a complex phenomenon that is influenced by several factors, although research results have so far been considered only in a socio-environmental framework. In accordance with the "bullying/victimization" model, we consider factors that affect both sides in an individual, family, collegiate group, school, and community [15]. The analysis of articles in recent years has shown that the problem of bullying is considered by researchers in various, even contradictory contexts: as a tendency of bullying expressed in aggressive adolescents for the purpose of self-affirmation [16]; as a consequence of feelings of loneliness and difficulty with sleep [17]. A very interesting study was conducted to identify social characteristics in the typology of hooliganism. The article provides an in-depth description of the hooligan victim [18]. There are works that are effective in our opinion, which raise the problem of countering bullying not by bullying bullies or isolating victims from aggressors, but focused on training social skills to improve the effectiveness of intervention for bullies and victims [19]. There are works that establish causal relationships of this problem, for example, psychological, physical and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying [20], the impact of social networks and cyber-bullying on the General condition of young people [21], etc. The sociocultural aspect of school bullying, studied by Rachel E. Maunder and Sarah Crafter [22], allowed these authors to establish a relationship between aggression and violent behavior. Researchers also identify relationships between the types of bullying experienced by primary school children and their anxiety, condition-a character trait, self-esteem and certain socio-demographic characteristics [23]; between victimization of bullying and physical fitness among children and adolescents [24]. They are also looking for tools and technologies to identify the risk of violence in schools [25]. In recent years, researchers have begun to address the gender aspect of bullying more often. Thus, American researchers, analyzing the characteristics of successful programs focused on gender issues, the well-being of children, adolescents and youth, address the issue of threats to the well-being of children and adolescents in educational systems [26]. In the Republic of Kazakhstan, scientists are beginning to look for approaches to solving the problems of child abuse and violence against them; but on a mass scale, they are studying the facts of violence in residential institutions, bullying in orphanages, violence in the adolescent environment is considered as a destructive factor in the socialization of a schoolchild, and nothing more. Whereas we often find a suicidal consequence of bullying, where it acts as a behavioral factor of suicidal risk [27]. The results of testing of the program for the prevention of abuse and violence in the school environment is based on the formation of Skills to combat bullying of teenagers are presented in our study [28].

There are studies showing how family relationships affect the likelihood of a student participating in bullying as an initiator or victim [29]. For example, it was found that cases of parents using physical punishments and psychological aggression can be predictors of involvement of a child from such a family in school bullying [30]. On the other hand, parents can support anti-bullying initiatives, participate in educational and awareness-raising seminars, and monitor their own child's behavior and emotional state more closely. Axford et al. discussed issues related to the importance of engagement parents in anti-bullying work.

Not to say that our review exhausts all the problems. Such reviews have been conducted by scientists on the specifics of this problem for a long time. So it is very interesting to review research on bullying and

victimization of peers in school (Hong J.S, Espelage D.L. The authors of this review claim that peer bullying and victimization in school is a serious problem for students, parents, teachers, and school officials in the United States and around the world. This article examines the risk factors associated with bullying and peer victimization at school in the context of the environmental structure of Bronfenbrenner. This review combines empirical data on risk factors associated with peer bullying and victimization in the context of micro-parent-youth relationships, intergenerational violence, peer relationships, school communication and school environment, meso – teacher involvement, exo – exposure to media violence, environment, macro – cultural norms and beliefs, religious affiliation, and chronosystem (changes in family structure) levels.

A systematic review and content analysis of strategies for measuring bullying and cyber bullying is presented in the article Vivolo-Kantor A.M., Martell B.N., Westby R.K. Bullying has emerged as a behavior with harmful consequences for young people; however, prevalence estimates vary depending on the measurement strategies used. The authors conducted a systematic review and content analysis of bullying measurement strategies to better understand each strategy, including behavioral content. Several online databases (e.g. PsychInfo, MedLine, ERIC) were searched to identify measurement strategies published between 1985 and 2012. The included measurement strategies evaluated bullying behavior, were administered to respondents between the ages of 12 and 20, were administered in English, and included psychometric data.

The state of knowledge and effective interventions in bullying in schools is the subject of a theoretical study by Menesini E., Salmivalli Ch. The authors summarize and systematize the prevalence, age and gender differences, as well as various types of bullying, as well as their causes and duration, starting with large surveys conducted in Western countries and to a lesser extent in low- and middle-income countries.

A review of researchers from the University of Cambridge is devoted to the study of the effectiveness of intervention programs in school bullying around the world (Hannah Gaffney, David P. Farrington, Maria M. Ttofi. This article presents the results of an extensive systematic and meta-analytical review of the effectiveness of school bullying prevention programs. In this article, the authors focus on 12 countries and their anti-bullying programs. The authors not only review the main components of intervention programs, but also provide recommendations for researchers, practitioners, policy makers.

Useful reviews of resources and strategies for preventing and preventing cyberbullying are provided by Notar, Padgett and Roden, and Ang. In the context of adolescent cyberbullying, Ang believes that learning empathy and changing beliefs that support online aggression are most effective in reducing the number of cases of cyberbullying. More generally, a guide to cyberbullying and digital security is being developed in many countries, and there are many open sources that provide advice to children, young people, parents, and schools (for example, Friendly Schools in Australia). Also reviewed is an article by Ivanova A. K., devoted to examples of modern research on the problem of bullying and cyberbullying as phenomena of the educational environment.

The analysis of international experience in countering school bullying is presented by the staff of the National Research University "Higher school of Economics" of the Institute of education under the leadership of D. V. Molchanova, M. A. Novikova. The review material presents a comparative analysis of the most well-known foreign programs for preventing and countering school bullying, including the following components of programs related to their greatest effectiveness. Three international anti-bullying programs are considered in detail: OBPP, KiVa and Positive Action, including in terms of their distribution and localization possibilities, and as well as financial and legal grounds for use.

Today's most famous researchers in the field of prevention school bullying and its consequences are commonly referred to as: D. Olweus (Norway), K. Rigby (Australia), D. Pepler (Canada), P.K. Smith (England), K. Salmivalli (Finland), R. Ortega (Spain), D. Espelage (USA). Despite the abundance of anti-bullying programs, most of them are not universal, and some are not effective at all, since they do not cover such topics as sexual harassment, homophobic taunts and other forms of aggressive behavior.

Conclusion. In General, there are three main approaches to the study of bullying. In the first approach-let's call it "dispositional" – attention is focused on the individual characteristics of participants in bullying situations, intrapersonal prerequisites that contribute to the fact that the child is a victim or aggressor in them. The second "temporal" approach examines the uneven implementation of risks over the course of life and emphasizes the existence of periods of sensitivity in connection with life events, during which the child's vulnerability increases and the risk of developing the role of an aggressor or victim in bullying situations increases. The third – let's call it "contextual" – emphasizes the role of the environment, the microclimate of the group, and the system processes in the community in that the dominant way of interaction between people is to

become—a new method based on inequality of power is being developed: the context actualizes intrapersonal prerequisites and transfers bullying from the category of risks to the category of reality.

These approaches differ in terms of the targets of psychological work aimed at ending bullying situations. Within the framework of the dispositional approach, the target is the development of certain skills and qualities in the victim (first of all, self-confidence and communication skills) and the aggressor (the development of tolerance), working with their vulnerabilities. Work based on the temporal approach involves psychological support of children during the passage of age-related crises and difficult life situations, and the development of children's resilience and ability to use the available socio-psychological resources. As a systemic phenomenon, bullying performs the task of establishing and maintaining a social hierarchy the initiator of bullying thus maintains his status and lowers the status of another, and witnesses use this process to gain their place in the hierarchy. Therefore, in the contextual approach, the target is a change in the system of relations within the group or organization as a whole – the formation of an alternative method for determining statuses in the group, where the significant factor is not the difference in power, but the value of respectful relationships. This approach is more promising from the point of view of long-term effect.

There is a serious shortage of such research in Kazakhstan. Nevertheless, bullying is a continuation of authoritarian methods of management and harassment in the community as a whole. At different times, the occurrence of bullying is not equally likely; family crises (for example, divorce, remarriage) significantly increase the aggressiveness of the child and at the same time its vulnerability, increasing the risk that it will be involved in bullying as a victim or aggressor.

However, it must not be forgotten that school violence affects children both directly and indirectly. Prolonged school bullying they affect the child's own Self. Low self-esteem, he feels hunted. This child then tries to avoid relationships with other people. It is often the opposite – other children avoid friendship with victims of violence, because they are afraid that they will become victims themselves, following the old teacher's logic: "As your friend is, so are you." As a result, forming friendships can become a problem for the victim, and rejection at school is often extrapolated to other areas of social relationships. Such a child can continue to live under the “program loser's”. Also falling into the role of victim is the reason for low status in the group, problems in learning and behavior. These children have a high risk of developing neuropsychiatric and behavioral disorders. Victims of school violence are more often characterized by neurotic disorders, depression, sleep and appetite disorders, and in the worst case, the formation of post-traumatic syndrome is possible. In adolescents, school violence causes violations in the development of identity. Long-term stress creates a sense of hopelessness and hopelessness, which, in turn, is a favorable ground for the emergence of thoughts of suicide. The studies presented in this article can be used by school teachers for preventive and educational work to reduce the risk of bullying and destructive activity in children.

References:

1. World Health Organization. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. International Report from the 2013/2014 Survey.* Access mode: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf
2. *Assessment of violence against children in schools in Kazakhstan. Establishment of the Commissioner for human rights in the Republic of Kazakhstan and UNICEF Representation in Kazakhstan with the support of the Ministry of foreign Affairs of Norway.* Astana, 2013. – 155 p. Access mode: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/2066/file/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20.pdf>
3. Swearer S.M., & Hymel S. (2015). *Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model.* *American Psychologist*, 70(4), 344-353. DOI: 10.1037/a0038929
4. Dan A. Olweus, Susan P. Limber. (2010) *Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program//American Journal of Orthopsychiatry* 80(1):124-34. Access mode: DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.
5. Volkova E. N. *Adolescent bullying: directions of preventive work and organization of assistance// Bulletin of practical psychology of education*, – 2019, Vol. 16, No. 3, Pp. 50-57. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160301>
6. Lardier Jr D.T., Barrios V.R., Garcia-Reid pp., Reid R.J. (2016). *Suicidal Ideation among Suburban Adolescents: the Influence of School Bullying and Other Mediating Risk Factors.* *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, vol. 28, no 3, pp. 213-231. Access mode: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27998261/DOI:10.2989/17280583.2016.1262381>

7. Bjereld Y., Daneback K., Petzold M. (2017) *Do Bullied Children Have Poor Relationships with Their Parents and Teachers? A Cross-Sectional Study of Swedish Children*. *Children and Youth Services Review*, vol. 73, pp. 347-351. Access mode: <https://ideas.repec.org/a/eee/cysrev/v73y2017icp347-351.html> DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.01.012
8. Ford R., King T., Priest N., Kavanagh A. (2017). *Bullying and Mental Health and Suicidal Behaviour among 14-To 15-Year-Olds in A Representative Sample Of Australian Children*. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, vol. 51, no 9, pp. 897-908. Access mode: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28387535/> DOI: 10.1177/0004867417700275
9. Konishi C., Miyazaki Y., Hymel S., Waterhouse T. (2017). *Investigating Associations between School Climate and Bullying in Secondary Schools: Multilevel Contextual Effects Modeling*. *School Psychology International*, vol. 38, no 3, pp. 240-263. <https://doi.org/10.1177/0143034316688730>
10. Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E. (2018) *Relationships between School Climate, Bullying and Delinquent Behaviours*. *Learning Environments Research*, vol. 21, no 2, pp. 153-172. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-017-9249-6> shared-article-renderer DOI <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>
11. Burger C., Strohmeier D., Sprober N., Bauman S., Rigby, K. (2015) *How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy Use, Moderator Effects, and Concurrent Use of Multiple Strategies*. *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, October, pp. 191-202. Access mode: <https://arizona.pure.elsevier.com/en/publications/how-teachers-respond-to-school-bullying-an-examination-of-self-re> DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
12. La Salle T (2018) *International perspectives on the school climate// School psychology International*, Volume 39, issue 6. Pp 559-567. Access mode: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034318808336> DOI: 10.1177/0143034318808336
13. Yeager D.S., Fong C.J., Lee H.Y., Espelage D.L. (2015) *Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis*. *Journal of Applied Developmental Psychology* 37: 36-51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005.
14. Зубова Л.В. К вопросу профилактики и коррекции криминогенной направленности личности подростка/ Зубова Л.В., Антикеева Л.П., Бурсакова М.С.// Психология и психотехника.– 2017. – 1. – 15 с. – DOI: 10.7256/2454-0722.2017.1.23288.
15. Elisa Rachel PisaniAltafim, Maria Beatriz Martins Linhares. *Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review*. *Psychosocial Intervention* 25 (2016) 27-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.10.003>
16. Fulya Yüksel-Şahin. *An Examination of Bullying Tendencies and Bullying Coping Behaviors among Adolescents*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 1912 June 2015 Pages 214-221. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.415
17. Rafael Tavares Jomar, Vitor Augusto de Oliveira Fonseca, Dandara de Oliveira Ramos. *Effects of sexual orientation-based bullying on feelings of loneliness and sleeping difficulty among Brazilian middle school students*. *Jornal de Pediatria* In press, corrected proof Available online 15 April 2020. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2020.03.005>
17. Mónica Terrazo Felipe, Santiago de Ossorno García, Javier Martín Babarro, Rosario Martínez Arias. *Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 292011 Pages 869-878. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.316
18. Kristi Kõiv. *Social Skills Training as a mean of improving intervention for bullies and victims*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 452012 Pages 239-246. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.560
19. Robin M. Kowalski, Susan P. Limber. *Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying*. *Journal of Adolescent Health* Volume 53, Issue 1, Supplement July 2013 Pages s13-s20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
20. Wendy Craig, Meyran Boniel-Nissim, Nathan King, Sophie D. Walsh, William Pickett. *Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries*. *Journal of Adolescent Health* Volume 66, Issue 6, Supplement June 2020 Pages s100-s108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>
21. Rachel E. Maunder, Sarah Crafter. *School bullying from a sociocultural perspective*. *Aggression and Violent Behavior* Volume 38 January-February 2018 Pages 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>
22. Birsel Canan Demirbağ, Zeynep Çiçek, Çağla Yiğitbaş, Çiğdem Gamze Özkan, Ahmet Dinçer. *The Relationship between Types of Bullying experienced by Primary School Students and Their Anxiety, State-Trait,*

Self-Esteem And Certain Socio-Demographic Characteristics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* Volume 23721 February 2017 Pages 398-404. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.077

23. Antonio Garcia-Hermoso, Xavier Oriol-Granado, Jorge Enrique Correa-Bautista, Robinson Ramirez-Vélez. Association between bullying victimization and physical fitness among children and adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Volume 19, Issue 2 May 2019 Pages 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.02.006>

24. Yizhao Ni, Drew Barzman, Alycia Bachtel, Marcus Griffey, Michael Sorter. Finding warning markers: Leveraging natural language processing and machine learning technologies to detect risk of school violence. *International Journal of Medical Informatics* Volume 139 July 2020 Article 104137. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2020.104137>

25. Jessica K Levy, Gary L Darmstadt, Caitlin Ashby, Mary Quandt, Erika Halsey, Aishwarya Nagar, Margaret E Greene. Characteristics of successful programmes targeting gender inequality and restrictive gender norms for the health and wellbeing of children, adolescents, and young adults: a systematic review. *Lancet Glob Health* 2020; 8: e225-36 Published Online December 23, 2019 [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30495-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30495-4)

26. Kassen G. Kudaibergenova A., Mukasheva A. and other. Behavioral risk factors for suicide among adolescent schoolchildren//*Elementary Education Online*. Vol 19, №1 (2020), pp. 66-77. Access mode: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/3693> doi:10.17051/ilkonline.2020.644567

27. Mukasheva A.B., Kassen G.A., Galiyeva B.Kh., Tulekova G.M., Onalbekov Y.S. The Formation of Anti-Bullying Skills of Adolescents: Approbation Results of Program for Prevention Violence and Cruelty in School Environment // *Talent Development & Excellence*, – Vol.12, – №1, – 2020, – P. 781-798. <http://iratde.com/index.php/jtde/article/view/650>

28. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // *Психологическая наука и образование*. – 018. – Т. 23. – № 4. – С. 112-120. DOI: 10.17759/pse.201823041

29. Gómez-Ortiz O., Romera E.M. & Ortega-Ruiz R. Parenting styles and bullying: The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*. 2016. No. 51. P. 132-143.

30. Smith P.K. *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London, UK: Sage Publications. 2014. ISBN 978-1-84887-904-2 [Book]. - DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473906853>

References:

1. World Health Organization. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. International Report from the 2013/2014 Survey. Access mode: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf

2. Assessment of violence against children in schools in Kazakhstan. Establishment of the Commissioner for human rights in the Republic of Kazakhstan and UNICEF Representation in Kazakhstan with the support of the Ministry of foreign Affairs of Norway. – Astana, – 2013. – 155 p. Access mode: <https://www.unicef.org/kazakhstan/media/2066/file/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F%20.pdf>

3. Swearer S.M., & Hymel S. (2015). *Understanding the Psychology of Bullying: Moving Toward a Social-Ecological Diathesis-Stress Model*. *American Psychologist*, 70(4), 344-353. DOI: 10.1037/a0038929

4. Dan A. Olweus, Susan P. Limber. (2010) *Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*//*American Journal of Orthopsychiatry* 80(1):124-34. Access mode: DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.

5. Volkova E. N. Adolescent bullying: directions of preventive work and organization of assistance// *Bulletin of practical psychology of education*, – 2019, – Vol. – 16, – No. 3, Pp. 50-57. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2019160301>

6. Lardier Jr D. T., Barrios V.R., Garcia-Reid pp., Reid R. J. (2016). *Suicidal Ideation among Suburban Adolescents: the Influence of School Bullying and Other Mediating Risk Factors*. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, vol. 28, no 3, pp. 213-231. Access mode: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27998261/DOI:10.2989/17280583.2016.1262381>

7. Bjereld Y., Daneback K., Petzold M. (2017) *Do Bullied Children Have Poor Relationships with Their Parents and Teachers? A Cross-Sectional Study of Swedish Children*. *Children and Youth Services Review*, vol.

73, pp. 347-351. Access mode: <https://ideas.repec.org/a/eee/cysrev/v73y2017icp347-351.html> DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.01.012

8. Ford R., King T., Priest N., Kavanagh A. (2017). *Bullying and Mental Health and Suicidal Behaviour among 14-To 15-Year-Olds in A Representative Sample Of Australian Children*. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, vol. 51, no 9, pp. 897-908. Access mode: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28387535/> DOI: 10.1177/0004867417700275

9. Konishi C., Miyazaki Y., Hymel S., Waterhouse T. (2017). *Investigating Associations between School Climate and Bullying in Secondary Schools: Multilevel Contextual Effects Modeling*. *School Psychology International*, vol. 38, no 3, pp. 240-263. <https://doi.org/10.1177/0143034316688730>

10. Aldridge J. M., Mcchesney K., Afari E. (2018) *Relationships between School Climate, Bullying and Delinquent Behaviours*. *Learning Environments Research*, vol. 21, no 2, pp. 153-172. Access mode: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-017-9249-6>?shared-article-renderer DOI <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>

11. Burger C., Strohmeier D., Sprober N., Bauman S., Rigb, K. (2015) *How Teachers Respond to School Bullying: An Examination of Self-Reported Intervention Strategy Use, Moderator Effects, and Concurrent Use of Multiple Strategies*. *Teaching and Teacher Education*, vol. 51, October, pp. 191-202. Access mode: <https://arizona.pure.elsevier.com/en/publications/how-teachers-respond-to-school-bullying-an-examination-of-self-re> DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>

12. La Salle T (2018) *International perspectives on the school climate*// *School psychology International*, Volume 39, issue 6. Pp 559-567. Access mode: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034318808336> DOI: 10.1177/0143034318808336

13. Yeager D.S., Fong C.J., Lee H.Y., Espelage D.L. (2015) *Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis*. *Journal of Applied Developmental Psychology* 37: 36-51. DOI:10.1016/j.appdev.2014.11.005.

14. Zubova L.V. *K voprosu profilaktiki i korrekcii kriminogennoj napravlenosti lichnosti podrostka*/ Zubova L.V., Aptikieva L.R., Bursakova M.S.// *Psihologiya i psihotekhnika.* – 2017. – 1. – 15 s. – DOI: 10.7256/2454-0722.2017.1.23288.

15. Elisa Rachel PisaniAltafim, Maria Beatriz Martins Linhares. *Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review*. *Psychosocial Intervention* 25 (2016) 27-38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.10.003>

16. Fulya Yüksel-Şahin. *An Examination of Bullying Tendencies and Bullying Coping Behaviors among Adolescents*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 1912 June 2015 Pages 214-221. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.415

17. Rafael Tavares Jomar, Vitor Augusto de Oliveira Fonseca, Dandara de Oliveira Ramos. *Effects of sexual orientation-based bullying on feelings of loneliness and sleeping difficulty among Brazilian middle school students*. *Jornal de Pediatria* In press, corrected proof Available online 15 April 2020. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2020.03.005>

17. Mónica Terrazo Felipe, Santiago de Ossorno García, Javier Martín Babarro, Rosario Martínez Arias. *Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 292011 Pages 869-878. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.316

18. Kristi Kõiv. *Social Skills Training as a mean of improving intervention for bullies and victims*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Volume 452012 Pages 239-246. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.560

19. Robin M. Kowalski, Susan P. Limber. *Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying*. *Journal of Adolescent Health* Volume 53, Issue 1, Supplement July 2013 Pages s13-s20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>

20. Wendy Craig, Meyran Boniel-Nissim, Nathan King, Sophie D. Walsh, William Pickett. *Social Media Use and Cyber-Bullying: A Cross-National Analysis of Young People in 42 Countries*. *Journal of Adolescent Health* Volume 66, Issue 6, Supplement June 2020 Pages s100-s108. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.006>

21. Rachel E. Maunder, Sarah Crafter. *School bullying from a sociocultural perspective*. *Aggression and Violent Behavior* Volume 38 January-February 2018 Pages 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>

22. Birsal Canan Demirbağ, Zeynep Çiçek, Çağla Yiğitbaş, Çiğdem Gamze Özkan, Ahmet Dinçer. *The Relationship between Types of Bullying experienced by Primary School Students and Their Anxiety, State-Trait, Self-Esteem And Certain Socio-Demographic Characteristics*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* Volume 23721 February 2017 Pages 398-404. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.077

23. Antonio Garcia-Hermoso, Xavier Oriol-Granado, Jorge Enrique Correa-Bautista, Robinson Ramírez-Vélez. Association between bullying victimization and physical fitness among children and adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Volume 19, Issue 2 May 2019 Pages 134-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2019.02.006>

24. Yizhao Ni, Drew Barzman, Alycia Bachtel, Marcus Griffey, Michael Sorter. Finding warning markers: Leveraging natural language processing and machine learning technologies to detect risk of school violence. *International Journal of Medical Informatics* Volume 139 July 2020 Article 104137. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2020.104137>.

25. Jessica K Levy, Gary L Darmstadt, Caitlin Ashby, Mary Quandt, Erika Halsey, Aishwarya Nagar, Margaret E Greene. Characteristics of successful programmes targeting gender inequality and restrictive gender norms for the health and wellbeing of children, adolescents, and young adults: a systematic review. *Lancet Glob Health* 2020; 8: e225-36 Published Online December 23, 2019 [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30495-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30495-4)

26. Kassen G. Kudaibergenova A., Mukasheva A. and other. Behavioral risk factors for suicide among adolescent schoolchildren//*Elementary Education Online*. Vol 19, №1 (2020).pp. 66-77. Access mode: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/3693> doi:10.17051/ilkonline.2020.644567

27. Mukasheva A.B., Kassen G.A., Galiyeva B.Kh., Tulekova G.M., Onalbekov Y.S. The Formation of Anti-Bullying Skills of Adolescents: Approximation Results of Program for Prevention Violence and Cruelty in School Environment // *Talent Development & Excellence*, Vol.12, №1, 2020, P. 781-798. <http://iratde.com/index.php/jtde/article/view/650>

28. Novikova M.A., Rean A.A. Semejnye predposylki вовлеченности ребенка в shkol'nyu travlyu: vliyanie psihologicheskikh i social'nyh harakteristik sem'i // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2018. – Т. 23.– № 4.– С. 112-120. DOI: 10.17759/pse.201823041

29. Gómez-Ortiz O., Romera E.M. & Ortega-Ruiz R. Parenting styles and bullying: The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*. 2016. No. 51. P. 132-143.

30. Smith P.K. *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. London, UK: Sage Publications. 2014. ISBN 978-1-84887-904-2 [Book]. - DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473906853>

МРНТИ: 14.25.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.029>

Аплашова А.Ж.,^{1*} Аялбергенова Г.С.,¹ Рамазан Р.Б.¹

¹Павлодарский педагогический университет,
г. Павлодар, Казахстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

В статье проанализирована проблема психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков. Выбор будущей профессии является важным этапом развития личности и это очень чувствительный период. Выбор профессии значительно влияет на жизнь в период обучения в колледже/вузе и последующей профессиональной деятельности. Было проведено анкетирование студентов 1 курса. Были получены сведения, что со всеми учениками проводилась профориентационная работа, но ее эффективность была низкой. Были выявлены причины данного феномена. Были проанализированы методологические аспекты организации сопровождения профессионального самоопределения подростков. Повышение осведомленности подростка о существующих профессиях позволяет расширять его профессиональное мировоззрение и сделать выбор более сознательным. Особую роль стоит уделить проведению психодиагностики способностей личности. Они не определяют будущую профессию, но позволяют успешно ею овладеть. Мотивация и сила воли занимает ключевую роль в выборе будущей профессии. Стоит учитывать, что для подростков может быть характерна лабильность профессиональных предпочтений. В ходе дискуссии определены ключевые ошибки, которые могут допускать подростки при выборе будущей профессии.

Ключевые слова: выбор профессии, профориентация, подростки, сопровождение, школа.

А.Ж. Аплашова,^{1*} Г.С. Аяпбергенова,¹ Р.Б. Рамазан¹
¹Павлодар педагогикалық университеті,
Павлодар қ., Қазақстан

БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ӨЗІН-ӨЗІ АНЫҚТАУЫН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ–ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ

Аңдатпа

Мақалада жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауын психологиялық-педагогикалық қамтамасыз ету мәселесі талданады. Болашақ мамандықты таңдау адам дамуының маңызды кезеңі және бұл өте сезімтал кезең. Мамандық таңдау колледжде/университетте оқу және одан кейінгі кәсіби қызмет кезеңіндегі өмірге айтарлықтай әсер етеді. 1 курс студенттеріне сауалнама жүргізілді. Барлық студенттермен кәсіптік бағдар беру жұмыстары жүргізілгенімен оның тиімділігі төмен екендігі туралы ақпарат алынды. Бұл құбылыстың себептері анықталды. Жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауын қолдауды ұйымдастырудың әдістемелік аспектілері талданды. Жасөспірімнің бар мамандықтар туралы хабардарлығын арттыру оның кәсіби дүниетанымын кеңейтіп, таңдауын саналы түрде жасауға мүмкіндік береді. Тұлға қабілеттерінің психодиагностикасына ерекше рөл берілуі керек. Олар болашақ мамандықты анықтамайды, бірақ оны сәтті меңгеруге мүмкіндік береді. Болашақ мамандықты таңдауда мотивация мен ерік-жігер басты рөл атқарады. Жасөспірімдерге кәсіби бейімділіктердің тұрақсыздығы тән болуы мүмкін екенін есте ұстаған жөн. Талқылау барысында жасөспірімдердің болашақ мамандықты таңдауда жіберетін негізгі қателері айқындалады.

Түйін сөздер: мамандық таңдау, кәсіптік бағдар беру, жасөспірімдер, тірек, мектеп.

Aplashova A.,^{1*} Ayapbergenova G.,¹ Ramazan R.¹
¹Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan, Pavlodar

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE IN THE SYSTEM OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

In the article, the problem of psychological and pedagogical support of professional self-determination of teenagers is analyzed. Choosing a future profession is an important stage of personality development and this is a very sensitive period. The choice of profession has a significant impact on life during the period of study at college/university and subsequent professional activity. A survey of 1st year students was conducted. Information was received that career orientation work was conducted with all students, but its effectiveness was low. This is the reason for this phenomenon. Methodological aspects of the organization of support for the professional self-determination of teenagers were analyzed. Increasing the teenager's awareness of existing professions allows him to expand his professional worldview and make the choice more conscious. A special role should be given to individuals with psychodiagnostics abilities. They do not determine the future profession but allow them to master it successfully. Motivation and willpower play a key role in choosing a future profession. It is worth considering that for teenagers there can be a characteristic lability of professional preferences. During the discussion, the key mistakes that teenagers can make when choosing a future profession are defined.

Keywords: choice of profession, professional orientation, teenagers, support, school

Введение. С периода подросткового возраста ученики средней школы постепенно сталкиваются с потребностью профессионального самоопределения. Необходимость выбора будущей профессии — это сложный процесс, требующий большое количество психических ресурсов. Одной из ключевых проблем является отсутствие необходимого опыта, что ведет к резкому повышению социального стресса. Реализация психолого-педагогического сопровождения позволит снизить социальный стресс, испытываемый учениками, и предоставит возможность более детально подойти к выбору будущей профессии.

Проводимая профориентационная работа в средних учебных заведениях является важной для психологического благополучия подростков и юношей. Возможность обсуждения собственного профессионального выбора с компетентным специалистом и проведение специализированных методов

исследования позволит выбрать наиболее оптимальный вариант будущей профессии с учетом всех индивидуально-типологических особенностей ученика и его способностей.

Целью данной публикации является анализ процесса психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростка в системе образовательного процесса.

Обзор литературы. Профессиональное самоопределение подростка представляет собой длительный процесс, целью которого является формирование общего мировоззрения личности, становление ее мотивации, интересов и ценностных ориентиров, выражающихся в определенной профессиональной деятельности. Этот процесс является пластичным и может изменяться под влиянием внешних факторов: семья, педагоги, медицинские работники, друзья и т.д. Особое влияние оказывает общее информационное пространство, которое зачастую связано с сетью «Интернет». Доступ к актуальным материалам позволяет быть информированным о новых культурно-мировых тенденциях и профессиях, сопряженных с ними [1].

Сам процесс профессионального самоопределения начинает собственное начало в период подросткового возраста и завершается в большинстве случаев в юношеском возрасте. Сформированное психическое образование в большей мере устойчиво и редко поддается изменению, но в процессе формирования может множество раз изменяться. Сформированное профессиональное самоопределение фактически не поддается изменению и во многом влияет на развитие личности, ее будущего и вектора дальнейшей карьеры. По данной причине психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков является важным направлением работы в организации среднего образования [2].

Процесс профессионального самоопределения важен не только для непосредственно подростка, но и его родителей и общества. Выбор востребованной профессии, которая будет удовлетворять потребности будущего взрослого члена общества, способствовать его развитию, участвовать в экономических отношениях является сложным процессом. Для успешного формирования профессиональной идентичности личности необходимо учитывать личностные особенности подростка, особенности его образа «Я», уровень развития способностей, его личностную мотивацию и т.д. Все это в обязательном порядке должно учитываться в программе психолого-педагогического сопровождения подростков [3].

Одной из часто встречающихся проблем психолого-педагогического сопровождения подростка является ориентированность на рекомендации определенной профессии. Психолог-педагог проводит необходимое тестирование и полученные результаты озвучиваются участникам тестирования. Данные результаты и рекомендации, полученные учениками, являются в конкретном случае ожидаемым итогом. Этого недостаточно для полноценного психолого-педагогического сопровождения ребенка. Ориентированность образовательного процесса на личностное развитие учеников один из ключевых компонентов психолого-педагогического профессионального самоопределения подростков [4].

Профессиональное самоопределение личности в значительной мере способно влиять на здоровье личности. Наличие устойчивой профессиональной идентичности определяет отношение личности к его профессиональной деятельности. Основными признаками указывающими, что в настоящий момент личность успешно нашла себя в профессии, являются: самоудовлетворенность, чувство гармонии или, наоборот, неудовлетворенность своей работой, дисгармоничность, наличие позитива в профессиональной деятельности или, наоборот, наличие негатива. Таким образом, психологические аспекты профессиональной деятельности формируют механизм профессионального психологического здоровья, что указывает на необходимость систематической работы с учениками школ, направленную на развитие профессионального самоопределения личности [5].

Материалы и методы: в качестве методов исследования были выбраны:

1. Теоретический анализ научных материалов (анализ, синтез, обобщение);
2. Метод моделирования в социальных науках;
3. Анкетирование;

В анкетировании участвовали студенты Казахского национального педагогического университета имени Абая 1 курса педагогических специальностей. Выбор респондентов связан с наличием у них опыта обучения в школе и ее влияния на профессиональное самоопределение. Анкетирование проводится с целью анализа проводимой в школах психолого-педагогической работы, направленной на формирование профессионального самоопределения ученика. Анкетирование представлено в следующих вопросах и предложенных к ним вариантов ответов:

1. Проводили ли в школе с Вами профориентационную деятельность?
А) Да Б) Нет
2. Проводили ли с Вами тестирование с целью определения будущей потенциальной профессии?
А) Да Б) Нет
3. Проводил ли психолог, педагог с Вашим классом внеурочные занятия, посвященные выбору будущей профессии?
А) Да Б) Нет
4. Проводил ли психолог, педагог беседы с родителями посвященных выбору будущей профессии их ребенка?
А) Да Б) Нет
5. Ориентировались ли Вы на своих школьных учителей при выборе профессии преподавателя?
А) Да Б) Нет
6. Поддержала ли семья Ваш профессиональный выбор?
А) Да Б) Нет
7. Удовлетворены ли Вы сейчас выбором своей профессией?
А) Да Б) Нет

Результаты и обсуждение. В рамках исследования было проведено анкетирование студентов педагогического направления Казахского национального педагогического университета. Целью анкетирования является получение данных о психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения в школах. Средний возраст респондентов – 18,4 лет. Количество участников – 49 (26 - женщин и 23 мужчин). Анкетирование проводилось совместно с беседой. В ходе беседы задавались уточняющие вопросы, касающиеся их ответов в процессе анкетирования. Результаты анкетирования представлены в Таблице 1.

Таблица 1 - Результаты анкетирования студентов по вопросам психолого-педагогического сопровождения в выборе профессии

Номер вопроса	Да	Нет	Примечание
1	100%	0%	
2	67%	33%	82% респондентов, которые проходили тесты, указывали, что тестирование было 1 раз
3	100%	0%	Все респонденты указали, что с ними проводился классный час на тему выбора профессии
4	31%	69%	Наиболее частым случаем является проведение специальной беседы с родителями на классном часу
5	51%	49%	Респонденты указывают в качестве профессиональных ориентиров помимо школьных учителей, родственников, репетиторов и информацию в сети «Интернет»
6	90%	10%	
7	76%	24%	83% респондентов, не удовлетворенных выбором профессии, часто указывают на навязывание со стороны близких

Результаты анкетирования позволили сделать вывод о том, что со всеми участниками в школе проводилась профориентационная работа. При этом стоит учитывать, что в процессе психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения в школе многие аспекты эффективного сопровождения не учитываются:

1. Проводимая психодиагностика, направленная на выявления склонностей к определенной профессиональной деятельности, носит единовременный характер;
2. Недостаточно времени уделяется работе с родителями;
3. Проводимая работа неэффективна и необходима реорганизация процесса психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения;

Исходя из результатов анкетирования можно сделать вывод, что проводимая плановая работа по профориентации в большой мере носит формальный характер. Предлагаемые организацией среднего образования мероприятия несистемные и не могут оказывать вспомогательный эффект для выбора профессии подростков и юношей. Полученные результаты подкрепляют потребность в разработке модели психолого-педагогического сопровождения подростков в системе среднего образования.

В рамках комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения подростков стоит в обязательном порядке учитывать: личностный аспект, социальный аспект и педагогический аспект.

Личность подростка является ключевой отправной точкой для организации сопровождения. Учет индивидуально-типологических способностей подростка является обязательным. Каждый субъект имеет различные склонности к определенной профессиональной деятельности, выраженные в способностях личности. Выявление данных склонностей и развитие соответствующих способностей во многом определяет удовлетворенность будущей профессией подростками. Мотивация представляется направляющей силой для организации деятельности подростка. В данном возрасте социальное мнение сверстников во многом определяет поведение личности и по этой причине подросток может склоняться к профессиям социально одобряемым несмотря на собственные способности. Психолого-педагогическое сопровождение позволит правильно направить личность с учетом ее мотивации и специфических способностей [6].

Выбор профессии напрямую сопряжен с уровнем волевой регуляции личности. В рамках психолого-педагогического сопровождения самоопределения подростков в рамках профессий стоит учитывать возрастные особенности данной группы. Эмоциональная и волевая регуляция находится на этапе активного развития и сопровождение данного развития является важной частью образования личности. Подростки склонны проявлять высокий уровень лабильности в эмоциональном плане. Источником подобного феномена является недостаточный уровень развития волевой сферы личности и недостаточный уровень эмоционального интеллекта личности. Это не является девиацией и вполне входит в определение нормы. Для данной возрастной категории весьма важно приобретение опыта эмоционального общения со сверстниками и развития волевой составляющей личности. Выбор будущей профессии во многом связан с силой воли ученика и развитие данного аспекта благоприятно влияет на оптимальность выбора [7].

В процессе психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростка большая роль отводится работе с родителями. Участие родителей в данном процессе может быть как прямое, так и косвенное, в зависимости от отношения самого подростка к этому. Отношение между родителями и подростками могут переживать кризисный период. Наличие конфликтов не означает, что родители не принимают участие в своего ребенка. В качестве основной меры со стороны психолога, педагога рекомендуется проводить систематические консультации с родителями. Целью этих консультаций является просвещение по вопросам поведения в сложных ситуациях, сопряженных с подростковым возрастом их ребенка. Необходимо объяснить особенности данного возраста и возможные выходы из кризисных ситуаций. Построение доверительных отношений между родителями и ребенком, поддержка со стороны родителей окажет благоприятное влияние на психическое состояние подростка и будет стимулировать его поддерживать тесное общение с родителями. Родители могут выступать в качестве модератора профессионального самоопределения их ребенка. Они могут давать определенные рекомендации, делиться имеющимся опытом, но не навязывать собственную позицию. Проведение групповых занятий, посвященных выбору будущей профессии совместно с родителями и детьми, является наиболее оптимальным способом формирования будущей профессиональной идентичности. Комбинируя данные сеансы с проводимой систематической психодиагностикой, можно добиться полноценного результата, в котором подросток будет целенаправленно развиваться в рамках выбираемой профессии [8, 9].

Выбор будущей профессии в процессе психолого-педагогического сопровождения может со временем измениться, но это не является следствием неправильно проведенной работы. Источником подобных изменений является новый полученный жизненный и академический опыт подростка, расширение его кругозора. Возможно будет верным подметить, что изменение выбора будущей профессии подростка является положительным феноменом, характеризующим постепенное развитие личности подростка и его профессионального самоопределения. Основным критерием успешного профессионального выбора является мотивационная составляющая подростка. Мотивация овладеть в будущем определенной профессией является движущей силой развития подростка. Заданный вектор будет успешно реализовываться по мере наличия возможностей. Предоставление или симулирование данных возможностей в процессе психолого-педагогического сопровождения позволит ему в сюжетно-ролевой форме апробировать будущую профессию и сделать более объективные выводы. В случае если мотивация подростка в ситуации симуляции не снизится это может быть критерием успешности

проведенной работы по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения подростка [10].

Стоит учитывать и профессиональные ожидания подростка. В процессы выбора будущей профессии подросток сталкивается с большим количеством информации, касающейся особенностей определенных профессий. Эти вопросы затрагивают заработную плату на определенных специальностях, условия труда, социальные квоты и прочее.

Главными показателями карьерных ожиданий определены карьерная концентрация, другими словами, выбор наиболее популярных профессий, а также уровень карьерных амбиций, который показывает стремление подростка в будущем заниматься профессией, требующей высокого уровня навыков. Факторами влияния на карьерную концентрацию и карьерные амбиции были определены гендер, социально-экономический статус, а также месторасположение организации образования (город/село). Подростки из семей с высоким уровнем социально-экономической стабильности более амбициозны, чем подростки из менее обеспеченных семей. Однако в обеих группах отмечается снижение доли подростков, которые в будущем хотят заниматься профессиями, требующими управленческие навыки [11].

По мнению Абдуллаевой Г.О. Инновационный подход в организации профориентационной диагностики, т.е. с акцентом на классификатор направлений подготовки в РК, расширения профессиональных сфер с учетом особенностей социально-экономического развития Казахстана позволит безошибочно определить не только профессиональные предпочтения старшеклассников, но и позволит выстроить продуктивную траекторию их профессионального развития. Важным условием успешного внедрения и функционирования профориентационной платформы выступает постоянное IT-сопровождение. Правильный профессиональный выбор обеспечивает полноценное развитие человека и его жизни, раскрытие его потенциала и достижения успехов. Успешное профессиональное самоопределение выступает важным приоритетом не только в жизни каждого из нас, но и обеспечивает эффективное развитие государства. Успешные граждане - залог успеха развития страны [12].

Стартовым этапом в выборе профессии выступает формирование мотивов. На этой ступени учащиеся старших классов должны четко поставить задачу выбора будущей профессиональной области, учитывая свои психологические и психофизиологические возможности. Существует два метода выбора профессии. Первый – это способ «проб и ошибок», когда человек пробует проявить себя в различных сферах деятельности, до тех пор, пока не находит ту профессию, которая будет приносить средства для уверенного существования и удовлетворение от самой работы. На поиск идеальной профессии может быть потрачена большая часть жизни. Ведь профессий – десятки тысяч. Есть и второй способ поиска профессии. Он состоит из изучения своих интересов и склонностей, особенностей мышления, внимательности. Следующий шаг – ознакомление с различными профессиями, требованиями их к человеку, и соотнесение их со своими индивидуальными особенностями. В таком случае выбор профессии будет точным и осмысленным [13].

Многие исследователи, изучающие проблемы профессионального становления личности, рассматривают процесс профессионального выбора через призму профессионального самоопределения. Н.С. Пряжников, В.А. Бодров, Е.А. Климов процесс профессионального самоопределения не ограничивают актом профессионального выбора. В их понимании профессиональный выбор является одним из аспектов профессионального самоопределения. Э.Ф. Зеер отмечает, что ядро профессионального самоопределения личности является осознанный профессиональный выбор с учетом своих способностей, особенностей, требований профессии. Неуверенность старшеклассников зачастую ведет к ошибкам при выборе профессии. Хотелось бы отметить следующие, наиболее распространенные ошибки:

- Ориентир на профессию очень высокой квалификации (учёный, директор, и т.д.).
- Пренебрежение к непрестижным профессиям.
- Отсутствие личного мнения и выбор профессии не самостоятельно, а под давлением родителей или других людей.
- Перенос отношения к какому-либо человеку, являющемуся представителем той или иной профессии, на саму профессию непосредственно.
- Увлечение лишь одной стороной профессии.
- Перенос отношения к учебному предмету на профессию, связанную с этим учебным предметом.
- Выбор профессии, связанный с выбором данной профессии друзьями.
- Нет возможности оценить свои способности,
- Выбор профессии, исходя из материальных соображений.

- Завышенная либо заниженная оценка своих личностных качеств [14]

Для осознанного выбора профессии необходимо проведение в образовательных учреждениях мероприятий, направленных на подготовку школьников к выбору профессии с учётом социально-экономической ситуации на рынке труда, а также особенностей личности каждого старшеклассника, и на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве. Профориентационная работа психолога имеет свои особенности и включает в себя следующие виды работы: профессиональное просвещение, профессиональное, профессиональный подбор, психологическая поддержка [15].

Закключение. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков в системе образовательного процесса необходимая часть воспитания будущего зрелого члена общества. Проводимая диагностическая работа позволяет выявить личностные особенности каждого ученика и оценить его склонности к выполнению деятельности определенного рода. Это является отправной точкой для осуществления более сложной в своей организации консультативной и просветительской деятельности. Проведение просветительской работы по вопросам выбора будущей профессии позволяют в значительной мере расширить профессиональный кругозор подростка, предоставляют ему значительно больший выбор специальностей, которыми он в последствии может овладеть. Консультации с подростком и его родителями занимают отдельное место в системе будущего профессионального выбора. Они позволяют не только выявить пожелания ученика овладеть в будущем той или иной профессией, но и позволяют понять его личную мотивацию. Мотивация является одной из определяющих составляющих успешного профессионального выбора подростков и юношей.

Стоит понимать, что выбор подростка может быть неустойчив и меняться в зависимости от получения обновленной информации. Также подросток способен столкнуться с рядом ошибок, которые помешают ему выбрать профессию, которая ему импонирует, либо его ожидания могут быть обмануты.

Разработка программы по психолого-педагогическому сопровождению для результативности должна следовать принципам комплексности, систематичности, акцентированию на личности подростка, принципе поддержки со стороны семьи и динамическом мониторинге личностных особенностей подростка, которые могут проявлять высокую степень лабильности.

Список использованных источников:

1. Якунина А.В. Факторы выбора профессии и их влияние на процесс профессионального самоопределения старшеклассников // *Тенденции развития науки и образования*, 2018. № 45–5. С. 37–40.
2. Казаринова И.В., Романов Н.Е. Факторы, влияющие на предпочтения молодежи в выборе будущей профессии // *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*, 2019. № 4(15). С. 37-44.
3. Мавян С.Х., Игнатович В.К. Социально-психологическая адаптация старших подростков в условиях неопределенности ситуации выбора будущей профессии // *Педагогика: история, перспективы*, – 2022. – Т. 5. – № 2. – С. 66–76..
4. Mukasheva A.B. Features of Professional Intentions at the Current Pupils // *KazNU Bulletin. «Pedagogical science» series*, 2017. № 1 (47). С. 22–27.
5. Отарбаева Ж. Кәсіби психологиялық денсаулық механизмдері // *ХАБАРШЫ «Психология» сериясы*, 2021. №2 (72). doi: 10.51889/2022–2.1728–7847.36%20%20%20.
6. Najimudinova S., İsmailova R., Öskönbaeva Z. Üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinde cinsiyet ve kişilikleri arasındaki ilişki: Kirgizistan örneği // *Reforma*, 2021. №1(89). С. 42–53.
7. Гусева И.В. Успешный выбор профессии и волевая регуляция студентов // *Евразийский союз ученых*, 2018. № 2-3(47). С. 41–45..
8. Элбакян К.С. Выбор профессии, или как правильно помочь ребенку с выбором профессии // *Фундаментальные и прикладные исследования гуманитарных и естественных наук: экономические, социальные, философские, политические, правовые, общенаучные аспекты: Материалы международной научно-практической конференции : В 3-х частях, Новосибирск-Краснодар-Армавир-Саратов*, 2017. С. 29-34.
9. Пронина Н.А. Помощь старшекласснику при выборе профессии // *Тенденции развития науки и образования*, 2020. №59-4. С. 33-36.
10. Суrowцева К.А., Андрoнова Т.А., Бондарь Г.Д. О мотивации выбора профессии врача // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, – 2019. – № 2. – С. 53-56.

11. Толеу Г., Жұлбарисова А., Мырзабекова А. Карьерные предпочтения казахстанских подростков: факторы, влияющие на карьерные ожидания // естник КазНПУ имени Абая, серия «Педагогические науки», 2022. №2 (74). С. 231–246.

12. Абдуллаева Г.О. Инновационный подход к профориентационной диагностике // ХАБАРШЫ. Серия "Психология", 2021. №4 (63). doi: 10.51889/2020-4.1728-7847.01.

13. Пряхникова Е.Ю., Пряхников Н.С. Профориентация. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с.

14. Бобровская Л.Н. Дневник профессионального самоопределения старшеклассника. – М.: Планета, 2015. – 169 с.

15. Карцан А.В., Серегина Н.В. Взаимосвязь готовности старшеклассников к профессиональному выбору и мотивов выбора профессии // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы, Пути развития : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Брянск, 2019. С. 44–48.

References:

1. YAkunina A.V. Faktory vybora professii i ih vliyanie na process professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya, 2018. № 45–5. S. 37–40..

2. Kazarinova I.V., Romanov N.E. Faktory, vliyayushchie na predpochteniya molodezhi v vybere budushchej professii // Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta, – 2019. – № 4(15). – S. 37–44.

3. Mavyan S.H., Ignatovich V.K. Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya starshih podrostkov v usloviyah neopredelennosti situacii vybora budushchej professii // Pedagogika: istoriya, perspektivy, – 2022.– Т. 5. – № 2. S. 66–76..

4. Mukasheva A.B. Features of Professional Intentions at the Current Pupils // KazNU Bulletin. «Pedagogical science» series, 2017. № 1 (47). S. 22-27.

5. Otalbaeva Zh. Kasibi psihologiyalyq densaulыq mekhanizmderi // HABARSHY «Psihologiya» seriyasy, 2021. №2 (72). doi: 10.51889/2022-2.1728-7847.36%20%20%20.

6. Najimudinova S., İsmailova R., Öskönbäeva Z. Üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinde cinsiyet ve kişilikleri arasındaki ilişki: Kırgızistan örneği // Reforma, 2021. №1(89). S. 42–53.

7. Guseva I.V. Uspeshnyj vybor professii i volevaya regulyaciya studentov // Evrazijskij soyuz uchenyh, 2018. № 2–3(47). S. 41–45..

8. Elbakyan K.S. Vybor professii, ili kak pravil'no pomogat' rebenku s vyborom professii // Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya gumanitarnyh i estestvennyh nauk: ekonomicheskie, social'nye, filosofskie, politicheskie, pravovye, obshchenauchnye aspekty, : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii : V 3-h chastyah, Novosibirsk-Krasnodar-Armavir-Saratov, 2017. S. 29-34.

9. Pronina N.A. Pomoshch' starsheklassniku pri vybere professii // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya, 2020. №59-4. S. 33–36.

10. Surovceva K.A., Andronova T.A., Bondar' G.D. O motivacii vybora professii vracha // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy, – 2019. – № 2. – S. 53-56.

11. Toleu G., Zhulbarisova A., Myrzabekova A. Kar'ernye predpochteniya kazhstanskih podrostkov: faktory, vliyayushchie na kar'ernye ozhidaniya // estnik KazNPU imeni Abaya, seriya «Pedagogicheskie nauki», – 2022. – №2 (74). – S. 231–246.

12. Abdullaeva G.O. Innovacionnyj podhod k proforientacionnoj diagnostike // HABARSHY. Seriya "Psihologiya", 2021. №4 (63). doi: 10.51889/2020-4.1728-7847.01.

13. Pryazhnikova E.YU., Pryazhnikov N.S. Proforientatsiya. – М.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013. – 496 s.

14. Bobrovskaya L.N. Dnevnik professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnika. – М.: Planeta, – 2015. – 169 с.

15. Karcan A.V., Seragina N.V. Vzaimosvyaz' gotovnosti strasheklassnikov k professional'nomu vyboru i motivov vybora professii // Social'no-psihologicheskie vyzovy sovremennogo obshchestva. Problemy. Perspektivy, Puti razvitiya : Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Bryansk, 2019. S. 44–48.

Zhulbarissova A.,^{1*} Tulegenov Sh.¹

¹JSC Information-Analytic Center,
Astana, Kazakhstan

EXPLORING FACTORS AFFECTING KAZAKHSTANI STUDENTS' PERFORMANCE IN PISA 2018 GLOBAL COMPETENCE ASSESSMENT

Abstract

Globalization has brought opportunities to modern societies, yet at the same time there is a diversity of challenges that impose a growing set of skills, knowledge, values and attitudes required from contemporary citizens, and global competence is one of them. While existing literature focuses on creating more defined conceptual construction of the term and assessing proficiency of global competence among students of different age groups, it remains unclear how school-level factors could further nurture global competence among younger generation. Identifying how such relevant for the 21st century skill could be developed through educational institutions carries practical value, particularly in the context of Kazakhstan, due to its unique geopolitical role in Eurasia, as well its diverse environment.

With the purpose of identifying factors that impact Kazakhstani students' global competence, this study uses PISA 2018 data to analyze students' performance in Global Competence assessment in relation to student- and school-level factors through two-level regression. Findings reveal that both student- and school-level factors significantly affect student's global competence. At the school level, school's achievement in global competence test could be explained by its location, type, and teachers' attitudes towards some cultural groups.

Keywords: global competence, PISA-2018, secondary analysis of PISA-2018 data, non-cognitive skills, international large-scale assessments, PISA innovative domains

А.Жулбарисова^{1*}, Ш.Түлегенов¹
¹АҚ «Ақпараттық-талдау орталығы»,
Астана қ., Қазақстан

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ PISA 2018 ЖАҒАНДЫҚ ҚҰЗІРЕТТЕРІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫНА ӘСЕР ЕТЕТІН ФАКТОРЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа

Жаһандану қоғам үшін жаңа мүмкіндіктермен қатар қазіргі азаматтардан өсіп келе жатқан дағдылардың, білімдердің, құндылықтар мен көзқарастардың жиынтығын талап ететін көптеген міндеттердің пайда болуына әкелді және **жаһандық құзыреттер – олардың бірі**. Ағымдағы зерттеулер терминнің неғұрлым анықталған концептуалды құрылымын жасауға және әртүрлі жас топтарындағы білім алушылардың жаһандық құзыреттерін бағалауға бағытталғанымен, білім беру ұйымы деңгейіндегі факторлардың білім алушылардың жаһандық құзыреттерін одан әрі дамытуға қалай әсер ететіні түсініксіз болып қала береді. Қазақстан контекстісіне, әсіресе оның қоршаған ортасы мен Еуразиядағы геосаяси рөліне байланысты ХХІ ғасырға сәйкес дағдыларды білім беру ортасы арқылы қалай дамытуға болатынын анықтау практикалық тұрғыдан құндылыққа ие.

Қазақстандық білім алушылардың жаһандық құзыреттеріне әсер ететін факторларды анықтау мақсатында бұл зерттеу екі деңгейлі регрессия арқылы білім алушылар мен білім беру ұйымдары деңгейіндегі факторлар бойынша жаһандық құзыреттер бойынша тестілеу нәтижелерін талдау үшін PISA 2018 деректерін пайдаланады. Талдау нәтижелері білім алушылар және білім беру ұйымдары деңгейіндегі факторлардың жаһандық құзыреттер менгеру әсерінің статистикалық мәні бар екенін көрсетеді. Білім беру ұйымының деңгейінде білім алушылардың жаһандық құзыреттер нәтижелерін білім беру ұйымының орналасқан жерімен, оның түрімен және ондағы мұғалімдердің кейбір мәдени топтарға қатысты көзқарасымен түсіндіруге болады.

Түйін сөздер: жаһандық құзыреттер, PISA 2018, PISA 2018 деректеріне қайталама талдау, когнитивті емес дағдылар, халықаралық кең ауқымды зерттеулер, PISA инновациялық бағыттары

Жулбарисова А.^{1*}, Тулегенов Ш.¹
¹АО «Информационно-аналитический центр»,
г. Астана, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ДОСТИЖЕНИЯ КАЗАХСТАНСКИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ГЛОБАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ В PISA 2018

Аннотация

Глобализация открыла новые возможности для современного общества, но в то же время появилось и множество испытаний, требующих от современных граждан растущего набора навыков, знаний, ценностей и взглядов, и глобальные компетенции – не исключение. В то время как существующая литература сосредоточена на создании более определенной концептуальной конструкции термина и оценке глобальных компетенций среди обучающихся разных возрастных групп, остается неясным, как факторы школьного уровня могут способствовать дальнейшему развитию глобальных компетенций среди молодого поколения. Выяснение того, как актуальные для XXI века навыки могут быть развиты посредством образовательной среды, имеет практическую ценность, в частности, в контексте Казахстана, в связи с его уникальной геополитической ролью в Евразии, а также его разнообразной окружающей средой.

С целью выявления факторов, влияющих на глобальные компетенции казахстанских обучающихся, в этом исследовании используются данные PISA 2018 для анализа результатов учащихся в оценке глобальной компетентности в разрезе факторов на уровне обучающихся и организаций образования посредством двухуровневой регрессии. Итоги анализа показывают, что факторы как и на индивидуальном, так и на школьном уровнях существенно влияют на уровень владения глобальных компетенций учащихся. На школьном уровне результаты учащихся по оцениванию глобальных компетенций можно объяснить местоположением организации образования, ее типом и отношением учителей к некоторым к определенным культурам.

Ключевые слова: глобальные компетенции, PISA–2018, вторичный анализ данных PISA–2018, некогнитивные навыки, международные крупномасштабные исследования, инновационные домены PISA

Авторы выражают благодарность Комитету науки Министерства образования и науки Республики Казахстан за финансирование (Программно–целевое финансирование №OR11465485).

Introduction. With changes brought to modern world by globalization, society’s understanding of key skills, necessary for one’s functioning in social life and labor market, has been evolving and expanding in par with emerging opportunities, as well as challenges. There is a “skills revolution” that resulted in the development of increasingly competent individuals, who are capable of assessing number of problems and generating options for their resolution [1]. As a result, modern conceptions on relevant for the 21st century set of skills, knowledge and values start to go beyond traditional views and interpretations, focusing on transversal skills as well, and global competence is not an exception.

While existing literature focuses on creating more defined conceptual construction of the term and assessing proficiency of global competence among students of different age groups [2,3,4], it remains unclear how school–level factors could further nurture global competence among younger generation, particularly in the context of Kazakhstan. Identifying how such relevant for the 21st century skill could be developed through educational institutions in Kazakhstan carries practical value, due to the country’s unique geopolitical role in Eurasia, as well its diverse environment.

With the purpose of identifying student- and school-level factors that impact Kazakhstani students’ global competence, this study uses data from Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 to analyze Kazakhstani students’ performance in global competence cognitive assessment through multilevel regression. Findings reveal that both student- and school-level factors significantly affect student’s global competence. At the individual level, student’s gender, socio-economic status, exposure to the Internet, self-efficacy regarding global issues, as well as awareness of global issues and intercultural communication could significantly affect their performance in global competence assessment. At the school level, school’s achievement in global competence test could be explained by its location, type and teachers' attitudes towards

some cultural groups. To be more specific, school's location and its type exhibit greater effect size on students' acquisition of global competence.

This study would first review the concept of "global competence" used in educational research and policy making and discuss the existing literature on student- and school-level factors that are reported to affect the formation of global competence among students. Then, it would proceed to the overview of data and methodology applied to conduct the analysis and discuss findings of three models.

Literature review. Defining the concept of "global competence". Although the construct of "global competence" has only recently become a subject of discussion in research academia and policy making, there is a diversity of terms that have been utilized with similar or partially overlapping meaning: transnational competence [5], global citizenship [6], intercultural competence [7], global consciousness [8]. Early literature suggests that these terms came into use as a result of emerging challenges globalization has brought. To be more specific, Adler and Bartholomew [5] argue that transformation of domestic firms into transnational ones necessitated the development of transnational competencies among managers to support transnational business strategies. Fantini [7] also contributes to the discussion of skills "global citizens" need to develop for effective interaction with a great diversity of ethnic, religious and cultural backgrounds, yet in comparison with Adler and Bartholomew [5], who focused primarily on human resource systems, Fantini's model is rather unified and applicable at all levels – starting from elementary level till the adult education.

When it comes to educational research and policy, "global competence" has entered discussions among researchers and policy analysts as early as in 1990s, yet there is no uniform definition for the concept, because it is still evolving [2]. While few studies provide their own definition of the term [3,9], majority of works adhere to the conceptual framework designed by Organisation for Economic Co-operation and Development, which is considered as an authoritative source for educational policy analysts [2]. OECD refers to "global competence" as a set of skills, knowledge, values and attitudes, successfully applicable in intercultural situations, as well as global issues. OECD's framework for "global competence", which was developed for assessment as an innovative domain in PISA 2018, covers student's capacity to:

- 1) examine local, global and intercultural issues;
- 2) engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures;
- 3) take action for collective well-being and sustainable development;
- 4) understand and appreciate the perspectives and world views of others [10].

Factors affecting students' global competence. Several studies show that certain individual background-related factors could shape one's level of global competence acquisition [10,11,12,13], which is why the inclusion of student-level factors needs to be thoroughly examined. What is more, studies by Hu and Hu [13], Kang [12] and Siaya and Hayward [16] highlight the roles of schools in shaping student's skills, attitudes and knowledge on global issues and intercultural communication. Thus, the inclusion of school-level factors into the discussion could play significant role in risk identification and treatment assignment through educational setting.

Student-level factors affecting students' global competence. Student's global competence is reported to be affected by family-related factors, such as family's socio-economic status. According to OECD's report on PISA-2018 results [10], advantaged students tend to have access to more resources/opportunities for developing global competence than their disadvantaged peers. Which is why, it expected to observe the effect of student's socio-economic status on their performance in global competence assessment.

Apart from family background, student's proficiency in foreign languages has also shown to influence global competence. Semaan and Yamazaki [11], to be more specific, has conducted study among 137 students from two US universities, studying intensive program in Arabic, Persian, Chinese, Japanese and Korean languages, found positive relationship between student's global competence and second language learning motivation. Similarly, research conducted by Kang et al. [12] found that language barrier is one of the challenges that hinders intercultural communication and students' consequent global competence acquisition through cross/intercultural projects. Therefore, it is possible to expect that students, who are proficient in foreign language, perform better in global competence assessment.

Student's life experiences related to exposure to other cultures in various ways could also enhance their global competence. Kang et.al. [12] and Hu and Hu [13] in their study argue that exposure to mass media, migration and contact with foreigners on daily basis could transform individuals' understanding of foreign cultures and attitudes towards certain global issues. Certain problems, as Hu and Hu argue, may not have reached the consensus in regard to their solution, which is why related approaches, policies and experiences of different nations may contribute to a greater familiarity among students, and as a result, cultivate their global

competence [13]. Meanwhile, analysis of students from apparel programs at US and Korean universities, who participated in a series of fashion-related cross/intercultural projects, show that global mass media has exerted the strongest influence on students' global competence acquisition.

In addition to that, Hu and Hu [13] has found that student's skills, knowledge and values are also of great significance in explaining their performance in global competence assessment. To be more precise, their analysis of PISA 2018 data of 25 countries/economies via decision tree and random forest models has shown that students, who have highly evaluated their knowledge on global issues and skills to perform certain related tasks, tend to display better results in the global competence assessment. Similar outcome is observed among students with stronger sense of intercultural communication – they tend to score higher in global competence test. Therefore, it is expected that student's self-evaluation of knowledge and ability to do certain global competence-related tasks might affect their performance in global competence assessment.

School-level factors affecting students' global competence. Schools are considered as primary source of educating global competence. They facilitate both social and political engagement of students from different cultural, ethnic and religious backgrounds, allowing students to adopt, select, imitate certain norms, values and attitudes that the student would bring to the community [14]. Which is why, certain educational practices could play significant role in shaping student's global competence.

The quality of global competence taught at school depends on the level of global competence of teachers. As the results of analysis conducted by Hu and Hu [13] show, negative attitude towards certain cultural groups in the educational setting exhibited by teachers is reported to have the strongest impact on student's global competence. As such, it is expected that students would exhibit higher level of global competence in schools, where teachers do not display discriminatory attitude towards groups of diverse cultural background.

In addition to teacher-related factors, school curriculum on global competence could also enhance student acquisition of skills, knowledge and values related to it. According to several studies [9,15], taking courses with global/international focus positively affects student's understanding of varying cultural beliefs, thus, influencing their global competence. Siaya and Hayward [16] also contribute to the discussion, arguing that internationalization of curriculum provides opportunities for students to enhance their global skills. Conclusively, schools with curriculums that include global competence-related topics and practices could influence global competence acquisition for its students.

Multicultural educational practices could also boost student's values, skills and knowledge related to global issues and intercultural situations. For instance, research by Kang [12] shows that participation in cross-/inter-cultural projects positively impacts students' knowledge of other cultures and skills in intercultural communication. Hu and Hu [13] also argue that studying abroad provides direct experiences for students to get exposed to the cultural, religious and ethnic diversity. Such environment provides enough opportunities for students to practice their intercultural communication skills and knowledge of different cultures, thus assisting them in acquiring global competence.

Apart from educational practices and school's attention to global competence-related topics in their curriculum, certain school characteristics could assist in predicting proficiency in global competence. Rural schools, as Hu and Hu [13] argue, tend to have fewer resources and opportunities to enhance student performance, than urban schools. As a result, one could expect that student's performance in global competence assessment could be explained with school location. What is more, type of educational program (secondary, vocational) provided in the educational institution is important in predicting student performance [17], since educational programs do vary according to their learning outcomes and destinations, for which programs were designed to prepare students for. Consequently, it is possible to observe difference in global competence performance between vocational training and education organizations and secondary schools.

Materials and Methods. Data. PISA 2018 is the 5th cycle of PISA, international large-scale assessment conducted by OECD, which focuses on evaluating 15-year-old students' readiness to fully participate in social and economic world. While it assesses student's performance in reading, mathematics and science, PISA expands the understanding of "literacy", focusing on relevant for the 21st century competencies, as well. Starting from 2012, OECD introduced innovative domains, evaluating transversal skills of 15-year-old students on a country-level. In PISA 2018, participating countries and economies had an opportunity to observe students' performance in global competence assessment.

Apart from cognitive test, OECD designs questionnaires for students, parents, teachers, and schools to provide researchers and policy analysts with rich data on contextual information of participating schools and students [10]. Which is why, in order to analyze student- and school-level factors that affect Kazakhstani students' global competence performance, this study would utilize PISA 2018 database.

Kazakhstan participates in PISA since 2009. PISA 2018 is the first cycle for the country that was delivered via computer systems. Overall, 19 507 students from 616 educational institutions took part in PISA 2018 test and questionnaire in Kazakhstan. Apart from students, the administration of sampled schools completed the school questionnaire.

Methodology. Considering hierarchical structure of PISA data, this study uses two-level regression to analyze both student- and school-level factors. PISA is a large-scale assessment that draws inferences for a whole population of participating countries based on two-stage sample. The first stage includes systematic probability proportional to size (PPS) sampling, where schools are sampled according to their measure of size. In the second stage, students are selected within sampled schools. Under this sampling approach data observations from the same group, i.e. students from one school, might exhibit more similarity to each other than other observations from different groups [11]. This could violate the assumption of independence of all observations, which is why cluster membership needs to be taken into consideration in the choice of model. Using multi-level model, in this case, is an appropriate statistical approach in analyzing nested data, because it creates a ‘sub-model’ for each level in the structure (in case of this study, student- and school-level) and expresses relationship between variables of interest within specified level. As a result, usage of multilevel modelling allows to observe how school-level factors influence certain processes at the student-level [18].

Since PISA uses plausible values, sampling weights and replicate weights to draw inferences on student performance for a whole population, it is important to integrate them into model, as well. To do so, *BIFIESurvey* package in R is used. The package is primarily designed for statistical analysis of large-scale assessment datasets with replication design and allows researchers to use plausible values and survey weights to conduct two-level regressions [19].

According to Hox et.al [20], statistical significance of multilevel models could be achieved by applying ‘50/20 rule’, which requires at least 50 level-2 units (schools) and at least 20 observations on level-1 (students). As a result, the number of PISA 2018 participants from Kazakhstan, analyzed through the multilevel model, decreased. 181 schools (1 562 students in total) with less than 20 participants in PISA–2018 were identified and removed from the database for the final analysis. As a result, total of 17 945 students from 435 schools were selected for conducting the multi-level modelling.

Certain student- and school-level variables were transformed to conduct the analysis (Table 1). Variables forming SC158, SC165 and SC167 were recoded (0 – “No”, 1 – “Yes”) and sum was computed for final variables. ST223 variable responses were relabeled according to their value scale – “To none or almost none of them” was recoded as 0, “To some of them” was recoded as 1, “To most of them” was recoded as 2, and “To all or almost all of them” was recoded as 3. Sum of student responses to these questions were used for final variable, ST223. ST177Q01HA was also recoded according to their value labels (1 – “One”, 2 – “Two”, 3 – “Three”, 4 – “Four or more”). Dummy variable was created for TFGender (0-Male, 1-Female), SCHTYPE (0 – ISCED 3B, 1 – ISCED 2A) and LOCATION (0 – rural, 1 – urban).

This study would apply three steps for two-level modelling procedure. First, it would analyze the null model or “intercept-only” model (Model 0) to see if clustering between groups of students is present and the use of multi-level model is appropriate. The second model (Model 1) would introduce student-level variables (no school-level factors included) to examine how certain student characteristics affect their performance in global competence assessment. School variables are added to the model at the third step (Model 2) to see how school-level factors influence the relationship between student characteristics and performance in global competence assessment.

Table 1. An overview of student- and school-level variables

Variable	Description	Formation
<i>Student-level</i>		
Gender	Student’s gender	TFGender
ESCS	Student’s economic, social and cultural status	ESCS
ST177Q01	Number of languages spoken by student sufficiently to talk with others	ST177Q01HA
IC006Q01	Internet usage outside of school during a typical weekday	IC006Q01TA
GCSELFEFF	Index of self-efficacy regarding global competence	GCSELFEFF

GCAWARE	Index of awareness of global issues	GCAWARE
AWACOM	Index of awareness of intercultural communication	AWACOM
<i>School-level</i>		
SCHTYPE	Type of organization (according to ISCED level)	SCHTYPE
LOCATION	School location (urban/rural)	LOCATION
ST223	Teacher's discriminatory behavior towards certain cultural groups	ST223Q02HA + ST223Q04HA + ST223Q05HA + ST223Q08HA
SC158	Attention to global issues in formal curriculum	SC158Q01HA + SC158Q02HA + SC158Q04HA + SC158Q07HA SC158Q08HA + SC158Q09HA + SC158Q12HA
SC165	Multicultural/intercultural educational practices	SC165Q01HA + SC165Q02HA + SC165Q03HA + SC165Q04HA + SC165Q05HA + SC165Q06HA + SC165Q07HA + SC165Q08HA + SC165Q09HA + SC165Q10HA
SC167	Attention to global competence-related skills in school curriculum	SC167Q01HA + SC167Q02HA + SC167Q03HA + SC167Q04HA + SC167Q05HA + SC167Q06HA

Results and discussion. Table 2 shows summary of three models. According to the null model (Model 0), the intercept equals to 409.67, meaning that the average performance of Kazakhstani students in PISA 2018 global competence assessment equals to 409.67 points. Intraclass Correlation (ICC) of the intercept-only model is 0.27. This implies that 27% of overall variation in student's performance in global competence assessment is explained by clustering. ICC indicates substantial variability between the groups, in our case, schools. Therefore, the conduct of multilevel regression is prompted to explain the variation in student's performance in global competence assessment.

Introducing student-level variables (excluding school-level factors) displays how individual factors influence student performance in global competence. The intercept has decreased – under this model, the average performance of a Kazakhstani student in PISA 2018 global competence test is 391.13 points. Among all variables used in student-level only model, student's proficiency in foreign languages (ST177Q01) is not statistically significant in explaining student's performance in global competence assessment.

Table 1. Summary of models

	Model 0 (intercept-only model)				Model 1 (Student-level only)				Model 2 (Full model)			
	Coef.	s.e.	t	p	Coef.	s.e.	t	p	Coef.	s.e.	t	p
(Intercept)	410.67	2.57	159.63	0.000	393.40	4.61	85.41	0.000	359.03	13.51	26.58	0.000
<i>Student-level factors</i>												
Gender					16.88	2.46	6.85	0.000	12.78	2.46	5.19	0.000
ESCS					6.56	1.54	4.26	0.000	4.60	1.41	3.27	0.002
ST177Q01					-0.19	1.36	-0.14	0.889	0.04	1.39	0.03	0.976
IC006Q01					6.68	0.70	9.47	0.000	5.98	0.75	8.00	0.000
GCSELFEFF					7.21	1.04	6.95	0.000	7.99	1.01	7.94	0.000
GCAWARE					4.62	1.23	3.76	0.002	4.18	1.25	3.33	0.004
AWACOM					7.13	1.57	4.54	0.000	7.07	1.56	4.54	0.000
<i>School-level factors</i>												
SCHTYPE									26.91	6.79	3.97	0.000
LOCATION									27.55	5.73	4.81	0.000
SC165									1.66	1.01	1.63	0.104
SC167									-0.56	1.29	-0.43	0.668
SC158									0.05	1.03	0.05	0.960
ST223									-4.14	0.46	-8.92	0.000
<i>Residual variance</i>												
Between schools						1527.61				1087.68		843.10
Within schools						4182.39				3802.44		3676.60
ICC						0.27				0.20		0.22

Summary of Model 1 suggests that female students are expected to score 16.42 points higher in global competence assessment than male students, when all other variables are held constant. The same trend is observed in students' ESCS – students with higher economic, social and cultural status perform better in global competence assessment than male students and students, whose socio-economic status is lower. The usage of internet by students outside of school (IC006Q01) is also positively associated with their global competence. When it comes to students' self-evaluation of their knowledge and skills on global issues and intercultural situations, their self-efficacy regarding global competence (GCSELFEFF), awareness of global issues (GCAWARE) and intercultural communication (AWACOM) tend to contribute to a higher performance in global competence test, as well. Overall, the decreased value of between-school and within-school variation signify that variables covered Model 1 seem to explain the residual variance present in Model 0.

With the addition of school-level variables in Model 2, it is possible to observe how school-level factors explain the relationship between student characteristics and their global competence. As Table 2 shows, the effect size of student-level factors has slightly decreased, with the exception of students' self-efficacy regarding global competence (GCSELFEFF). Yet, even after including school-level variables in the model, students' gender, ESCS, the usage of internet, self-efficacy regarding global competence and awareness of global issues and intercultural communication are still statistically significant predictors of their performance in global competence assessment. According to Model 2, female students score 12.78 points higher than male students in global competence assessment. When it comes to student's socio-economic background, with 1 unit (standard deviation from the OECD average) increase in student's ESCS 4.6 point increase in performance is also expected. Student's self-efficacy on global competence, the way they perceive their knowledge on global issues and skills on intercultural communication further enhances their global competence. Overall, one could see that the effect of student characteristics after accounting for school-level factors remains similar to Model 1.

Considering school-level factors, school location (LOCATION) seems to be the most significant predictor of student's performance in global competence test. As results of the model show, urban school tend to perform 27.55 points higher in global competence assessment than rural schools. Such findings might indicate the substantial gap in resources allocated to rural schools that hinder their students' global competence.

The program of education offered to students (SCHTYPE) is also important for students' global competence. A statistically significant relationship between two variables is observed – there is 26.91-point

advantage of ISCED 2 schools (secondary schools) over ISCED 3 ones (vocational education and training institutions).

Teacher's discriminatory behavior towards certain cultural groups (ST223) could also explain student's global competence. There is a statistically significant relationship between teacher's intercultural attitudes and student's level of global competence. Negative coefficient in the model summary implies that students in schools, where teachers tend to exhibit discriminatory attitude and treatment towards certain cultural groups, score less in global competence test than students, whose teachers do not display such behavior.

Surprisingly, attention to global issues (SC167) and skills (SC158) related to global competence in school's curriculum does not have statistically significant effect on student's global competence, which allows us to assume that students, studying in schools that pay attention to global competence-related skills and knowledge, see no gain in performance on global competence than their peers, who study in schools with no attention to global skills and knowledge in their curriculum. Multicultural/intercultural educational practices adopted by schools (SC165) has also shown to be statistically non-significant in predicting the global competence acquisition among students. This means that that students from schools that engage in multi-/intercultural activities (exchange programs, festivities, historical, social events, etc.) score similar number of points in global competence test as their peers, whose schools do not offer such activities.

Overall, findings from Model 2 demonstrate that student-level factors explaining their global competence remain statistically significant even after adjusting for school-level factors, and school type and location, and teacher's multicultural attitudes are significant predictors of Kazakhstani students' proficiency in global competence. Among all the variables, the effect size of school's location and its type, as the summary of model 2 shows, seem to be the greatest in the model. Nevertheless, student's performance in global competence does not seem to be affected by student's foreign language proficiency, school's attention to global competence-related skills and knowledge, or the multicultural practices adopted by schools. In comparison with intercept-only and student-level only model, the values of between-school and within-school variation has decreased, meaning that the inclusion of school-level characteristics allowed to explain the residual variation in former models.

Conclusion. The study was guided by the main research question of what student- and school-level factors could explain Kazakhstani students' performance in global competence assessment. To answer this question, extensive literature review on the conceptual construct of "global competence", as well as existing literature on factors, affecting student's acquisition of global competence, was conducted. As a result, there are several student- and school-level variables identified to have an effect on student's global competence level. Such variables were included in the two-level regression, presented in this paper.

As findings of the multi-level regression show, on the student-level, male students, along with low-ESCS students, are expected to score less in global competence assessment than female students and students with higher ESCS. Student's self-evaluation on their knowledge and skills related to global competence is also statistically significant predictor of their performance in global competence.

On the school-level, school's location and its type are one of the most significant predictors of students' performance in global competence assessment. As it was discussed earlier, schools in rural regions tend to have fewer resources and opportunities than urban ones, which as a result, could affect their performance in many aspects. Students in secondary schools tend to display a higher level of global competence than students, studying in VET programs. Such findings suggest that the way skills and knowledge on global issues and intercultural communication are introduced and developed within educational setting needs to be revised and adapted, taking into account the specific needs of rural population and VET educational institutions.

According to the results of the model, teacher's intercultural attitudes and could also explain the difference in student's level of global competence. Intercultural attitudes of teachers are an indicator of how students perceive the way teachers treat certain cultural groups, which seems to provide more meaningful responses than teachers' self-evaluation. Students, who responded that their teachers display positive attitude towards certain cultures, score higher in global competence assessment, than peers, who reported negative multicultural attitude among teachers. Such findings indicate that teachers and attitudes they translate in school environment are essential components of global competence education among students. Which is why, considering the ways in which teachers could enhance their cultural awareness and apply it in an educational setting could be of a great importance.

Still, it is necessary to conduct more detailed analysis that considers differences between secondary schools and vocational education and training institutions, as well as urban and rural schools, to identify peculiarities that could be addressed to lessen the achievement gap. What is more, more detailed analysis on the

reasons, why school's attention to global issues in formal curriculum, its multicultural educational practices and attention to global competence-related skills in curriculum showed no statistical significance would hugely assist in identifying how such data could be further utilized in analysis of student's learning of global competence.

References:

1. Rosenau J. N., Fagen W. M. *A new dynamism in world politics: Increasingly skillful individuals?* // *International Studies Quarterly*. – 1997. – T. 41. – #. 4. – S. 655-686.
2. Sanz Leal M., Orozco Gómez M. L., Toma R. B. *Construcción conceptual de la competencia global en educación= Conceptual construction of global competence in education* // *Construcción conceptual de la competencia global en educación= Conceptual construction of global competence in education*. – 2022. – S. 83-103.
3. Liu Y., Yin Y., Wu R. *Measuring graduate students' global competence: Instrument development and an empirical study with a Chinese sample* // *Studies in Educational Evaluation*. – 2020. – T. 67. – S. 100915.
4. Lohmann J. R., Rollins H. A., Joseph Hoey J. *Defining, developing and assessing global competence in engineers* // *European journal of engineering education*. – 2006. – T. 31. – #. 1. – C. 119-131.
5. Adler N. J., Bartholomew S. *Academic and professional communities of discourse: Generating knowledge on transnational human resource management* // *Journal of International Business Studies*. – 1992. – T. 23. – # 3. – S. 551-569.
6. Shiel C. *Developing the global citizen* // *Academy Exchange*. – 2006. – T. 5. – # Winter. – S. 18-20.
7. Fantini A. E. *Becoming better global citizens: The promise of intercultural competence* // *Adult Learning*. – 1991. – T. 2. – #. 5. – S. 15-19.
8. Gacel-Ávila J. *The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry* // *Journal of studies in international education*. – 2005. – T. 9. – #. 2. – S. 121-136.
9. Boix-Mansilla V., Jackson A. *Educating for global competence: Preparing our students to engage the world*. – 2011.
10. *Oecd. pisa 2018 results are students ready to thrive in an interconnected world?.* – *Oecd*, 2020.
11. Semaan G., Yamazaki K. *The relationship between global competence and language learning motivation: An empirical study in critical language classrooms* // *Foreign Language Annals*. – 2015. – T. 48. – #. 3. – S. 511-520.
12. Kang J. H. et al. *Can college students' global competence be enhanced in the classroom? The impact of cross-and inter-cultural online projects* // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2018. – T. 55. – #. 6. – S. 683-693.
13. Hu X., Hu J. *A Classification Analysis of the High and Low Levels of Global Competence of Secondary Students: Insights from 25 Countries/Regions* // *Sustainability*. – 2021. – T. 13. – #. 19. – S. 11053.
14. Jukić R., Kakuk S. *Socialization role of school and hidden curriculum* // *EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies Palma, Spain*. – 2019. – S. 3404-3412.
15. Wang C.M. *Instructional design for cross-cultural online collaboration: Grouping strategies and assignment design* // *Australasian Journal of Educational Technology*. – 2011. – T. 27. – # 2.
16. Siaya L., Hayward F. M. *Mapping internationalization on US campuses*. – Washington, DC: American Council on Education, 2003. – T. 200.
17. IAC. *Dostizhenija po chteniju, matematike i estestvoznaniju: rezul'taty issledovanija PISA-2018 v Kazahstane, Nacional'nyj otchet*. // *Informacionno-analiticheskij centr*. – 2020.
18. Lorah J. *Estimating a multilevel model with complex survey data: Demonstration using TIMSS* // *Journal of Modern Applied Statistical Methods*. – 2020. – T. 18. – #. 2. – S. 24.
19. Package 'BIFIEsurvey'. URL: <https://cran.r-project.org/web/packages/BIFIEsurvey/index.html>
20. Hox J. J., Moerbeek M., Van de Schoot R. *Multilevel analysis: Techniques and applications*. – Routledge, 2017.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ, БАСТАУЫШ БІЛІМ БЕРУ,
АРНАЙЫ ЖӘНЕ ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО,
СПЕЦИАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МРНТИ 14.27.01

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.031>

Б.А. Киясова^{1*}

¹№2 Оқушылар үйі, Алматы қаласы Білім басқармасы,
Алматы, Қазақстан

ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫН
ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ (№2 Оқушылар үйі мысалында)

Аңдатпа

Мақалада Қазақстан Республикасындағы қосымша білім беру жүйесінің қалыптасу тарихы, қайта құрылуы қарастырылды. Аталған тақырып бойынша зерттеулер жүргізген ғалымдардың еңбектеріне тоқталдық. Қазіргі уақытта Қазақстан Республикасында қосымша білім беруді жүзеге асырып отырған ұйымдар мен қайта құрылған қосымша білім беру мекемелері көрсетілді. Сонымен бірге, қосымша білім беруді мемлекет тарапынан жүзеге асыруды қамтамасыз етіп отырған Оқушылар үйіндегі оқу - тәрбие үрдісінің ерекшеліктері анықталды. Аталған мекемелердегі басшылыққа алынатын құжаттар, оқу-тәрбие үрдісін бақылау, есеп беру түрлері талданып, өзіндік көзқарастар айтылды. Қосымша білім беру ұйымдарындағы педагогтар, олардың лауазымдық міндеттері көрсетілді. Оқушылар үйі оқу – тәрбие үрдісінде басшылыққа алынатын Үлгілік (типтік), авторлық, модифициаланған (бейімделген) оқу бағдарламаларының ерекшеліктеріне тоқталдық. Бұл бағдарламаларды оқу-тәрбие үрдісінде қолдану баяндалды.

Түйін сөздер: қосымша білім беру, Оқушылар үйі, стандарт, номативтік құжаттар, үлгілік, авторлық, модифициаланған бағдарламалар.

*Киясова Б.А.**

¹ Дом школьников №2, Управления образования г. Алматы,
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере Дома школьников №2)

Аннотация

В статье рассмотрена история становления, преобразования системы дополнительного образования в Республике Казахстан. Мы остановились на работах ученых, проводивших исследования по данной теме. Показаны организации и реорганизованные учреждения дополнительного образования, осуществляющие в настоящее время дополнительное образование в Республике Казахстан. Вместе с тем, выявлены особенности учебно-воспитательного процесса в домах школьников, обеспечивающие реализацию дополнительного образования государством. Проанализированы руководящие документы в данных учреждениях, виды контроля учебно-воспитательного процесса, отчетности, высказаны свои взгляды. Показаны педагоги в организациях дополнительного образования, их должностные обязанности. Освещены учебные программы в домах школьников, авторские программы педагогов, их особенности. Остановились на особенностях типовых (типových), авторских, модифицированных (адаптированных) учебных программ, которыми руководствуется дом школьников в учебно-воспитательном процессе. Изложено применение данных программ в учебно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: дополнительное образование, Дом школьников, стандарт, номативные документы, типовые, авторские, модифицированные программы.

Kiyassova B.^{1*}

¹Houses of school children No. 2, Department of Education of Almaty
Almaty, Kazakhstan

**FEATURES OF THE IMPLEMENTATION
OF ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS
(on the example of the School Children's Home No. 2)**

Abstract

The article examines the history of the formation and transformation of the system of additional education in the Republic of Kazakhstan. We focused on the works of scientists who conducted research on this topic. Organizations and reorganized institutions of additional education, currently providing additional education in the Republic of Kazakhstan, are shown. At the same time, the features of the educational process in the homes of schoolchildren that ensure the implementation of additional education by the state are revealed. The guiding documents in these institutions, types of control of the educational process, reporting are analyzed, their views are expressed. Teachers in organizations of additional education, their job responsibilities are shown. The educational programs in the homes of schoolchildren, the author's programs of teachers, their features are highlighted.

We focused on the features of standard (standard), author's, modified (adapted) curricula, which are guided by the house of schoolchildren in the educational process. The application of these programs in the educational process is described.

Keywords: additional education, School children's Home, standard, normative documents, standard, author's, modified programs.

Кіріспе. Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесі соңғы уақытта жаһандық даму динамикасына сәйкес өзгерістерге тез бейімделуге бағытталған сала болып табылады. Әрине, бұл өзгерістердің жағымды жақтарымен қатар, жағымсыз тұстары да бар. Дегенмен, соңғы жылдары тиімді өзгерістер әкелген реформалардың қатарында, оқушыларға мектептен тыс қосымша білім беру саласының мемлекеттік деңгейде қадағалануы қуантады.

2021 жылғы 11 наурыздағы Үкімет отырысында «Дарынды балаларды қолдау жұмыстарын жалғастырамыз. Республикалық олимпиаданың, Президенттік олимпиаданың жаңа үлгілері енгізіледі. Оған қоса, жақында қабылданған заңның шеңберінде қосымша білім алуға кең мүмкіндік беру үшін мемлекеттік тапсырыс конкурстық негізде және жекеменшік ұйымдарда да орналасатын болады, – деп көрсетілген [1].

Сонымен бірге, «Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасында» басым құндылықтар ретінде балалардың дербес дамуы, өзін-өзі табысты көрсетуі және өзін-өзі анықтауы көрсетілген [2].

Демек, қосымша білім беру жүйесінің оқушының тұлға ретінде қалыптасуында атқаратын ролінің маңызды екендігі мемлекет тарапынан да қолдауға ие бола бастағандығын көрсетеді.

Мектептен тыс уақытта оқушылардың бос уақытын ұйымдастыру және оның маңызы педагогика ғылымы тарапынан жан-жақты зерттеліп келеді. Мысалы, патшалық ресей кезеңінде бұл мәселенің алғаш ғылыми негізін қалаған В.П. Вахтеров болды. Ол «Внешкольное образование народа» (1896) деген еңбегінде адамның жеке басының қабілеттері мен қасиеттерін дамытуға еркіндік берілуі керек деп есептеді [3]. Оның идеяларын жалғастырған К.Н. Венцель болды. Ол «еркін мектеп», «еркін тәрбие» идеяларының тек теориялық тұрғыдан зерттеп қоймай, оны тәжірибеде жүзеге асырып, 1906 жылы «Еркін бала үйін» (Дом свободного ребенка) ашқан [4].

Кеңестік дәуірде оқушылардың бос уақытын ұйымдастыру мәселесін П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий және т.б. педагогтардың еңбектерінде көрініс тапқан [5]. Соңғы жылдары В.П. Голованов, Л.Н. Буйлова сынды ресейлік ғалымдардың зерттеу объектісіне айналды [6]. Н.Н. Максимованың «Финансирование социальных инвестиций в дополнительное образование детей» атты еңбегі де аталған сала бойынша маңызды болып табылады [7]. Сонымен бірге, қосымша білім беру мәселесі бірқатар Қазақстандық зерттеулерде де орын алған [8].

Аталған мәселе бойынша талданған әдебиеттерде, соңғы жылдары Қазақстанда қосымша білім беру ұйымдарының бірнеше түрі бар. Мысалы:

- Оқушылар сарайы, Оқушылар үйлері;
 - Жас натуралистер стансасы;
 - Гуманитарлық білім, техникалық білім, эстетикалық тәрбие бағытындағы орталықтар
 - Экологиялық туризм және экскурсия бағытындағы орталықтар;

– Ғылым мен техниканың әралуан салалары мен өнер және спорттың түрлері бойынша мамандандырылған орталықтар;

– Балалар студиясы, сауықтыру, білім беру лагерлері, балалар паркі, мұражайлар.

Бүгінгі таңда мыңдаған оқушылар, жоғарыда көрсетілген қосымша білім беру ұйымдарында өз қызығушылықтары бойынша бос уақыттарын тиімді ұйымдастырып, қабілеттерін дамытуда. Бірақ, аталған ұйымдар негізінен үлкен қалалар мен аудан орталықтарында орналасқан, ал шағын ауылдарда бұл мәселе әлі де болса, шешуін қажет етеді.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Елімізде қосымша білім беру жүйесінің тарихы кеңестік кезеңнен бастау алатыны белгілі. Оның даму кезеңдерін А.Д. Сыздықбаева мен А.Н. Сейдуалиева өз мақаласында төмендегідей көрсеткен:

– 1918-1939 жылдары мектептен тыс мемлекеттік мекемелердің құрылуы (жас натуралистер станциясы, балалар шығармашылығы студиялары, пионерлер үйі, сарайлары, балалар спорттық мектептері).

– 1939-1960 жылдары мектептен тыс мекемелердің нормативті-құқықтық базасының қалыптасуы

– 1960-1984 жылдары мектептен тыс мемлекеттік мекемелердің қарқынды дамуы

– 1984-1992 мектептен тыс мекемелердің қосымша білім беру мекемелері ретінде қайта құрыла бастауы [9].

«Қосымша білім беру» ұғымы бүгінгі таңда кең таралған әрі ҚР білім беру жүйесінің бір тармағы ретінде танылған. Қосымша білім беру екі бағытта жүргізіледі, біріншісі – балаларға, оқушыларға, екіншісі – ересектерге. Балаларға қосымша білім беру ұғымына берілген анықтамаларда баланың бос уақытын дұрыс ұйымдастыру арқылы, оның тұлғалық қасиеттері мен қабілеттерін дамытуға мүмкіндік беретін маңызды сала екендігі қарастырылған. «Қосымша білім беру жағдайында балалар өздерінің шығармашылық әлеуеттерін, қазіргі қоғамға бейімделу дағдыларын дамыта алады және бос уақытты толыққанды ұйымдастыру мүмкіндігін алады» [2], – деп көрсетілген.

Бүгінгі жаһандану заманы жан-жақты дамыған, рухани бай, өзгерістерге тез бейімделе алатын, бәсекеге қабілетті, сыни ойлай алатын жаңа заман адамдарын тәрбиелеуді талап етіп отыр. Сонымен бірге, балаларды түрлі гаджеттерге деген тәуелділіктерінен де арылуға мүмкіндік болып табылады. Қосымша білім беру ұйымдарының атқаратын ролі мұнымен де шектелмейді, ең маңыздысы, олар өздерінің қабілеттерін дамытып, бос уақыттарын тиімді ұйымдастырып қана қоймай, болашақ мамандықтарын да таңдауға қадам жасайды.

Балалардың танымдық қызығушылықтары мен шығармашылық белсенділіктерін, өзіндік қажеттіліктерін мектептегі білім беру ісі толық қанағаттандыра алмайды. Оның бірнеше себептері бар. Ең бастысы мектеп – базалық білім беру міндетін жүзеге асырады және оқушы санының көп болуы, барлығының қабілеттерін бір уақытта дамытуға базалық т.б. ресурстардың жетіспеушілігі де кедергі келтіреді.

Ал, мектептен тыс қосымша білім беру ұйымдары, оның ішінде Оқушылар үйі аталған мәселерді мемлекет тарапынан шешуге атсалысатын бірден-бір мекеме болып табылады. Яғни «баланың жақын аймақта» дамуына қосымша білім беру жүйесінің қосатын үлесі мол екендігі ата-ана, педагогтар, құзырлы орындар, зерттеушілер тарапынан да соңғы кезде жиі айтылуда.

Оқушылар үйі қосымша білім беру мен тәрбие ісі бойынша мемлекеттік саясатты жүзеге асыруды негізгі мақсат ете отырып, өз қызметтерін мынадай ресми құжаттар негізінде жүзеге асырады:

1 ҚР «Білім туралы» Заңы 27.07.2007ж. №319–III, (толықтырулар мен түзетулер енгізілген 07.07.2020 ж.).

2 «Қазақстан Республикасында балаларға қосымша білім берудің тұжырымдамалық» 19.02.2019 ж.

3 «Қазақстан Республикасында 2022-2026 жылдары білімнің дамуы тұжырымдамасы»

4 «Қосымша білім беру ұйымдарына балаларды қабылдау, құжаттарды тіркеу» мемлекеттік қызметті ұсыну стандарты. 22.05.2020 ж. №219. және тағы басқа ресми құжаттар бар.

Бұған қоса, №2 Оқушылар үйінің 22.12.2008 ж. №6/987 номермен бекітілген Жарғысы бар. Бір сөзбен айтқанда, Оқушылар үйі, Қазақстан Республикасының қосымша білім беру саясатын жүзеге асыруды қамтамасыз ету үшін, барлық заңды құжаттарға ие.

Алматы қаласы Білім басқармасына қарасты №2 мемлекеттік коммуналдық қазыналық Оқушылар үйі 1975 жылы Пионерлер үйі болып құрылған. Еліміздегі тарихи, саяси-әлеуметтік өзгерістер барысында әр жылдары атауы өзгеріп, экономикалық қиындықтарға тап болса да өзінің бастапқы мақсаты – оқушылардың бос уақытын ұйымдастыру бойынша қызметін тоқтатпаған. Қазіргі атауы Алматы қаласы әкімінің 2008 жылғы 22 желтоқсанда қол қойылған № 6/987 «Алматы қаласы қосымша білім беру ұйымдарының атауын өзгерту туралы» қаулысына сәйкес өзгертілді.

Білім алу үрдісі білім алушылардың қызығушылықтары мен таңдаған үйірмелеріне орай бір жастағыларға және әр түрлі жастағыларға тегін беріледі. Оқу жылы қыркүйек айының 15 мен мамыр

айының 31 аралығында жүргізіледі. Оқыту үрдісінде үйрену, есте, сақтау, қайталау, алған білімді тексеру сынды дәстүрлі әдістер қолданылады және шығармашылық жұмыстар бойынша көрме, концерт, турнир, байқаулар ұйымдастырылады.

Мақаланы жазу барысында, ғылыми әдебиеттерді талдау, салыстыру, ақпаратты өңдеу, математикалық статистика әдістері қолданылды.

Зерттеу нәтижесі мен талдау. Қосымша білім беру – мектептен тыс мекемелерде жүзеге асырылады, дегенмен, мектеп ішінде де сабақтан тыс уақытта жүргізіледі. Алайда мектепшілік қосымша білім беру көп жағдайда оқушылардың сұраныстары мен мүмкіндіктерін толық қанағаттандыра алмайтына белгілі. Ал, Қосымша білім беру ұйымдары балалардың отбасынан, мектептен алған білім – тәрбиесін толықтырады, олармен бірлесе отырып, жеткіншектердің дене-бітімінің сымбатты болуына, ақыл-ойының дұрыс қалыптасуына, рухани-әлеуметтік, моральдық тұрғыда дамуына ықпал етеді, еңбекке баулу, өмірге, қоғамға бейімделу сынды тұлғалық қажеттіліктерін де дамытуға атсалысады.

Осы орайда №2 мемлекеттік коммуналдық қазыналық Оқушылар үйінің негізгі мақсаты – білім алушылардың жеке басының дамуы мен оң нәтижелерге қол жеткізуі үшін бірыңғай білім беру кеңістігін қалыптастыру, педагогикалық технологияларды заман талабына сәйкес жетілдіріп отыру. Аталған мақсатты жүзеге асыру барысында атқарып жатқан қызметіне тоқталатын болсақ, білім алушылардың жан-жақты дамуына мүмкіндіктер жасау үшін түрлі аудио, видеоаппараттармен, компьютерлік, проекторлық техникалармен жабдықталған. №2 Оқушылар үйінің екі оқу ғимараты бар. №1 – ғимаратта әкімшілік, оқу кабинеттері орналасқан, №2 ғимаратта – акт залы және оқу кабинеттері бар. Кабинеттер жүргізілетін үйірменің ерекшелігіне байланысты жабдықталған. Мәселен, шахмат үйірмесі қажетті құралдармен толық жабдықталған, сол сияқты қолөнер үйірмесі, би залы да оқу үрдісіне сай дайындалған.

№2 Оқушылар үйінде білім алушылар қазақ және орыс тілінде тегін сондай ақ ақылы түрде білім алады және әртүрлі әлеуметтік топ өкілдерінен тұрады. Мемлекеттің қолдауына сәйкес, ең алдымен аз қамтылған, көп балалы отбасыларының балалары қабылданады.

Кесте №1. Оқушылар үйінде білім алушылар және олардың әлеуметтік жағдайының сандық көрсеткіші

№	Құрамдық көрсеткіштер	саны
1	Барлық оқушылар:	1896
	қыздар	1497
	ұлдар	399
3	Отбасылық жағдайы:	
	Аз қамтылған	94
	Көпбалалы	106
	Толық емес	237

№2 Оқушылар үйі ғылыми-техникалық, әлеуметтік-педагогикалық, гуманитарлық, музыкалық, көркемөнер-эстетикалық бағыттар бойынша өз жұмысын жүзеге асырады. Әрбір бағыт бойынша бірнеше үйірмелер бар.

Кесте №2. №2 Оқушылар үйіндегі бағыттар мен үйірме атаулары

Бағыттар	Үйірмелер
Ғылыми-техникалық	«Лего», «Информатик», «Шахматист», «Логика әлемі»
Әлеуметтік-педагогикалық	«Полиглот» «Тіл өнері»
Музыкалық	«Мұрагер» домбыра үйірмесі, «Томирис» би ансамблі, «Дәстүрлі домбыра», «Домбырамен ән салу», «Little star» вокал үйірмесі, «Веселые нотки» т.б.
Көркем өнер	«Жас суретшілер», «Сықырлы бояулар», «Изостудия»
Эстетикалық	«Қолөнер», «Бисероплетение»

№2 Оқушылар үйінде білім алушылар өз қызығушылықтары негізінде қалаған үйірмеде білім алуымен қатар, педагогтар мен әдіскерлер тарапынан ұйымдастырылған түрлі тәрбиелік іс-шараларға да қатыстырылады. №2 Оқушылар үйінде тәрбие жұмысы сегіз бағыт бойынша да жүргізіледі:

1. Қазақстандық патриотизм мен азаматтық құқық;
2. Рухани-адамгершілік;
3. Эстетикалық;
4. Отбасылық;
5. Экологиялық;
6. Зияткерлік;
7. Көркем-эстетикалық;
8. Дене тәрбиесі, салауаттылық.

№2 Оқушылар үйінде білім беруші – «қосымша білім беру педагогы» лауазымы бойынша қызмет атқарады. Қосымша білім беру педагогы дегеніміз белгілі мамандық бойынша жоғары немесе орта арнайы білімі бар мамандар. Білім беру ұйымындағы қосымша білім беру педагогы қызметтері лауазымдық нұсқаулық бойынша бекітіледі [10]. Қосымша білім беру педагогы өз қызметінде: ұйым жарғысын; лауазымдық нұсқаулықты; ішкі еңбек тәртіптемесі ережесін; ұжымдық шартты; қосымша білім беру бағдарламасы мен оқу жоспарын; білім беру саласында қолданылатын нормативтік-құқықтық актілерді білім беру жүйесінде әрекет ететін нормативтік-құқықтық актілерді басшылыққа ала отырып, жұмыс істеуге тиісті [10]. Жыл сайын педагогтар жоспар бойынша аттестациядан өтеді, нәтижесіне қарай сәйкес категория бойынша кәсіби шеберліктерін де жетілдіріп отырады. Қосымша білім педагогтары да педагог-эксперт, педагог-модератор, педагог-зерттеуші санаттары бойынша аттестациядан, тестілеуден өтіп, арнайы куәліктерді иеленеді.

Кесте №3. №2 Оқушылар үйі қосымша білім беру педагогының сапалық көрсеткіштері (2020-2022 ж.)

Год	Барлық саны	Педагогикалық білімі бар	
		жоғары	Арнайы кәсіби білімі бар жоғары арнайы кәсіби орта білім
2020	57	53	4
2021	49	45	4
2022	49	46	3

Оқушылар үйіндегі оқу-тәрбие үрдісі Қосымша білім беру бағдарламалары негізінде жүзеге асырылады. **Қосымша білім беру бағдарламалары** – әртүрлі бағыттағы білім беру бағдарламалары: қосымша білім берудің жалпы білім беру мекемелерінде (біліктілікті жетілдіру мекемелерінде, кәсіптік бағдар беру курстарында орталықтарында, музыка және көркемсурет мектептерінде, балалар шығармашылығы үйлерінде, өнер мектептерінде, жас техниктер станцияларында, жас натуралистер станцияларында және тиісті лицензиялары бар басқа да мекемелерде); жеке педагогикалық қызмет арқылы жүзеге асырылады [13]. Қосымша білім бағдарламалары өз ішінде үш бағдарлама *Авторлық бағдарламалар*, *Модифициаланған бағдарламалар* және *Үлгілік бағдарламалар* негізінде жүргізіледі. Сол бағдарламаның негізінде оқу жоспары және күнделікті жоспар-конспект құрастырылады. Бағдарлама да, оқу жоспары да Оқушылар үйі директорының қолымен бекітіледі.

Кесте №4. Оқу бағдарламаларының мониторингі (2020-2022 ж.)

Жыл	Қосымша білім беру педагогы	Авторлық бағдарламалар	Модифициаланған бағдарламалар	Үлгілік бағдарламалар
2020	57	1	46	10
2021	49	3	36	10
2022	49	5	36	8

Авторлық бағдарламалар. Авторлық бағдарламаны педагог немесе педагогтар ұжымы дайындайды және оған зияткерлік құқығы беріледі. Бұл – не алғаш рет енгізілетін курс, немесе автордың дәстүрлі тақырыпты өзіндік тәсілмен оқыту бағдарламасы. Мұндай бағдарлама мазмұны – жаңашылдығымен және өзектілігімен ерекшеленетін білім беру мәселелерін шешуге ұсынылған құралдар жиынтығынан тұрады. Авторлық бағдарлама эксперименттік те болуы мүмкін, бірақ міндетті түрде жаңалығы мен авторлығы құжат бойынша дәлелді болуы қажет [11]. Бүгінгі таңда қосымша білім беру педагогтары авторлық бағдарламаларды арнайы сайттардан да тегін немесе ақылы түрде жүктеп ала алады [12].

Әрбір үйірме жетекшісі өзінің немесе сол сала бойынша Авторлық бағдарламаны дайындаған басқа педагогтардың бағдарламаларын пайдаланады.

Модифициаланған бағдарламалар. Яғни, типтік бағдарлама негізінде педагогтың оқыту үдерісінің ерекшеліктеріне сәйкес бейімдеп, өзгерістер мен толықтырулар енгізе отырып жасаған бағдарламалары [11]. Модифициаланған бағдарламалар оқушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, нақты нәтижелер алуға бағытталған.

Үлгілік немесе типтік бағдарламалар. Бұл бағдарламаларды нақты білім бағыты бойынша арнайы білім басқармасы ұйымдары дайындап, қолдануға ұсынады. Аталған бағдарлама министрлік немесе қосымша білім беру департаменті тарапынан бекітіледі.

№2 Оқушылар үйіндегі оқу-тәрбие үрдісін бақылау мен қадағалау «Қосымша білім беру ұйымдарына оқушылардың құжаттарын қабылдау және оларды қосымша білім берумен қамтамасыз ету» деп аталатын мемлекеттік стандарт негізінде жүргізіледі. Осы құжатқа сүйене отырып, төмендегідей бақылау түрлері жүзеге асырылады:

- Стандарттың жүзеге асырылуын қадағалау
- Құжаттардың дұрыс жүргізілуін қадағалау;
- Білім сапасын қадағалау;
- Оқытудың сапасын қадағалау;
- Топтағы оқушы санын қадағалау.

Бақылау түрін дұрыс тандау, Оқушылар үйіндегі оқу-тәрбие үрдісі туралы толық ақпарат бере алады, педагогтар ұжымының күшті және әлсіз жақтарын анықтауға, соған сәйкес өзінің педагогикалық іс-әрекетін дұрыс жоспарлауға көмектеседі.

Бақылау түрлері: тақырыптық және әкімшілік. Бақылау мынадай формада жүргізіледі: педагогтардың жоспарларын, құжаттарын мен сабаққа қажетті материалдарын талдау, тоқсандық демалыстарда өткізілетін іс-шараларды жоспарлау, сабаққа қатысу журналдарын тексеру, сабақтағы және ұйымдастырылған іс-шараларға қатысу, әдістемелік тұрғыдан көмек көрсету, білім алушылармен әңгіме өткізу. Бақылаудың қорытындысымен таныстыру, орын алған мәселелерді шешу педагогикалық кеңестің, әдістемелік бірлестік отырыстарының күн тәртібіне сәйкес қарастырылады. Сонымен бірге, бақылау қорытындысы арнайы анықтамаларда, педагогикалық кеңестің хаттамаларында көрініс табады. Қосымша білім беру жүйесіндегі нормативтік құжаттардағы өзгерістер, Білім басқармасының немесе әкімшілік тарапынан жіберілген бұйықтар директордың жанында отырыстарда таныстырылып, талқыланады. Бұл да өз кезегінде педагогикалық ұжымының қоғамдағы өзгерістерге тез бейімделіп отыруына ықпал етеді.

Қорытынды. Кеңестік жүйенің ыдырауы, соған сәйкес білім беру жүйесінде орын алған дағдарыс, көп ұзамай жаңа трансформацияға ие болып, дамудың өзіндік жолын табуға бағытталған реформаларды жүзеге асырды. ХХ ғасырдың 90-жылдары басталған бұл өзгеріс 2000 жылдары жалғасып, мектептен тыс арнайы ұйымдастырылған тәрбие беру ісінің баланың тұлға ретінде қалыптасуында өте маңызды екендігі дәлелденді. Біз де өз мақаламыз да қосымша білім беру жүйесінің, оқу-тәрбие үрдісіндегі өзіндік ерекшеліктерін қарастыруға мән бердік. Әрине, нарықтық экономикаға көшу үрдісі тұлға мен қоғам үшін сан түрлі ресми емес құрылымдардың, ақылы қызмет ұсынатын түрлерін алға шығарды. Дегенмен, бұл жүйенің мемлекет тарапынан қолдаусыз белгілі бір нәтиже бермейтіндігі де анықталды. Біртіндеп, мемлекет тарапынан да қосымша білім беруге көңіл аударылып, аталған салаға қаржы аударыла бастады. Қосымша білім берудің негізгі мақсаты – балалардың үнемі өзгеріп тұратын жеке білім алу қажеттіліктерін қанағаттандыру. Тәжірибе көрсеткендей, адамның біліміне деген талаптар тек базалық біліммен ғана қанағаттандырылмайды. Базалық білім – қосымша білім беруге барынша мұқтаж. Қосымша білім тұлғаның қабілеттері мен қызығушылықтарын дамытып қана қоймай, оның әлеуметтік және кәсіби өзін-өзі анықтауына да тікелей ықпал етеді. Сондықтан, мақаламыздың соңында аталған салаға мемлекет тарапынан әлі де қолдау керектігін айтқымыз келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Дополнительное образование детей в Республике Казахстан: состояние и перспективы развития (методические рекомендации) –Республиканский учебно-методический центр дополнительного образования.– Астана, 2015 г.– 226 с.*
2. *Қазақстан Республикасындағы балаларға қосымша білім беруді дамытудың стратегиялық тәсілдері // <https://balkhash.goo.kz/files/blog/1454468832375.pdf>*
3. *Вахтерев В.П. Избранные педагогические сочинения /құраст Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.*
4. *Венцель К.Н. Свободное воспитание и свободная школа. // Хрестоматия по истории педагогики. –М., 1936. Т.4.*
5. *Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х т. – М.1964.Т.2.*
6. *Голованов В.П. Исторические уроки становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей //Вестник ПСТГУ IV. Педагогика. Психология. Выпуск 1(12). С 69–84. Буйлова Л.Н. Становление и развитие дополнительного образования в России: исторический контекст. // <http://www.xn-80aabfhklk8bedv.xn-p1ai/stati/155-2012-05-23-20-06-50.html>.*
7. *Максимова, Н.Н. «Финансирование социальных инвестиций в дополнительное образование детей» автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук, Волгоград. (2006).*
8. *Омар Е. О. «Мәдени-тынығу жұмысы теориясы». – 2013 ж.*
9. *Сыздықбаева А.Д., Сейдуалиева А.Н. Оценка качества дополнительного образования детей в условиях школы (опыт Казахстана). //Вестник КазНПУ имени Абая, серия педагогических наук, №4 (72) 2021.*
10. <https://edu.mcfz.kz/article/3737-osymsha-blm-beru-pedagogyny-lauazymdy-nsaulyy>
11. <https://u-s.kz/publ/3281-avtorly-ou-badarlamalaryn-rastyrua.html>
12. https://ziatker.kz/materials/index?name1=avtorlyq_bagdarlama&name3=qosymsa_bilim_bery
13. *Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика // Жалпы редакциясын басқарған э.ғ.д., профессор Е. Арын – Павлодар: "ЭКО" ҒӨФ. 2006. – 482 б.*

References:

1. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej v Respublike Kazahstan: sostoyanie i perspektivy razvitiya (metodicheskie rekomendacii) –Respublikanskij uchebno-metodicheskij centr dopolnitel'nogo obrazovaniya.– Astana, 2015 g. – 226 s.*
2. *Қазақстан Республикасындағы балаларға қосымша білім беруді дамытудың стратегиялық тәсілдері // <https://balkhash.goo.kz/files/blog/1454468832375.pdf>*
3. *Vahterev V.P. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya /құраст L.N. Litvin, N.T. Britaeva. – М.: Pedagogika, 1987. – 400 s.*
4. *Vencel' K.N. Svobodnoe vospitanie i svobodnaya shkola. // Hrestomatiya po istorii pedagogiki. – М., 1936. Т.4.*
5. *Shackij S.T. Pedagogicheskoe sochineniya v 4-h t. –М.1964.Т.2.*
6. *Golovanov V.P. Istoricheskie uroki stanovleniya i razvitiya otechestvennoj sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej //Vestnik PSTGU IV. Pedagogika. Psihologiya. Vypusk 1(12). S 69-84. Bujlova L.N. Stanovlenie i razvitie dopolnitel'nogo obrazovaniya v Rossii: istoricheskij kontekst. // <http://www.xn-80aabfhklk8bedv.xn-p1ai/stati/155-2012-05-23-20-06-50.html>.*
7. *Maksimova, N.N. «Finansirovanie social'nyh investicij v dopolnitel'noe obrazovanie detej» avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata ekonomicheskix nauk, Volgograd. (2006).*
8. *Omar E. O. «Mәdeni-tynyғu zhymysy teoriyasы». – 2013 zh.*
9. *Syzdykbaeva A.D., Sejdualieva A.N. Ocenka kachestva dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v usloviyah shkoly (opyt Kazahstana). //Vestnik KazNPU imeni Abaya, seriya pedagogicheskix nauk, №4 (72) 2021.*
10. <https://edu.mcfz.kz/article/3737-osymsha-blm-beru-pedagogyny-lauazymdy-nsaulyy>
11. <https://u-s.kz/publ/3281-avtorly-ou-badarlamalaryn-rastyrua.html>
12. https://ziatker.kz/materials/index?name1=avtorlyq_bagdarlama&name3=qosymsa_bilim_bery
13. *Oryssha-қазақша түсіндірме сөздік: Pedagogika // Zhalpy redakciyasyn basqarğan e.ғ.д., professor E. Arın – Pavlodar: "EKO" ҒӨФ. 2006. – 482 б.*

ЭОЖ 37.034
МРНТИ 14.23.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.032>

Г.К. Бельгибаева,^{1*} Г.Б. Бейсенбекова¹

¹Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,
Қарағанды қ. Қазақстан

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ АДАМГЕРШІЛІК МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың бойына адамгершілік мәдениетті қалыптастыру мен рухани құндылықтарын тәрбиелеу мәселесінің алғышарттары көтерілген. Зерттеудің өзектілігі: өскелең ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеу барысында олардың санасында моральдық түсініктер, ізгі әдеттер және жағымды мінез-құлық мотивтері кешенді түрде қалыптасады. Өз кезегінде бұл мектеп жасына дейінгі балаларда адамгершілік тәрбие жан-жақты және түбегейлі орнығуына қол жеткізеді. Ал адамгершілік тәрбиенің қайнар көзі – ұлттың ғасырлар сынынан өткен салт-дәстүрі мен мәдениетінде.

Сондықтан, мектеп жасына дейінгі балалардың адамгершілік мәдени мінез-құлқын қалыптастыру үшін оқу-тәрбие мекемелерінің тәжірибелері, ғылым жетістіктері сияқты ұрпақтан-ұрпаққа жетіп жатқан халықтық тағылымдар да өз алдына түрлі әдіс, тәсіл, құралдар арқылы пайдаланылады. Балаларды қанағатшылдыққа, ұстамдылыққа, үнемшілдікке тәрбиелеу үшін жүргізілген педагогикалық зерттеудің нәтижесі мақаланың эксперименттік бөлімінде берілген.

Мақалада қарастырып отырған адамгершілік тәрбиеміз, балалардың бойында мінез-құлқтың белгілі бір сипаттарын қалыптастыру және олардың бір-біріне, отбасына, басқа адамдарға, мемлекетке, Отанға деген қатынасын анықтайтын мінез нормалары мен ережелерін дарыту жөніндегі педагог-тәрбиешілердің арнаулы мақсат көздеген қызметі.

Түйін сөздер: адамгершілік тәрбие, адамгершілік мәдениет, үнемшілдік, қанағатшылдық, ұлттық құндылық, салт-дәстүр, халық тағылымы

Бельгибаева Г.К.,^{1*} Бейсенбекова Г.Б.¹

¹Қарагандинский университет имени академика Е.А.Букетова,
г. Караганда, Казахстан

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассматриваются предпосылки формирования нравственной культуры и воспитания духовных ценностей у дошкольников. Актуальность исследования заключается в том, что в процессе нравственного воспитания подрастающего поколения в их сознании комплексно формируются нравственные понятия, добродетельные привычки и мотивы позитивного поведения. В свою очередь, этим достигается всестороннее и коренное закрепление нравственного воспитания у детей дошкольного возраста, источник которого в традициях и культуре нации, прошедших вековую проверку.

Для формирования нравственно-культурного поведения детей дошкольного возраста используются различные подходы, методы, средства, такие как опыт учебно-воспитательных учреждений, достижения современной науки. Результаты педагогического исследования, проведенного в воспитательном процессе, по формированию нравственной культуры детей, сдержанности, бережливости, представлены в экспериментальной части статьи.

В статье рассматривается нравственное воспитание, целенаправленная деятельность педагогов-воспитателей по формированию у детей определенных характеристик поведения и привитию им норм и правил поведения, определяющих их отношение друг к другу, семье, другим людям, государству, Родине.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственная культура, бережливость, удовлетворенность, национальные ценности, традиции, наследие народа

Belgibayeva G.,^{1*} Beisenbekova G.¹
¹Karaganda University named after Academician E.A. Buketov,
Karaganda, Kazakhstan

PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF MORAL CULTURE OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

The article discusses the prerequisites for the formation of moral culture and upbringing of spiritual values in preschool children. The relevance of the research lies in the fact that in the process of moral education of the younger generation moral concepts, virtuous habits and motives of positive behavior are comprehensively formed in their minds. In turn, this achieves a comprehensive and radical consolidation of the moral education of preschool children, whose source is in the traditions and culture of the nation, which have been tested over the centuries.

Various approaches, methods and means, such as the experience of educational establishments and the achievements of modern science, are used in the formation of moral and cultural behaviour in children of preschool age. The results of pedagogical research conducted in the educational process on the formation of children's moral culture, restraint, thrift are presented in the experimental part of the article.

The article considers the moral education, purposeful activity of teachers-educators on formation of definite characteristics of behavior in children and imparting to them norms and rules of behavior, which define their attitude to each other, family, other people, state, Motherland.

Keywords: moral education, moral culture, thriftiness, satisfaction, national values, traditions, heritage of the people

Кіріспе. Қандай қоғамда, қай кезеңде болмасын, педагогтың алдында тұратын ең ұлы, басты міндеті - ақыл-парасаты мол, мәдени, ғылыми өрісі озық саналы ұрпақты, жан-жақты жетілген қоғам мүшесін, адамгершілігі зор, еңбекшіл, сауатты да қабілетті азамат тәрбиелеу.

Баланың салауатты сана-сезімін, ізгі адамгершілігін, жоғары мәдениетін қалыптастыру - тәрбиенің ең бірінші міндеті. Тәрбие барысында әрдайым осы мұраттарды басты нысана етіп ұстаған жөн. Себебі, баланың көзқарасы оның күнделікті ісімен сәйкес келмесе, олар қиялдауға шебер, бірақ іске жоқ адамдар болып қалыптасуы мүмкін. Баланы имандылыққа баулып, мейірімділік, қайырымдылық, қанағатшылдық, кішіпейілділік, қамқорлық, ізгілік, үнемшілдік сияқты қасиеттерді бойларына сіңіруді зерттеу тақырыптың көкейкестігін көрсетеді. Осыған орай, мектеп жасына дейінгі балалардың бойына адамгершілік мәдениетті қалыптастырудің алғышарттарын зерттеуді қажет етеді.

Бүгінгі жаңа қоғам мүддесіне лайықты, жан-жақты жетілген, бойында ұлттық сана, ұлттық психология қалыптасқан тұлғаға айналдыру, ертеңгі күні қоғамның иесі боларлық парасатты азамат тәрбиелеп өсіру – отбасының, бөбекжайдың, барша халықтың міндеті. Баланың бойында адамгершілік тәрбие мен жақсы қасиеттердің болуы, ең алдымен туып-өскен ортасына байланысты. Баланың дұрыс іс-әрекетін қоштап, оң бағыт-бағдар беріп, теріс жерін дереу жөндеп, демеп жіберу, әрине, ата-ана мен тәрбиешінің парызы. «Адам бойында жақсы қасиеттер көп болса, оған бақыт та қонады, отбасында береке де болады» дейді халық даналығы. Сондықтан, жарық дүниеге келген күнінен бастап баланы тура жолда тәрбиелеп, жағымсыз қылық, әдеттері болса, одан арылту қажет. Бала бойына жинаған жақсы мінез-құлқымен, қабілет-қасиетімен өз мүмкіндігі шегінде өзгелерге қайырымды істер жасап, ақылдылық танытса, міне, оның бойында адамшылықтың бастауы болғаны [1].

Адамгершілік қасиет мораль, этика, өнеге деген категориялар арқылы айқындалады. Мораль, этика, өнеге – адамгершіліктің негізгі түп тамыры. Жасының ересек яки кіші болғанына қарамай, әрбір адам күнделікті істеген ісін, сөйлеген сөзін, өзгелермен қарым-қатынасын ар-ұят таразысынан өткізіп, әрекетін біліммен ұштастырып, ең әділ, ең дұрыс жолды тандап ала білгені дұрыс. Үлкендердің дұрыс жолы – жастарға өнеге. Сондықтан, ұлттық құндылықтар арқылы өскелең ұрпақты адамгершілікке баулу жұмысы отбасы мен бөбекжайдан бастау алып, одан әрі бірте-бірте қанат жайып, нақты мақсат көздеп, өрбігені ләзім.

Әр бала өз ісі мен қылығына жауапкершілікпен қарап, әбестігі үшін ұялу, өзгелерден кешірім сұрау сияқты әдептерді үйренуі керек. Баланың қандай да болсын әрекеті мен қызметі айналадағы адамдардың қоғамдық өмірімен, мүдделерімен белгілі бір дәрежеде байланысты болса, ол анық адамгершілік қызмет түріне жатады.

Зерттеуімізге негіз болған адамгершілік ұғымы – әлеуметтіліктің биік шыңы, адам ұрпағы дамуының негізін қалаушы құндылық. Әлеуметтік ортаға әсер ететін әрекеттердің бірі – адамдардың бір-біріне, қоршаған табиғатқа қарым-қатынасы. Баланың бойына адамгершілік құндылықтар қалыптасуы үшін ең алдымен оның өзін-өзі танып, білуіне ықпал ету – тәрбиенің бастауы. Яғни, бұл құндылық жағы басым тәрбие үрдісі деп есептесек те болады.

Жаңа қоғамды қалыптастыру кезеңдегі білім берудің өзекті мәселесі жас ұрпаққа адамгершілік-рухани тәрбие беру. Жоғарыда айтқанымыздай, бұл ретте баланың бойына ізгілік, мейірімділік, қайырымдылық, адамгершілік құнды қасиеттерді жастайынан сіңіріп, өз-өзіне деген сенімділікке тәрбиелеуде отбасы мен педагогтар шешуші роль атқарады. Бұрындары бұл тақырыпты қарастырғанда шетелдік, әсіресе ресейлік зерттеушілердің еңбектерін негізге алушы едік, қазір осы мәселені отандық ғалымдар да жан-жақты зерттеуде. Қазақстандық бірқатар ғалымдар адамгершілік ұғымын, жалпы мектептегі, мектепке дейінгі тәрбиені педагогикалық теорияда кеңінен қарастыруда. Соның ішінде Ш.Т. Таубаева, Ф.Н. Жұмабекова, Р.К. Аралбаева, С.Қ. Әбілдина, С.А. Мұсаева, Ә.Т. Өтебаева сияқты зерттеушілер баланың парасаттылық, ізгілік, қоршаған әлемге жанашырлық, қанағатшылдық, ысыраптан сақтану, бір ауыз сөзбен айтқанда, рухани-адамгершілік құндылықтары халықтық мұраны құрметтейтін өнегелі ересектер мен тәрбие жұмысы жолға қойылған мектептер арқылы қалыптасатынын айтады. Көрнекті ғалымдардың бірі Ш.Таубаева өз еңбегінде баланы адамгершілікке тәрбиелеуде ойынның маңызын атап кеткен. Ойын арқылы бала достарын сыйлауды, дұрыс сөйлеуді, сыйластықты, өзгені құрметтеуді және өз мінез-құлқын басқаруды үйренеді, – деп тұжырым жасаған [2]. Педагог Ф.Н. Жұмабекованың пікірінше адамгершілік тәрбиеде ұжымдық тәрбие берудің маңызы зор екен көрсеткен [3]. Педагог Р.К. Аралбаева зерттеуінде балаларды мақтау, мадақтау, үлгі көрсету арқылы тәрбиелеп, баланың бойындағы жағымды қасиеттерді жиі айтып отыру арқылы, баланың күнделікті орындайтын дағдысына айналдыру керек дейді [4]. Педагог С.Қ. Әбілдина еңбегінде адамгершілік адамдар арасында қарым-қатынастарды реттеуге негіз болып табылатын талапқа сай белгілі бір гуманистік принциптерді білдіретін моральдық ұғым деген тұжырымға келеді [5]. Жанашыл педагог-зерттеушілердің бірі С.А. Мұсаева өз ойын адамгершіліктің ең негізгі құндылығы – адамның өзін-өзі тәрбиелеуі деген жалғыз сөйлеммен қорытындылайды [6]. Адамгершілік ұғымы ертеден, сонау әл-Фараби заманынан зерттеліп келе жатқан ауқымды тақырып болғандықтан, мәселенің түп негізіне тоқталып, басқа тәрбие түрлерімен байланыстыра отырып, баланың өмірінде үлкен маңызға ие тәрбие түрі екендігін ерте замандарда анықтап кеткен және қазақ топырағында кейінгі ұрпаққа өшпестей мұра қалдырған ұлы дала ойшылдарының, кейінгі кәсіби педагогтардың пікірлерін, ой-тұжырымдарын салыстыра келе, Ә.Т. Өтебаева олардың ортақ ұқсастықтарын қарастырып, балаға адамгершілік тәрбие беруде түрлі сатыдағы мектептердің оқу-тәрбие ісін пайдалануға айрықша көңіл бөлу қажеттілігін барынша дәлелдеуге талпынғандығын аңғаруға болады [7].

Шетелдік ғалымдар өз зерттеулерінде адамгершілік тәрбиенің маңызды мақсаты субъектінің – білім алып жатқан адамның – этикалық болашағын барынша құрылымды, айқын, мәнді ету деп көрсетеді. Олар моральдық өнегелер мен ынталандырушы стратегиялар адамгершілік тәрбие аясында неліктен және қалай шешуші көмекшілер болады деп қарастырады. Зерттеудің барысында бұқаралық ақпарат құралдары балалар мен жасөспірімдердің адамгершілік тәрбиесінің аспектісіне қалай әсер ететіні де назарға алынды. Бұл құжат зерттеушілерге адамның дамуы мен бұқаралық ақпарат құралдарын пайдалану моральдық модульдің маңыздылығына әсер етуі үшін өзара қалай әрекеттесетінін түсінуге көмектеседі [8-9].

Материалдар мен әдістер. Тұлғаның рухани-адамгершілік мәдениетін тәрбиелеу үдерісінде кездесетін және жеңуге тура келетін басты қиындық рухани-адамгершілік саласының мазмұндық-мағналық құрамдарын меңгеруге немесе санаға сіңіруге байланысты. Өйткені, тұлғаның рухани-адамгершілік мәдениетін тәрбиелеу үдерісі баланың бойындағы ішкі қайшылықтарды жеңумен, жағымды және жағымсыз тілектердің, құштарлық мен мүдделердің күресімен байланысты. Сондықтан, тәрбиенің бұл түрін жүзеге асыру ұзақ мерзімдік және күрделі іс болып табылады. Тұлғаның рухани-адамгершілік мәдениетті меңгеру үдерісінде үш кезеңді ерекше бөліп көрсету керек.

Бірінші кезең – ішкі шығармашылық мүмкіндіктерді түйсіну. Тұлға бұл кезеңде өз бойындағы рухани-адамгершілік құндылықтар жүйесін түйсінеді, бұл қасиеттер әлеуметтік талаптарға қажеттілігіне, дербес дамуына көзі жеткеннен кейін, оларды дағдыға айналдырады. Бұл кезеңде адамгершілік-рухани сапалардың тұлғалық, кәсіби өсуге құлшындыратын механизмдері пайдаланылады.

Екінші кезең – тұлғаның рухани-адамгершілік ортасын құрайтын түсінік-диагностикалық сапалардың қалыптасуы. Моральдық және құқықтық нормалардың, принциптер мен шартты белгілердің субъективті үдерісі; олардың құндылығын, тұтастығын сақтау қажеттілігін түсіну және қабылдау осыған тән. Бұл кезеңде тұлғаның санасында құндылықтардың бағыттары қалыптасады (немесе өзгереді), құндылықтарды «қайта бағалау» үдерісі өтеді. Шендестіру, өзгенің уайымын бөлісу, терең рефлексия, медитация механизмдері осы кезеңге тән.

Үшінші кезең – игерілген білімді мінез-құлық деңгейінде бекіту. Тәрбие алушының санасында қалыптасқан сапалардың әлеуметтік нормаларға сай келуі – мәселенің бір қыры, екінші қыры – тұлғаның ішкі мүмкіндіктері өзін өзі дамытуға және жетілдіруге әзірлігі. Игерілген рухани және адамгершілік түсініктер, идеалдар, мәндер мінез-құлық машықтануы арқылы жүзеге асады.

Тұлғаның рухани-адамгершілік мәдениетін тәрбиелеу үдерісінде педагогикалық құралдарды кеңінен пайдалану қажеттілігі туады. Тәрбиемен ықпал етуді топ бойынша да, дербес те (дербес түзету жұмыстары) жүргізуге болады. Тұлғаның рухани-адамгершілік мәдениетін тәрбиелеу – оның терең үйлесімді, моральдық, қоғамдағы шартты «Менін» анықтайтын әлеуметтік мәнін қалыптастыруға бағытталған үдеріс [10].

Ұлы Абайдың адамның бойындағы бес асыл іс, бес дұшпан деп көрсеткен жақсы-жаман әдеттерінің бәрі адамгершілік қасиеттердің өлшемі. Олар – қарапайымдылық, қанағатшылдық, ұстамдылық, т.б. Ғасырлар сынынан өткен шынайы халықтық мұра да осы – рухани-адамгершілік мәдениеттің белгілері. Адамгершілік мәдениеттің жұтаңдауы, құндылықтардың өз мәнін жоюы адамзаттың дүниетанымы мен санасы дағдарысқа түсіп, әлемдік қақтығыстарда ұрындыратынына қазір куә болудамыз[11].

Жоғарыда айтылғандардан шығатын қорытынды – тұлғаның бойына рухани-адамгершілік мәдениетті қалыптастыру үшін әлеуметтік белсенді (мінез-құлық машықтарының технологиясы, рөлдік ойындар, дискуссия, т.б.) және аутопсихологиялық (имаготехнология, медитация, суретті жобалау) әдістерді үйлестіре қолдану керек. Тұлғаның рухани-адамгершілік мәдениетін қамтамасыз ететін тәсілдердің ішінде мыналарды бөліп көрсету керек: түсіндірмелі-иллюстративті; рефлексивті; дүдәмалды-қарастырушы; коммуникативті; репродуктивті; еліктеуші-рөлдік.

Тәрбиеленушілердің рухани-адамгершілік мәдениетін қалыптастыратын *негізгі алғышарттардың* қатарына мыналар жатады:

- тұлғалық және кәсіби өсуге, өзін өзі дамытуға ұмтылыс;
- мінез-құлықтың реттеушісі ретінде рухани-адамгершілік нысаналарды қалыптастыру;
- тұлғаның шығармашылық мүмкіндіктерін қанаттандыру;
- мамандандырылған тәрбие кеңістігін ұйымдастыру;
- білім беру мекемесінің мамандарын тұлғаның рухани-адамгершілік мәдениетін тәрбиелеу жұмысына педагогикалық әзірлеу.

Зерттеу барысында соңғы ғылыми жарияланымдарға теориялық талдау жасалды. Педагогика және психология саласындағы зерттеушілер мен ғалымдар балалардағы адамгершілік мәдениеттің дамуына қатысты мәселелерді жиі қарастырады және зерттейді. Соңғы жылдары шетелдік және отандық ғалымдар мектеп жасына дейінгі балаларда адамгершілікті қалыптастыру мақсатында балаларға арналған әдістемелік құралдар жасау мәселелеріндегі проблемалар мен жетілдіру жолдарын зерттеп жатыр..

Бұл зерттеуде адамгершілік мәдениет ұғымы тұлғалық-мотивациялық компоненті тұрғысынан қарастырылды. Экспериментке Қарағанды қаласының мектепке дейінгі білім беру мекемелеріне баратын 57 адамнан тұратын 4-5 жастағы балалар қатысты. Оның ішінде 34 ұл мен 23 қыз бар. Зерттеуге қатысушылардың барлығы екі топқа бөлінді – эксперименттік (30 бала) және бақылау (27 бала). Эксперименттік топқа түскен балалардың ата-аналары да мектеп жасына дейінгі балаларда адамгершілік мәдениетін дамыту мақсатында педагогтармен жұмысқа тартылды. Диагностика үшін Г.А. Урунтаева мен Ю.А. Афонькинаның ұсынған «Моральдық нормаларға эмоционалды қатынасты зерттеу» әдістемесі алынды.

Нәтижелер. Зерттеу нәтижелерін зерттегеннен кейін қатысушылар алынған нәтижелерге сәйкес үш топқа бөлінді: адамгершілік мәдениеттің тұлғалық-мотивациялық компонентінің жоғары, орташа және төмен қалыптасу дәрежесі (1-кесте).

Кесте 1. Нәтижелерді салыстыру кестесі

Мектеп жасына дейінгі баланың тұлғалық-мотивациялық компонентінің адамгершілік қасиеттерінің қалыптасу деңгейі	Эксперименттік топ, %	Бақылау тобы, %
Жоғары	9,2	10,3
Орташа	37,2	32,3
Төмен	53,6	57,4

Адамгершілік мәдениетінің жоғары дамыған тұлғалық-мотивациялық компонентінің көрсеткіші эксперименттік топ балаларында 9,2% және бақылау топ балаларында 10,3% құрайды. Адамгершілік мәдениеттің тұлғалық-мотивациялық компоненті орташа қалыптасқан топқа сәйкесінше эксперименттік және бақылау тобындағы балалардың 37,2% және 32,3% кірді. Берілген жағдайларда балалар өздерінің ықтимал реакцияларын сипаттады, көбінесе 5-6 жағдайда этикалық нормалар шеңберінде қалды. 4-5 жағдайда балалар жеңе алмады және ұсынылған әрекеттерді ынталандыра алмады. Мысалы, "Осы сурет туралы әңгімеле" тапсырмасы бойынша ер бала автобуста кітап оқып отыр, қыз бала ересек әйелге орнын берді. Осы жағдайды түсіндіруді сұрағанда, бірнеше бала "Қыз баланың іс-әрекеті жақсы» деп жауап берді. Сонымен қатар, "Ер баланың оң және теріс әрекеттері" жайлы сұрағанды балалар оның әрекетін нашар деп қабылдады. Суреттегі бейнеленген жағдайды бағалағанда төменгі көрсеткіш орын алды. Оған эксперименттік топтағы балалардың 53,6% және бақылау тобындағы балалардың 57,4% кірді. Берілген жағдайларға балалардың жауаптары көбінесе немқұрайлы және өзімшіл сипатта болды, ал моральдық нормаларға сәйкес келетін жауаптар саны 2-3 болды. Мысалы, балаға "Егер ер баланың орнында болсаң сен не істер едің" деген сұрақ қойылғанда, "Білмеймін!", "Мен оны қолынан тартып тұрғызар едім" немесе "Автобуста ересек адамдарға орын беру керек пе" деген сұраққа "Мен кішкентаймын, құлап қалам" және "Мен есейгенде орынды берем" деп жауап берді.

Сонымен, мектеп жасына дейінгі балаларда адамгершілік қасиеттер дамудың төменгі деңгейі басымырақ болды. Бұл жағдайды жеңу үшін балаларда эмпатия мен рефлексияның тиісті деңгейін дамыту үшін педагог-тәрбиешілердің мақсатты және әдістемелік жұмысын ұйымдастыру қажет. Балаларға өз мінез-құлқын және басқалардың мінез-құлқын дұрыс бағалауға, басқалардың сезімдерін түсінуге, мейірімділік пен қамқорлық көрсетуге, адал болуға үйрету керек.

Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдаудың нәтижесі баланың адамгершілік мәдениетін қалыптастыруды анықтайтын процесс баланың қоршаған ортасының, әлеуметтік ортаның, тәрбиенің, жеке тәжірибесі мен ересектердің тәжірибесінің әсерінен оң өзгеріс болып табылады деген қорытындыға келеді. Педагогикалық теорияны практикамен салыстыра отырып, біз мектеп жасына дейінгі баланың адамгершілік мәдениетін қалыптастыру процесі оңай болатын қызмет түрін анықтай аламыз – бұл ойын әрекеті. Ойын барысында бала жаңа дағдыларды үйренеді және іс жүзінде ынталандырылған мінез-құлқын әдістерін бекітеді. Әлеуметтік қатынастарды қайталайтын ойын кезінде бала эмоционалды, танымдық және белсенді әрекеттерді араластыру арқылы басқалармен араласуды үйренеді.

Тұлғалық-мотивациялық компонентінің ерекшелігі мынада: бастап өзін-өзі бақылаумен байланысты: психологиялық зерттеулерге сәйкес, төрт жастан бастап бала өз іс-әрекеттерін бақылау дағдысын көрсете бастайды, ал алтыдан бастап мақсат қоюда бастама көтере бастайды, осылайша оның ересек ортасының әрекеттеріне еліктейді. "Мен өзім" – бұл сөз тіркесі – баланың бұдан былай әрекетті түрлендіруші ретінде әрекет ететіндігінің көрсеткіші. Тұлғалық-мотивациялық компоненті баланың жаңа іс-әрекеттерді игеруіне, оның ішінде жоғары моральдық норманы қажет ететін жағдайға ситуациялық реакцияға оң әсер етеді. Баланың жеке басындағы тұлғалық-мотивациялық компонентінің жоғары дамуы баланың бастаманы көрсетуге және қажетті міндеттерді орындауға дайындығын анықтайды.

Сонымен қатар, балада адамгершілік мәдениетін дұрыс дамыту үшін рефлексивті компонентті өзі туралы, оның әрекеттері және олардың басқа адамдардың сезімдеріне әсері туралы ойлау факторы ретінде қарастыру қажет. Төрт жасында бала өзінің қандай адам болатыны туралы ойлана бастайды, осыған байланысты рефлексивті компоненттің дамуы балаға рұқсат беру шекараларын анықтауға көмектеседі. Рефлексия арқылы осы әрекетті және оның нәтижесін жасау процесінде оның әрекетін, сезімін барабар бағалау болашақта адамгершілік мәдениеттің тұлғалық-мотивациялық компонентіне

жағымды әсер етеді. Мұндай талдау балаға болашақта өз әрекеттерін бақылауға және олардың нәтижелерін бағалауға көмектеседі.

Алынған мәліметтер мектеп жасына дейінгі балалардың өз пайымдауларына, ұсыныстары мен келіспеушіліктеріне жол беретін және ескеретін педагогтар мен балалардың өзара іс-қимылын мақсатты түрде құру қажеттілігін дәлелдейді. Мектеп жасына дейінгі балалардың өзіндік ойлау қабілеті мен өмірлік тәжірибесі аз екендігі белгілі, сондықтан баланың оң өмірлік тәжірибесін жинақтауға негізделген мектеп жасына дейінгі балаларды адамгершілік-мәдени тәрбиелеу стратегиясын құру қажет. Мысалы, өзара көмек көрсету (Егер сіз көмектессеңіз, олар сізге көмектеседі), қарым-қатынаста шыншылдық пен адалдықты орнату (шындық бір күні белгілі болады және сізге сенбейді) және т.б. Бұл жағдайда педагог білім туралы есеп бермеуі керек, оны әр бала жеке-жеке игеріп, түсінуі керек. Бұл сезім балалардың келісімі мен адамгершілік бірлігінің негізі болады. Әдетте, балалар ойлау процесінде моральдық нормаға келуі керек. Бұл жағдайда моральдық нормалар олардың практикалық тәжірибе процесінде алынған жеке тұжырымдары болады.

Дұрыс мінез-құлықты (көмек, келісімділік, ізгі ниет, мақұлдау, басқа адамға қуаныш) және балалар ұжымындағы деструктивті өзара әрекеттесуді (жанжал, бір-біріне назар аудармау, өзімшілдік және т.б.) көрсететін карталар жиынтығын қолдануға болады, содан кейін осы жағдайларды талқылап, балалардың өмір туралы әңгімелер ойлап табуы мүмкін. Жағдайларды түсіндіру және әңгімелер ойлап табу процесінде балалар жеке әл-ауқат таңдау басқа адамның әл-ауқатына сәйкес келген жағдайда ғана мүмкін болатынын түсінеді. Бұған басқа адамдармен қарым-қатынаста балалар өздері үшін ең жақсы және ең қолайлы деп санайтын ниеттерді басшылыққа алса қол жеткізуге болады.

Мектеп жасына дейінгі балаларды тәрбиелеу мен дамытудағы әлеуметтік-моральдық векторды сақтай отырып, тәрбиешіге төрт кезеңнен тұратын бағдарламаны әзірлеуге кеңес беруге болады:

1. "Бұл менмін": балаға өзі туралы түсінік қалыптастыруға, өзінің жеке қасиеттерін анықтауға көмектесу.

2. "Мен және сен": мектеп жасына дейінгі баланы диалогтық қарым-қатынас орнатуға және оның моральдық мінез-құлық нормаларын үйрету.

3. "Мен және біз": баланың өзін қоғамдастықтың (топтың) бөлігі ретінде түсінуін кеңейту, құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас пен қарым-қатынаста жайлылық пен қауіп аймағын анықтау, әлеуметтік өзара әрекеттесу ережелерін қабылдау.

4. "Мен және әлем": мектеп жасына дейінгі балалардың әлеуметтік-мәдени кеңістікке (балабақша, мектеп, отбасы, микросоциум) қатысуы туралы хабардар ету, бұл мектепке дейінгі кезеңде өте маңызды; мектептегі оқытудың жаңа әлеуметтік кезеңіне, жаңа әлеуметтік байланыстарға, жаңа әлеуметтік ортаның құндылығын түсінуге дайындықты қалыптастыру. Бұл әлеуметтік және адамгершілік тәрбие стратегиясы мектеп жасына дейінгі балаларға балалар ұжымындағы өзара әрекеттесу нәтижесінде өздерін және жеке қасиеттерін түсіну тәжірибесін алуға мүмкіндік береді; қуаныш пен бақытты әлеуметтік сезім ретінде сезіну, жеке қарым-қатынас пен сүйіспеншілікті дамыту және балалар қауымдастығын нығайту.

Ғылыми әдебиеттерді талдау мектеп жасына дейінгі баланың моральдық норманың мотивациялық бағытын құрайтын компоненттерді бөлуге мүмкіндік береді: моральдық қажеттіліктер, моральдық мотивтер, моральдық өзін-өзі тану және өзін-өзі бағалау, әлеуметтік эмоциялар, моральдық сезімдер мен тәжірибелер.

Адамгершілік тәрбие-жеке тұлғаны қалыптастырудың көп қырлы процесінің маңызды аспектілерінің бірі, адамның моральдық құндылықтарды игеруі; олардың адамгершілік қасиеттерін дамыту, идеалға бағдарлану, мораль қағидағтарына, нормалары мен ережелеріне сәйкес өмір сүру қабілеті, егер сенімдер мен идеялар нақты іс-әрекеттер мен мінез-құлыққа енсе. Мектепке дейінгі жастағы балаларды адамгершілік мәдениетке тәрбиелеу арқылы балаларда адамгершілік қасиеттер қалыптасады. Адамгершілік қасиеттерді қалыптастыру баланың өзіндік тәжірибесінде, оның айналасындағы адамдармен және ең алдымен құрдастарымен жеке қарым-қатынасына негізделуі керек. Адамның адамгершілік тәрбиесі қалыптасқан сайын, адамгершілік қасиеттер оның ішкі әлемінің мінез-құлқын реттейтін күрделі компоненттерімен толықтырылады. Баланың санасында құрдастарымен өзара әрекеттесу нәтижесінде "мен", "менікі" ұғымдары біртіндеп "біз", "біздің" ұғымдарына дейін кеңейген кезде ғана ол басқаларға тиесілі нәрселерге ұқыпты қарай бастайды [12].

Талқылау. Мектепке дейінгі жас баланың адамгершілігін сапалы қалыптастыру үшін ең маңызды екендігі күмән тудырмайды. Педагогтар мен психологтар болашақта бұл компоненттің қалыптасуы басқа адамдармен қарым-қатынас сапасына әсер етеді, сонымен қатар өзіне деген көзқараста көрінеді

деп сендіреді. Мектеп жасына дейінгі балалардың моральдық дамуының факторлары мен ерекшеліктерін зерттеуде баланың өзіне деген шынайы оң көзқарасының маңыздылығы атап өтілді. Өзіне деген сүйіспеншіліктің көрінісі арқылы бала басқаларға құрметпен және достық қарым-қатынастың маңыздылығын, жақындарымен қарым-қатынаста қамқорлық пен назардың маңыздылығын түсінеді, қарым-қатынастың құндылығын түсінеді.

Балаларды моральдық және этикалық нормаларға баулу мақсатында мектепке дейінгі білім беру бағдарламасына мектеп жасына дейінгі балалардың адамгершілік қасиеттерін дамыту әдіснамасын әзірлеу және енгізу ерекше маңызға ие, алайда осы уақытқа дейін педагогтың Этика, әлеуметтік нормалар, іс-әрекеттер мен сезімдер, олардың себептері мен салдары туралы түсіндіру жұмыстары жетекші әдіс болып қала береді. Жалпы, болашақ ересек адамның адамгершілік негіздерін қалау – бұл өте маңызды және жауапты процесс, оның негізінде баланың жеке басын абсолютті қабылдау, баланың мүдделерін жүзеге асыруға ықпал ету, әр баланың эксклюзивтілігін тану болуы керек.

Адамгершілік ұғымын талдай отырып, ол қамқорлық, мейірімділік, жомарттық және басқалар сияқты әлеуметтік ынталандырылған әрекеттерді қайталауға қарағанда әлдеқайда кең аспектілерді қамтиды деп болжауға болады. Ерте жаста қалыптасқан моральдық мәдениет кейіннен адам өмірінің барлық салаларына әсер етеді. Балалық шақта пайда болған адамгершілік деңгейі адамды басқалар үшін де, өзі үшін де анықтайды. Дәстүрлі мәдениет тұрғысынан адамгершілік сабақтастық сезімін, басқалардан бірегейлік сезімін және тиесілілік сезімін тудырады. Адамгершіліктің қалыптасуы жеке тұлғаға айқын әсер етеді, соның арқасында адам өзін тұтас және жеке тұлға деп санайды.

Адамгершілікті дамытудың әдістемелік және педагогикалық әдістерін жүзеге асырумен қатар, ұрпақтардың "дәлелденген" әдісін, атап айтқанда көркем әдебиетті оқуды қарастыру қажет. Педагогикалық нәтижелерді талдау нәтижелері көрсеткендей, педагогтар көркем және сөйлеу әрекеттерін тұрақты негізде енгізген топтарда жұмбақтар жағдаяттық түрде қолданылып, балалармен есте сақтау үшін өлеңдер оқытылды, олардың тәрбиеленушілері адамгершілік мәдениеттің дамуының жоғары деңгейіне ие болды. Ата-аналардың балаларды оқу мәселесіне деген көзқарасын талдау нәтижелері дәл осылай дейді. Балалар көркем әдебиетті оқуға аз қатысады, ал көп жағдайда бала мен көркем кітаптың өзара әрекеттесуі тек мектепке дейінгі білім беру мекемесінде және үй тапсырмасын дайындау кезінде болады, бұл оқу әдетін қалыптастыруға және осы процесті оң қабылдауды қалыптастыруға аз ықпал етеді.

Мектеп жасына дейінгі балаларда адамгершіліктің қалыптасу деңгейін анықтау бойынша жүргізілген тәжірибеде эксперименттік топтағы балалардың тек 10 пайызы ғана адамгершілік қасиеттердің даму деңгейінің жоғары екендігін көрсетті, ал мектеп жасына дейінгі балалардың 50 пайызы адамгершілік қасиеттердің даму деңгейінің төмендігінде. Сондай-ақ, авторлар балалар арасындағы адамгершіліктің ең жоғары көрсеткіштері мен ата-аналардың балаларды көркем әдебиетті оқуға қосуы арасындағы корреляцияны, көбінесе өз мысалында анықтады. Осылайша, көркем әдебиеттің баланың адамгершілігіне әсер ету аспектісін зерттеуді жалғастыру қажет, сонымен қатар көркем әдебиет арқылы балалардың адамгершілік мәдениетін дамыту мақсатында ата-аналармен түсіндіру әңгімелерін жүргізу артық болмайды.

Мектепке дейінгі білім беру процесінде балалардың адамгершілік мәдениетін бақылау қажеттілігін педагогикалық процестің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастыра отырып, қазіргі уақытта мұндай диагностика жүргізілмейтінін атап өткен жөн. Мектепке дейінгі білім беру жүйесінде балалардың оқуы мен тәрбиесін үнемі бағалау бар, бірақ оқыту бағдарламасына адамгершілік мәдениетін қалыптастырудың әртүрлі әдістерін енгізу мақсатында балалардың адамгершілік қасиеттерін бағалауға аз көңіл бөлінеді. Мектеп жасына дейінгі балалардың адамгершілік қасиеттерінің даму деңгейін бағалау әдістемесін әзірлеу, тіпті оқу бағдарламасына адамгершілік мәдениетінің деңгейін арттырудың педагогикалық әдістемелерін енгізбестен, педагогтар мен ата-аналардың баланың қандай қасиеттерге ие екендігі туралы неғұрлым айқын түсінуіне және соның салдарынан жоғарыда аталған әдістермен адамгершіліктің дамуына түрткі болар еді.

Қорытынды. Жоғарыдағыларды қорытындылай келе, мектепке дейінгі жас – баланың алғашқы саналы адамгершілік қасиеттері пайда болатын кезең, осыған сүйене отырып, бұл жеке тұлғаның адамгершілік мәдениеті қалыптастыратын ең қолайлы кезең. Сондықтан мектеп жасына дейінгі балаларда адамгершілік қасиеттердің дамуының теориялық ерекшеліктерін зерделеу және арнайы зерттеудің көмегімен осы жастағы балаларда мұндай қасиеттердің қаншалықты дамығанын тексеру маңызды болмақ.

Адамгершілік мәдениетін дамыту мақсатында 4-5 жастағы балалармен жұмыс істеу әдістері этика мен моральдық нормалар туралы әңгімелесуді, мультипликациялық және әдеби шығармалар кейіпкерлерінің жағымды әрекеттерін талқылауды, адамгершілік әрекетті жасағаннан кейін баланы көтермелеуді, баланың адамгершілік сөздерін мақұлдауды көрсетуді, екіұшты жағдайларды модельдеуді және талқылауды, басқа балалармен болған жанжалды жағдайларды талдауды, сендіру мен мотивацияны қамтиды адамгершілік іс-әрекеттерді жасауға, адамгершілік сезімдер мен эмоцияларды талқылауға, белсенділікті жүргізуге, адамгершілік пен эмпатияны дамытуға бағытталған.

Әдебиеттерді талдау нәтижесінде балалардағы адамгершілік мәдениеттің мінез-құлық факторының дамуына әсер ететін факторлар мен әрекеттерді анықтауға болады, атап айтқанда: баланың ересек ортасының жоғары моральдық дамуы баланың дамуына жағымды әсер етеді; мектепке дейінгі білім беру мекемесінің тәрбиешісі мен ата-анасының гуманизм мен дүниетанымның көріністері баланы сол әлеуметтік көріністерге итермелейді; адамгершілік мәдениетінің тұлғалық-мотивациялық компонентін қалыптастыруға рефлексивті компонент қатысады, сондықтан адамгершілікті дамыту үшін баланы өзінің сезімдері мен іс-әрекеттерін түсінуге және бағалауға үйрету қажет; сауатты ұйымдастырылған балалар белсенділігі бүкіл балалар ұжымында адамгершілік қасиеттердің дамуына оң әсер етеді; баланың адамгершілік қасиеттерін қалыптастыру мақсатында педагогикалық және психологиялық ұсыныстарға негізделген педагогтардың басшылығымен білім беру қызметі.

Сонымен қатар, әлеуметтену мен қарым-қатынасқа бағытталған ұжымдық ойындардың балаларының моральдық қасиеттеріне өте жағымды әсер ету керек. Белсенділіктің бұл түрі балаларға қарым-қатынас ережелері мен әлеуметтік құндылықтарды сіңіреді, басқа балаларға құрметпен қарауға, белгілі бір қызмет түрінің ережелерін сақтауға, олардың шығармашылық әлеуетін пайдалануға, сондай-ақ әртүрлі рөлдерді ойнауға үйретеді, осылайша басқалардың сезімдері мен мотивтерін түсінуді дамытады. Педагогтың ойынына қатысу адамгершілік мәдениетін дамыту тұрғысынан осы сабақтың өнімділігін күрт арттырады. Ересек адамның басшылығымен ойынның негізгі идеясы жүзеге асырылады, балалар шоғырлануды жоғалтпайды және топта достық атмосфера құра отырып шоғырланады. Бұл жағдайда бала зорлық-зомбылықсыз қарым-қатынас дағдыларын игереді және басқа балалардың таңдауын құрметтеуге үйренеді.

Мектеп жасына дейінгі балалардағы адамгершілік мәдениетінің тұлғалық-мотивациялық компонентінің дамуының өзекті деңгейлеріне талдау жасай отырып, эмпатияның дамуы баланың моральдық нормалар туралы идеясына байланысты деп айтуға болады; бала дені сау, эмпатикалық және достық микроклиматта бола отырып, сондай-ақ басқа жастағы балалармен әртүрлі өзара әрекеттесу арқылы адамгершілік туралы дұрыс түсінік ала алады. Біз қарастырып отырған адамгершілік тәрбие - дұрыс дағдылар мен өзін-өзі ұстау дағдыларының нормалары, ұйымдағы қарым-қатынас мәдениетінің тұрақтылығын қалыптастырады. Жалпы айтқанда, жеке адамның адамгершілік санасының деңгейі оның мінез-құлық нормалары мен іс-әрекетін анықтайды.

Баланың моральдық нормалар мен ережелерді игеруі балаға қатысты әлеуметтік, сыртқы, моральдық талаптардың оның ішкі этикалық инстанцияларына өтуін қамтиды. Мұндай ауысу үш тармақпен анықталады:

- балаға белгілі бір адамгершілік мазмұнын ұсыну, онымен баланың танысуы;
- басқа адамның тәжірибесін бөліп көрсету және олардың мінез-құлқына бағдарлау қабілетін білдіретін адамгершілік мағынасын ашу;
- нақты маңызды жағдайда адамгершілік нормасын орындау арқылы баланың бойындағы адамгершілік білімінің мінез-құлықтың адамгершілік мотивтеріне ауысуы.

Баланың мотивациялық саласын дамытудың негізгі факторлары: ересектердің талаптарын орындау, өз қызметін бөлу үлкендердің іс-әрекетінен; үлгі бойынша іс-әрекеттердің сәйкестік мотивтерінің пайда болуы; дербес туындайтын қажеттіліктерді қанағаттандыруға арналған іс-әрекеттер, сол арқылы жеке мінез-құлықты алу; өзіне бағдарлау іс-әрекеттер мен бағалау жүйесі.

Қалыптасқан әдеттер жақсы тәрбие деп аталатын мінез-құлықты қамтамасыз етеді. Яғни балада сыпайылықты, мейірімділік пен мейірімді болуға баулиды. Мектеп жасына дейінгі баланың адамгершілік тәрбиесі мен мәдениетінің тетіктері ретінде мінез-құлық нормалары мен мінез-құлық әдеттерін білу өздігінен болмайды. Баланы тәрбиелеу процесінде ол моральдық нормаларға эмоционалды қатынасты дамытады. Баланы жақсы адамгершілік қасиеттерге, мәдениетке тәрбиелеуде тәрбиелі адаммен дос болудың әсері күшті екенін халқымыз ежелден бағалай білген. Қазақ отбасыларында балаларына жанындағы жолдасың дұрыс болсын деп күнделікті айтып отыру әдетке айналды.

Жан-жақты қарастыра, зерттей келе, адамгершілік – адамның рухани байлығы, болашақ ұрпақты ізгілік бесігіне бөлейтін руханиет дәуіріне жана қадам болып табылатынына көзіміз жетті. Адамгершілік тәрбиенің нәтижесі адамдық тәрбие болып табылатындықтан, ол тұлғаның қоғамдық бағалы қасиеттері мен сапаларында, қарым-қатынастарында қалыптасады. Адамгершілік мәдениет қоғамдық сананың ең басты белгілерінің бірі болғандықтан, бұл құндылық адамдардың мінез-құлық нормасымен, іс-әрекетімен, қарым-қатынасымен сипатталып бағаланады.

«Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырады (№грант. АР14870561)»

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі. – Алматы, «Санат», 1995. – 352 б.
2. Таубаева Ш.Т. Педагогика әдіснамасы. – Алматы: Қарасай, 2013. – 432 б.
3. Жұмабекова Ф. Мектепке дейінгі педагогика. – Астана: – Фолиант, 2008. – 336 б.
4. Аралбаева Р.К. Мектепке дейінгі педагогика. – Алматы: Жоғары оқу орындарының қауымдас-тығы, 2012. – 220 б.
5. Әбілдина С.Қ. Қазақ халқының ауызекі шығармашылығы арқылы бастауыш сынып оқушыларын адамгершілікке тәрбиелеуге болашақ мұғалімдердің даярлығын қалыптастыру: автореферат пед. ғыл. кан. дис. – Қарағанды, 1999. – 25 б.
6. Мұсаева С.А. Жас ерекшелік педагогикасы. – Астана: – Фолиант, 2010. – 462 б.
7. Өтебаева Ә.Т. Рухани-адамгершілік тәрбие берудің қазіргі кездегі маңызы. // Білім. 2007. – № 2. – Б.44–47
8. Engelen B, Thomas A, Archer A, & Van de Ven N. (2018). Exemplars and nudges: Combining two strategies for moral education. *J Moral Educ.*, 47(3), 346–65 doi.org/10.1080/03057240.2017.139696
9. Cingel DP, & Krmar M. (2020) Considering moral foundations theory and the model of intuitive morality and exemplars in the context of child and adolescent development. *Ann Int Commun Assoc.* , 44(2):120–38 doi:10.1080/23808985.2020.1755337
10. Кенжеахметұлы С. Жеті қазына. Жиган-терген. Екінші кітап. – Алматы: Ана тілі, 2003. – 136 б.
11. Беркімбаева Ш.К. Педагогика тарихы: білім беру және педагогикалық ойлар тарихы: Оқулық. – Алматы, 2009. – 398 б.
12. Әбенбаев С. Тәрбие жұмысының теориясы мен әдістемесі. – Алматы: Дарын, 2004. – 152 б.

References:

1. Jaryqbaev K., Qaliev S. – Qazaq talim–tarbesi. – Almaty: Sanat, 1995. – 352 s.
2. Taybaeva Sh.T. Pedagogika adisnamasy. – Almaty: Karasai, 2013. – 432 s.
3. Jumabekova F. Mektepke deiingi pedagogika. – Astana: Foliant, 2008. – 336 s.
4. Aralbaeva R. K. Mektepke deiingi pedagogika. – Almaty: Jogary oqy oryndarynyñ qayymdastygy, 2012. – 220 s.
5. Abildina C.Q. Qazaq halqynyñ ayzeki shygarmashylygy arqyly bastayysh synyp oqyshylaryn adamgershilikke tarbieleyge bolashaq mugalimderdiñ daiarlygyn qalyptastyry: avtoreferat ped. ғыл. kan. dis. – Qaragandy, 1999. – 25 s.
6. Musaeva S.A. Jas erekshelik pedagogikasy. – Astana: Foliant, 2010. – 462 s.
7. Otebaeva A.T. Ryhani–adamgershilik tarbie berydiñ qazirgi kezdegi mañyzy // Bilim. – 2007. – №2. – S. 44–47.
8. Engelen B, Thomas A, Archer A, & Van de Ven N. (2018). Exemplars and nudges: Combining two strategies for moral education. *J Moral Educ.*, 47(3), 346–65 doi.org/10.1080/03057240.2017.139696
9. Cingel DP, & Krmar M. (2020). Considering moral foundations theory and the model of intuitive morality and exemplars in the context of child and adolescent development. *Ann Int Commun Assoc.*, 44(2), 120–138 https:// doi:10.1080/23808985.2020.1755337.
10. Kenjehmetuly S. Jeti qazyna. Jigan–tergen. Ekinshi kitap. – Almaty: Ana tili, 2003. – 136 s.
11. Berkimbaeva Sh.K. Pedagogika tarihy: bilim berý jáne pedagogikalıq oılar tarihy: Oqylyq. – Almaty, 2009. – 398 s.
12. Abenbaev C. Tarbie jumysynyñ teoriasy men adistemesi. – Almaty: Daryn, 2004. – 152 s.

УДК 373.2
МРНТИ 14.23.07

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.033>

Iminova Yu.,^{1*} Syzdykbayeva A.,¹ Khabiyeva D.,² Yerniyazova S.,² Mukhiyeva G.²

¹Kazakh National Women's Teacher-Training University,
Almaty, Kazakhstan

²West Kazakhstan University named after M. Utemisov,
Uralsk, Kazakhstan

FORMING THE SKILLS OF SAFE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN IN EMERGENCY SITUATIONS

Abstract

The article deals with the formation of skills of safe behavior of preschool children in emergency situations. Security is a natural human need, without which the full development and self-realization of the individual is impossible. The child's personality as a particularly flexible and unstable system is particularly in need of ensuring the protection of its interests and needs, since only in conditions of security is a full-fledged personality formation possible. The *problem* of the formation of safe behavior skills in preschool children is becoming quite *relevant*, especially recently. This is not accidental, since the most vulnerable and exposed to various dangers category are preschool children, and therefore, the risk of their safety increases. The *purpose* of the study is to determine the level of formation of the skills of safe behavior in emergency situations in older preschool children.

The authors analyzed the current state of work on the formation of safe behavior skills in preschool organizations, home, street conditions; characterization of behavioral reactions of older preschool children was given; the concepts of "health", "safety", "danger", "emergency" were considered; the State mandatory Standard of preschool education and training of the Republic of Kazakhstan and a standard curriculum were analyzed preschool education and training of the Republic of Kazakhstan in the educational direction "Physical development", research by foreign and Kazakhstani scientists.

We analyzed and adapted diagnostic methods to determine the level of formation of preschool children: Talk with children, "Why are safety rules necessary?" (N.N. Avdeeva, O.L. Knyazeva, R.B. Sterkina); Observation of the observance of the rules of behavior in the preschool organization (staircases, in the area); Modeling situations "Let's make a map of the house and mark safe places with green circles"; Training exercise "Evacuation from a building during an earthquake"; Adapted diagnostics of A.I. Zamaleeva test on safe behavior on the street "What is extra here?". The results are presented in tables.

The need to organize special types of work to form children's clear ideas about the dangers encountered on the street, in kindergarten and at home is noted. Effective, according to the authors, are the following types of work: conversation-explanation; modeling situations; training exercise; QR-code; creative work to create a layout; training game; didactic games; case solving; leisure activities and more.

Keywords: preschool children, safe behavior, skills, danger, emergencies, ABC of safety, critical thinking, creativity.

Иминова Ю.Б.,^{1*} Сыздыкбаева А.Д.,¹ Хабиева Д.Г.,² Ерниязова С.Н.,² Мухиева Г.С.²

¹Казахский национальный женский педагогический университет,
Алматы, Казахстан

²Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова,
Уральск, Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

Аннотация

В статье рассматривается вопрос формирования навыков безопасного поведения детей дошкольного возраста при чрезвычайных ситуациях. Безопасность – это естественная потребность человека, без которой невозможно полноценное развитие и самореализация личности. Личность

ребенка как особо гибкая и подвижная, неустойчивая система особо нуждается в обеспечении защищенности ее интересов, потребностей, поскольку только в условиях безопасности возможно полноценное формирование личности. Проблема формирования навыков безопасного поведения у детей дошкольного возраста становится достаточно актуальной, особенно в последнее время. Это не случайно, так как наиболее уязвимой и подверженной различным опасностям категорией, являются дети дошкольного возраста, в связи с чем, увеличивается риск их безопасности. Целью исследования является определение уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста навыков безопасного поведения при чрезвычайных ситуациях.

Авторами проанализировано текущее состояние работы по формированию навыков безопасного поведения в условиях дошкольной организации, дома, улицы; дана характеристика поведенческим реакциям детей старшего дошкольного возраста; рассмотрены понятия «здоровье», «безопасность», «опасность», «чрезвычайная ситуация»; проанализованы ГОСО ДВО РК и Типовая учебная программа ДВО РК по образовательному направлению «Физическое развитие», исследования зарубежных и казахстанских ученых.

Проанализированы и адаптированы диагностические методики на определение уровня сформированности дошкольников: Беседа с детьми «Для чего необходимы правила безопасности?» (Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стёркина); Наблюдение за выполнением правил поведения в дошкольной организации (лестничные площадки, на участке); Моделирование ситуации «Составим план-карту дома и отметим безопасные места зелеными кружочками»; Учебная тренировка «Эвакуация из здания при землетрясении»; Адаптированная диагностика А.И. Замалеевой тест по безопасному поведению на улице «Что здесь лишнее?». Результаты представлены в таблицах.

Отмечается необходимость организации специальных видов работ по формированию у детей четких представлений об опасностях, встречающихся на улице, в условиях детского сада и дома. Эффективными по мнению авторов, являются следующие виды работ: беседа-рассуждение; моделирование ситуаций; учебная тренировка; QR – код; креативная работа по созданию макета; игра-тренинг; дидактические игры; решение кейсов; досуговая деятельность и другое.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, безопасное поведение, навыки, опасность, чрезвычайные ситуации, азбука безопасности, критическое мышление, креативность.

Ю.Б. Иминова,^{1*} А.Д. Сыздықбаева,¹ Д.Г. Хабиева,² С.Н. Ерняязова,² Г.С. Мухиева²

¹ Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

² М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті,
Орал, Қазақстан

ТӨТЕНШЕ ЖАҒДАЙЛАР КЕЗІНДЕ МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАУІПСІЗ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ DAҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Мақалада төтенше жағдайларда мектеп жасына дейінгі балалардың қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын дамыту мәселесі қарастырылады. Қауіпсіздік – бұл адамның табиғи қажеттілігі, онсыз адамның толық дамуы мен өзін-өзі жүзеге асыруы мүмкін емес. Баланың жеке басы, әсіресе икемді және тұрақсыз жүйе ретінде, әсіресе оның мүдделері мен қажеттіліктерін қорғауды қамтамасыз етуі керек, өйткені қауіпсіздік жағдайында ғана тұлғаның толыққанды қалыптасуы мүмкін. Мектеп жасына дейінгі балалардың қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру мәселесі, әсіресе соңғы уақытта өте өзекті болып отыр. Бұл кездейсоқ емес, өйткені ең осал және әртүрлі қауіптерге бейім санат мектеп жасына дейінгі балалар болып табылады, сондықтан олардың қауіпсіздік қаупі артады. Зерттеудің мақсаты – мектеп жасына дейінгі балаларда төтенше жағдайларда қауіпсіз мінез-құлық дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау.

Авторлар мектепке дейінгі ұйымдарда, үйде, көшеде қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру жұмысының қазіргі жағдайына талдау жасады; мектепке дейінгі жастағы балалардың мінез-құлық реакцияларының сипаттамасы берілген; «денсаулық», «қауіпсіздік», «қауіп», «төтенше жағдай» ұғымдары қарастырылады; ҚР Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты және ҚР Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасының «Дене дамуы» білім беру бағыты бойынша, шетелдік және қазақстандық ғалымдардың зерттеулері талданды.

Мектеп жасына дейінгі балалардың қалыптасу деңгейін анықтау үшін талданған және бейімделген диагностикалық әдістер: «Қауіпсіздік ережелері не үшін қажет?» балалармен әңгімелесу (Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина); Мектепке дейінгі ұйымда (баспалдақ алаңында, жер үлескісінде) тәртіп ережелерінің орындалуын бақылау; «Үйдің жоспар-қартасын жасап, қауіпсіз жерлерді жасыл шеңберлермен белгілейік» жағдаятты модельдеу; «Жер сілкінісі кезінде ғимараттан эвакуациялау» оқу тренингі; А.И. Замалееваның көшедегі қауіпсіз мінез-құлық тесті «Бұл жерде не артық?» бейімделген диагностика болды. Нәтижелер кестелерде берілген.

Балалардың көшеде, балабақшада және үйде кездесетін қауіп-қатер туралы нақты түсініктерін қалыптастыру үшін арнайы жұмыс түрлерін ұйымдастыру қажеттілігі атап өтілді. Авторлардың пікірінше, жұмыстың келесі түрлері тиімді: әңгімелесу-пікірлесу; модельдеу жағдайлары; оқу тренингі; QR коды; макет құру бойынша шығармашылық жұмыс; ойын-тренинг; дидактикалық ойындар; кейстерді шешу; бос уақытты өткізу және т.б.

Түйін сөздер: мектеп жасына дейінгі балалар, қауіпсіз мінез-құлық, дағдылар, қауіп, төтенше жағдайлар, қауіпсіздік әліппе, сыни ойлау, шығармашылық.

Introduction. Today, the entire world faces an unprecedented scale of natural disasters, accidents, and catastrophes, which in turn lead to emergencies in a particular region. Emergencies are situations or events that threaten the health, safety, or well-being of society. Every day a person is exposed to emotional stresses and experiences, physical injuries (burns, frostbite, poisoning), and more. Therefore, it is necessary to pay special attention to the revision of human relations with the surrounding world. In this regard, we are faced with the question of creating emotional resilience and physical survival in emergency situations, starting in early childhood. The safety of a child's life and protection of his or her health is one of the *urgent tasks* of preschool education. It is important not to protect the child from danger, but to prepare him or her to meet possible difficulties, to form an idea of the most dangerous situations, to teach him or her safe behavior skills at home, on the street, and in the preschool organization.

Safety is a natural human need, without which the full development and self-realization of a personality is impossible. A child's personality as a particularly flexible and mobile, unstable system especially needs protection of its interests, needs, since only in conditions of safety is full-fledged formation of a personality possible. The *problem* of the formation of skills of safe behavior in children of preschool age is becoming quite *relevant*, especially in recent times. This is not accidental, since preschool children are the most vulnerable and exposed to various dangers, in connection with which the risk of their safety increases. The preschool child, by virtue of their physiological and psychological capabilities, is not capable to independently assess and determine the full measure of danger, but at the same time, preschool children are open to new experiences and are receptive to pedagogical influences that allow them to develop skills of safe behavior. Therefore, a special role in the organization of the pedagogical process of mastering the basics of safe behavior belongs to the adults around the child. It is necessary to form children's ability to analyze, compare, summarize the information received, i.e. to develop critical thinking. This will allow children to consciously follow the rules of behavior in emergency situations.

One of the paramount tasks of our country is to preserve and strengthen children's health. The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" states that in educational organizations it is important to ensure the implementation of all necessary measures for the prevention of diseases, health promotion, physical improvement, formation of a healthy lifestyle of pupils [1]. In the State Compulsory Standard of Preschool Education and Training of the Republic of Kazakhstan (approved on August 3, 2022, №348) and Model Curriculum for Preschool Education and Training of the Republic of Kazakhstan (approved on October 14, 2022, №422), the direction "Physical Development" provides upbringing of physically healthy person, who is conscious about own health, formation of basic healthy lifestyle, skills of safe behavior [2,3].

The problem of preserving and strengthening the health of a creatively developed person has been laid down by centuries of history. Throughout the development of man occupies the thought of ensuring good health, a joyful sense of life, so he strives to unravel the mystery of health and eternal youth.

Philosophical understanding of the ideas of development of the unity of man and nature, the relationship of lifestyle and human health are revealed in the works of al-Farabi, M. Kashgari, H.A. Yassawi, M.H. Dulati. They justify the importance and necessity of adhering to the principles of a healthy lifestyle, the use of natural factors and resources in the strengthening of health [4].

The observance of principles of a healthy lifestyle and the need for its formation received special attention in the works of Kazakh educators-educators A.Kunanbaev, Y.Altynsarin, M.Zhumabaev, J.Aimautov, A. Baitursynov, H.Dosmukhamedov, N.Kulzhanova, A.K. Menzhanova [5].

A huge contribution to solving the scientific problem of survival, self-preservation and human security were made by the studies of foreign scientists A.Adler, P.Maslow, B.Pascal, S.Freud, V.A. Alekseenko, V.S. Belov, A.S. Vernadsky, and others [6].

In the works of foreign psychologists V.V. Davydov, L.V. Zankov, A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein, D.B. Elkonin, etc. highlight a real diversity of ideas and approaches to the problems of child safety. N.N. Avdeeva, L.P. Anastasova, K.Y. Belaya, G.K. Zaitsev, V.N. Zimonina, O.L. Knyazeva, L.A. Kondrykinskaya, I.Yu. Matasova, R.B. Sterkina, L.G. Tatarnikova, L.F. Tikhomirova, T.G. Khromtsova [6].

A significant contribution to the formation of the basics of children's safety was made by the research of Kazakh teachers-scientists such as N.G. Prikhodko, K.Sh. Isanov, K. Saudabekov, S.Taizhanov, L.Balabas, J.Amanzholov, Sh.S. Sultangazieva, T.K. Iginisova, E.T. Kurmangalieva and others [7,8,9].

This problem is quite relevant not only in our country, but all over the world, as it concerns the life and health of the younger generation. Of particular interest are the works of researchers such as F. Alonso (Spain), T.Naruse, N.Yamamoto, K.Lewes, K.Kawato (Japan), B.Hickman, J.Moriarty (England), Al-Mansour (Saudi Arabia), A.Morawski, A.E. Mitchell (Australia) [10,11,12,13].

Recently, due to the increase in the number of vehicles on the roads and parking lots, the problem of safe behavior of children on the roads, in particular children of preschool age, has become particularly urgent. In the scientific works of S.N. Pidruchnaya [14], Y.M. Zubareva [15], A.V. Pelikhova [16] special attention is paid to this problem as one of complex and many-sided. At the same time the authors note that parents themselves often violate elementary safety rules (crossing the road in the wrong place), showing a low level of conscious compliance with standards of behavior. Also danger on the street can be represented in the manifestation of natural disasters, homeless animals, strangers and others.

In addition to the fact that the danger to the child on the streets is great, it is important to pay attention to the safety of children in the conditions of the preschool organization, because this is where the child spends most of his time. Scientists note that many parents do not pay special attention to the formation of independent safe behavioral skills of the child considering that this activity should be performed by the preschool organization. Accordingly, the role of process of preschool education and training in development of skills of safe behavior in emergency situations increases. T.S. Santaeva [17], Yu. Bogdanova [18], and others have devoted work to questions of safe behavior in conditions of the preschool organization. So in the preschool organization a child can meet staircases, faulty sports grounds, small toys.

Due to the fact that many parents do not pay enough attention to the formation of preschool children's safe behavior on the street, relying on the preschool organization, the risk of all kinds of danger in the conditions at home increases. Since the child, left alone at least for a few minutes at home, can commit or get into such a situation, which will threaten life and health. When studying the scientific works of scientific educators – T.G. Khromtsova [19], N.N. Avdeeva, O.L. Knyazeva, R.B. Sterkina [20] - it was found that playing with matches, gas stove, electrical appliances, open window, strangers, medicines and many others are especially dangerous.

Thus, the analysis of psychological and pedagogical literature has shown that the rules of conduct and safety measures are directly related to the conditions of residence of the person and, accordingly, everyone has their own precautions.

The purpose of our study is to determine the level of formation of safe behavior skills in emergency situations among older preschool children.

In order to realize the goal, we set the following *tasks*:

- 1.To analyze the psychological and pedagogical literature on the problem of research and determine the current state on the formation of the basics of safe behavior of children of senior preschool age;
- 2.To characterize emergency situations and behavioral reactions of 4-5-year-old children;
- 3.To develop and test a system of effective forms and types of work to form the basics of safe behavior for older preschool children in emergency situations.

Materials and methods. The following *methods* were used in the study:

1. Theoretical (analysis, synthesis, generalization, design);
2. Empirical (observation, testing, conversation, modeling);
3. Experiment;
4. Mathematical and static methods of data processing.

40 children in the older group (20 children in each group) took part in the study.

During the experimental work we used the following methods:

Method № 1 Talk with children, "Why are safety rules necessary?" (N.N. Avdeeva, O.L. Knyazeva, R.B. Sterkina).

Purpose: to determine the level of knowledge of senior preschool children about the sources and precautions when dealing with dangerous objects in kindergarten, at home and on the street.

Methodology: the pupils of the older group were asked 10 questions about how they understand "safety", "danger", "what rules of conduct they know".

Grading Criteria: 1-3 points – lack of necessary knowledge; 4-6 points – the child is not badly oriented, tries to find his or her own way out of a difficult situation; 7-10 points – the child has a good level of knowledge of the rules of safe behavior in difficult situations.

Method № 2 Observation of the observance of the rules of behavior in the preschool organization (staircases, in the area).

Purpose: to reveal the level of knowledge, understanding and execution of correct behavior in kindergarten (when going up and down the stairs).

Methodology: The observation was carried out in the afternoon, during varied activities which take place on the second floor of the kindergarten. The focus was on how the children behaved while climbing up and down the stairs (whether they held on to the railings, ran or went down carefully or slowly, followed safety rules).

Grading Criteria: 1-3 points - the child does not understand and does not observe safety rules for climbing and descending stairs, runs, does not hold on to the railings, tries to outrun his companions; 4-6 points - the child understands and timely applies skills of safe climbing and descending from stairs, but does not always hold on to the railings; 7-10 points - the child understands and follows specific rules for safe climbing and descending: calmly, without sudden movements, not outrunning his companions, holds onto the railings, follows the tutor.

Method № 3 Modeling situations "Let's make a map of the house and mark safe places with green circles".

Purpose: to reveal the level of skills of behavior in dangerous situations at home.

Methodology: the various situations offered to the child at home will allow him/her to determine the correct behavior to avoid dangerous consequences. To consider the plan-map of the house developed together with parents, and to allocate the most dangerous and safe places in the house. Based on the findings, act out the game situation "How to avoid trouble?", showing how to behave. Then draw dangerous and safe places in the house on a large card.

Grading Criteria: 1-3 points - the child does not show interest in the game situation, does not know how to mark certain places on the map; 4-6 points – the child shows interest in the game situation, but makes mistakes when working with the map on safe behavior in the house; 7-10 points – the child participates in the game with pleasure, independently marks dangerous and safe places in the house.

Method № 4 Training exercise "Evacuation from a building during an earthquake".

Purpose: To identify the level of children's 5-6 years old skills of proper behavior during an extreme natural phenomenon "Earthquake".

Methodology: During the training exercise, children were presented with an evacuation plan (exit) from the preschool organization.

Grading Criteria: 1-3 points – child does not take part in the process of the training drill; 4-6 points – child shows interest, answers teacher's questions, but makes mistakes during the training drill, does not fully understand the course of action; 7-10 points – child happily participates, actively expresses his point of view on correct behavior, acts independently during the training drill.

Method № 5 Adapted diagnostics of A.I. Zamaleeva test on safe behavior on the street "What is extra here?".

Purpose: to reveal the level of formation of knowledge of children 5-6 years old about types of road transport and basic rules of behavior on the road, about some road signs.

Methodology: the child is offered to look attentively at all the pictures, to name a superfluous type of transport, explaining his point of view. The child has no more than 3 minutes to think about it.

Grading Criteria: 10 points – the child was fast enough to identify an extra card, explaining his choice (high level); 8-9 points - the child managed the task for 1-1.5 minutes (high level); 6-7 points – the child managed the task for 1.5-2 minutes (average level); 4-5 points – the child managed the task for 2-2.5 minutes (average level); 1-3 points – the child needed extra time to do the task (low level).

Results and discussion. In protecting the public in dangerous emergencies, the role and responsibility of the educational system to train children in matters relating to safe behavior increases.

Any generally accepted norm should be understood and accepted by the child - only then it will become an effective regulator of his behavior. Clear, declarative conditions are often ineffective for children to conform to the rules of behavior accepted in the society. However, it is necessary to emphasize such rules of behavior that children should strictly follow, as their health and safety depends on it. For this purpose, it is very important to find an effective way of explaining these rules and then to monitor their observance. The main task of adults is to promote development of independence and responsibility in the child, as they can find themselves in an unpredictable situation on the street, in the preschool organization, at home. In this case special attention should be paid to the organization of various kinds of activities aimed at acquisition of certain behavioral skills by children. After all, everything that is taught, children should be able to practice in real life.

In accordance with the above, Figure 1 shows the following types of emergencies which a 4-5-year-old child can face:

Types of emergency situations		
On the road (street)	In a preschool organization	In the house
Natural phenomena (earthquake, debris flows, ice, icicles from roofs, thunders-torms, etc.); Homeless animals (cats, dogs); Transport; Unauthorized people; Poisonous plants and others.	Staircases; Small toys; Sports equipment and more.	Matches, lighters; Gas stove; Electrical appliances; Strangers; Buttons, coins; Medicines; Balconies and others.

Figure 1 - Types of emergency situations

Given the emergencies a preschooler may encounter, the task of adults (teachers and parents) is not only to protect him, but also to prepare him to deal with the various problems of life.

The purpose of the empirical study was to diagnose the level of formation of safe behavior skills in emergency situations in older preschool children.

We applied the following *components* to determine performance:

1. Cognitive;
2. Motivational;
3. Action-oriented.

Criteria have been developed:

1. Degree of formation of knowledge about emergencies: types, features of manifestations, the degree of danger to human life and health; knowledge of the basics of safe behavior in their manifestation.
2. Degree of formation of ability to assess and independently determine the measure of danger; ability to navigate in the surrounding world; consciously treat your life and health.
3. Degree of formation of skills of safe behavior; ability to get out of difficult problem situations, not harming health; to foresee danger and to build adequate safe behavior, to observe and lead a healthy lifestyle.

Based on the criteria developed, the following *indicators* are defined:

1. Knowledge of the types of emergencies encountered in the home, preschool and street environment;
2. Understanding the danger of different situations for the child's life;
3. Conscious performance of the correct behavior encountered in various dangerous situations.

Based on the proposed components, criteria and indicators, we have developed a model of structural content of the formation of the basics of safe behavior in preschool children during emergencies, shown in Figure 2.

Component	Criteria	Indicator	Levels of formation		
			High level	Average level	Low level
Cognitive	Degree of formation of knowledge about emergencies	Knowledge of the types of emergencies encountered in the home, preschool and street environment	The child knows what is danger, what situations are life-threatening, how to behave on the street, at home, in kindergarten, with strangers; when answering questions, he/she argues his/her answers; without difficulty makes a connection with personal experience in proposed situations; easily forecasts his/her behavior in specific situations.	The child has uncertain knowledge about what is a dangerous situation; when answering a question, he or she hesitates for a long time, cannot argue his or her answers; he or she has difficulty in predicting his or her behavior in the given situation.	The child has minimal knowledge about safe behavior; cannot answer most questions; cannot reason with them; cannot apply available knowledge to predict his or her behavior.
Motivational	Degree of formation of the ability to assess and independently determine the measure of danger	Understanding the danger of different situations for the child's life	The child understands the need to follow specific rules, an idea of safe behavior in different situations is formed. He or she is able to regulate his or her behavioral reactions, a conscious attitude towards life and health.	The child does not fully understand the importance of following the rules of conduct, does not fully understand their impact on his or her life and health. Makes mistakes when characterizing emergency phenomena. Does not always know how to regulate his or her behavioral reactions.	The child partially knows the necessity of following certain rules of behavior. He or she cannot always regulate his or her behavioral reactions to various emergencies that occur.

Action-oriented	Degree of formation of skills of safe behavior	Conscious performance of the correct behavior encountered in various dangerous situations	The child consciously follows the rules of behavior during emergencies. Is able to foresee a possible danger and build an adequate safe behavior. Is able to get out of difficult, problematic situations without harming his health and the health of others.	The child, with a little help from the teacher, can follow the rules of conduct during emergencies, but makes mistakes when performing independently. Not always knows how to get out of difficult, problematic situations without harming his or her health and the health of others.	The child follows only some rules of behavior during emergencies, but does not apply them in practice. He or she can partially construct safe behavior. Cannot get out of difficult, problematic situations, panic behavior is observed.
-----------------	--	---	--	--	--

Figure 2 - Model of the structural content of the formation of the basics of safe behavior in preschool children during emergencies

At the ascertaining stage of the study, the following results, presented in Table 1, were obtained:

Table 1- Data of the ascertaining stage of the experiment of the control and experimental groups

Group	Number of children	Levels of formation		
		High level	Average level	Low level
Control group	20	2/10%	8/40%	10/50%
Experimental group	20	1/5%	7/35%	12/60%
<i>Deciphering:</i>				
Indicator	The result			
Knowledge of the types of emergencies encountered in the home, preschool and street environment	Children know that they should not run on the staircase, but they do not always follow the rules, trying to outrun a friend or go down the railing, crossing the road at a red light, talking to strangers. It is connected with the fact that teachers form this knowledge in children on the basis of the tasks set in the State Compulsory Standard of Preschool Education and Training of the Republic of Kazakhstan and the Standard Curriculum of Preschool Education and Training of the Republic of Kazakhstan, the calendar and subject planning and organization of the educational process in kindergarten. However, children still have insufficient knowledge about the peculiarities of emergencies of different nature.			
Understanding the danger of different situations for the child's life	Children are inquisitive and often try to find answers to the questions they are interested in, while putting their lives in danger. Children partially understand that they should not cross the road on red, in connection with which they cannot always motivate their actions (i.e., what will happen if they violate this rule and why). They are not fully aware of the importance of undesirable communication with strangers, which characterizes the peculiarities of physical and mental processes, the inability to independently assess the full measure of danger and think through a safe solution in this case. That is, children understand that it is necessary to observe elementary rules, but when a dangerous situation arises they cannot always foresee and explain the measure of danger. to act correctly and find alternative ways of solution.			

Conscious performance of the correct behavior encountered in various dangerous situations	Children lack sufficient reinforcement of theoretical knowledge with practical skills, i.e. application of training drills, simulation of situations and others, which would help a child to know clear commands of decisions when emergency situations occur. In this regard, teachers and parents need to form children not only general ideas about the problem, but also strengthen it with practical examples, in particular clear, specific instructions on how to comply with the rules of safe behavior.
---	--

The received data convinces of the necessity to improve the system of education, namely the formation of skills of safe behavior in conditions of kindergarten, at home and on the street, using various methods.

In the process of the forming stage of the experiment the following types of works on the formation of skills of safe behavior of preschool children in emergency situations (The ABCs of safety) presented in Table 2 were carried out.

Table 2 - Plan of educational and educational work to develop the skills of safe behavior in emergencies (The ABCs of safety) for older preschool children

Types of work	Brief description
Discussion and reasoning "What is safety and an emergency situation?" 1.1 "Me and my safety at home" 1.2 "Me and other people on the street" 1.3 "Me and the emergency services"	Purpose: to determine the level of knowledge about the basics of safe behavior. Methodology: Sample questions: 1.What situations can you call emergency and dangerous? 2.Can a dangerous situation arise through human fault? 3.Can natural phenomena be the source of a dangerous situation? 4.Do you turn on electric appliances and equipment without your parents? 5.What can cause a fire? 6. What should be done if there is a fire in the apartment? 7. What should you do if your parents are not at home or in another room and the balcony is open? 8. Is it okay to open the door to strangers? 9. Do you know how to behave if an earthquake has started? 10. What rules of conduct on the street do you know? Expected Result: Gives the researcher (educator) an opportunity to check the level of existing knowledge, skills, and abilities in the field.
Modeling situations "Let's make a map of the house and mark safe places with green circles"	Purpose: to develop critical thinking in the process of modeling real-life situations. Methodology: simulate the situation and see what kind of ways out the child will suggest. On a sheet of paper, a child is offered a model of a room where he or she should mark dangerous/safe places with circles. Expected result: give the child practical skills to apply the acquired knowledge in a real situation, develop thinking, imagination, prepare the child to be able to get out of emergency situations at home (for example, an earthquake, flood, fire).
Training exercise "Evacuation from a building during an earthquake"	Purpose: to determine the level of children's 4-5-year-old skills of proper behavior in case of an extreme natural phenomenon "Earthquake". Methodology: when children hear the sound of the siren, they begin to act according to the evacuation plan. Expected result: the child knows elementary rules of behavior during an earthquake.
QR - code Viewing of cartoons followed by a discussion with children about the work of emergency services	Purpose: to familiarize children through a cartoon with the activities of emergency services. Methodology: children are offered a series of cartoons about the activity of emergency services. For convenience, the teacher can create a QR - code in order to quickly and easily find the necessary cartoon, it is also possible to offer this task to parents on cards. Expected result: in an accessible form the child is explained how to behave in various situations (for example, Cat's House, ABCs of Safety).
Creative work on the "Young Pedestrians" layout	Purpose: to acquaint children with the rules of the road. Methodology: children are invited to create a model of "Young Pedestrians" (using cardboard, colored paper) on the basis of the studied material. Expected result: to consolidate the knowledge of the rules of behavior on the road.
Training Game "I'm Lost"	Purpose: to teach children to act correctly in an unknown situation. Methodology: children are offered a game situation "A call from Pinocchio", a conversation "If you are lost...", a didactic exercise "My address", "right and wrong", psychological training "If you are lost". Expected result: the child knows how to behave if he or she is lost.

Didactic game "Anxious backpack"	Purpose: to determine the level of readiness for emergencies, to be able to assemble an emergency backpack. Methodology: children are asked to collect the necessary items in case of an emergency (documents, food, warm clothes, a flashlight, a radio receiver, etc.). Expected result: The child knows what items are necessary for an emergency backpack and where to store them.
Case solution "Who are you a stranger?"	Purpose: To form skills of safe behavior in communication with strangers. Methodology: children are offered three different cases "What to do if a stranger approaches you?" Expected results: the child knows the rules of behavior when meeting strangers. The ability to think critically is developed. Ability to find effective ways out of the proposed situations.
Leisure activities "Safety Island"	Purpose: to consolidate previously obtained knowledge, skills and abilities about the rules of behavior during emergencies during leisure activities. Methodology: children are offered a leisure activity in the form of entertainment, offered practical tasks on the topic of safe behavior. Expected result: in the process of leisure activities, the child reinforces the previously acquired knowledge of the basics of safe behavior.

The results obtained during the ascertaining experiment showed the need to organize special work to improve the level of formation of knowledge, skills and abilities on the basics of safe behavior. In order to increase this level, a plan of educational work "The ABCs of safety" was developed. The results of mathematical and statistical data obtained during the control experiment are presented in Table 3.

Table 3 - Data from the control stage of the experiment of the control and experimental groups

Group	Number of children	Levels of formation		
		High level	Средний	Низкий
Control group	20	3 /15%	10/50%	7/35%
Experimental group	20	5/25%	11/55%	4/20%
<i>Deciphering:</i>				
Indicator	The result			
Knowledge of the types of emergencies encountered in the home, preschool and street environment	Children know: – about the rules of behavior on the street: the rules of the road, that it is impossible to cross the road on red color, with adults strictly, calmly, on the crosswalk. Know that it is undesirable to talk to strangers; – rules of safe behavior in the conditions of the kindergarten, in particular on the stairway, understand that trying to overtake a friend or go down the railing can be life-threatening; – rules of safe behavior at home: cannot play with matches, lighters; take medicines in the mouth; open the door to strangers; turn on electrical appliances and other, know what danger they pose.			
Understanding the danger of different situations for the child's life	Children understand: – why they should not run on the stairs, cross the road in the wrong place, talk to strangers, go outside during stormy rainfall on ditches, earthquakes, ice, sharp change of temperature during the day, understand what non-compliance with elementary safety rules can lead to; – they understand what the danger of non-compliance with these rules of safe behavior is; they began to explain them in a motivated way, to prove what violation of these rules can lead to. This is due to the fact that preschoolers can mentally model a plan of behavior and find alternative solutions to situations that arise in life; – how to behave in life-threatening situations, e.g., during an earthquake; not to walk on ice and under the roofs of houses with icicles; wait for all vehicles to stop when crossing the road, etc.			
Conscious performance of the correct behavior encountered in various dangerous situations	Children apply: – posters, educational training, training games, simulation of situations, case-situations gave the child an opportunity to actively defend their point of view, to offer different ways of solving problems, thus avoiding dangerous situations or coming out with the			

	least losses; – preparedness to change themselves and the surrounding reality according to their own needs, views, goals. – communicative function of the preschool children's personality has increased due to the formation of communication skills in the team during different types of activities. That is, in the process of doing joint work, preschool children learned to agree with their peers and adults, to act together, obeying the rules of work.
--	---

Conclusion. So, to summarize, the following conclusion can be made: if all people knew and followed them well, there would be fewer injuries and accidents. In order that already now the younger generation knew how to behave in certain situations, it is necessary to explain them correctly, to show them how to act, and above all, to educate the parents themselves, who are an example to their child. In order to successfully implement this direction, it is necessary to create a complex "Pedagogue-Child-Parent", which will organize systematically competent work of teachers and parents on preserving and strengthening the health of children and the basics of safe behavior.

The analysis of psychological and pedagogical literature, and diagnostic work proves the need to pay special attention to the formation of safe behavior skills during emergencies in older preschool children. The goal of the research has been achieved, the tasks have been solved. Effective forms of work on the formation of skills of safe behavior in the conditions of the street, preschool organization and at home were analyzed and offered. The data obtained in the course of the study show that practical methods are an effective tool in the formation of safe behavior in children of senior preschool age during emergencies.

References:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» утв. 27.07.2007 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.04.2023г.). – Астана: Акорда. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747#pos=4;-153
2. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года №348. URL: http://irrd.kz/sites/irrd.kz/uploads/docs/PRIKAZY/GOS_DVO_030822_348_rus.pdf
3. О внесении изменения в приказ исполняющего обязанности Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 августа 2016 года № 499 "Об утверждении Типовых учебных программ дошкольного воспитания и обучения". Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 14 октября 2022 года №422. URL: http://irrd.kz/sites/irrd.kz/uploads/docs/PRIKAZY/2022/ru_26102022.pdf
4. Абульханова- Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980, 335с.
5. Избасарова Р.Ш., Избасарова А.Ш. История развития понятия Здоровый образ жизни/ Вестник КазНМУ имени С.Д. Асфендиярова. – Алматы, 2012. URL: <https://kaznmu.edu.kz/press/2012/01/18/%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D1%8F-%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9-%D0%BE/>
6. Рыкова М.А. Формирование основ безопасности у дошкольников//Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар.науч. конф.– Уфа: Лето, 2015. — С. 82-83
7. Приходько Н.Г., Безопасность жизнедеятельности: курс лекций. – Алматы, 2006. –366с.
8. Исанов К.Ш. Обеспечение безопасности жизнедеятельности человека: учебное пособие. – Алматы: Жеті жарғы, 1999. – 192 с
9. Саудабеков К., Безопасность жизнедеятельности и формирование здорового образа жизни: учебное пособие. - Алматы, 1999. – 240с.
10. Development of a new traffic safety education material for the future drivers in the Kingdom of Saudi Arabia. Mark Lee, Al-Mansour, A.I./ Journal of King Saud University - Engineering Sciences Volume 32, Issue 1, January 2020, Pages 19-26
11. Child Safety Tips From Japanese Schools. By Kirsty Kawano| July 11, 2016 |Families, Lifestyle. URL: <https://savvytokyo.com/basic-education-child-safety-tips-japanese-schools/>
12. European Commission (2023) Road Safety Thematic Report – Mopeds. European Road Safety Observatory. Brussels, European Commission, Directorate General for Transport. URL:https://road-safety.transport.ec.europa.eu/system/files/2023-02/Road_Safety_Thematic_Report_Mopeds_2023.pdf

13 . Working with Signs of Safety: Parents' perception of change. Baginsky M., Hickman B., Moriarty J., Manthorpe J. /Child and Family Social WorkVolume 25, Issue 1, 1 February 2020, Pages 154-164

14 . Пидручная С.Н. Формирование основ культуры безопасности по Правилам дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 13.00.07, – Москва, 2009

15 . Зубарева Ю. М. Психолого-педагогические исследования по проблеме обучения дошкольников безопасному поведению на дорогах // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 63-68. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7443/>

16 . Пелихова А.В. Педагогическое сопровождение семьи в обеспечении социальной безопасности ребенка дошкольного возраста диссертации и автореферата по ВАК РФ 13.00.02, Челябинск, 2011

17 . Сантаева Т.С. Автореферат по педагогике на тему «Педагогическое обеспечение безопасности жизнедеятельности детей в дошкольном образовательном учреждении», специальность ВАК РФ 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования ВАК РФ 13.00.01, Якутск, 2004

18 . Богданова Ю. Профилактические меры «Безопасность в ДОУ». URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/bezopasnost-v-dou-736906.html>

19 . Хромцова Т.Г. Формирование опыта безопасного поведения в быту детей среднего дошкольного возраста: Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2001.

20 . Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. – 144 с.

References:

1 . Zakon Respubliki Kazakhstan «Ob obrazovanii» utv. 27.07.2007 (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 01.04.2023g.). – Astana: Akorda. URL: https://online.zakon.kz/Document/? doc_id=30118747# pos=4;-153

2 . Gosudarstvennyj obshheobyazatel'nyj standart doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya Prikaz Ministra prosvshheniya Respubliki Kazakhstan ot 3 avgusta 2022 goda №348. URL: http://irrd.kz/sites/irrd.kz/uploads/docs/PRIKAZY/GOS_DVO_030822_348_rus.pdf

3 . O vnesenii izmeneniya v prikaz ispolnyayushhego obyazannosti Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 12 avgusta 2016 goda # 499 "Ob utverzhenii Tipovy'kh uchebny'kh programm doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya". Prikaz Ministra prosvshheniya Respubliki Kazakhstan ot 14 oktyabrya 2022 goda №422. URL: http://irrd.kz/sites/irrd.kz/uploads/docs/PRIKAZY/2022/ru_26102022.pdf

4 . Abul'khanova- Slavaskaya K.A. Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti. M.: Nauka, 1980, 335s.

5 . Izbasarova R.Sh., Izbasarova A.Sh. Istoriya razvitiya ponyatiya Zdorovyj obraz zhizni/ Vestnik KazNMU imeni S.D.Asfendiyarova. – Almaty, 2012. URL: <https://kaznmu.edu.kz/press/2012/01/18/%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F-%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D1%8F-%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9-%D0%BE/>

6 . Rykova M.A. Formirovanie osnov bezopasnosti u doshkol'nikov//Aktual'ny'e voprosy` sovremennoj pedagogiki: materialy` VI Mezhdunar.nauch. konf.- Ufa: Leto, 2015. – S. 82-83

7 . Prikhod'ko N.G., Bezopasnost` zhiznedeyatel'nosti: kurs lekczij. – Almaty, 2006. –366s.

8 . Isanov K.Sh. Obespechenie bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti cheloveka: uchebnoe posobie. - Almaty` : Zheti` zharay, 1999. – 192 s

9 . Saudabekov K., Bezopasnost` zhiznedeyatel'nosti i formirovanie zdorovogo obraza zhizni: uchebnoe posobie. - Almaty, 1999. – 240s.

10 . Development of a new traffic safety education material for the future drivers in the Kingdom of Saudi Arabia. Mark Lee, Al-Mansour, A.I./ Journal of King Saud University – Engineering Sciences Volume 32, Issue 1, January 2020, Pages 19-26

11 . Child Safety Tips From Japanese Schools. By Kirsty Kawano| July 11, 2016 |Families, Lifestyle. URL: <https://savvytokyo.com/basic-education-child-safety-tips-japanese-schools/>

12 . European Commission (2023) Road Safety Thematic Report – Mopeds. European Road Safety Observatory. Brussels, European Commission, Directorate General for Transport. URL: https://road-safety.transport.ec.europa.eu/system/files/2023-02/Road_Safety_Thematic_Report_Mopeds_2023.pdf

13 . Working with Signs of Safety: Parents' perception of change. Baginsky M., Hickman B., Moriarty J., Manthorpe J. /Child and Family Social WorkVolume 25, Issue 1, 1 February 2020, Pages 154-164

14 . Пидручная С.Н. Формирование основ культуры безопасности по Правилам дорожного движения у детей старшего дошкольного возраста тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 13.00.07, Москва, 2009

15 . Zubareva Yu. M. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya po probleme obucheniya doshkol'nikov bezopasnomu povedeniyu na dorogakh // Aktual'ny'e voprosy` sovremennoj pedagogiki: materialy` VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, mart 2015 g.). – Ufa: Leto, 2015. – S. 63-68. URL: https://moluch.ru/ conf /ped/archive/148/7443/*

16 . Pelikhova A.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v obespechenii soczial'noj bezopasnosti rebenka doshkol'nogo vozrasta dissertaczi i avtoreferata po VAK RF 13.00.02, Chelyabinsk, 2011*

17 . Santaeva T.S. *Avtoreferat po pedagogike na temu «Pedagogicheskoe obespechenie bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti detej v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii», speczial'nost` VAK RF 13.00.01 - Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya VAK RF 13.00.01, Yakutsk, 2004*

18 . Bogdanova Yu. *Profilakticheskie mery` «Bezopasnost` v DOU». URL: https://www.maam. ru/detskijasad/bezopasnost-v-dou-736906.html*

19 . Khromczova T.G. *Formirovanie opy'ta bezopasnogo povedeniya v by'tu detej srednego doshkol'nogo vozrasta: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. - Sankt-Peterburg, 2001.*

20 . Avdeeva N.N., Knyazeva O.L, Sterkina R.B. *Bezopasnost`: Uchebnoe posobie po osnovam bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. – SPb: «DETSTVO-PRESS», 2009. – 144 s.*

FTAMP 14.23.17

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.034>

А.Қ. Дүйсенбаев,^{1*} Т.У. Туленова,² А.М. Утешкалиева,² Г.У. Демешева,²
Базарғалиев Ф.Б.²

¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

²Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті,
Атырау қ., Қазақстан

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ҰЙЫМДА ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ САБАҒЫНДА ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Мақала мазмұнында мектепке дейінгі ұйымда дене тәрбиесі сабағында ұлттық ойындарды қолдану мәселесіне жан-жақты ғылыми талдау берілген. Сонымен қатар, балабақша балаларын этнопедагогикалық дүниетанымнан жетілдірудің негізі ұлттық салт-дәстүрлердегі баланың физиологиялық жетілуі тұрғысынан сипатталып, баланың тұлғалық жетілуіне әсері сипатталады. Тұлғаның этномәдени дәстүрлер негізіндегі ұлттық спорт ойындарын қолдану барысында: намыс пен жігер, отансүйгіштік пен әділеттілік, жұптасу мен оппозиция, топтық интеграция, тұлғалыққа өту мен көшбасшылыққа ұмтылу, үйлесімділік пен теңдікке, ақиқат пен шындыққа, дәлдік пен дұрыстыққа, жеңімпаздық монизмге бағытталған рух, өзін және өзгені бағалауға ұмтылған аксиологиялық құндылықтарды қастерлеуге арналады. Сонымен қатар, балабақшада қолданылатын ұлттық спорт ойындары олардың дене бітімін, логикасын, дағдысын және ептілікке, шапшаңдыққа, қимыл-қозғалыстарын дамыту жүйесін құрайды.

Түйін сөздері: Қазақ этнопедагогикасы, тұлға, намыс, ұлттық ойындар, ұлттық құндылықтар, көшбасшылық, жеңімпаздық.

Дүйсенбаев А.Қ.^{1*}, Туленова Т.У.², Утешкалиева А.М.², Демешева Г.У.², Базарғалиев Ф.Б.²

¹Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан.

²Атырауский университет имени Х.Досмұхамедова, г. Атырау, Республика Казахстан.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

В содержании статьи представлен всесторонний научный анализ проблемы использования национальных игр на уроках физической культуры в дошкольной организации. Кроме того, в основе совершенствования этнопедагогического мировоззрения детей детского сада заложено влияние на

личностную зрелость с точки зрения физиологического созревания ребенка в национальных традициях. В процессе использования национальных спортивных игр на основе этнокультурных традиций личности: чести и энергии, патриотизма и справедливости, парности и оппозиции, групповой интеграции, перехода к личности и стремлению к лидерству, гармонии и равенству, истине и правде, точности и правильности, монизму победоносности, посвящается почитанию аксиологических ценностей, стремящихся ценить себя и других. Кроме того, национальные спортивные игры, используемые в детском саду, формируют их физическую форму, логику, навыки и систему развития ловкости, подвижности.

Ключевые слова: Казахская этнопедагогика, личность, честь, национальные игры, национальные ценности, лидерство, победоносность.

Duisenbayev A.,^{1} Tulenova U.,² Uteshkaliyeva A.,² Demesheva G.,² Bazargaliev G.²*

¹Al-Farabi Kazakh National University; Almaty, Kazakhstan

²Atyrau University named after Kh. Dosmukhamedov, Atyrau, Kazakhstan

THE USE OF NATIONAL GAMES IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS

Abstract

The content of the article presents a comprehensive scientific analysis of the problem of using national games in physical education lessons in a preschool organization. In addition, the improvement of the ethnopedagogical worldview of kindergarten children is based on the influence on personal maturity from the point of view of the physiological maturation of the child in national traditions. In the process of using national sports games based on the ethno-cultural traditions of the individual: honor and energy, patriotism and justice, pairing and opposition, group integration, transition to personality and striving for leadership, harmony and equality, truth and truth, accuracy and correctness, monism of victory, is dedicated to honoring axiological values seeking to value themselves and others. In addition, national sports games used in kindergarten form their physical form, logic, skills and a system for developing dexterity and mobility.

Keywords: Kazakh ethnopedagogy, personality, honor, national games, national values, leadership, victoriousness.

Кіріспе. Балабақша балаларына қазақ этнопедагогикасындағы ұлттық спорт ойын арқылы дене тәрбиесін тұлғалық бағдарына жеңіске жетуге құлшыныс, өзін-өзі жетілдіруга бейімдік, әлемдік өркениет деңгейінен тұғырлы орны бар, рухани ойы таза, ұлттық спорт ойындары негізінде тұтас ұлттық құндылықтарды жанындай жақсы көретін тұлғаны қалыптастыруға бағытталады. Бұл туралы Президентіміз Қ.К.Тоқаев «Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам» атты Қазақстан халқына жолдауында: «Ел боламын десең бесіңді түзе, яғни балабақшадан бастау қажет. Сондықтан мектепке дейінгі тәрбие жұмысы басты назарда болуы керек», дейді [1]. Демек, бұл балалардың ұлттық тәрбиесі мен саулығын ұлттық спорт ойындары арқылы дамытудың маңызына бағыттталып отыр.

Дәстүрлі дене тәрбиесі қазақ қоғамының тұтас өмір сүру кезеңдерін қамтитын және бірге жасасып келе жатқан өмір сүру стилі, оның мәні біздің тұрмыс-тіршілігіміз қимыл-қозғалыстан тұрады. Қазақ халқында бұрын бала дүниеге келгеннен бастап, өмір соңына дейін табиғатпен шыңдалып, өмір бойы аттың үстінде өткен. Мұның бәрі де дене тәрбиесінен бастау алатын педагогикалық, психологиялық дәстүрлер мен тәжірибелік қолданыстар арасында тағылымдық мәні бар екендігін көрсетті, демек дене тәрбиесінің мектепалды балаларына этнопедагогиканың маңызы туралы зерттеулерде толық ашылмай, практикада қолданылмай келе жатқанын талдай келе, біз мақала мазмұнында мынадай мақсат, міндеттер қоямыз: балабақша балаларын қазақ этнопедагогикасы арқылы дене тәрбиесінің тұлғаға тағылымдық ықпалын айқындау қажет; балабақша балаларын қазақ этнопедагогикасы арқылы дене тәрбиесінің маңызын анықтау және мәнін ашу; балабақша балаларын қазақ этнопедагогикасы арқылы дене тәрбиесінің оқу-тәрбие үдерісіндегі жағдайын талдау және ұлттық спорт ойындарын қолданудың маңызы зор деп білеміз. Қазақтың ұлттық спорт ойындары тақырыпқа өте бай және алуан түрлі болып келеді. Ұзақ уақыт зерттеу мен жинақтау, зерделеу жұмыстарының нәтижесінде ұлттық спорт ойындарының тақырыбына, мазмұнына, ондағы көзделген мақсатына байланысты біз бірнеше салаға бөліп қарастырамыз. Атап айтқанда, ойын-сауық, тұрмыс-салт ойындары, дене шынықтыру, спорт ойындары т.б. атауға болады. Ұлттық ойындар, халық педагогикасының бір саласы болып табылады.

Оларды біз тұрмыстық, салт-дәстүрді насихаттауға бағытталса, дені ұлттық спорттық бағытын құрайды. Баланың денесінің дұрыс жетілдіру, нығайту, сергектік пен жылдамдықты жетілдіру үшін ұлттық қимыл-қозғалыс ойындарын ерекше атап өтуге болады. Ұлттық қимыл-қозғалыс ойындарын үнемі қолданатын бала әрдайым ширақ, елгезек, дүниетанымы мен рухы жоғары болады.

Бүгінгі таңда жалпыадамзаттық спорттың бастаулары ретінде дифференциацияланып кеткен дейміз, бүгінгі күні спорттық ойындарға қатысты оппозициялық күрестің негізгі, арғы моделі деп түсінуімізге болады: «екі жақтың қарама-қарсы тұру» қағидасы. Жұптық құрылым, қарсылық ету, күрес, жеңіпаздыққа ұмтылу, шыдамдылық, жігер т.б. сипаттар ұқсату түрінде көне зороастризмдік сюжет пен спорттағы екі жақтың бәсекелестікке ұмтылу құбылыстары болып табылады. Спортта кейіннен ол мәдениеттендірілген, ізгілендірілген формаға ауысқанымен де, негізгі мақсат - жеңіске ұмтылу, мәңгілік күреске негіздеу т.б. формадағы белгілер сақталып қалып отыр.

Ұлттық немесе мифтік дүниетаныммен көзқарас қаһарман персонализміне қашанда жігер, рух, қайсарлық психологизмін сіңіріп, тұтастандырып жіберген. Бұл тұлғаның өмір сүруі мен тұрмыс салттарына да бейім күрсекерлік рухты, айлакер, епті, т.б. қасиетті бойына сіңірген көшпелілер дүниетанымындағы мықты азаматтың, түпкі ұрпағының символдық прообразы. Демек, ол кез келген қиын кедергілердің бәріне дайын, әділеттілік үшін күреседі, әрі үнемі жеңіпаз аталатын мифтік образ болып табылады. Спорт «қаһарманы» да жалпыадамзаттық және ұлттық түсінігімізде мифтік қаһарман сапаларын қайталауы тиіс. Бұл қасиеттердің ортақтығы ескі дәуірдегі синкреттілік мәдениет туындысымен сабақтас екендігін айғақтайды. Мәселен, балалар ертегілеріндегі «Тау көтерген толағайдың» әсіреленген көрінісі қиял-ғажайыптан гөрі барынша шынайы трансцендентальдық, тек қана тәндік күштің культіне арналған моноконтекст болып табылады. Бұл монизм дәуірі символизміне қарағанда идеологияланған, көшірілген түрде антропологияланған тип. Себебі мұндағы әсірелеу негізінен адами болмыстағы ең шекті деңгейін ұстанады, яғни жер бетіндегі таудан артық ауыр ештеңе жоқ екендігі түсінікті. Сонымен қатар, тау көтеру ұрыстық сипатта емес, барынша бейбіт демонстрацияланған ойын, яғни, спорттық форманың қазіргі «штангистің» архемифтік бейнесі болып табылады. Немесе қазақ ертегілерінің біріне назар аударатын болсақ, яғни «Ер Төстіктегі»: таусоғар - штангист, желаяқ - ұзындыққа, биіктікке секіру, кросс т.б. жеңіл атлетиканың субстраттық символдық прообразын құрайды. Яғни халықтық тағылымдар алдымен сол этностың тағдыры мен болашағына алаңдап, оның жаңғыруы мен рухының асқақ болуына негізделеді. Халықтың өмір сүруі мен сақталуының кепілі оның тұтастығы мен ішкі бірлігі, ынтымақтастығы мен бірігуі болып табылады.

Зерттеу материалдары және әдістері. Қазақ халқының этнопедагогикасында ұлттық спорт ойындарына қатысты алғанда - бәсеке, жеңіске жету, тәуекелшілдік, жаттығудың нәтижесі, бірлесу жағдайдағы адам болмысы, социобиологизм, тәнге басымдылық берушілік, т.б. болса, соғыс өнері осы процестерді сақтау мен оның тұрақтылығын қамтамасыз етудің шарты. Бұл шарт қазақ қоғамында әлеуметтік сипат ала отырып, тұрмыс қалпына да айналып, бос уақытты тиімді өткізудің құралы болып саналып, өмірмәнділікті құралы, өзінің қайталамалы құндылығы арқылы өнерге, яғни спорт өнеріне ауысқан деп тұжырымдауымызға болады, бұл барлық спорт түрлерінің синкретизмдік субстраты болған тәрізді. Сәйкесінше спорт та мәдени-әлеуметтік құрылым ретінде бос уақытты тиімді өткізудің тұрмыс қалпын құраған. Яғни соғыс өнеріндегі саяси қақтығыстық сипат - оппозициялық мәдени «ойынға» өзінің функцияларын көшірген. Бұл ұлттық болмыстағы «шынайы ойын» мен «мәдени ойын» бірлігінің даму диалектикасының тарихи-салыстырмалылық айқындығы. Зерттеуші Т.Қуанышевтың пікірінше: «дене шынықтыру мұғалімдері ұлттық спорт ойындарын жақсы меңгерген, оны үнемі сабақта, сабақтан тыс уақытта қолдана білуі керек. Ол балаларда жарыс, бәсекелестік арқылы дүниетанымының қалыптасуына әсері зор» [2, б.13]. Демек, құрылымдық әдіс бойынша ұрыстық оқиғаға ойындық элементті қоссақ, күш қолдану кикілжіні түсіріледі, бұл да ұрыс пен спорттың түбі бір психологиялық синкреттік сипатын танытады. Біз әдет-ғұрып пен салт-дәстүрлерді көне замандардан бері ұлттың өз призмасынан өткізген, сан алуан діни сенімдер мен өзге де идеологиялар кеңістігінен таңдап және іріктеліп алынған, өздеріне оңтайлы өмір сүру бағдарларының, үлгілерінің статикалық-динамикалық түрдегі жиынтығы. Сондықтан оның құрылымы «бәрінің әу бастан берген жауабы» дайын күйіндегі «құндылықтардың бәрі де бар» тұтас концептуалдық жүйе болып табылады. Жоғарыда көрсетілгендей, халқымыздың тіршілік ету мен өмір шындығынан бір сәттік үзілісі, жаугершілік пен жауласудан психологиялық жалығу, тән мен рухтың психологиялық жеңілденуі мен шынығу қажеттілігінен «ұлттық ойындар» туған дәуір – ұлттық спорт мәдениетінің алғашқы арнайы «ресми» бастауы болып табылады. Қазақ халқы ойын мен спорт түрлерін, жауынгерлік соғыс өнерін арнайы ажыратпаған, оларды бірлікте қарап, тәндік-жандық жетілу функционализмінің синкреттік құралы

ретінде түйсінген. Сондықтан соғыс өнерінің элементтерін (садақ ату, найза лақтыру, т.б.), ұлттық ойын көріністерін (ат шабыс, қыз қуу, т.б.) тұтастай арнайы ұлттық спорт өнері деп, ал діни сенім ритуалдарын (шаманның зікір салуы, тәңірге жалбарыну), тәндік дене қимылын қажет ететін салттарды (отқа май құю, т.б.) оның тарихи-шығу тектік алғышарты деп түсінуіміз қажет. Ал, оның көрінісі Наурыз мерекесі мен ас бергенде жиі жүзеге асқан. «Наурыз – нағыз ұлттық салт-дәстүрлер мен ұлттық спорт ойындары мен өнердің тоғысқан мерекесі. Мұнда ауыл мен елдің мықты жүйріктері, балуандары, ақындары өнер көрсетіп, жарысқа түсетін алаңына айналады» [3, б. 114], - деген жолдар да осының айғағы болып табылады.

Жалпы, ұлттық ойындар спортының да құрылымдық сан алуан, көп түрлі болып келетіндіктен, осы ресми бастаулармен жарыспалы түрде жүріп отыратын, толықтырылатын, дамытылатын синкретизмдік алғышарттарды құрауда да алғашқылық мәні бар. Атап өткеніміздей, ұлттық спорт өнерінің қалыптасуының құрылымдық-функционалистік негіздерінің шығу тегінің сатыларының бірі – «процесс коммуникациясына» келетін болсақ, рухани-мәдени диалогтардың орныға бастауы мен нығаюы тұсында әлемге әйгіленген түркі мемлекетінің этноцентристік мәдениет орталықтық сипаты болғандығы жасырын емес. Мәдени дифференциациядағы синкреттік бастауларды осы түркі халықтарының ұлы қорынан тарату, оны мәдениет түпнегізі мен субстарты ретінде қарастыратын көзқарастардың астарында да шындық жатқан тәрізді.

Атап айтқанда, этнолингвоцентризм – өзге халықтардың тілдеріндегі сөздерді көне дәуірлерден бері қалыптасқан түркі сөздерімен байланыстыру (стакан - тостаған, богатырь - баһадүр, colden - алтын деген сөзден шыққан деп топшылау); музыка өнеріндегі түбірлестікті туындату (скрипка - қобыз, гитара - домбыраға еліктеуден туған) т.б. Сондықтан қазақ халқының спорт түрлерінің әлемдік спорт түрлерінің қалыптасуы мен дамуына да ықпалы болғандығын атап өтуге болады. Мәселен, ұқсату түрінде көкпар мен футбол ойынына ортақ белгілерді көрсетуге болады:

- негізгі межеге апаруға тиісті бір объект (серке және доп);
- объект үшін тартыс және оның ойыншыларға кезекпен ауысуы;
- объектіні межеге жеткізу жеңіс болып саналады;
- ойын ұжымдық, қатысушылар саны да шамалас;
- кеңістік пен уақытты тез игеру қажеттілігі;
- ойынға арнайы кеңістік алаңы керектігі, т.б.

Ал футболдың таза сәйкестендірілген түрі «Жаяу көкпар» деген ойынның ұжымдық түрінде көкпарды межеге жеткізген жеке адам емес, оның тобы жеңімпаз атанады.

Сондай-ақ, тоғызқұмалақ пен дойбы, шахмат ойындарының ұқсастықтары:

- арнайы ойын тақтасы қажет;
- ұпай жинау арқылы жеңіске жетеді;
- ойлану мен әдіскерлікті қажет етеді, т.б.

Немесе, ұлттық «Түйілген орамал» ойыны қазіргі баскетбол мен гандболдың тууына себепші таза ұқсас ойындық дәстүр. Бұл ұқсастықты қазіргі заманғы дене тәрбиесінің әдіснамашылары айтып жүр: «ол негізінен баскетбол ойының шығуына себеп болған спорттық ойын. Ереже бойынша ойыншылар бытырап кетеді. Ал, ойын жүргізуші қолында түйілген орамалы бар ойыншыны қуалайды. Орамалы бар адамға жете бергенде ол басқа ойыншыға лақтырады, ол орамалды қағып алып, екінші балаға лақтырады. Осылай жалғаса береді...» [4, б. 243].

Сонымен қатар ұлттық спорттың технологиялық мәні туралы: «балаларға ұлттық ойын технологиясын қолдаудың танымдылық» деп атаса [5, б. 1002], ұлттық ойын – интеллектіні дамыту құралдардың қалыптасуының жалпылама жобасы болған деп ой түйіндеуімізге және осы психологиялық дайындықты жетілдіру құралы деп бағамдауымызға болады. Немесе профессор Д.Кішібеков тұжырымдағандай, футбол – көкпардан, бильярд – асық ойынынан туындаған. Көкпар – «көк бөрі» деген сөздік туындысы. Ал аш қасқырлардың кішігірім жемтікке таласы «табиғат даласының көкпары» болуы ықтимал. Яғни көкпар ойыны да осы құбылысқа еліктеуден туындаған болуы мүмкін [6, б. 236-258].

Бұл мәдени этноцентризмдегі спорттық синкреттік негізі байырғы қазақ халқының өмір салтындағы тәндік жетілуге баса назар аударатын менталитетімен ұштасып жатыр. Дәстүрлі қазақ дүниетанымында спорттық ойындар өмірмәнділік тарихи-философиялық негіздермен де тоғысады:

- кеңістік пен уақытты игерудің символдық нышаны, мәселен, оны тез игеретін ат спортына байланысты кең даладағы ойын түрлерінің пайда болуы;

- ұлт болмысын сақтау мен жаугершілік заманға дайындықтың алғышартын жасақтаудағы тәжірибе алаңы - садақ ату, найза лақтыру т.б. тікелей элиминацияланған құбылыстар;

- өмірмәнділік-тұрмыстық мағыналы әлеуметтік мәселелерге арналған практикалық нәтижеге ұмтылу, мәселен, қыз қуу - отбасылық жұп құрудың алғышартына дайындайтын абстарктылы мүмкіндікті шынайы мүмкіндікке айналдыратын қайталамалы құбылыс т.б.

- халқымыздың дәстүрлі құрылымындағы «тұрмыс кешу салтының үлгілеріне» және «ата-бабаның ұрпаққа берілген мирасқорлық тәжірибесіне» келетін болсақ, ол - қазақ халқының шынайы болмысының заңды жалғасуының объективті шарттары мен өткеннің кейінгі ұрпаққа императивті-тәрбиелік түрдегі биологиялық-генетикалық трансформациялануы, ата-баба ұрпағынан «өзін қайтадан көре білуінің» идентификациясы, рухани тәжірибе мен биологиялық-физиологиялық жетістіктерінің тұтастай көшірілуі т.б. Мәселен, атқа міну қазақ халқының өмір салтында жылқыны өзі қалаған ісіне пайдалануға негізделген. Мұны негізінен көшпенділік өмірді зерттеуші ғалымдар да қуаттайды: «Қазақ халқының денсаулығы мықты, рухы таза, олар өзгермелі жағдайға өте бейім, ұдайы қозғалыста болғандықтан олардың бойында динамизм жақсы дамыған» [7, б. 193]. Осы өмір сүру динамизмі қозғалыс, икемділік, бейімделу, ептілік, қуаттылық, бәсекелесу т.б. витальдық құрылымдарды туғызатын алғышарттар. Жалпы айтқанда, ұлттық спорт өнері - мәдени-әлеуметтік феномен бола отырып, көпқырлы, көпқызметті құрылымды қамтитын құбылыс. Сондықтан да ұлттық спортқа әртүрлі анықтамалар мен түсініктемелер жан-жақты талданып, зерделеніп берілген. Профессор Н.И.Пономарев пен В.В.Столяров: «ұлттық спорт ойындары - мәдени қызметтің бір қыры болып табылатын этностық өмір сүру алғышарттары» дейді [8]. Ал спорттық қатынастар - ұлттық спорт ойындарының халықтың араласу мәдениетінің белгісі. Ол достық пен бәскеге арналған. Демек, ұлттық спорттық ойындар адамдардың қарым-қатынасы мен рухани құндылықтарға тәрбиелеу идеясын құрайды. Яғни, «ұлттық қозғалмалы ойындар - ойын мен тәрбиені ұштастырып, бала бойына қазақы рухани құндылықтарды сіңіретін негізгі құрал» болып табылады [9, б. 110]. Сондай-ақ, қазіргі дене тәрбиесі мен ұлттық спорт социологиясында: «адамдарды өмірлік тәжірибеге дайындау мен тәрбиелеу, сауықтыру, қалпына келтірушілік, эстетикалық, экономикалық т.б. қызметтер мен байланысты» екенін атап көрсетеді [10, б. 230].

Демек, ұлттық спорт ойындарына қатысты тәндік (биологиялық) сапаларады ұсынатын дене тәрбиесінің әдіснамасы: үнемі досына көмектесу, сабырлылық, жұпату мен оппозиция, тұлғалыққа өту құрылымдарын құрайды [11, б. 135]. Бұл өмірлік күш-қуатқа негізделген сапалар тұлғаның тұтас қасиетін қалыптастыратын бірліктер мен құндылықтар болып табылады. Жалпы дене тәрбиесі басқа да тәрбие бағыттары сияқты дүниеге келген сәбиден бастап ұлттық дәстүрлермен байланысып, кейін тұлғаның дамуы барысында үлкен маңызға ие болып табылады. Демек, ұлттық спорт ойындарын дене тәрбиесінде қолдану үшін, оның теориялық және тәжірибелік бағыттары негізге алынып, оқу-жаттығу жұмыстарының жоспарлары мен бағдарламалары ұлттық ойындарға мән берілгені жөн. Қазіргі кезде балабақша балаларына дене тәрбиесі сабағында ұлттық спорт ойындарын қолдануда жас ерекшелігі, балалардың икемділігі, психологиясы, көңіл-күйі т.б. ерекше маңызды. Негізінен кез келген ұлттық ойындардың құрылымы баланың рухани, тәндік жетілуі мен дамуына әсер етеді.

Қазіргі кезде уақыт талабына сәйкес, дене тәрбиесі мен спорт саласындағы ұлттық ойындар мен олардың түрлерін ұтымды қолдану жолдарын қарастыру, тарих толқынында жоғалып кеткен, ұмытылған дәстүрлі спорт ойындарын халқымыздың мәдени, рухани құндылықтары ретінде қайтадан қалпына келтіру өзекті проблема болып саналады. Себебі, балабақша балаларына тәнін ұлттық ойындармен жаттықтырып, рухани және табиғи жетілуі үшін дәстүрлерге лайықты қодануымыз керек. Кез келген дүниежүзі халықтарының ұлттық ойындары кеңінен насихатталып, тәжірибеге қолданылып жүрміз. Шын мәнінде ұлттық ойындарды балабақшадан бастап тұлғаның қалыптасуы үшін барлық жас кезеңдерінде қолдануымыз қажет. Қазақтың ұлттық ойындарын зерттеген ғалым М.Таникеев: «халық педагогикасында ұлттық ойындар ұлтты сақтаудың негізі, оның мазмұнында халқын сүю, еңбек ету, отбасын қорғау, бақытты өмір сүруге арналады» деп сипаттайды [12, б. 93]

Зерттеу нәтижелері. Балабақшаның оқу-тәрбие үдерісінде басқа пәндер мен қатар дене шынықтыру пәніне ерекше көңіл бөлінеді. Себебі, сабаққа дайындау, сабақ үстіндегі сергіту жаттығулары, бір топта оқитын балаларға денсаулық сағатын және ойын саяхатын өткізуге арналады. Мұның өзіндік себебі бар, мектеп жасына дейінгі балалар үнемі қозғалыста болады: жүгіреді, секіреді, ойнайды, алысады, әйтеуір қимылдаумен болады. Танертеңгілік ұйықудан тұрғаннан түнгі ұйқыға жатқанға дейін бала әдетте қозғалыста болады. Егер осы қозғалыс 50% дейін кемитін болса, онда гиподинами-

калық факторлар әсерінен балалар ағзасында даму барысында түрлі аурулар пайда болады. Демек, балаларды үнемі қозғалыста және ұлттық ойындарды пайдалана отырып дене қозғалысын жоғары деңгейде ұйымдастырса ғана біз дені сау тұлғаны тәрбиелей аламыз. Міне осыған орай, не істеу керек? деген сұрақ туындайды: балабақша балаларына дене тәрбиесі сабағын, сабақтан тыс уақытта, сабақ үстінде де қозғалыс жаттығуларын үздіксіз жүргізу қажет. Балабақшаның оқу-тәрбие үдерісінде ұйымдастырылатын дене шынықтыру-сауықтыру жұмыстарының ең алғашқы бастамасы ретінде күнделікті өткізілетін сабаққа дейінгі бой жазу немесе сергіту жаттығулары болып табылады. Мұндай жаттығуларды өткізудің мақсаты - бала ағзасын алдын ала жаттықтырып, жұмыс қабілетін арттыру және олардың сабақта дұрыс отыруын қалыптастыру. Мұндай таңертеңлік бой жазу жаттығуларын топтың тәрбиешілері өткізеді. Ұлттық әнге жазылған сергіту жаттығулары күнделікті жағдайда балалардың ой-өрісіне лайықты ұлттық әндер мен музыка және би, жаттығу түрлері алдын ала таңдалып алынады. Жаттығулар әр күн сайын мазмұны өзгертіліп отырады. Кейбір ұлттық ойындар мен жаттығуларды дене шынықтыру сабағында да қолдануға болады. Бой жазу жаттығулары 15-20 минутқа арналуы керек. Таңертеңгілік бой жазу жаттығулары мазмұнына қарай 4 топқа бөлінеді:

- алғашқы жаттығуларды ұйымдастыру келесі жаттығуларға дайындық ретінде орындалады;
- керіліп-созылу жаттығулары партада дұрыс отыру мақсатында орындалады;
- тыныс алу мүшелері мен ағзаның қан айналымына әсер ететін жаттығулар (орнында тұрып аздап жүгіру, секіру, отырып-тұру т.б.)
- қол-аяқтың бірдей қозғалуына, яғни денені дұрыс ұстауға арналған жаттығулар.

Бұл айтылған талаптар балалардың күнделікті балабақшада дұрыс тәрбие мен білім алуына да психологиялық көңіл-күй сыйлайды. Ал сабақ үстіндегі сергіту жаттығуларының негізгі мақсаты сабақтан шаршап отырған оқушылардың көңіл-күйін көтеру, осылайша денені сергіту арқылы оқуға қабілеттілігін арттыру және партада отырғанда денелерін дұрыс ұстауға дағдыландыру болып табылады. Негізінен 2-3 минуттан аспауы қажет. Сергіту жаттығулары балалар сабаққа көңіл қоймай, қозғалыс көбейе бастаған кезде өткізіледі. Жаттығуды өткізу барысында терезені ашып, кабинетті желдетіп алу қажет. Таза ауа тыныс алуды реттеп, балалардың сабаққа белсенділігін арттырады. Жалпы сергіту жаттығулар соңғы сабақтарда өткізіледі. Сондай-ақ спорттық ойын саяхаттарының да маңызы зор болып табылады. Оның негізгі мақсаты – күнделікті өмірде кездесетін табиғи кедергілерден өту болып табылады. Мысалы, балалар үлкен арықтан аттап, секіріп өту, бір аяқтап жүретін көпірден өткенде тепе-теңдікті сақтау, затты алысқа дұрыс лақтыру, әртүрлі кедергілерді жеңе білу т.б. жаттығуларды орындаудан тұрады. Сонымен бірге балалар төзімділікке, жауапкершілікке, достыққа тәрбиелеуге және табиғат құбылыстарын зерттеуге бағыт береді. Осылайша оқушылар 2-3 сағат аралығында спорттық ойын саяхатында таза ауада, дала кеңістігінде әртүрлі жаттығуларды орындағанда өздерін еркін ұстап, жер бедерімен танысады. Спорттық саяхат ойындарын дене шынықтыру мұғалімі күні бұрын ойланып жасаған сабақ жоспары негізінде өткізіледі, топтың балаларын бөліп, оларға тапсырма беріп, балаларды табиғат жағдайына, қауіпсіздік ережелерін сақтауға кеңес беріледі. Тәрбиеші мен дене шынықтыру мұғалімі ұлттық спорт ойын саяхаты өтетін жерді күні бұрын анықтап, жер бедері, табиғаттың жағдайымен танысқаны жөн. Бұл саяхатқа көбіне мектеп алды топ балалары қамтылады. Олар 1 шақырым жерді жаяу жүруге машықтануы керек. Сонымен қатар жазық алаң, арықтар, көпірлер, жарқабақтар, еңбектеп жүретін жолдар т.б. кедергілер көп болса спорттық саяхат қызықты өтеді. Спорттық саяхат жоспарына ұлттық ойындар ойнауға бағытталуы тиіс.

Балабақша балалары дене шынықтыру пәнінен жүйелі білім мен ұлттық тәрбие алып, дені сау, рухани ұлттық тәрбиемен сусындап шығуына ұлттық спорт ойындарының маңызы зор. Ұлттық ойындар балалардың дене тәрбиесін жетілдіріп қана қоймайлы, сонымен қатар олар баланың көңілін ашып, ақыл-ойын дамытады, білуге, тануға құштарлығы қалыптасады. Балабақшаның балаларына жиі қолданылатын ұлттық ойындарға «Көкпар», «Орамал алу», «Тақия жасыру», «Ақсерек-көксерек», «Асық», «Айгөлек» т.б. ойындарды ойнату арқылы балаларды тапқырлыққа, жылдамдыққа, шапшаңдыққа, икемділікке, батылдыққа баулиды. Яғни, теңертегі қабылдау кезінен бастап кешке дейін баланың үйіне қайтуына дейінгі уақыт аралығында күн тәртібіне сәйкес дене тәрбиесі сабағы мазмұнында тұстас жүргізудің маңызы зор. Яғни, бағдарлама бойынша арнайы өтетін тақырыптық тәрбие сағаттары бойынша да сергіту, қимыл-қозғалыс ойындарын өткізуге болады. Демек, ата-бабаларымыздың бала тәрбиесінде қолданған ұлттық ойындарды қолдана отырып, оларды әдептілікке, мейірімділікке, ізгілікке, бауырмалдыққа тәрбиелейді. Сабақ үстінде және сабаққа дайындау кезіндегі сергіту жаттығуларын, әрбір топта күнделікті өткізілетін салауатты өмір салтына арналған сағаттар мен

ойын саяхаттарын ұлттық спорттық шаралармен ұйымдастыруға да болады. Осындай қазақ халқында жиі қолданылатын ұлттық ойындарға тоқталамыз. Балалардың ұлттық ойыны дегеніміз, жаттығу, шынығу, сол арқылы баланы өмір сүруге дайындаймыз. Ойындар арқылы бала өзінің қоршаған ортасын танып, онымен қарым-қатынас жасауға икемделе бастайтынын көреміз. Демек, әрбір ұлттық ойынның өзінің мағынасы мен мазмұнына сәйкес қолданылады. Негізінен ойындар баланың тілін, есте сақтауын, байыптай білу, жедел шешім қабылдау, шапшаңдық, төзімдік дағдыларын қалыптастырады. Мысалы, ұлттық қимыл-қозғалыс ойындарының бірі: «Қасқыр қақпан» ойынын алып қарайтын болсақ, оны ойын алаңда да, спорт залында да өткізуге болады. Балаларды сапқа тұрғызып, ойнау тәртібін, ойын ережесін, ойында әркім өзін қалай ұстау керек екендігін көрсетеді. Егер ойында тақпақ болса, онда балалар сол тақпақты алдымен өзі айтып, сонан кейін хормен айтылады. Негізгі ережесі, балалар екі топқа бөлінеді. Үлкен тобы - «қақпан», кіші тобы «қасқырлар». Ойынды мұғалімнің өзі басқарады, тақпақты ең жақсы жаттап алған бала бастайды, қалғандары қосылады.

*Қасқыр түссе қораға,
Ұстамасқа бола ма?
Қол ұстасып тұрайық,
«Қасқыр қақпан» құрайық.*

*Біздің қақпан болаттай,
Қасқырды тұр жолатпай.
Қасқыр, қасқыр, келіп көр,
Қақпан, қақпан берік бол! –*

деп, балалар бір-бірімен қол ұстасып дөңгеленіп, шенбер құрып болғанша:

*Қане, қақпан, берік бол,
Қасқыр, қасқыр, келіп көр! –*

деген жолдарды айтып болысымен «қақпан» болып тұрғандар бір-бірінің ұстаған қолдарын жоғары көтереді. Ал, «қасқыр» тобындағы балалар арғы беттегі қораға көтерілген қолдардың астымен жүріп өтіп кетуге тырысады. Қасқырлар осылай өтіп жатқан кезде оқушының «а-а!» деген белгісімен көтерілген қолдар төмен түседі. Балалар жүрелерінен отыра қалады. Сөйтіп «қақпан» жабылады. Іште қалғандар «қақпан» тобына қосылады да, «қасқырлар» азая береді. Ойынды осылай жалғастыра береді. Ойында балалар кезектесіп отырады. Балалар ойынға жаттыққаннан кейін оқушылар өздерінің ішінен бір баланы ойын басқарушысы етіп сайлайды. Бұл ойынның негізгі мақсаты - алдымен балалардың тілін, ақыл, ой-өрісін, есте сақтау қабілетін дамыту, ұйымшылдық, патриоттық сезімін қалыптастыру болып табылады.

Арқан тарту – қазақ халқының атаулы меркелерінде жиі қолданылатын ұлттық спорт ойыны. Мұны кез келген жерде өткізуге болады. Ойынды алаңда, жазық жерде ұйымдастырады. Оған ұзындығы 10 метрлік жуан арқан қолданылады. Арқанның ортасына қызыл ормалмен түйіліп белгі жасалынады, ойынға қатысушылар екі топқа бөлінеді. Олардың саны 10-12 баладан болады. Ойын ережесіне сәйкес екі жақ арқанды керіп тартып, өздеріне қарсылас топтың күшінен басымдығын көрсету керек, сонда ғана жеңіске жетеді. Сонымен қатар ойынға қатысушылардың қимыл бірлігін, ұжымдық іс-әрекетін қалыптастыруға бағытталады [13, 114-б.].

Жүру мен жүгіруге байланысты да көптеген ұлттық ойындар бар. Мысалы, «Жаяу жарыс» ойынын ойнату арқылы балаларды жүйріктікке, тапқырлыққа баулимыз. Ұлттық ойынды ойнау барысында балалардың тыныс мүшелерінің қалыпты жұмыс істеп аяқтарының бұлшық еттерінің дамуына мүмкіншілік жасалады. Жүру мен жүгіруге байланысты «Жаяу жарыс», «Ақ сандық, көк сандық», «Қуалап соқ» т.б. ойындарды да айтуға болады. Дененің қимыл-қозғалысына арналған «Секіру» ойындар тобын құрайды. Секіруге байланысты да көптеген қимыл-қозғалыс ойындарды атауға болады: «Шымбике», «Асау мәстек», «Жүрелей секіру», «Қарғымақ» т.б. деп айта аламыз.

«Қарғымақ» – халқымыздың ежелден келе жатырған ұлттық ойындар қатарына жатады. «Қарғымақ» ойыны ертеде жылқышылар ойнайтын болған. Ойынның мәні мен мақсаты – биіктікке секіру, алсықа секіру, сырық таяққа таяна секіру сияқты қазіргі спорт ойындарына ұқсас. Бұл ойынның бірнеше түрлері бар. Атап айтар болсақ:

- Биіктік мөлшерін дәлелдеп алып, керіп ұстаған жіппен жүгіріп келіп қарғу;
- Белгілі биіктікке керілген жіппен, қолына ұстаған сырыққа сүйене, оның бір басын жерге тіреп, бар екпінімен жоғарыға серпіле жіппен қарғиды;

Негізінен аталған әдіспен «Қарғымақ» ойны алаңда ойнатылады. Алаңға құм төселіп, секіруге ыңғайлы, арнайы жасалады. Бұл ойынды ойнату үшін тек биіктік пен ұзындықты жас мөлшеріне байланысты өзгертіп отыру керек. Ережеде берілген жаттығулар балаларға қиын соғады, олар одан секіріп кете алмайды. Бірақ жаттығу арқасында тез меңгереді. Ойын барысында барлық бала назардан тыс қалмайды. Балаларға ұлттық ойындарды үйретпес бұрын мұғалім балаларға қазақ халқының дәстүрлері мен әдет-ғұрыптарын жоғалтпай, оны дамытуға, өз ұлтының құндылықтарына сүйіспеншілікпен қарауға бағытталады. Халық педагогикасында тұлғаның қоршаған ортамен бірдей өмір сүруге баулиды. Ұлттық қимыл-қозғалыс ойындары баланың жан-жақты дамуына ықпал етіп қана қоймайды, оның дүниетанымын, ой-өрісін де жетілдіреді. Біз ұлттық ойындарды пайдалану арқылы балалардың ұлттық дәстүрлерге деген сүйіспеншілігін қалыптастырсақ, екіншіден – балалардың ширақ, епті, шапшаң, қайратты болып өсуіне әсер ертеді. Біз ұлттық қимыл-қозғалыс ойындарын саралай келіп, оларды мазмұны жағынан үш топқа бөліп қарастыруға болады:

- 1 топ, аз қозғалатын ұлттық ойындар (сақина жасыру, ұшты-ұшты, бұғанай, алтыбақан т.б.);
- 2 топ, орташа қозғалыстағы ойындар (айгөлек, арқан тарту, соқыртеке, сиқырлы таяқ т.б.);
- 3 топ, тез қозғалыстағы ойындар (көкпар, ақсүйек, бәйге, жасырынбақ, жалау алу т.б.);

Сонымен қатар, балабақшаның тәрбиелеушілерінің жас ерекшелігі мен дүниетанымына байланысты ұлттық ойындарды қолдануға байланысты төмендегіше топтастыруға болады:

- Жүгіруге байланысты ұлттық ойындар (жаяу жарыспақ, қарғымақ, ақсүйек, қасқыр қақпан);
- Лақтыруға арналған ұлттық ойындар (әуе таяқ, шүлдік, орда, доп лақтыру, тоспа доп);
- Секіруге арналған ұлттық ойындар (ат кума, қап киіп жүгіру, қырық аяқ, қан көбелек);
- Бұлшықетті дамытуға арналған ұлттық ойындар (арқан тарту, қазақша күрес, көген тартыс);

Қазіргі кезде ұлттық ойындары мерекелерде, халықтық жиындарда, ауылдық жерлерде той-думанда, көпшіліктің ортақ сауығына айналды. Кей кездері отбасы демалысында да ұлттық ойындарды жастар да, балалар да ойынауға болады. Қазақтың кез келген жиын-тойы күрессіз, ат пен жаяу жарыссыз, айтыс, ән мен күйсіз, өтпейтін болған. Жарысқа түскен адам да, оған қатысқан төрт түлік түрлері де сынға түскен. Халық арасында жиі кездесетін ақсүйек, алтыбақан, арқан тарту, соқыртеке, белбеу тастау, ақсерек-көксерек, шалма, айдапсал, қарамырза т.б., сондайақ ат жарысы, түйе жарысы кеңінен таралған. Қазақтың ұлттық ойындары адамның жаны мен тәнін сергітеді, өз бетінше еңбектенуге баулып, бауырмалдыққа, достыққа, сабырлыққа үйретеді. Жалпы ойынның тәртібін, ережесін халық біліп, түсініп, бағасын беріп, әділ өтуін бақылаған. Сондықтан болар ұлттық ойындардың халықтық сипат алуының басты себебі осында деп білеміз. Халқымыздың әдет-ғұрыптарында қыз ұзату, келін түсіру, діни мерекелер, халықтық мерекелерде ұлттық ойындардың бәрі дерлік қолданылған. Ойын сауық тұлғаның өмір сүрудегі таңдау қабілетін шыңдайды, ортамен тіл табысуға, қарым-қатынасты жетілдіруге, жұмысын мазмұнды етуге, жеңіске жетуге ұмтылуға, адамның бойындағы тылсым қасиеттерін әлеуметтік күшке және қозғалысқа айналдырып, тұлғаның танылуына әсерін тигізеді.

Талқылау. Қазақ халқының ұлттық ойындары ұлтымыздың өркендеуі мен дамуында орын алатын атрибут ретінде бірге өмір сүріп келе жатқан ұлттық құндылықтарымыз, ол халқымыздың этнографиясының тәжірибелік көрінісі болып табылады. Барлық түркі халықтарына ортақ наурыз мерекесінде ұлттық ойындар кеңінен насихатталады. Қазақтың ойын-сауығы достық пен қонақжайлылықтың белгісі және көптің басын біріктіретін ұйымшылық қызметі мен руханилық пен көңіл көтеруге бағытталады. Ойын-сауықта жалғыздық сезім, арам ниет орын ала алмайды, кез келген адам ізденісте, этнопсихологиялық көңілді сезімде болады. Ондағы құдіретті күш – өнерпаздық, өзара түсіністік және келісімге жол табу. Ойын серіктесті таба білуге, онымен тіл табысуға үйретеді. Ойын адамның қабілет-қасиет ширататын, дүниетанымын дамытатын жүйелі іс-әрекет көрінісі. Ойын-сауықта адамның ізгілік қасиеттері шыңдалып, адамгершілік пен достық құндылықтар артады. Демек, бала тәрбиесінде ұлттық спорт ойындары тек қана тәндік жетілу ғана емес, рухани жетілуіне де әсерін тигізеді.

Ұлттық мерекелердің көркі, көкпар ойыны – түркі халықтарына кең тараған спорттық ойыны болып табылады. Зерттеуші ғалым Б.Төтенаев «қазақ халқының ежелден келе жатқан ұлттық ойыны. Оның мақсаты – тұлғаның табиғатпен үйлесімді болуы мен аттың қанаты бола отырып, елдің намысын қорғауға бағытталады. Бұл ойынға ауылдың кез келген адамдары қатыса алады», – деп келтіреді [14, 9-б.]. Көкпар сайысы көпеген қарулы жігіттердің қатысуымен өтетін ойын түрі. Ойынға бауыздалған теке немесе серке пайдаланылады. Негізгі ережесіне қатысушы аттылы жігіттер белгіленген сызықтың бойында қатар тұрады. Аттылы адамдардың алдына 50-60 метрдей жерге көкпар тасталады. Ойын

жүргізушінің белгісімен салт аттылар тұра шабады, сол-ақ екен кім көкпарға бірінші жетсе, ол іліп алып қашады. Оның артынан қуып жеткен ойыншы көкпарды орап тартып алып, 4-5 шақырым жердегі көмбеге келсе сол жеңімпаз атанады. Оны көмбеге алып келудің өзі оңайға соқпайды. Көкпарды ұйымдастырушылар қанша рет бәйге тігілетін болса, сонша рет ойналады.

Жалпы қазақ халқының ұлттық ойындарының бірі қыз қуу – қазақ халқында өте тамашалап қарайтын ат спорты сайыстарының бірі, оның шығу деректеріне келетін болсақ: «қыз қуу ойыны ерте заманнан келе жәкән ойын. Ертедегі сақтардың әскерлерінің дені мергендер мен барлаушылар қыздардан құралған. Оларды соғыс өнеріне үйрету үшін атпен бірін-бірі қуып ойнаған. Бертін келе, қызық болуы үшін қыздарды ер балалар қуып, ойын ережесі өзгертілген. Содан кейін «қыз қуу» ойыны келіп шыққан. Бұл ойын негізінен жазық жерде ұйымдастырылады. Ойынның тәртібі бойынша шабарман қыз жүйрік атқа мініп, жігіттің атын немесе өзін қамшымен бір соғып, алға қарай шаба жөнеледі. Есесін қайтарғысы келген жігіт ізінен қуып жетсе, қыздың бетінен сүйіп қайтарады, ал қуып жете алмаса қыз кері қайтара қуып жетсе қашымен сабап, жұртқа күлкі қылады» [15, б. 102].

Қазақтың халық педагогикасында баланы үйрету, оқыту, бейімдеу, тәрбиелеу бағытындағы ұлттық спорттық ойындар ғасырлар бойы жинақтаған тәжірибелері десек, ал ұлттық тәрбие деп белгілі бір ұлттың жеке адамға, соның ішінде балаға тәрбиелік ықпал етудің тарихи қалыптасқан жүйесін түсінеміз. Бұл жүйе халықтың бүкіл өмір сүру қағидасымен, болмысымен тұтастықта болады. Ананың бесік жырынан бастап, адамның жер қойнына берілгенге дейінгі өзі көріп-білген салт-дәстүрлерінің барлығы да тұлғаның ұлттық дүниетанымын қалыптастыратын өмір сабақтары болып табылады. Демек, халықтық тәрбиеге мән беріп, балабақшаның оқу-тәрбие үдерісінде ұлттық ойындарды жан-жақты енгізудің маңызы зор.

Қорытынды. Қазақтың салт-дәстүріндегі ұлттық ойындардың насихаттау, ол елдіктің белгісі. Ол уақыт талабынан туындаған қажеттілік, ұлттық спорт мәдениетін танып-білу, оның рухани бастауына терең бойлау, туған елінің, ұлтының құндылықтарын аялап, сақтауға үйрету. Қазіргі таңда балабақша балаларын қазақ этнопедагогикасы мұралары арқылы дене тәрбиесіне баулуда төмендегідей ұсыныстар бергеніміз жөн:

- Балалар тез игеріп кететін эстафеталық ұлттық ойын түрлерін үнемі қолданып отыру;
- Қазақтың ұлттық спорт ойындарын балалардың жас ерекшелігіне қарай қолданысқа енгізу;
- Балабақшаның дене тәрбиесі сабағында балалардың жарақат алмауына бақылау жүргізу;
- Еліміздің аймақтық, климаттық ерекшеліктерін ескеріп, қазақтың ұлттық ойындарын енгізу;
- Балабақша балаларын қазақ этнопедагогикасы мұралары арқылы дене тәрбиесіне баулуда ұмытылып бара жатқан ұлттық спорт ойындарын қолдану;

Балабақша балаларын қазақ этнопедагогикасы мұралары арқылы дене тәрбиесіне баулуда ерекшелігі оның сегіз қырлы, бір сырлы тұлғаны қалыптастыруға бағытталған тағылымдық мұра болып табылады. Ол негізінен жалаң құрғақ үгіт емес, ұлттық дүниетаным мен терең ой және ұлттық спорт ойындарына деген сүйспеншілік, ізгілік сезім арқылы байланысып жатады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам» Қазақстан халқына Жолдауы. - Нұр-Сұлтан, 01.09.2022 жыл // <https://akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-kazakstan-halkyna-zholdauy-181416>
2. Куанышев Т.Ш. Подготовка будущих учителей физической культуры средствами нацио-нальных игр: автореф. канд. пед. наук.: 13.00.01. – Алма-Ата, 1992. – 24 с.
3. Дүйсенбаев А.Қ. Этнопедагогика және этнопсихология. Оқу құралы. – Алматы: «Medet Group», 2021. – 156 б.
4. Оразбекова К.А. Жеке тұлға ұлттық тәрбиесінің ғылыми-педагогикалық негіздері. Монография. – Алматы: «Комплекс», 2000. - 330 б.
5. Uaidullakzy E., Duisenbayev A., Dosbenbetova A., Mankesh A., Akhmetova A., Kenzhebekova R. The importance of game technology in primary education. **World Journal on Educational Technology: Current Issues.** 2022, vol. 14, no. 4, 996-1004, <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i4.7652> // <https://unpub.eu/ojs/index.php/wjet/article/view/7652>
6. Кишибеков Д., Кишибеков Т. Речь и письменность. Трансформация звуко-знаковых систем. – Алматы: «Ғылым», 2004. – 263 с.

7. Дүйсенбаев А.Қ. Дәстүрлі түркілік тәрбие тағылымдары. Монография. – Алматы: «Эверо», 2020. – 264 б.
8. Бирюкова А.С., Губанова М.И. Организация этнопедагогической деятельности в школе по социализации учащихся. – Кемерово: «Кемеровский государственный университет», 2017. – 159 с.
9. Бекнұрманов Н.С., Кудериев Ж.Қ., Темірбай Н.М. Ұлттық қозғалмалы ойындардың бастауыш сынып оқушыларының танымдық белсенділігін қалыптастырудың мүмкіндіктері//Дене тәрбиесінің теориясы мен әдістемесі. – 2022. – №4 (70). – Б. 108-114. <http://46.34.130.122/index.php/tmfk/issue/view/11/10>
10. Шилько В.Г. Социология физической культуры и спорта. - Томск: Издательский дом «Томский государственный университет», 2018. - 416 с.
11. Дүйсенбаев А.Қ. Түркі халықтарының этнопедагогикасы. Монография. - Мерсин, 2020. - 168 б.
12. Таникеев М.Т. История физической культуры в Казахстане. Учебное пособие. – Алма-Ата: «Казакский институт физической культуры», 1977. – 152 с.
13. Сағындықов Е. Қазақтың ұлттық ойындары. – Алматы: «Рауан», 1991. – 176 б.
14. Төтенаев Б. Қазақ ұлттық ойыны. – Алматы: «Қайнар», 1994. – 144 б.
15. Қазақ халқының салт-дәстүрлері / Құрастырған Б.Жүсіпов. – Алматы: «Көшпенділер», 2007. – 160 б.

References:

1. Memleket bassısı Qasım-Jomart Toqaevtiñ «Ádiletli memleket. Birtutas ult. Berekeli qoғam» Qazaqstan xalqına Joldawı. –Nur-Sultan, 01.09.2022 jil //https://akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyñ-kazakstan-halkyna-zholdauy-181416
2. Kuanyshev T.Sh. Podgotovka budushchikh uchiteley fizicheskoy kul'tury sredstvami natsional'nykh igr: avtoref.....kand. ped. nauk.: 13.00.01. – Alma-Ata, 1992. – 24 s.
3. Duisenbayev A.Q. Étnopedagogika jáne étnopsixologiya. Oqw quralı. – Almatı: «Medet Group», 2021. – 156 b.
4. Orazbekova K.A. Jeke tulğa ulttıq tärbiesiniñ ğilmi-pedagogikalıq negizderi. Monografiya. – Almatı: «Kompleks», 2000. – 330 b.
5. Uaidullakzy E., Duisenbayev A., Dosbenbetova A., Mankesh A., Akhmetova A., Kenzhebekova R. The importance of game technology in primary education. **World Journal on Educational Technology:Current Issues**. 2022, vol. 14, no. 4, 996-1004, <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i4.7652> // <https://un-pub.eu/ojs/index.php/wjet/article/view/7652>
6. Kshibekov D., Kshibekov T. Rech' i pismennost'. Transformatsya zvuko-znakovykh sistem. - Almaty: «Gylym», 2004. - 263 s.
7. Duisenbayev A.Q. Dästürli türkilik tärbie tağılımdarı. Monografiya. – Almatı: «Évero», 2020. – 264 b.
8. Biryukova A.S., Gubanova M.I. Organizatsiya etnopedagogicheskoy deyatel'nosti v shkole po sotsializatsii uchashchikhsya. – Kemerovo: «Kemerovskiy gosudarstvennyy universitet», 2017. – 159 s.
9. Beknurmanov N.S., Kwderiev J.Q., Temirbay N.M. Ulttıq qozğalmalı oyındardıñ bastawısh sıñıp oqwşılarınıñ tanımdıq belsendiligin qalıptastırwdıñ mümkindikteri//Dene tärbiesiniñ teoriyası men ädistemesi. – 2022. – №4 (70). – Б. 108-114. <http://46.34.130.122/index.php/tmfk/issue/view/11/10>
10. Shil'ko V.G. Sotsiologiya fizicheskoy kul'tury i sporta. Ucheb. posobiye. – Tomsk: Izdetel'skiy dom «Tomskiy gosudarstvennyy universitet», 2018. – 416 s.
11. Duisenbayev A.Q. Türki xalıqtarınıñ étnopedagogikası. Monografiya. – Mersin, 2020. – 168 b.
12. Tanikeyev M.T. Istoriya fizicheskoy kul'tury v Kazakhstane. Uchebnoye posobiye. - Alma-Ata: «Kazakhskiy institut fizicheskoy kul'tury», 1977. – 152 s.
13. Sağındıqov E. Qazaqtıñ ulttıq oyındarı. – Almatı: «Rawan», 1991. – 176 b.
14. Tötенаев B. Qazaqtıñ ulttıq oyındarı. – Almatı: «Qaynar», 1994. – 144 b.
15. Qazaq xalqınıñ salt-dästürleri / Qurastırған B.Jüsipov. – Almatı: «Köşpendiler», 2007. – 160 b.

ӘОЖ 37.013
ГТАМР 14.25.09

<https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.035>

М.Н. Оспанбекова,^{1*} С.Ж. Турикпенова,¹ А.Д. Рыскулбекова¹
¹Ы.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты
Арқалық қ., Қазақстан

БАСТАУЫШ СЫНЫПТАҒЫ ОҚУ РЕФЛЕКСИЯСЫН ДАМУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ САБАҚ ҚҰРЫЛЫМЫНДАҒЫ ОРНЫ ЖӘНЕ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақала бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны және ұйымдастыру ерекшеліктерін айқындауға бағытталып, тиімділігін зерттеу нәтижелеріне сәйкес анықтауға негізделген.

Оқу үрдісіндегі рефлексияны ұйымдастыру мен оқушылардың оқу рефлексиясын дамыту мәселелері бойынша жазылған ғылыми еңбектер талданған. Философиялық, психологиялық және педагогикалық әдебиеттерді теориялық саралау нәтижесінде оқу рефлексиясының түрлері, мазмұны, механизмдері және оқу-рефлексивтік әрекеттің негізінде анықталған ғылыми тұжырымдамалар зерттеліп отырған тақырыптың мазмұнын ашады.

Рефлексияның оқу әрекетінің әртүрлі кезеңінде қолданылуының мақсаты мен мазмұны айқындалған. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріне оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны мен ұйымдастыру ерекшеліктерін практикалық іс-әрекетте қолданудың жолдары көрсетілген. Жаңартылған білім беру бағдарламасы аясында оқушылардың рефлексиясын дамытатын тапсырмаларды тақырып мазмұнына сәйкес іріктеп, оны тиімді қолданудың әдістемелік мүмкіндіктеріне талдау жасалған.

Ғылыми жаңалығы – бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны және ұйымдастыру ерекшеліктерін айқындайтын жаңа мазмұнның теориялық және әдістемелік тұрғыдан негізделген формалары мен тәсілдемелерін әзірлеуден; оқу мен оқытуда оқушылардың оқу рефлексиясын дамытудың негізгі бағыттарын практикалық іс-әрекетпен өзара байланысты қарастырудан тұрады.

Түйін сөздер: Бастауыш сынып; рефлексия; оқу рефлексиясы; жаңартылған білім мазмұны; бағдарлау-мотивациялық; операциялық-орындаушылық; рефлексиялық-бағалау.

Оспанбекова М.Н.,^{1*} Турикпенова С.Ж.,¹ Рыскулбекова А.Д.¹
¹Арқалық педагогикалық институты имені И.Алтынсарин
г. Арқалық, Қазақстан

РОЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ УЧЕБНОЙ РЕФЛЕКСИИ В СТРУКТУРЕ УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Статья ориентирована на определение роли и организации особенностей работы по развитию учебной рефлексии в структуре урока в начальной школе и основана на определении эффективности в соответствии с результатами исследования.

Проанализированы научные труды по вопросам организации рефлексии в учебном процессе и развития учебной рефлексии учащихся. В результате теоретической дифференциации философской, психологической и педагогической литературы виды, содержание, механизмы учебной рефлексии и научные концепции, определенные на основе учебно-рефлексивной деятельности, раскрывают содержание исследуемой темы.

Определены цель и содержание использования рефлексии на разных этапах учебной деятельности. Показаны пути использования роли и организацию особенностей работы по развитию учебной рефлексии в структуре уроков практической деятельности будущих учителей начальных классов. В рамках обновленной образовательной программы были отобраны задания, развивающие рефлексию учащихся в соответствии с содержанием темы и проведен анализ методических возможностей ее эффективного применения.

Научная новизна заключается в разработке теоретико-методологически обоснованных форм и подходов нового содержания, определяющих роль и организацию особенностей работы по развитию учебной рефлексии в начальной школе; рассмотрении взаимосвязисосновных направлений развития учебной рефлексии учащихся в учении и в обучении с практической деятельностью.

Ключевые слова: Начальный класс; рефлексия; учебная рефлексия; обновленное содержание образования; ориентационно-мотивационный; операционно-исполнительский; рефлексивно-оценочный.

Ospanbekova M.,^{1} Turikpenova S.,¹ Ryskulbekova A.*

*¹ I. Altynsarin Arkalyk Pedagogical Institute
Arkalyk, Kazakhstan*

THE ROLE AND FEATURES OF WORKORGANIZATION IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL REFLECTION IN THE LESSON STRUCTURE IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

The article is focused on determining the role and organization of the features of work on the development of educational reflection in the lessonstructure in primary school and based on determining the effectiveness in accordance with the results of the study.

The scientific works are analyzedon the organization of reflection in the educational process and the development of students' educational reflection. As a result of the theoretical differentiation of philosophical, psychological and pedagogical literature, the types, content, mechanisms of educational reflection and scientific concepts determined on the basis of educational and reflexive activity reveal the content of the topic under the study.

The purpose and content of the use of reflection are determinedat different stages of educational activity. The ways of using the role and organization of the features of the work are shown on the development of educational reflection in the structure of the lesson in the practical activities of future primary school teachers. Within the framework of the updated educational program, tasks that develop students' reflection in accordance with the content of the topic were selected and an analysis of the methodological possibilities of its effective application was carried out.

The scientific novelty consists in the development of theoretically and methodologically based forms and approaches of new content that determine the role and organization of the features of work on the development of educational reflection in primary school; consideration of the relationship of the main directions of the development of educational reflection of students in teaching and learning with practical activities.

Keywords: Primary School; reflection; educational reflection; updated educational content; oriented-motivational; operational-performed; reflexive-evaluative.

Кіріспе. Қазақстан Республикасын әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 30 елдің қатарына қосуда еліміздегі жоғары оқу орындарының негізгі мақсаты – әлемдік стандарттар деңгейінде білім сапасын қамтамасыз ету және білікті кадрларды даярлау жүйесін дамыту болып табылады. Жоғары білімді білікті мамандар өз саласын кәсіптік тұрғыда жетік меңгеруі және қоғамдағы экономикалық және әлеуметтік өзгерістерге, техника мен технологияларға ғылыми тұрғыда баға беріп, олардың жолдары мен үдерісін болжай білуге міндетті.

Болашақ ұрпаққа білім беруде олардың болмыс бітімі, талғам таразысы, талап деңгейін айқындай отырып, оларға нені оқыту керек, қандай білім беру керек деген мәселені нақтылап алу қажет. Ол үшін білім мазмұнын қалыптастырудың теориялық негіздерін анықтау қажеттілігі туындап отыр. Білім мазмұны тарихи сипатқа ие. Олай дейтін себебіміз, ол қоғам дамуының қай кезеңінде болмасын білім берудің мақсаты мен міндеттерін айқындайды. Білім өмір талаптарының ықпалымен, өндірістің және ғылыми білім деңгейінің дамуына байланысты үнемі өзгеріп отырады.

Елімізде орта білім беру мазмұнын жаңарту аясында оқу бағдарламалары мен әр пән бойынша оқу жоспарлары әзірленіп, қолданысқа енгізілуде. Орта білім беру мазмұнын жаңарту аясында дайындалған оқу бағдарламасында: «Қазіргі кезеңде оқушының өз бетімен білімге ие болу барысында оның белсенді іс-әрекетін ұйымдастыру оқу үдерісіне қойылатын негізгі талаптардың бірі болып табылады. Бұл тәсілдеме пәндік білімді, әлеуметтік және коммуникативтік дағдыларды ғана емес, сонымен бірге өзінің жеке мүдделері мен болашағын сезінуге, сындарлы шешімдер қабылдауына мүмкіндік беретін тұлғалық қасиеттерді де меңгеруге ықпал етеді. Мұғаліммен бірлесіп шығармашылықпен айналысу

және серіктес, кеңесші ретінде мұғалімнің қолдауы кезінде оқушының белсенді танымдық қабілеті тұрақты сипатқа ие болады», - деп көрсетілген [1]. Сондықтан да қазіргі кезде жаңартылған білім мазмұнын оқып-үйренудегі рефлексияның педагогикадағы алатын орнының мәні артып, жеке тұлғаны дамытудың негізгі құралы болып отыр.

Философияда рефлексия әуелде тұлғаның санасында және өмірінде болып жатқан өзгерістер туралы ойлану үдерісі [2], ал кейіннен таным әрекеті аспектісінде және оның танымының әдістері мен білім пәні ретінде қарастырылуымен анықталды [3].

Біздің пайымдауымызша, оқу үдерісіндегі рефлексия оқушының өз іс-әрекетін талдап, жинақтап, салыстырып, қорытындылау сынды кезеңдерден тұрады. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдері осы рефлексиялық үдерістерді басшылыққа ала отырып қысқа мерзімді жоспар құруда оқушылардың оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны мен ұйымдастыру ерекшеліктеріне баса назар аударуы керек.

В. Соловьевтың: «Оқу-таным әрекетіндегі рефлексия – екі сананың қиылысуы, олардың өзара әңгімесі», – деген пікірі М. Бахтиннің идеяларымен сәйкес келеді. Себебі, философ: «Рефлексия арқылы адам өзіне басқа адамға қарағандай қарайды, ал оқу рефлексиясы арқылы – әрекет субъектісі ретінде қарайды», – деп тұжырым жасаған [4]. Бұл жағдай оқушының оқу рефлексиясын жан-жақты түсіндіреді: әрекеттің пәндік мазмұнынан бас тартып, оған бір сәт басқа қырынан қарау керек. Бұдан, болашақ мұғалімдердің оқушылардың зейінін мазмұннан оқу әрекетінің түріне аудара білу әрекеттерін меңгерулері тиіс, – деген қорытынды жасауға болады.

Рефлексия туралы идеялардан адамның танымдық іс-әрекетті тануы жайлы көріністерде байқалады. Мысалы, Д.Гунзаның сөздігінде: «рефлексия – ақыл, ақыл-ойдың өзі туралы, оның операциялары туралы білім», – деп көрсетілген [5]. Бұдан шығатын қорытынды, анықтамалардың сан алуандығына қарамастан, рефлексия ұғымның жалпы мәнінен адам назарының өзіне аударуы байқалады.

А.В. Петровскийдің психологиялық сөздігінде: «рефлексия - субъектінің ішкі психикалық актілері мен жағдайларының өзін-өзі тану үдерісі» деп түсіндіріледі [6]. Дәл осындай түсініктеме Н.И.Конюховтың психологиялық анықтама-сөздігінде [7], Р.С.Немовтың терминдер тізімінде [8] берілген. Кейбір анықтамалықтарда: «рефлексия – өзін басқа адамның тұрғысынан түсіну», – деген ұғым беріледі [9]. Біздің зерттеу мәселеміз тұрғысынан алғанда, рефлексияны таным әрекеті ретінде көрсетілетін анықтамалар маңызды болып табылады. Сонымен қатар, В.В.Юрчуктің психологиялық сөздігінде: «рефлексия – адамның өз іс-әрекетін саналы түсінуі», – деп қарастырылған [10].

«Рефлексия» ұғымын түрліше түсіндірудің себебі, психологиялық-педагогикалық зерттеулерде рефлексия феномені түрлі аспектілерде қарастырылады және соған байланысты оның төмендегідей бірнеше түрлері бар: логикалық; тұлғалық; әлеуметтік; іс-әрекеттік рефлексия. Т.В. Белозерцева, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Л.К. Максимов, И.Н. Семенов, Г.П. Щедровицкий т.б. ғалымдар зерттеу жұмыстарында іс-әрекеттік рефлексия, оның ішінде оқу әрекеті аспектісін қарастырады.

Ғалымдардың еңбектеріне талдау нәтижесінде оқу әрекетіндегі бастауыш сынып оқушыларының рефлексиясын арнайы зерттеу нысанына бөлу, оны оқу рефлексиясы ретінде қарастыруға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Ғалым М.М. Мұқанов, рефлексия – теориялық іс-әрекеттің формасы деген жағдай ғылыми рефлексияға қатысты айтылып, оның басқа деңгейлерін қамтымайды. Кең мағынада ғылыми рефлексиядан басқа күнделікті өмірдегі рефлексия да болады, әрине, оларды бір-біріне қарсы қоюға болмайды деген тұжырымды ұсынады [11]. М.М. Мұқановтың пікірінше, адамның өмір сүруінің екі тәсілі бар, бірі тікелей байланыстардан шықпау, екіншісі рефлексияның туындауымен байланысты, бұрынғы үдерісті тоқтатып, үзіп, ойша оның шегінен шығып кету. Бұдан шығатын қорытынды, біз оқушылардың оқу рефлексиясын қалыптастыруда, оқушының мұғалім мен ата-аналардың ықпалынсыз өздігінен білім алып, өзін өзі дамытып, өз іс-әрекетіне рефлексия жасап, өзін өзі бағыттап, бағдарлап, өз іс-әрекетін бағалауға дағдыландыруымыз керек және бұл күнделікті оқу мен оқыту үдерісінде үздіксіз, жоспарлы түрде, мұғалімнің бағыттауымен, бақылауымен жүзеге асырылып отыру керек деп тұжырым жасаймыз.

В.В. Давыдов педагогикалық психологияның зерттеулерінде бастауыш сынып оқушыларының оқу рефлексиясын қалыптастыру үшін бақылау кезеңінің маңызды екендігі атап көрсетеді. В.В. Давыдов бойынша, бақылау кезеңінің мәні – тәжірибелік міндеттің шарттарына әсер ететін жалпы әдістерінің сәйкестігін тексеруінде [12]. Д.Б. Элькониннің пайымдауына, бақылау үдерісінде - оқушы өз қимыл-әрекетін қайта ойластырады, әдістер мен қиындықтардың қайсысын таңдау жөнінде ойланады, түзетулер енгізеді, яғни өз әрекетін рефлексиялайды [13]. Т.В. Белозерцева әр түрлі жас топтарындағы оқушылардың оқу рефлексияларын қалыптастыруды зерттеуде қабілеттер мен әрекеттердің нәтиже-

лерін оларды бақылау мақсатындағы ойлау әрекетінің жалпылау әдісінің көмегімен қарастырылады, – деп тұжырымдайды [14]. Демек, болашақ мұғалімдер бастауыш сынып оқушыларының оқу рефлексиясының ерекшеліктерін білу үшін оқу міндеттері мен нәтижелерінің сәйкестілігін, әрекеттерді орындау шарттарын ұғынулары және талдау жасай алулары керек.

А.К.Маркова, әрекеттің рефлексивті-бағалау компонентіне, дәл осы аспектіге көп назар аударылады. Оо оқушының әрекет субъектісі ретінде қалыптасуы оған өз әрекетін жүзеге асырып, түрлендіру үшін бағалауға мүмкіндік беретін «рефлексия» – деп аталатын жаңа психикалық қасиеттің пайда болғандығын көрсетеді [15]. Л.А.Медникова [16]: «Қорытынды кезеңіндегі оқу рефлексиясы әрекеттің өзін өзі реттеу үдерісіне қатысады, оның одан кейінгі ойларын өзгертіп, танымдық сұраныстарын қайта құруға мүмкіндік береді», – деп тұжырым жасайды. Бұдан шығатын қорытынды, оқу рефлексиясының бақылаушы қызметі жұмыстың қорытынды кезеңінде анықталады.

Рефлексивті оқытуға қатысу нәтижесінде мұғалімдер оқушылардың зерттеу дағдыларын игере алады. Сондай-ақ тиімді оқыту оқушылардан тек пәнді білуді ғана талап етпейді. Болашақ мұғалім оқушылардың оқуға қажеттіліктерін туғызу мақсатында әртүрлі педагогикалық технологияларды пайдаланумен қатар зерттеу дағдыларын, олардың тәжірибелерін, оқу мәселелерін үнемі тексеріп, туындаған мәселелерге жауап беру, оқушыларды оқыту кезінде пайда болады. Болашақ мұғалім оқу үдерісінде рефлексияны қолдану арқылы мәселелерді қоя алатын және шеше алатын, сондай-ақ өз бетінше оқитын оқушыларды оқыту үшін сынып ортасын құра алады. Білім бағалаушылары рефлексиялық практикада ортақ мақсаттарға жету үшін бірлескен іс-әрекетті қолдана отырып, оқушыны белсенді болуға ынталандырады [17]. Демек, оқу мен оқытуда бірлескен іс-әрекет оқу рефлексиясын жүзеге асыруды тиімді етеді деп тұжырым жасауға болады.

Міржақып Дулатовтың көзқарасы бойынша, өзі білу мен өзгелерге білдіру екі түрлі нәрсе. Білгенін кісіге білдіру, балаларды оқыту өз алдына бір ғылым. Мектеп бағдарламасында бірінші орын алған нәрсе - қирағат, баяндап оқыту. Соның үшін оқытушы ең әуелі баяндап оқытудың асыл мақсұтын жақсы білерге керек. Қирағаттың мақсұтын түсінбеген мұғалім үміт еткен пайданы бере алмайды. Балаларға кітаптың құр қарасын саулатып оқыта береді [18, 343б]. Автордың зерттеу еңбегінде қарастырып отырған бұл мәселе қазіргі таңда да өз мәнін жоғалтқан жоқ. Біз болашақ бастауыш сынып мұғалімдеріне ЖОО-да білім мазмұнын оқып-үйрету мен шектелмей, игерген білімін практикалық іс-әрекетте қолдана алатын, кіші жастағы оқушыларды еліміздің жаңартылған бастауыш білім мазмұны аясында оқытудың педагогикалық тәсілдемелерін жете меңгерген, қоғам сұранысын қанағаттандыратын білікті маман етіп даярлуымыз қажет.

Міржақып Дулатовтың пайымдауынша, жас балаларды оқыған нәрсесі хақында ойлануға, оның мағынасын, қасиетін сезіндіруге қалай үйретпек керек? Балаларды оқыған нәрсесін бір-біріне ұқсаттырып ойлануына, оқып шыққан кейін жадында ретгі һәм толық мағынасымен қалдыруға әдеттендіру керек. Әрбір жазылған сөз жазушының сезінуімен, естуімен, көруімен шыққан нәрсе. Оқушы да жазушы сезінгендей сезініп, ойлағанындай ойлап һәм сол ойлағанын өз ретімен, өз мағынасымен түсіндірерге һәм қалдырарға керек [18, 344б]. Автордың еңбегінде талданған жұмыс түрлері бүгінгі күнгі рефлексия ұғымының мәнін ашатындықтан, зерттеу тақырыбымыз тұрғысынан байланыстыра талдауды жөн көрдік. Себебі, оқу рефлексиясы – кері байланыс орнатуда оқушының өз іс-әрекетін ой елегінен өткізіп, бақылап, талдап, жинақтап, ой қорытуы десек, оқу үдерісінде оқушылар орындайтын жұмыс түрлері де рефлексиялық тапсырмалардың негізі болатынын аңғарамыз.

Айтылған ойлар болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін оқушылардың оқу рефлексиясын дамытуға даярлау мәселесінің өзектілігіне дәлел бола алады. Философиялық, психологиялық және педагогикалық әдебиеттерді теориялық саралау нәтижесінде оқу рефлексиясының түрлері, мазмұны, механизмдері жайлы алынған және оқу-рефлексивтік әрекеттің негізінде анықталған ғылыми тұжырымдарымыз зерттеліп отырған ғылыми негіздеменің айтарлықтай бөлігін құрайды. Аталған мәселені шешудегі келесі кадам бастауыш сынып оқушыларының оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны және ұйымдастыру ерекшеліктерін нақтылаумен байланысты қарастырылады.

Зерттеу материалдары мен әдістері. Д.Р. Рахимова мен К.А. Куприянованың «Студенттердің рефлексивтілігінің даму деңгейін бағалау», А.В. Карпов, В.В. Пономареваның «рефлексивтілік деңгейін анықтауға арналған сауалнамалары», А.В.Карповтың «рефлексия сынағы», «рефлексивтіліктің даму деңгейін диагностикалау әдістемесі» мен «рефлексивтілік сауалнамасы», В.В. Пономареваның «рефлексивтілік деңгейін анықтау әдістемесі» және В.Н. Карандашевтің «рефлексивтілік сауалнамалары» негізге алынды.

Зерттеу тақырыбын ашу мақсатында талданған ғылыми еңбектерді негізге алып, бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны мен ұйымдастыру ерекшеліктерін айқындау мақсатында бастауыш сынып мұғалімдерінің қатысуымен төмендегідей сауалнамалар ұйымдастырылды. Сауалнамаға Арқалық қаласы білім беру бөліміне қарасты 114 бастауыш сынып мұғалімдері қатысты.

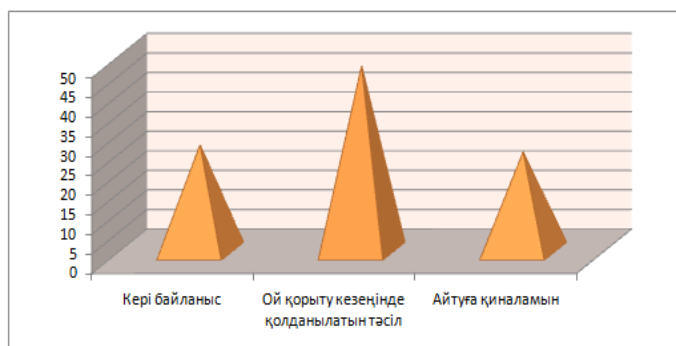
Сауалнама респонденттер саны бойынша барлық қатысушылардың келісімімен өткізілді және белгілі бір тақырып аясында нақты ақпарат жинауды қамтыды. Респонденттерге сауалнаманың мақсаты, талаптары мен ережелері алдын ала таныстырылды. Сауалнама нәтижелері арнайы дайындалған критерийлер бойынша сұрыпталып, сауалнамаларды өңдеу тәртібі, барлық сауалнамаларды толтырудың дұрыстығы, негізгі бөлікке жауаптардың болуы назарға алынды.

«Бастауыш сынып оқушыларының оқу рефлексиясы» атты сауалнаманың сұрақтары төмендегідей мәселелерді қамтыды:

1. «Оқу рефлексиясы» дегіміз не?
2. Бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны туралы не білесіз?
3. Бастауышта оқушылардың оқу дағдыларын дамытуға рефлексия ықпал ете ме?
4. Бастауыш сынып оқулықтарында оқушылардың рефлексиясын дамытуға ықпал ететін тапсырмалардың ұсынылу деңгейі қандай?
5. Оқушылардың оқу рефлексиясын дамытудың қандай әдістері мен тәсілдерін білесіз?
6. Оқы үдерісінде оқушылар қандай рефлексиялық тапсырмалар мен жаттығуларды орындағанда белсенді әрекет жасайды?
7. Бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарын ұйымдастыру ерекшеліктері туралы қандай пікір білдіресіз?

Нәтижелері. «Бастауыш сынып оқушыларының оқу рефлексиясы туралы не білесіз?» атты сауалнама төмендегідей нәтиже көрсетті:

1.«Оқу рефлексиясы» дегіміз не? деген сұраққа жауап берген бастауыш сынып мұғалімдерінің 27,2% - кері байланыс, 47,4% - сабақтың ой қорыту кезеңінде қолданылатын тәсіл деп жауап берсе, 25,4% - ұсынылған сұраққа толыққанды жауап жазбаған.



Сурет 1. Сауалнаманың 1-сұрағының көрсеткіші

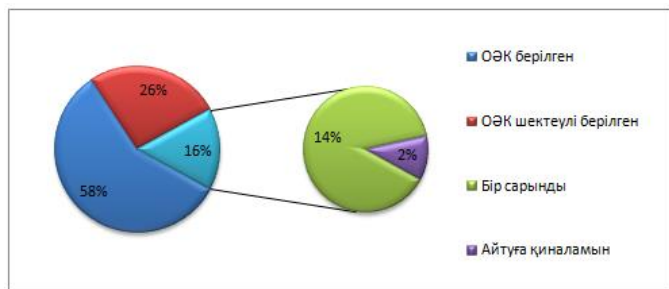
2.«Бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны туралы не білесіз?» деген сұраққа берген жауаптардың 94,8% – сабақтың рефлексиялық-бағалау кезеңінде қолданылады деп жауап берсе, 5,2% – сабақтың барлық кезеңдерінде қолданылады деп жауап берген. Бұдан шығатын қорытынды, бастауыш мектеп мұғалімдерің басым бөлігінде оқу рефлексиясы сабақтың ой қорыту кезеңінде қолданылады деген бір жақты түсінік қалыптасқанын аңғарамыз.

3.«Бастауышта оқушылардың оқу дағдыларын дамытуға рефлексия ықпал ете ме?» сауалына берілген жауаптардың 40,4% – рефлексиялық әрекеттер оқушылардың оқу дағдыларын дамуына тікелей қатысатындығын жазса, 59,6% – оқу дағдыларын дамытуға қарағанда сабаққа деген қызығушылықты арттыратындығын көрсеткен.

4.«Бастауыш сынып оқулықтарында оқушылардың оқу рефлексиясын дамытуға ықпал ететін тапсырмалардың ұсынылу деңгейі қандай?» деген сауалға берілген жауаптардың - 57,8% - негізінен оқулықтар мен жұмыс дәптерлерінде сабақты бағалау мақсатында арнайы тапсырмалар ұсынылғанын

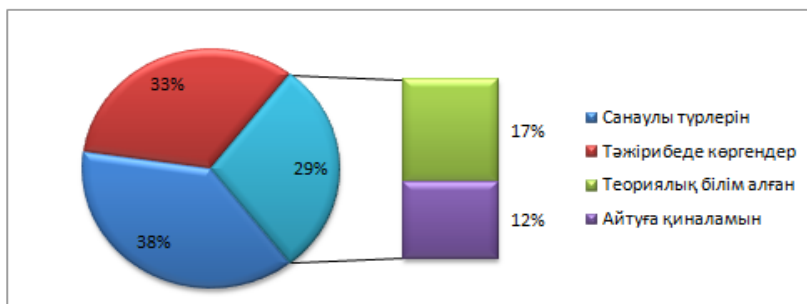
айтса, 26,3 % - оқулықтарда бұндай тапсырмалардың шектеулі берілгенін жазған. 14,1% – олардың бір сарынды берілгенін деген пікір жазса, 1,8 % - толыққанды жауап бермеген.

5.



Сурет 2. Сауалнаманың 4-сұрағының көрсеткіші

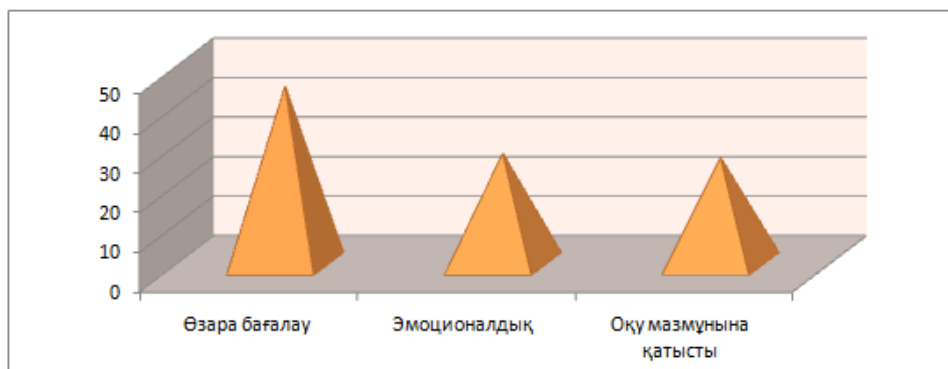
6.«Оқушылардың оқу рефлексиясын дамытудың қандай әдістері мен тәсілдерін білесіз?» деген сауалдың қорытындысы төмендегідей болды: 37,8% – тек кейбір түрлерін білетіндер, 33,3% – мектеп тәжірибесінде көргендер, 16,6% - теориялық тұрғыда оқығандар, 12,3% – білмейтіндер.



Сурет 3. Сауалнаманың 5-сұрағының көрсеткіші

7. «Оқы үдерісінде оқушылар қандай рефлексиялық тапсырмалармен жаттығуларды орындағанда белсенді әрекет жасайды?» сұрағына берілген жауаптар төмендегідей болды. 45% – бірін-бірі бағалағанды, кері байланыс кестелерін толтырғанды ұнатады деп жауап берсе, 28% – эмоционалдық көңіл-күйінің рефлексиясына бағытталған тапсырмаларды орындауда белсенділік танытады десе, 27% – оқу мазмұнына қатысты рефлексиялық тапсырмаларды орындағанды деп түйіндеген.

8.



Сурет 4. Сауалнаманың 6-сұрағының көрсеткіші

9. «Бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарын ұйымдастыру ерекшеліктері туралы қандай пікір білдіресіз?» сұрағына бастауыш мектеп мұғалімдері төмендегідей пікір білдірген:

– болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда оқушылардың оқу рефлексиясын дамытуға бағдарланған пән енгізілсе;

– бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған оқушылардың оқу рефлексиясын дамыту жұмыс-тарын ұйымдастыру ерекшеліктері туралы семинар-тренингтер, әр түрлі іс-шаралар ұйымдастырылса;

– оқу рефлексияның түрлеріне, мазмұна қарай жіктеп, рефлексиялық жаттығулар мен тапсырмалардан құралған арнайы әдістемелік құралдар шығарылып, электронды оқу-құралдары жасалса.

Талқылау. Сауалнамадағы 2, 7 – сұрақтар бастауыш сынып мұғалімдерінің оқушылардың рефлексиясын дамытуға даярлығына деген мотивтерін; 1, 3, 4 – сұрақтар осы мәселеге қатысты білімдерінің қаншалықты екендігін; 5, 6 – сұрақтар мұғалімдердің рефлексияны қолдана алу дағдыларының деңгейлерін анықтауға мүмкіндік берді. 4 – сұраққа жауап бермегендер іздену жұмысын жасамайтын, шығармашылықпен жүйелі түрде жұмыс істемейтін мамандар деп қорытынды жасадық.

Алынған мәліметтерді талдаудан шығатын қорытынды: сауалнамаға қатысушы респонденттердің көпшілігінің рефлексия жайлы білімдері толыққанды емес, ұғымды кейбір пәндерді оқу барысында естіген, оның қызметі мен тұлғалық дамуды жүзеге асырудағы мүмкіндіктері жайлы мағлұматтары жеткіліксіз. Кейбір мұғалімдер рефлексияның сабақтарда қолданылатын түрлерінен хабарлары аз, дегенмен рефлексиялауға оқушыларды бастауыш мектептен бастап қолға алу керектігін қолдайтыны және көпшілігінің оларды меңгеруге деген қажеттіліктері бар екенін анықтадық.

Сауалнама нәтижелеріне талдау жасай отырып, біз бастауыш сыныптардағы қолданылатын рефлексиялық тапсырмалар мен жаттығулар сабақтың рефлексиялық-бағалау кезеңінде, яғни ой қорыту сәтінде жүргізіледі деген қате түсінік қалыптасқанын анықтадық. Рефлексия ойлау әрекеті ретінде сабақтың өн бойында, оқу үдерісінің барлық кезеңдерінде ұйымдастырылады және оқу мен оқытудағы іс-әрекеттердің мазмұнына қарай әр түрлі мақсатта жүзеге асырылып отырады. Ойымызды тұжырымдай келе, бастауыш білім беру үдерісінде қолданылатын рефлексияның оқу әрекетінің әртүрлі кезеңінде қолданылуының графикалық бейнесін төмендегі 5-суретте көрсеттік.



Сурет 5 - Рефлексияның оқу әрекетінің әртүрлі кезеңінде қолданылуы

Сабақтың басында, яғни сабақтың бағдарлау-мотивациялық кезеңіндегі рефлексиялық жаттығулардың бірнеше түрлері бар. Мысалы, «Ойлан – жұптас – талқыла», «ББҰ» кестесі, кластер жасау, «Венн диаграммасы», айтылған тезисті дәлелдеу, сөзжұмбақтар шешу, «Аукцион» ойыны, ой қозғау т.с. Сабақтың бұл кезеңінде ұйымдастырылатын рефлексиялық жаттығуларды ұйымдастыру ерекшелігі, ұсынылатын жаттығулардың өтетін жаңа тақырыптың мазмұнын ашуында. Сабақтың бұл кезеңінде жүргізілетін рефлексиялық жаттығуларды ұйымдастыру ерекшеліктері мен әдістемесі қазақ тілінің жұмыс дәптерлері мен оқыту әдістемесінде берілген [19]. Төменде жоғарыда берілген жаттығулардың кейбір түрлерінің ұйымдастыру әдістемесінің үлгісі берілген.

Айтылған тезисті дәлелдеу. Тезистер тақтада беріледі. Оқушылар қалауы бойынша оны дәлелдейді. Мысалы: Құстарды қорғау керек, себебі ...; Аңдарды атуға болмайды, себебі ...; Табиғатты ластауға болмайды, себебі ...

Сонымен қатар оқушылардың жаңа білімдер мен біліктер қалыптастыру кезеңіндегі, яғни сабақтың операциялық-орындаушылық кезеңдегі рефлексиялық жаттығуларды «Стоп кадр», «Дананың кілттері», «Пирамида», «Автор орындығы», «ДЖИГСО» т.с.с. стратегиялардың көмегімен жүзеге асыруға болады.

Мысалы, оқушылардың тыңдалым және айтылым дағдыларын дамытуға ықпал ететін оқушылардың оқу рефлексиясын дамытуға бағытталған «Дананың кілттері» стратегиясын сабақта қолданудың ерекшелігі мен әдістемесі авторлар ұжымымен бірлестікте жазған 2-4 сыныптардың қазақ тілін оқыту әдістемесі құралындағы қысқа мерзімді жоспарда төменде 1-кестеде көрсетілгендей үлгіде берілген [19].

Кесте 1

Қысқа мерзімді жоспар. «Дананың кілттері» стратегиясы

Оқу бағдарламасына сілтеме	Оқу мақсаттары	Ұсынылған оқыту іс-әрекеттері	Мұғалімге арналған ескертпелер (оқыту әдістемесі бойынша)	Оқыту ресурстары
1.1 Тыңдалған материалдың мазмұнын түсіну.	2.1.1.1 тыңдаған материал бойынша түсінбеген сөздерін белгілеу, мәтін мазмұны бойынша қойылған сұрақтарға жауап беру	<p>(МК; Ө) Аудио ұнтаспадан мәтінді тыңдау. Мәтіндегі негізгі ойды анықтау.</p> <p>(МК; Ұ) Түсіндірме сөздіктен сұрақ бойынша ақпарат табу, талдау жасау білігін бағалау.</p> <p>(МК; Т) Топқа бірігу. Топтық тапсырмаларды орындау.</p> <p>1-топ. Ертегіні әрі қарай жалғастыру. 2-топ. Ертегінің мазмұнымен жұмыс жасау, кемшіліктерді анықтау. 3-топ. Жинаған өнімді қалай бөліскені туралы пікір айтып, дәлелдеу. 4-топ. Түлкінің қылығы туралы өз көзқарасын білдіру, олардың орнында өзі болса не істейтінін айту. 5-топ. Кілт сөздердің тізімін жасау. Қарамен берілген сөздердің антонимін табу. Жұмыстарын топта жариялау.</p> <p>(МК; Ұ) Топтық жұмысқа өз көзқарастарын білдіріп, сабаққа рефлексия жасау.</p>	<p>99-сабақ. Дара және күрделі зат есім. 70-жаттығу. Аудио ұнтаспадағы «Түлкі, тасбақа және кене» мәтінін оқушылардың зейін қойып тыңдауына басшылық жасалады. Ертегідегі негізгі ойды анықтайды.</p> <p>Оқулықтағы түсіндірме сөздікпен жұмыс ұымдастырылады. <i>Тасбақа</i> сөзінің мағынасына назар аудартылады. Талдау жасалады.</p> <p>Оқушылардың рефлексиясын, сыни ойлауын дамыту мақсатында мәтін мазмұнымен жұмыс «Дананың кілттері» стратегиясының көмегімен жүзеге асады. Оқушылар топтарға біріктіріледі.</p> <p>1-топ. «Тағы қалай» кілті – ертегіні ары қарай жалғастырады. 2-топ. «Кемшіліктер» кілті – ертегі мазмұнымен жұмыс жасап, кемшіліктерді анықтайды. 3-топ. «Жөнсіздік» кілті – Жинаған өнімді қалай бөліскені туралы пікір айтып, содан соң оны дәлелдейді. 4-топ. «Егерде» кілті –</p>	<p>Оқулық Қазақ тілі, 2-сынып. 99-сабақ «Атамұра», 2017. Аудио ұнтаспа Түсіндірме сөздік</p> <p>Әр топқа кілттер дайындау</p>

			<p>түлкінің қылығы туралы өз көзқарасын білдіре отырып, олардың орнында өзі болса не істейтінін айтады.</p> <p>5 топ. «Әліпби» кілті – берілген тапсырмаға қатысты негізгі кілт сөздердің тізімін А-дан Я-ға дейін әліпби ретімен тізбектейді.</p> <p>«Менің сөзім» стратегиясы бойынша сабаққа рефлексия жасайды. Сыныптан бір оқушы тұрып, оқушылардың топтық жұмысы туралы өз көзқарасын білдіреді. Тақырыптың ашылуы, тірек сөздерді орынды қолдана алуына талдау жасайды. Айтып болған соң, басқа бір оқушының атын атайды. Сөзді сол оқушы жалғастырып, сабаққа рефлексия жасайды. Барлық оқушы сабақты қорытындылауға осы ретпен қатысады.</p>	
--	--	--	---	--

Сабақтың бұл кезеңінде жүзеге асырылатын рефлексиялық жаттығулар «Дананың кілттері» стратегиясы аясында жүзеге асып отыр. Орындалатын тапсырмалар жаңартылған білім беру бағдарламасы аясындағы оқу мақсаттарын жүзеге асырады. Және бір стратегия аясында бірнеше оқу әрекеті жүзеге асырылады. Жаңа білімдер мен біліктер қалыптастыру кезеңіндегі рефлексиялық жаттығуларды ұйымдастыру ерекшеліктері мен әдістемесі төмендегідей бағытта жүргізіледі. Ең алдымен мұғалімнің көмегімен оқушының өзіндік жұмысы ұйымдастырылады. Аудио үнтаспадан мәтінді тыңдап, мәтіндегі негізгі ойды анықтайды. Әрі қарай мұғалімнің көмегімен ұжымдық жұмыс түрі жүзеге асады. Бұл кезде оқушылардың түсіндірме сөздіктен сұрақ бойынша ақпарат тауып, талдау жасау білігі бағаланады. Бұдан кейінгі кезеңде топтық жұмыс ұйымдастырылады. Тыңдалған мәтін бойынша кілттерде берілген тапсырмаларды топта орындау арқылы жаңа сабақтан игерген білімдеріне рефлексия жасайды. Қорытынды сәтте топтық жұмысқа өз көзқарастарын білдіріп, сабаққа рефлексия жасайды.

Сабақтың қорытынды бөлігіндегі, яғни сабақтың рефлексиялық-бағалау кезеңіндегі рефлексиялық жаттығулардың төмендегідей түрлері бар: «Неге? Неге? Неге?», «Өз жауабыңның дәлелі», «Бес саусақ», «Бір сөзбен», «Өз жұмысыңды бағала», тест түрлері: толықтыру, дұрыс жауапты белгілеу, сәйкестендіру және т.б.

Мысалы, төменде берілген 2- суреттегі толықтыру тесті мен 6-суретте берілген «Өз жауабыңның дәлелі» тапсырмалары 1-4 сыныптың қазақ тілі пәнінің жұмыс дәптерлерінде берілген және оқыту әдістемесі мен ұйымдастыру ерекшеліктеріне қазақ тілін оқыту әдістемесінде талдау жасалған [20].

«Өз жауабыңның дәлелі». Берілген сөйлемдерді керекті сөздермен толықтыру арқылы сабақтағы өз іс-әрекетіңе кері байланыс жаса.

1. Сабақ мен үшін _____ болды, себебі _____

2. Сабақтағы ақпарат мен үшін _____ болды, өйткені _____

3. Менің сабақтағы өз жұмысыма _____ себебі _____

Керекті сөздер:

қызықты	түсінікті	көңілім толады
қызықсыз	түсініксіз	көңілім толмайды

Сурет 6 - Өз жауабыңның дәлелі

Рефлексиялық жаттығулар мен тапсырмаларды орындау барысында бастауыш сынып оқушылары өз іс-әрекетіне сыни тұрғыда қарап, ой қорытуға дағдыланады. Оқу үдерісінде рефлексия жасау негізінде оқушының тұлғалық сапасы және өз жетістіктерін бағалауының жаңа бағыттары көрініс табады. Бастауыш сынып оқушыларының рефлексиялық жаттығулар мен тапсырмаларды орындау негізінде сыни тұрғыда ойлауын дамытуда жеке даралық ерекшеліктері ескерілуі қажет. Әр сабақта берілген тапсырмалар мен жаттығулар оқушылардың өтілетін материалды өздігінен игеріп, ізденуіне, сыни тұрғыда ойлауын дамытып, кері байланыс жасауына бағыттталып, ұсынылатын тапсырмалар өзіндік, жұптық, топтық жұмыс түрлерінде көрініс табуы керек. Бұл өз кезегінде оқушылардың бірлескен топтық жұмыстар негізінде сыни тұрғыдан ойлауларын дамытуға да түрткі болады.

Қорытынды. Ойымызды қортындылай келе, қазіргі кезде дамыған 30 елдердің қатарына кіру бағытында білім мазмұнын өзгерту мақсатында негізгі ұстанымдар анықталды. Білім беруді дамыту стратегияларының негізінде 2016-2022 жылдар аралығында жаңартылған білім беру бағдарламалары аясында жалпы білім беретін мектептерде білім алу мен білім беруде елеулі өзгерістер енгізілді. Соның бірі оқушылардың оқу рефлексиясын дамыту. Кез-келген іс-әрекетте оқушы өзін өзі бағдарлап, бағыттап, өзін өзі бағалап, өз іс-әрекетіне кері байланыс орнатып, рефлексия жасай алу керек. Және ол барлық оқу үдерісінде, күнделікті жүзеге асып отыруы қажет. Ол арқылы біз кез келген жағдайда, кез келген мәселені шешуде қалыптан тыс ойлайтын, оң шешім қабылдайтын, сыни ойлау дағдылары қалыптасқан жеке тұлға қалыптастырамыз.

Ғылыми әдебиеттерді, нормативті құжаттарды, экспериментті зерттеулерді сараптау нәтижелері бастауыш сыныптағы оқу рефлексиясын дамыту жұмыстарының сабақ құрылымындағы орны және ұйымдастыру ерекшеліктері мәселелерінің әлі де зерттеуді қажет ететіндігін және өзекті екендігін көрсетіп отыр. Бастауыш сынып оқушыларының оқу рефлексиясын дамытуда болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін мақсатты түрде қалыптастыру үшін арнайы пән оқытылуы керек. Болашақ мұғалімдерге оқушылардың оқу рефлексиясын дамыту бойынша мақсатты түрде, саналы, тиімді әрекет жасауға мүмкіндік беретін, оқу рефлексиясының құндылығын, жеке сипаттамасын, кәсіби білім мен әрекетін дамытатын және аталған салада кәсіби жетілуге мүмкіндік беретін тұтас кешеннің қажеттілігін сауалнама нәтижелері көрсетіп отыр.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы Қазақстан Республикасы Президентінің 2019 жылғы 27 желтоқсандағы, №988 Жарлығы// <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988>
2. Доценко, Л. Ю. Античная философия [Текст] / Л. Ю. Доценко. – СПб., 1989.-412 с.
3. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. В.С. Степина. –М.: Высшая школа, 1991. – 574 с.

4. Соловьев В. *Оправдание добра* [Текст] // *Сочинения. В 2 т. Т. 1.* / В.Соловьев.-Изд. 2-е.- М., 1990.-311, [1] с.
5. *Философский словарь* [Текст] / Под ред. Дагоберта Гунза; пер. с англ. Н.А. Соколова. – М., 1965. – 575 с.
6. *Краткий психологический словарь* [Текст] / Сост. Л.А.Кариенко и др.; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1985. – 431 с.
7. *Словарь - справочник по психологии* [Текст] / Сост. Н.И. Конюхов. – М., 1996. – 428 с.
8. Немов, Р. С. *Психология* [Текст]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1. *Общие основы психологии* / Р. С. Немов. – М., 1994. – 576 с.
9. *Психологический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений* [Текст] / Под ред. А. В. Запорожца. – Р-на-Д: «Феникс», 1995 – 554 с.
10. *Современный словарь по психологии* [Текст] / Авт.- сост. В.В. Юрчук. – Минск: Элайда, 2000. – 704 с.
11. Муқанов М.М. *Гипотеза лингвистической относительности Б. Уорфа и этнопсихология* [Текст]/ *Интеллект и речь.* – Алма-Ата, 1972. – С.90-100.
12. Давыдов, В. В. *Проблемы развивающего обучения* [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
13. Эльконин, Д. Б. *Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте* [Текст] / Д.Б. Эльконин // *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии* / Под ред. И. И. Ильасова, В. А. Ляудис. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. – 304 с.
14. Белозерцева, Т. В. *Педагогическая технология формирования рефлексии школьников в процессе обучения* [Текст]: дис...канд. пед. наук/ Т. В. Белозерцева. – Челябинск, 2000. – 195 с.
15. Маркова, А.К. *Формирование учебной деятельности и развитие личности младшего школьника* [Текст] / А.К. Маркова // *Психические критерии эффективности учебного процесса: сб. науч. тр.* – М., 1977. - 226 с.
16. Медникова, Л.А. *Рефлексивная деятельность школьника* [Текст] / Л.А. Медникова // *Начальная школа плюс До и после.* – 2008. – № 1. – С. 72-75.
17. Çimer, Atilla & odabaşı, Sabiha & Vekli, Gulsah & Doç, Yrd & Teknik, Karadeniz & Fatih, Üniversitesi & Fakültesi, Eğitim & Fen, Ortaöğretim & Alanları, Matematik & Bölümü, Eğitimi & Eğitimi, Biyoloji & Dalı, Anabilim. *How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers?*// *International J. Educational Research 2013 Vol.1 Issue 4, ISSN:2306-7063* https://www.researchgate.net/publication/337992327_How_does_Reflection_Help_Teachersto_Become_Effective_Teachers
18. *Психология. Адамзат ақыл-ойының қазынасы. 10 томдық: Қазақтың психологиялық ой-пікірлері* [Текст]. 10- том/Жетекшісі - акад. Ә.Н. Нысанбаев. – Алматы: «Таймас» баспа үйі, 2006. – 480б.
19. Қазақ тілі. Оқыту әдістемесі. 1-2бөлім. Жалпы білім беретін мектептің 3-сынып мұғалімдеріне арналған[Текст]. ҚР Білім және ғылым министрлігі ұсынған. (электронды диск)/ Ә.Е. Жұмабаева, М.Н. Оспанбекова – Алматы: Атамұра, 2018.
20. Қазақ тілі. №3 жұмыс дәптері. Жалпы білім беретін мектептің 3-сыныбына арналған [Текст]. ҚР Білім және ғылым министрлігі ұсынған / Ә.Е. Жұмабаева, А.С. Амирова, М.Н. Оспанбекова. – Алматы: Атамұра, 2018. – 32 б.

Referenes:

1. *State program for the development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025 decree of the president of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019, No. 988*// <http://adilet.zan.kz/goose/docs/P1900000988>
2. Dotsenko, JI. Y. *Antic philosophy* [text] / JI. Y. Dotsenko. – SPB., p.1989.– 412
3. *Philosophical encyclopedic dictionary* [text] / Ed. B.C.Stepina. – М.: Higher School, 1991. p.– 574.
4. Solovyov, V. *Justification of kindness* [text] // *Composition. V. 2 T. T. 1.* / V. Solovyov."Pub." 2-Ed.– М., 1990. p.-311.
5. *Philosopher's dictionary* [text] / Ed. DagobertaGunza; trans.English. N.A.Sokolova. – М., 1965. p.– 575
6. *Short psychological dictionary* [text] / Comp. Л.А.Кариенко and oth."pub," А.В.Petrovsky. – М.: Prosveshchenie, 1985. p.– 431
7. *Dictionary of psychology* [text] / Comp. N.I.Konyukhov. – М., 1996. p.-428

8. Nemov, R.S. Psychology [text]: book for students of higher education. In 2 books. 1. General basis of psychology / R.S. Nemov. – M., 1994. p.-576
9. Psychological dictionary for teachers and heads of educational institutions [text] / Ed. A.V. Zaporozhtsa. -R-na-D: Fenix", p.1995-554
10. Modern dictionary in psychology [text] / Author.comp. V.V.Yurchuk. – Minsk: Elaida, 2000.p. - 704.
11. Mukanov M.M. Hypothesis of linguistic identity B.Warf and ethnopsychology [text]/ intelligence and speech. -Alma-Ata, 1972. p. 90-100.
12. Davydov, V.V. The problem of developing education [text] / V.V.Davydov. – M.: Prosveshchenie, 2003. p.- 239.
13. Elkonin, D.B. Psychological issues of forming educational activities in younger school age [text] / D.B.Elkonin //Anthology on higher and pedagogical psychology / Ed. I.I.Ilyasova, V.A.Lyaudis. – M.: Ed.Moscow UN, 1981. p.– 304.
14. Belozertseva, T. V. Pedagogical technology of forming reflection of schoolchildren in the process of Education [text]: dis..cand. ped.sci/ T.V.Belozertseva. – Chelyabinsk, 2000. p.– 195.
15. Markova, A.K. Formation of educational activities and development of personal qualities of young schoolchildren [text] / A.K.Markova // Psychological criteria for the effectiveness of the educational process: coll.sci.stud. – M., 1977 .p.– 226.
16. Mednikova, JI. A. Reflexive activity of the schoolchildren [text] / JI.A.Mednikova //Primary school pro before and after. – 2008. – №1. – p. 72-75.
17. Çimer, Atilla & odabaşı, Sabiha & Vekli, Gulsah & Doç, Yrd & Teknik, Karadeniz & Fatih, Üniversitesi & Fakültesi, Eğitim & Fen, Ortaöğretim & Alanları, Matematik & Bölümü, Eğitimi & Eğitimi, Biyoloji & Dalı, Anabilim. How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers?// International J. Educational Research 2013 Vol.1 Issue 4, ISSN:2306-7063 https://www.researchgate.net/publication/337992327_How_does_Reflection_Help_Teachersto_Become_Effective_Teachers
18. Psychology. Treasure of the human mind. 10 volumes: Kazakh psychological thoughts [text]. Volume 10 / Head-ACAD. A.N.Nysanbayev. – Almaty: Taimas publishing house, 2006.p.– 480.
19. Kazakh language. Teaching methodology. Part 1-2. For teachers of the 3rd grade of secondary school [text]. Recommended by the Ministry of Education and science of the Republic of Kazakhstan. (electronic disk) / A.E.Zhumabayeva, M.N.Ospanbekova -Almaty: Atamura, 2018.
20. Kazakh language. Workbook №3. For the 3rd grade of secondary school [text]. Recommended by the Ministry of Education and science of the Republic of Kazakhstan / A.E. Zhumabayeva, A.S. Amirova, M.N. Ospanbekova. – Almaty: Atamura, 2018.p. – 32.

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

Жампеисова Қорлан Қабыкеновна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Алматы қ., Қазақстан

Колумбаева Шолпан Жақсыбаевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының профессоры, Алматы қ., Қазақстан *kolumb_09@mail.ru*

Хан Наталья Николаевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика және психология кафедрасының профессоры, п.ғ.д, *professor_khan@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Танатова Асел Жангазыевна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, *assel_tanatova@inbox.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Шарипов Бахыт Жапарұлы – Педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қ.И. Сәтбаев атындағы Қазақ ұлттық техникалық зерттеу университеті, Алматы қ., Қазақстан

Жусупалиева Дина Муфтакқызы – Педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, профессор, Алматы қ., Қазақстан

Нурланов Шыңғыс Нурланович – білім беруді басқару магистрі, әлеуметтік даму жқніндегі проректор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, *sh.nurlanov@abaiuniversity.edu.kz*, Алматы қ., Қазақстан

Ұзақбаева Сахипжамал Аскаровна – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ, *e-mail: sahipzhamal.a@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Әбілова Зәру Тасболатқызы – аспирант, И.Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университеті, *abilova_zaru@mail.ru* Бішкек қ., Қырғызстан

Балтиева Рахиям Юсуповна – педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, *baltieva1971@gmail.com*, Алматы қ., Қазақстан

Абсатова Марфуга Абсатқызы – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Педагогика және психология институтының директордың ғылым жөніндегі орынбасары, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, *absatovamar@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Бакирова Закира Әбужүсіпқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің докторанты, *zakira-bakirova@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Кулданов Наурыз Талғатович – докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, *naurizartvokal@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Балагазова Светлана Тулеутаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор м.а., Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, *balagazova1963@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Кошербаев Жанболат Асетович – PhD докторы, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, *zhanbolatz@bk.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Длиббетова Гайни Карекеевна – профессор кафедрасы педагогика, доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева 2, Астана, Казахстан. E-mail: *gainid@mail.ru*

Дзятковская Елена Николаевна – доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, г. Москва, РФ *dziatkov@mail.ru*

Абенова Саулет Уразбековна – «Психология» кафедрасының аға оқытушысы, PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтпаев көш. 2, Астана, Қазақстан. E-mail: *sauleta_astana@mail.ru*

Тайбулдинова Сания Абылаевна – докторант специальности "Социальная педагогика и самопознание", Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева 2, Астана, Казахстан. E-mail: *saniya9599@gmail.com*

Сакибаев Спартак Разахович – оқытушы-лектор, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, *spartakrz2000@gmail.com*, Талдықорған қ., Қазақстан

Сакибаева Бәла Разаховна – докторант, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, *bakhori@mail.ru*

Байдилдинов Талғат Жарылқасынұлы – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Арнайы педагогика» кафедрасының аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, *tbaidildinov@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Түлебаев Ерсұлтан Бақытұлы – аға оқытушы, Astana IT University, *yersultan.tulebayev@astanait.edu.kz*, Астана қ., Қазақстан

Китибаева Альфия Каныбекқызы – PhD докторы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті Шет тілдері факультетінің шетел филологиясы кафедрасының меңгерушісі, Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы, *e-mail: kitibayevaa@mail.ru*

Саржанова Ғалия Байжұмақызы – PhD докторы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті Шет тілдер факультетінің шет тілдерін даярлау теориясы мен әдістемесі кафедрасының меңгерушісі, Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы, *e-mail: galiya008@mail.ru*

Бөбеш Роза Сәбитқызы – Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің Шет тілдер факультетінің шет тілдерін даярлау теориясы мен әдістемесі кафедрасының докторанты, Қарағанды қ., Қазақстан Республикасы, *E-mail: solnyshk@mail.ru*

Құлахметова Әнел Радикқызы – PhD, «Ақпараттық-талдау орталығы» АҚ, Астана, Қазақстан, *akulakhmetova@gmail.com*

Оспанова Ұлжан Абайқызы – Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ PhD докторанты, Қолданбалы зерттеулер және әзірлемелер департаментінің директоры, «Ақпараттық-талдау орталығы» АҚ, Астана, Қазақстан, *uljansbox@mail.ru*

Баймаханбетов Мұхит Әбілқасымұлы – Қолданбалы зерттеулер және әзірлемелер департаментінің бас талдаушысы, «Ақпараттық-талдау орталығы» АҚ, Астана, Қазақстан, *mukhit.baimakhanbetov@iac.kz*

Исаева Жібек Қайроллақызы – Қолданбалы зерттеулер және әзірлемелер департаментінің маманы, «Ақпараттық-талдау орталығы» АҚ, Астана, Қазақстан, *zh.k.issayeva@gmail.com*

Кудайбергенова Кунимжан Тыныштықбековна – Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті, филология ғылымдарының магистрі, *kkunimzhan@mail.ru*, Қызылорда қ., Қазақстан

Игенбаева Рабиға Тасбергенқызы – Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, *Irt_2208@mail.ru*, Қызылорда қ., Қазақстан

Ахметов Жалғас Ундрусулы – «І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕАҚ, оқытушы-дәріскер, *ahmetovzhalgas@mail.ru*, Талдықорған қ., Қазақстан

Абдулаева Әйгерім Бекмұханбетқызы – «І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕАҚ, оқытушы-дәріскер, *abdulaeva_aigerim@mail.ru*, Талдықорған қ., Қазақстан

Жанатбекова Назым Жанатбекқызы – «І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕАҚ, п.ғ.к., қауымдастырылған профессор м.а., *n.zhanatbekova@mail.ru*, Талдықорған қ., Қазақстан

Алпысбай Ләйла Алпысбайқызы – докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, *Alpysbai.laila78@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Дементьева Наталья Григорьевна – докторант, Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, *natali-alihan@mail.ru*, Көкшетау қ., Қазақстан

Жумагелдиева Ақбота Даниярқызы – «Арнайы педагогика мамандарын даярлау» бб-ның докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ, «Педагогика және психология» институты, Алматы қ., Қазақстан, *95_akbota@mail.ru*

Абаева Ғалия Әскербековна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент. *abaeva70@bk.ru*, Алматы қаласы, Қазақстан

Тұрысқұлов Өмірәлі Жүсіпұлы – п.ғ.к., доцент., Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, «Дене шынықтыру және спорт» факультетінің деканы Шымкент, Қазақстан, *turyuskulov@mail.ru*

Кажғалиева Ажар Муратовна – PhD, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, *Azhar-36@mail.ru*, Астана қ., Қазақстан

Акажанова Алмагүл Аманжоловна – магистр, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, *www.alma_72@mail.ru*, Астана қ., Қазақстан

Юсуп Пархат Корабайұлы – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, *farhat.yusup.70@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Юсуп Айжан Нурашқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, *ayzhan.yusup@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Асилбаева Фатима Бекмуратовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымд.профессор м.а, *asylbaeva.f@mail.ru* Алматы қ., Қазақстан

Аян Екрем – Мұғла Сытқы Кочман университеті, профессор, PhD-доктор, Түркия. *ekremayan@hotmail.com*

Нуркенова Гулнур Канышевна – Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, докторант, *gulnur24.10.84@mail.ru*, Қарағанды қ., Қазақстан

Маженова Рауана Букеновна – Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қарағанды қ., Қазақстан

Данек Ян – Я.А. Коменский атындағы университет, Трнава қ., Словакия, педагогика ғылымдарының кандидаты, философия ғылымдарының докторы, профессор, Трнава қ., Словакия

Асакаева Дана Саламатовна – Қарағанды «Bolashaq» академиясы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Қарағанды қ., Қазақстан

Абилкасимова Гульзам Кайроллаевна – Қарағанды «Bolashaq» академиясы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Қарағанды қ., Қазақстан

Құрбанбеков Бақытжан Алимханұлы – PhD., қауымдастырылған профессор м.а., Қ.А. Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан.

Раманкулов Шерзод Жумадуллаұлы – PhD., қауымдастырылған профессор, Қ.А. Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті, *sherzod.ramankulov@ayu.edu.kz*, Түркістан қ., Қазақстан.

Битибаева Жазира Маратқызы – PhD., қауымдастырылған профессор м.а., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Паттаев Амин Магаматшарипұлы – докторант, Қ.А. Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан.

Усембаева Индира Бақытқызы – PhD., қауымдастырылған профессор м.а., Қ.А. Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., Қазақстан.

Рамазанова Динара Жубанышевна – философия докторы (PhD), Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің психологиялық-педагогикалық және арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, Ақтөбе қ., Қазақстан. *dramazanova@zhubanov.edu.kz*

Книсарина Малика Максатовна – философия докторы (PhD), «М.Оспанов атындағы Батыс Қазақстан медицина университеті» КеАҚ, психология кафедрасының доценті, Ақтөбе, Қазақстан, *m.knisarina@zkm.kz*

Тогайбаева Айгулден Кадировна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің психологиялық-педагогикалық және арнайы білім беру кафедрасының доценті, Ақтөбе қ., Қазақстан, *atogaiabayeva@zhubanov.edu.kz*

Есенғұлова Мейрамгүл Нұралықызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің психологиялық-педагогикалық және арнайы білім беру кафедрасының доценті, Ақтөбе қ., Қазақстан, *myessengulova@zhubanov.edu.kz*

Мұхтаров Сейткерей Мәлікұлы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің дене тәрбиесі кафедрасының доценті, Ақтөбе қ., Қазақстан, *seitkerей_7676@mail.ru*

Елена Ли Дмитриевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай Өңірлік университеті, профессор, *li.d14@mail.ru*, Қостанай қ., Қазақстан

Байжанова Сәуле Асқарбекқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай Өңірлік университеті, профессор, *baijanova77@mail.ru*, Қостанай қ., Қазақстан

Жандауова Шолпан Еркінқызы – Педагогика және психология магистрі, А.Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің мектепке дейінгі және бастауыш білім беру кафедрасының аға оқытушысы, *sholpan-84@mail.ru*, Қостанай қ., Қазақстан

Тайтелиева Лаура Рахатовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Мектепке дейінгі тәрбие және әлеуметтік педагогика кафедрасының докторанты, *laura8788@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Княкбаева Ұлбосын Қозыбаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор м.а., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті *kyakbaeva@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Сержанұлы Біржан – Педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы Өнер, мәдениет және спорт институты Дене шынықтыру және спорт кафедрасы, *b.serjano@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Машрипханова Гульмарал Айдосовна – 8D01504 – «Информатика» білім беру бағдарламасы бойынша 1 курс докторанты, «І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕ АҚ, *mashripkhanova@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Кыдырбаева Галия Турысбаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, «І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕ АҚ, *kidirbaeva@gmail.com*, Алматы қ., Қазақстан

Есейқызы Айым – педагогика ғылымдарының магистрі, «І.Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕ АҚ, *aiym.yesseykyzyu@gmail.com*, Алматы қ., Қазақстан

Төлбасиева Арайлым Айбатиллақызы – 8D01110 – «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша 3-курс докторанты, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті (ОҚУ), Шымкент қ., Қазақстан.

Лекерова Гүлсім Жаңабергенқызы – «Психология және арнайы педагогика» кафедрасының профессоры, психология ғылымдарының докторы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті (ОҚУ), Тауке хан 5, Шымкент қ., Қазақстан.

Үсенова Ақкенже Мұқанқызы – «Психология және арнайы педагогика» кафедрасының меңгерушісі, PhD доцент, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті (ОҚУ), Шымкент қ., Қазақстан.

Жорокпаева Мейрамгүл Досанқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Семей медицина университеті» КеАҚ, *miramgul.zhorakpaeva@mail.ru*, Семей қ., Қазақстан

Битлеуов Акбар Абайұлы – әлеуметтік ғылымдар магистрі, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы қ., Қазақстан

Жумашева Светлана Сатыбалдықызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

Сейітқазы Перизат Байтешқызы – педагогика ғылымының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің профессоры, *perizatbs@mail.ru*, Астана қ., Қазақстан

Кулдашева Надежда Утегалиевна – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің докторанты *nadezhda.22.77@mail.ru*, Астана қ., Қазақстан

Жұмағалиева Гүлдана Жалмұханқызы – Жалпы білім беретін пәндер кафедрасының сеньор-лекторы, Astana IT University. Білім беру магистрі, *guldana.zhumagaliyeva001@gmail.com*, Астана қ., Қазақстан

Алтынбеков Шадиар Еркинович – докторант, М.Ауезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университет, *Altynbekov_shadiar@mail.ru*, Шымкент қ., Қазақстан

Аширбаев Нурғали Кудиярович – физика-математика ғылымдарының докторы, профессор, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, *ank_56@mail.ru*, Шымкент қ., Қазақстан

Дуйсебаева П.С. – корреспонденция үшін автор, магистр, аға оқытушы, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, *Peruza_69@mail.ru*, Шымкент қ., Қазақстан

Қасен Гульмира Аманқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ Алматы, Қазақстан

Үсенова Ақкенже Мұқанқызы – Психология және арнайы психология кафедрасының меңгерушісі, PhD доцент М. Әуезов атындағы ОҚУ, Шымкент, Қазақстан

Булетова Ляззат Алпысбайқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент М. Әуезов атындағы ОҚУ, Шымкент, Қазақстан

Абдуллаева Перизат Тұрарқызы – PhD, педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау, Қазақстан

Аплашова Арна Жартаевна – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті. *aplashova.arna@mail.ru*, Павлодар қ., Қазақстан

Аяпбергенова Гульсум Сағындыковна – аға оқытушы, PhD докторы. Павлодар педагогикалық университеті им.А.Марғұлана, *gulsumas@mail.ru*, Павлодар қ., Қазақстан

Рамазан Бакыт Рамазанқызы – аға оқытушы, Павлодар педагогикалық университеті им.А.Марғұлана. *Schastie.78@mail.ru*, Павлодар қ., Қазақстан

Жулбарисова Асем Жанатовна – "Ақпараттық-талдау орталығы" АҚ Халықаралық салыстырмалы зерттеулер департаментінің менеджері, Астана қ., Қазақстан

Түлегенов Шокан Баржаксынович – "Ақпараттық-талдау орталығы" АҚ Қолданбалы зерттеулер және әзірлемелер департаментінің жобалық менеджері, Астана қ., Қазақстан

Қиясова Бақыт Айдархановна – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Алматы қ. Білім басқармасы 2 Оқушылар үйінің әдіскері, Алматы қ., Қазақстан

Белгібаева Гүлбаршын Қапанқызы – Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, *belgibaeva64@bk.ru*, Қарағанды қ. Қазақстан

Бейсенбекова Гүлмира Бекінқызы – Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, *gulmira.beysenbekova@mail.ru*, Қарағанды қ. Қазақстан

Иминова Юлдуз Бахтияровна – педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

Сыздықбаева Айгуль Джуманазаровна – философия ғылымдарының докторы (PhD), доцент, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

Хабиева Дина Гарифоллиевна – педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Орал, Қазақстан.

Ерниязова Салтанат Наурызбаевна – педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Орал, Қазақстан.

Мухиева Гулмира Сеитмуханбетовна – педагогика ғылымдарының магистрі, оқытушы, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Орал, Қазақстан

Дүйсенбаев Абай Қабақбайұлы – Әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, *adk7575@mail.ru*, Алматы қ., Қазақстан

Туленова Улдай Талкашовна – Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, *tulenova_Uldai@mail.ru*, Атырау қ., Қазақстан

Утешкалиева Айгуль Мадениетовна – Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, *aigul_bekbol@mail.ru*, Атырау қ., Қазақстан

Демешева Гульмира Утемисовна – Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, магистр, аға оқытушы, *demeshova75@mail.ru* Атырау қ., Қазақстан

Базарғалиев Ғабит Бағытжанұлы – Х.Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, *gabir72_72@mail.ru*, Атырау қ., Қазақстан

Оспанбекова Мейргүл Несипбековна – PhD доктор, доцент, Ы.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты, Қазақстан, Арқалық қ., *meirgul1976@mail.ru*

Турикпенова Сандугаш Жумановна – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Ы.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты, Қазақстан, Арқалық қ., *Turikpenova_Sandugash@mail.ru*

Рысқұлбекова Асима Даулетбековна – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Ы.Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты, Қазақстан, Арқалық қ., *asima_78kz@mail.ru*

НАШИ АВТОРЫ

Жампеисова Корлан Кабыкеновна – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Колумбаева Шолпан Жаксыбаевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан
kolumb_09@mail.ru

Хан Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан
professor_khan@mail.ru

Танатова Асел Джангазыевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *assel_tanatova@inbox.ru*, г. Алматы, Казахстан

Шарипов Бахыт Жапарович – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный исследовательский технический университет им. К.И. Сатпаева, г. Алматы, Казахстан

Джусубалиева Дина Муфтаховна - доктор педагогических наук, профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, г. Алматы, Казахстан

Нурланов Шынғыс Нурланович - магистр управления образованием, проректор по социальному развитию, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *sh.nurlanov@abaiuniversity.edu.kz*, г. Алматы, Казахстан

Узакбаева Сахипжамал Аскаровна – доктор педагогических наук, профессор, КазУМОиМЯ имени Абылай хана, e-mail: *sahipzhamal.a@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Абилова Зару Тасболатовна – аспирант, Кыргызский государственный университет им. Арабаева, *abilova_zaru@mail.ru*, г. Бишкек, Кыргызстан

Балтиева Рахиям Юсуповна – магистр педагогических наук, ст.преподаватель, КазНауЖенПУ, *baltieva1971@gmail.com*, г. Алматы, Казахстан

Абсатова Марфуга Абсатовна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по науке Института педагогики и психологии Казахский национальный педагогический университет имени Абая, *absatovamar@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Бакирова Закира Абужусиповна – докторант Казахского национального педагогического университета имени Абая, *zakira-bakirova@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Кулданов Наурыз Талгатович – докторант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, *naurizartvokal@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Балагазова Светлана Тулеутаевна – кандидат педагогических наук, и.о. асс. профессор, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, *balagazova1963@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Кошербаев Жанболат Асетович – доктор PhD, старший преподаватель, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, *zhanbolatkz@bk.ru*, г. Алматы, Казахстан

Длиббетова Гайни Карекеевна – профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан. E-mail: *gainid@mail.ru*

Дзятковская Елена Николаевна – доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, г.Москва, РФ *dziatkov@mail.ru*

Абенова Саулет Уразбековна – старший преподаватель кафедры психологии, PhD, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г.Астана, Казахстан. E-mail: *sauleta_astana@mail.ru*

Тайбулдинова Сания Абылаевна – докторант специальности "Социальная педагогика и самопознание", Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан. E-mail: *saniya9599@gmail.com*

Сакибаев Спартак Разахович – преподаватель-лектор, Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, *spartakrz2000@gmail.com*, г.Талдыкоган, Казахстан.

Сакибаева Бэла Разаховна – докторант, Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, *bakhori@mail.ru*, г.Талдыкоган, Казахстан.

Байдильдинов Талгат Жарылкасынович – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Специальная педагогика», Казахский национальный педагогический университет им. Абая, *tbaidildinov@mail.ru* г. Алматы, Казахстан

Тулбаев Ерсұлтан Бахытович – старший преподаватель, Astana IT University, *yersultan.tulebayev@astanait.edu.kz*, г. Астана, Казахстан

Китибаева Альфия Каныбековна – доктор PhD, заведующая кафедрой иностранной филологии факультета иностранных языков Карагандинского Университета имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Республика Казахстан, e-mail: *kitibayevaa@mail.ru*

Саржанова Галия Байжұмақызы – доктор PhD, заведующая кафедрой теории и методики иноязычной подготовки факультета иностранных языков Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Республика Казахстан, e-mail: *galiya008@mail.ru*

Бөбеш Роза Сәбитқызы – докторант кафедры теории и методики иноязычной подготовки факультета иностранных языков Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, Республика Казахстан, e-mail: *solnyshk@mail.ru*

Кулахметова Анель Радиковна – PhD, АО «Информационно-аналитический центр», Астана, Казахстан, *akulakhmetova@gmail.com*

Оспанова Улжан Абаевна – докторант PhD ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, директор Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр», Астана, Казахстан, *uljansbox@mail.ru*

Баймаханбетов Мухит Абилкасымович – главный аналитик Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр», Астана, Казахстан, *mukhit.baimakhanbetov@iac.kz*

Исаева Жибек Кайруллиновна – специалист Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр», Астана, Казахстан, *zh.k.issayeva@gmail.com*

Кудайбергенова Кунимжан Тыныштыкбековна – магистр филологических наук, Кызылординский университет имени Коркыт ата, *kkunimzhan@mail.ru*, г. Кызылорда, Казахстан

Игенбаева Рабига Тасбергеновна – кандидат педагогических наук, профессор, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, *Irt_2208@mail.ru*, г. Кызылорда, Казахстан

Ахметов Жалғас Ундрусулы – НАО «Жетысуский университет имени И. Жансугурова», преподаватель-лектор, *ahmetovzhalgas@mail.ru*, г. Талдыкоган, Казахстан.

Абдулаева Айгерим Бекмуханбетқызы – НАО «Жетысуский университет имени И. Жансугурова», преподаватель-лектор, *abdulaeva_aigerim@mail.ru*, г. Талдыкоган, Казахстан.

Жанатбекова Назым Жанатбекқызы – НАО «Жетысуский университет имени И. Жансугурова», к.п.н., и.о. асоц. профессора, *n.zhanatbekova@mail.ru*, г. Талдыкоган, Казахстан.

Алпысбай Ляйла Алпысбаевна – докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, доктор PhD, *Alpysbai.laila78@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Дементьева Наталья Григорьевна – докторант, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, *natali-alihan@mail.ru* г. Кокшетау, Казахстан

Жумагелдиева Ақбота Даниярқызы – Докторант по специальности «Подготовка специалистов по специальной педагогике» КазНПУ имени Абая, Институт «Педагогика и психология, Алматы, Казахстан, *95_akbota@mail.ru*

Абаева Галия Аскербекковна – кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. *abaeva70@bk.ru* г. Алматы, Казахстан

Турускулов Умиралы Жусипович – к.п.н., доцент, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Декан факультета «Физическая культура и спорт», Шымкент, Казахстан *turyskulov@mail.ru*

Кажғалиева Ажар Муратовна – PhD, Казахский агротехнический исследовательский университет им. С. Сейфуллина, *Azhar-36@mail.ru*, г. Астана, Казахстан

Акажанова Алмагүл Аманжоловна – магистр, Казахский агротехнический исследовательский университет им. С. Сейфуллина, *www.alma_72@mail.ru*, г. Астана, Казахстан

Юсуп Пархат Корабайұлы – Казахский Национальный женский педагогический университет, магистр педагогических наук., старший преподаватель, *farhat.yusup.70@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Юсуп Айжан Нурашқызы – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, магистр педагогических наук., старший преподаватель, *ayzhan.yusup@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Асилбаева Фатима Бекмуратовна – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат педагогических наук, и.о. асоц. профессор, *asylbaeva.f@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Аян Екрем – Университет Мугла Сыткы Кочман, профессор, PhD-доктор, Турция. ekremayan@hotmail.com

Нуркенова Гулнур Канышевна – докторант Карагандинского университета им. Е.А. Букетова, gulnur24.10.84@mail.ru, г. Караганда, Казахстан

Маженова Рауана Букеновна – Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, г. Караганда, Казахстан

Данек Ян – Университет им. Я.А.Коменского, г. Трнава, Словакия, кандидат педагогических наук, PhD, профессор, г. Трнава, Словакия

Асакаева Дана Саламатовна – «Академия Bolashaq», кандидат педагогических наук, г. Караганда, Казахстан

Абилкасымова Гульзам Кайроллаевна – «Академия Bolashaq», кандидат педагогических наук, г. Караганда, Казахстан

Курбанбеков Бакытжан Алимханович – PhD., и. о. ассоциированного профессора, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави, г. Туркестан, Казахстан

Раманкулов Шерзод Жумадуллаевич – PhD., ассоциированный профессор, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави, sherzod.ramankulov@ayu.edu.kz, г. Туркестан, Казахстан

Битибаева Жазира Маратовна – PhD., и. о. ассоциированного профессора, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Патгаев Амин Магаматшарипович – докторант, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави, г. Туркестан, Казахстан

Усембаева Индира Бахытовна – PhD., и. о. ассоциированного профессора, Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави, г. Туркестан, Казахстан

Рамазанова Динара Жубанышевна – доктор философии (PhD), старший преподаватель кафедры психолого-педагогического и специального образования Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова, г. Актюбе, Казахстан. dramazanova@zhubanov.edu.kz

Книсарина Малика Максатовна – доктор философии (PhD), доцент кафедры психологии, НАО «Западно-Казахстанский медицинский университет имени М.Оспанова», г. Актюбе, Казахстан, m.knisarina@zkm.kz

Тогайбаева Айгулден Кадировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова, г. Актюбе, Казахстан. atogaibayeva@zhubanov.edu.kz

Есенғұлова Мейрамгүл Нұралықызы – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова, г. Актюбе, Казахстан. myessengulova@zhubanov.edu.kz

Мухтаров Сейткерей Маликович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания, Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова, г. Актюбе, Казахстан. seitkerrei_7676@mail.ru

Елена Ли Дмитриевна – кандидат педагогических наук, профессор, Костанайский региональный университет имени А.Байтурсынова, li.d14@mail.ru, г. Костанай, Казахстан

Байжанова Сауле Аскарбековна – кандидат педагогических наук, профессор, Костанайский региональный университет имени А.Байтурсынова, baijanova77@mail.ru, г. Костанай, Казахстан

Жандауова Шолпан Еркиновна – магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования Костанайского регионального университета им. А.Байтурсынова, sholpan-84@mail.ru г. Костанай, Казахстан

Тайтелиева Лаура Рахатовна – Докторант кафедры дошкольного образования и социальной педагогики, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, laura8788@mail.ru, г. Алматы, Казахстан

Княкбаева Ұлбосын Қозыбаевна – кандидат педагогических наук, и.о. профессора, Казахский национальный педагогический университет имени Абая kyakbaeva@mail.ru, г. Алматы, Казахстан

Сержанулы Биржан – Магистр педагогических наук, преподаватель Института искусства, культуры и спорта, Кафедра физической культуры и спорта, b.serjano@mail.ru, г. Алматы, Казахстан

Машрипханова Гульмарал Айдосовна – докторант 1 курса по образовательной программе 8D01504 – «Информатика», НАО «Жетысуский университет им. И. Жансугурова», mashripkhanova@mail.ru, Талдықорған қ., Қазақстан

Кыдырбаева Галия Турысбаевна – кандидат педагогических наук, НАО «Жетысуский университет им. И. Жансугурова», kidirbaeva@gmail.com, Талдықорған қ., Қазақстан

Есейқызы Айым – магистр педагогических наук, НАО «Жетысуский университет им. И. Жансугурова», *aiym.yesseykyzy@gmail.com*, Талдықорған қ., Қазақстан

Толбасиева Арайлым Айбатиллаевна – докторант 3-курса по образовательной программе 8D01110 – «Педагогика и психология», Южно-Казахстанский Университет (ЮКУ) им. М.Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан.

Лекерова Гульсим Жанабергеневна – профессор, доктор психологических наук кафедры «Психология и специальная педагогика», Южно-Казахстанский Университет (ЮКУ) им. М.Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан.

Усенова Аккенже Мукановна – зав.кафедры «Психология и специальная педагогика», PhD доцент, Южно-Казахстанский Университет (ЮКУ) им. М.Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан.

Жорокпаева Мейрамгүл Досановна – кандидат педагогических наук, НАО «Медицинский университет Семей», *miramgul.zhorakpaeva@mail.ru*, г.Семей, Казахстан

Битлеуов Акбар Абайұлы – магистр социальных наук, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, г. Алматы, Казахстан

Жумашева Светлана Сатыбалдиевна – кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Сейітқазы Перизат Байтешовна – доктор педагогических наук, профессор Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева. *perizatbs@mail.ru*, г. Астана, Казахстан

Кулдашева Надежда Утегалиевна – докторант Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, *nadezhda.22.77@mail.ru*, г. Астана, Казахстан

Жумагалиева Гульдана Жалмухановна – сеньор-лектор Департамента общеобразовательных дисциплин, AstanaITUUniversity. Магистр образования, *guldana.zhumagaliyeva001@gmail.com*, г. Астана, Казахстан

Алтынбеков Шадияр Еркинович – докторант, Южно-Казахстанский университет имени М.Ауэзова, *Altynbekov_shadiar@mail.ru*, г. Шымкент, Казахстан

Аширбаев Нургали Кудиярович – доктор физико-математических наук, профессор, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, *ank_56@mail.ru*, г. Шымкент, Казахстан

Дуйсебаева П.С. – автор для корреспонденции, магистр, старший преподаватель, Южно-Казахстанский университет им. М.Ауэзова, *Peruza_69@mail.ru*, г. Шымкент, Казахстан

Қасен Гульмира Аманқызы – кандидат педагогических наук, доцент КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Усенова Аккенже Мукановна – зав кафедрой Психологии и специальной психологии ЮКУ имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан

Булетов Ляззат Алпысбаевна – кандидат педагогических наук, доцент ЮКУ имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан

Абдуллаева Перизат Тураровна – PhD, и.о. ассоциированного профессора кафедры педагогики, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова Актау, Казахстан

Аплашова Арна Жартаевна – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет им. А.Маргулана. *aplashova.arna@mail.ru*, г.Павлодар, Казахстан

Аяпбергеннова Гульсум Сагындыковна – старший преподаватель, доктор PhD. Павлодарский педагогический университет им. А.Маргулана, *gulsumas@mail.ru*, г.Павлодар, Казахстан

Рамазан Бакыт Рамазанқызы – старший преподаватель. Павлодарский педагогический университет им. А.Маргулана, *Schastie.78@mail.ru*, г.Павлодар, Казахстан

Жулбарисова Асем Жанатовна – Менеджер Департамента международных сопоставительных исследований АО «Информационно-аналитический центр», г. Астана, Казахстан

Тулегенов Шокан Баржаксынович – Проектный менеджер Департамента прикладных исследований и разработок АО «Информационно-аналитический центр», г. Астана, Казахстан

Княсова Бакыт Айдархановна – кандидат педагогических наук, доцент, Методист Дом школьников 2 Управления образования г. Алматы, Казахстан

Бельгибаева Гульбаршын Капановна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, *belgibaeva64@bk.ru*, г. Караганда, Казахстан

Бейсенбекова Гульмира Бекиновна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, *gulmira.beysenbekova@mail.ru*, г. Караганда, Казахстан

Иминова Юлдуз Бахтияровна – магистр педагогических наук, преподаватель, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан.

Сыздыкбаева Айгуль Джуманазаровна – доктор философии (PhD), ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан.

Хабиева Дина Гарифоллиевна – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Западно-Казахстанский университет имени М.Утемисова, Уральск, Казахстан.

Ерниязова Салтанат Наурызбаевна – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, Уральск, Казахстан.

Мухиева Гулмира Сеитмуханбетовна – магистр педагогических наук, преподаватель, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, Уральск, Казахстан.

Дуйсенбаев Абай Кабакбаевич – Казахский национальный университет им. аль-Фараби, кандидат педагогических наук, доцент, *adk7575@mail.ru*, г. Алматы, Казахстан

Туленова Улдай Талкашовна – Атырауский университет им. Х.Досмухамедова, кандидат педагогических наук, доцент, *tulenova_Uldai@mail.ru*, г. Атырау, Казахстан

Утешкалиева Айгуль Мадениетовна – Атырауский университет им. Х. Досмухамедова, кандидат педагогических наук, доцент, *aigul_bekbol@mail.ru*, г. Атырау, Казахстан

Демешева Гульмира Утемисовна – Атырауский университет им. Х.Досмухамедова, магистр, старший преподаватель, *demeshova75@mail.ru*, г. Атырау, Казахстан

Базаргалиев Габит Багитжанович – Атырауский университет имени Х.Досмухамедова, кандидат педагогических наук, доцент, *gabit72_72@mail.ru*, г. Атырау, Казахстан

Оспанбекова Мейргул Несипбековна – PhD доктор, доцент, Аркалыкский педагогический институт имени И.Алтынсарин, Аркалык, Казахстан, *meirgul1976@mail.ru*

Турикпенова Сандугаш Жумановна – кандидат педагогических наук, доцент, Аркалыкский педагогический институт имени И.Алтынсарин, Аркалык, Казахстан, *Turikpenova_Sandugash@mail.ru*

Рыскулбекова Асима Даулетбековна – кандидат педагогических наук, доцент, Аркалыкский педагогический институт имени И.Алтынсарин, Аркалык, Казахстан, *asima_78kz@mail.ru*

OUR AUTHORS

Zhampeissova Korlan – Doctor of pedagogical science, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Kolumbayeva Sholpan – Candidate of Pedagogical Sciences, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan, *kolumb_09@mail.ru*

Khan Nataliya – Doctor of pedagogical science, professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan, *professor_khan@mail.ru*

Tanatova Assel – Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Sharipov Bakhyt – doktor of pedagogical sciences Kazakh National Research Technical University named after K.I. Satpaev, Almaty, Kazakhstan

Dzhusubalieva Dina – doktor of pedagogical sciences, Kazakh Ablaihan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

Nurlanov Shyngys – Master of Science in Educational Leadership, Vice-Rector for Social Development, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *sh.nurlanov@abaiuniversity.edu.kz*, Almaty, Kazakhstan

Uzakbaeva Sahipzhamal – doctor of pedagogical sciences, professor, Kazakh Ablai khan UIRandWL, e-mail: *sahipzhamal.a@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Abilova Zaru – graduate student, Arabaev Kyrgyz State University, *abilova_zaru@mail.ru* Bishkek, Kyrgyzstan

Baltieva Rakhilyam – master of Pedagogical Sciences, senior lecturer, Kazakh National Women's Pedagogical University, *baltieva1971@gmail.com*, Almaty, Kazakhstan

Absatova Marfuga – Ph.D., Professor, Deputy Director on scientific affairs of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *absatovamar@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Bakirova Zakira – Doctoral student of Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *zakira-bakirova@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Kuldanov Nauryz – doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, *naurizartvokal@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Balagazova Svetlana – Candidate of Pedagogical Sciences, acting ass. professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, *balagazova1963@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Kosherbayev Zhanbolat – PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, *zhanbolatkz@bk.ru* Almaty, Kazakhstan

Dlimbetova Gaini Karekeevna – Professor of the Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, E-mail: *gainid@mail.ru*

Dzyatkovskaya Elena Nikolaevna – Dr. Sc. (Biology), Professor, Leading Researcher, the Institute for the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, *Russia dziatkov@mail.ru*

Abenova Saulet Urazbekovna – Senior Lecturer of the Department of Psychology, PhD, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. Email: *sauleta_astana@mail.ru*

Taibuldinova Saniya Abylaevna – Doctoral student of the specialty "Social Pedagogy and self-knowledge", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, E-mail: *saniya9599@gmail.com*

Sakibayev Spartak – Lecturer, Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

Sakibayeva Bela – Doctoral student, Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, *bakhori@mail.ru*, Taldykorgan, Kazakhstan

Baidildinov Talgat – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the department of “Special Pedagogy”, Kazakh National Pedagogical University named after A.I. Abai, *tbaidildinov@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Tulebayev Yersultan – senior lecturer, Astana IT University, *yersultan.tulebayev@astanait.edu.kz*, Astana, Kazakhstan

Kitibayeva Alfiya – PhD Doctor, Head of the Department of Foreign Philology, Foreignlanguages Faculty, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: *kitibayevaa@mail.ru*

Sarzhanova Galiya – PhD Doctor, Head of the Department of Theory and Methods of foreign language training, Foreign languages Faculty, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: *galiya008@mail.ru*

Bobesh Roza – a PhD student at Department of Theory and Methods of foreign language training, Foreign languages Faculty, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, *e-mail: solnyshk@mail.ru*.

Kulakhmetova Anel – PhD, JSC «Information and Analytical Center», Astana, Kazakhstan, *akulakhmetova@gmail.com*

Ospanova Ulzhan – PhD student at L.N. Gumilyov ENU, Director of the Department of Applied Research and Development, JSC «Information and Analytical Center», Astana, Kazakhstan, *uljansbox@mail.ru*

Baymakhanbetov Mukhit – Chief analyst of the Department of Applied Research and Development, JSC «Information and Analytical Center», Astana, Kazakhstan, *mukhit.baimakhanbetov@iac.kz*

Issayeva Zhibek – Expert of the Department of Applied Research and Development, JSC «Information and Analytical Center», Astana, Kazakhstan, *zh.k.issayeva@gmail.com*

Kudaibergenova Kunimzhan – master of Arts, Korkyt Ata Kyzylorda University, *kkunimzhan@mail.ru* Kyzylorda, Kazakhstan

Igenbayeva Rabiga – Candidate of Pedagogical Sciences, professor, Korkyt Ata Kyzylorda University, *Irt_2208@mail.ru* Kyzylorda, Kazakhstan

Akhmetov Zhalgas – «Zhetysu University named after I.Zhansugurov» NCJSC, lecturer, *ahmetovzhalgas@mail.ru*, Талдықорған қ., Қазақстан

Abdulayeva Aigerim – «Zhetysu University named after I.Zhansugurov» NCJSC, lecturer, *abdulaeva_aigerim@mail.ru*, Taldykorgan, Kazakhstan

Zhanatbekova Nazym – «Zhetysu University named after I.Zhansugurov» NCJSC, Candidate of Pedagogical Sciences, acting associate professor, *n.zhanatbekova@mail.ru*, Taldykorgan, Kazakhstan

Alpysbai Laila – doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, *laila78@mail.ru*

Dementyeva Natalya - doctoral student, Kokshetau University named after Abay Myrzakhmetov, *natali-alihan@mail.ru*, Kokshetau, Kazakhstan

Zhumageldiyeva Akbota – doctoral student in «Training of specialists in special pedagogy» Abai Kazakh National Pedagogical university, Institute of Pedagogy and Psychology, Almaty, Kazakhstan, *95_akbota@mail.ru*

Abaeva Galiya – Candidate of Pedagogical Sciences, associative professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, *abaeva70@bk.ru*, Almaty, Kazakhstan

Turyskulov Umirali – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, South Kazakhstan State Pedagogical university, Dean of the Faculty ‘Physical culture and sport’, Shymkent, Kazakhstan, *turyskulov@mail.ru*

Kazhgaliyeva Azhar – PhD, Kazakh Agrotechnical Research University named after S.Seifullin, *Azhar-36@mail.ru*, Astana, Kazakhstan

Akazhanova Almagul – master of Pedagogical Science, Kazakh Agrotechnical Research University named after S.Seifullin., *www.alma_72@mail.ru*, Astana, Kazakhstan

Yusup Parkhat – Kazakh National Women Pedagogical University, master of pedagogical science, *farhat.yusup.70@mail.ru*

Yusup Aizhan – Abai Kazakh National Pedagogical University, master of pedagogical science, *ayzhan.yusup@mail.ru*

Assilbayeva Fatima – Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Candidate of Pedagogical Sciences, acting associate professor, *asylbaeva.f@mail.ru*

Ekrem Ayan – Muğla Sytky Kocman University, Turkiye, PhD-doctor, professor. *ekremayan@hotmail.com*

Nurkenova Gulnur – doctoral student of Karaganda University named after E.A. Buketov, *gulnur24.10.84@mail.ru*, Karaganda, Kazakhstan

Mazhenova Rauana – E.A. Buketov Karaganda University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karaganda, Kazakhstan

Danek Jan – Komensky University, Trnava, Slovakia, Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Professor, Trnava, Slovakia

Asakayeva Dana – «Bolashaq Academy», Candidate of Pedagogical Sciences, Karaganda, Kazakhstan

Abilkassimova Gulzam – «Bolashaq Academy», Candidate of Pedagogical Sciences, Karaganda, Kazakhstan

Kurbanbekov Bakitzhan – PhD., Acting Associate Professor, K.A.Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.

Rakhmankulov Sherzod – PhD., Associate Professor, K.A. Yassawi International Kazakh-Turkish University, *sherzod.ramankulov@ayu.edu.kz*, Turkestan, Kazakhstan.

Bitibaeva Zhazira – PhD., Acting Associate Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Pattayev Amin – doctoral student, K.A. Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.

Usembayeva Indira – PhD., Acting Associate Professor, K.A. Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.

Ramazanov Dinara – Corresponding author, PhD, Senior Lecturer of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Education, Aktobe Regional University. K.Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan, *dramazanova@zhubanov.edu.kz*

Knissarina Malika – Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor of the Department of Psychology, NCJSC “West Kazakhstan Marat Ospanov Medical University”, Aktobe, Kazakhstan, *m.knissarina@zkmu.kz*

Togaibayeva Aigulden – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of K. Zhubanov Aktobe Regional University, Department of Psychological, Pedagogical and Special Education, Aktobe, Kazakhstan, *atogaibayeva@zhubanov.edu.kz*

Yessengulova Meiramgul – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of K.Zhubanov Aktobe Regional University, Department of Psychological, Pedagogical and Special Education, Aktobe Regional University. K.Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan, *myessengulova@zhubanov.edu.kz*

Mukhtarov Seitkerei – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of K.Zhubanov Aktobe Regional University, Department of Physical culture, Aktobe, Kazakhstan, *seitkerei_7676@mail.ru*

Li Elena – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Kostanay Regional University named after A.Baitursynov, *li.d14@mail.ru*, Kostanay, Kazakhstan

Baizhanova Saule – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Kostanay Regional University named after A.Baitursynov, *baijanova77@mail.ru*, Kostanay, Kazakhstan

Zhandauova Sholpan – Master of Pedagogy and Psychology, Senior lecturer of the Department of Preschool and Primary Education of the Kostanay Regional University named after A.Baitursynov *sholpan-84@mail.ru*, Kostanay, Kazakhstan

Taiteliyeva Laura – PhD doctoral student, Chair of preschool education and social pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, *laura8788@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Kyyakbayeva Ulbossyn – Candidate of pedagogical sciences, acting associate professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, *kyakbaeva@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Serzhanuly Birzhan – Master of Pedagogical Sciences, lecturer Institute of Arts, culture and sports Department of physical culture, *b.serjano@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Mashripkhanova Gulmaral – 1st year doctoral student in the educational program 8D01504 – "Informatics", "Zhetysu University named after I.Zhansugurov" NJSC, *mashripkhanova@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Kydyrbaeva Galiya – Candidate of Pedagogical Sciences, "Zhetysu University named after I.Zhansugurov" NJSC, *kidirbaeva@gmail.com*, Almaty, Kazakhstan

Yesseykyzy Aiyym – master of Pedagogical Sciences, "Zhetysu University named after I. Zhansugurov" NJSC, *aiym.yesseykyzy@gmail.com*, Almaty, Kazakhstan

Tolbassiyeva Arailym – 3rd year doctoral student in the educational program 8D01110 – "Pedagogy and Psychology", M. Auezov South Kazakhstan University (SKU), Shymkent, Kazakhstan.

Lekerova Gulsim – Professor, Doctor of Psychology, Department of Psychology and Special Pedagogy, M. Auezov South Kazakhstan University (SKU), Shymkent, Kazakhstan.

Ussenova Akkenzhe – Head of the Department "Psychology and Special Pedagogy", PhD, docent, M.Auezov South Kazakhstan University (SKU), Shymkent, Kazakhstan.

Zhorokpayeva Meiramgul – Candidate of Pedagogical Sciences, Semey Medical University NCJSC, *mirangul.zhorakpaeva@mail.ru*, Semey, Kazakhstan

Bitleuov Akbar – master of social science, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

Zhumasheva Svetlana – PhD, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Seitkazy Perizat – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, *perizatbs@mail.ru*, Astana, Kazakhstan

Kuldasheva Nadezhda – Doctoral student of , L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Zhumagaliyeva Guldana – senior lecturer of the Department of General Educational Disciplines, Astana IT University. Master of Education, *guldana.zhumagaliyeva001@gmail.com*, Astana, Kazakhstan

Altynbekov Shadiyar – Doctoral student, M.Auezov South-Kazakhstan University, *altynbekov_shadiyar@mail.ru*, Shymkent, Kazakhstan

Ashirbayev Nurgali – Doctor of Physical-mathematical Sciences, Professor, Auezov South-Kazakhstan University, *ank_56@mail.ru*, Shymkent, Kazakhstan

Duisebayeva P. – corresponding author, master, senior teacher, M.Auezov South Kazakhstan State University, *Peruza_69@mail.ru*, Shymkent, Kazakhstan

Kassen Gulmira – candidate of pedagogical science, associate professor of the department of general and applied psychology, AL-Farabi Kazakh National University Almaty, Kazakhstan

Ussenova Akkenzhe – Head of the Department of Psychology and Special Pedagogy, PhD, docent South Kazakhstan university named after M.Auezov Shymkent, Kazakhstan

Buletova Lyazzat – candidate of pedagogical science, associate professor South Kazakhstan university named after M.Auezov Shymkent, Kazakhstan

Abdullayeva Perizat – PhD, Acting Associate Professor of the Department of Pedagogy, Caspian University of Technology and Engineering named after Sh.Yesenova Aktau, Kazakhstan

Aplashova Arna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan. *aplashova.arna@mail.ru*, Pavlodar, Kazakhstan

Ayapbergenova Gulsum – Senior lecturer, PhD. Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan, *gulsumas@mail.ru*, Pavlodar, Kazakhstan

Ramazan Bakyt – senior lecturer. Pavlodar Pedagogical University named after A.Margulan. Schastie, *78@mail.ru*, Pavlodar, Kazakhstan

Zhulbarissova Assem – Manager of the Department of International Comparative Studies at JSC "Information and Analytical Center", Astana, Kazakhstan

Tulegenov Shokan – Project manager of the Department of Applied Research and Development at JSC "Information and Analytical Center", Astana, Kazakhstan

Kiyassova Bakyt – Candidate of Pedagogical Sciences, dozent, Methodist House of schoolchildren 2 of the Education Department of Almaty, Kazakhstan

Belgibayeva Gulbarshyn – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Karaganda University named after Academician E.A.Buketov, *belgibaeva64@bk.ru*, Karaganda, Kazakhstan

Beisenbekova Gulmira – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, *gulmira.beisenbekova@mail.ru*, Karaganda, Kazakhstan

Iminova Yulduz – Master of Pedagogical Sciences, Teacher, Kazakh National Women's Teacher-Training University, Almaty, Kazakhstan.

Syzdykbayeva Aigul – Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor, Kazakh National Women's Teacher-Training University, Almaty, Kazakhstan.

Khabiyeva Dina – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, West Kazakhstan University named after M. Utemisov, Uralsk, Kazakhstan.

Yerniyazova Saltanat – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, West Kazakhstan University named after M.Utemisov, Uralsk, Kazakhstan.

Mukhiyeva Gulmira – Master of Pedagogical Sciences, Teacher, West Kazakhstan University named after M. Utemisov, Uralsk, Kazakhstan.

Duisenbayev Abay – Al-Farabi Kazakh National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor, *adk7575@mail.ru*, Almaty, Kazakhstan

Tulenova Uldai – Atyrau University named after H.Dosmukhamedov, candidate of pedagogical sciences, associate professor, *tulenova_Uldai@mail.ru*, Atyrau, Kazakhstan

Uteshkaliyeva Aigul – Atyrau University named after H.Dosmukhamedov, candidate of pedagogical sciences, associate professor, *aigul_bekbol@mail.ru*, Atyrau, Kazakhstan

Demeshova Gulmira – Atyrau University named after H.Dosmukhamedov, Master's degree, senior lecturer, *demeshova75@mail.ru* Atyrau, Kazakhstan

Bazargaliev Gambit – Atyrau University named after H.Dosmukhamedov, candidate of pedagogical sciences, associate professor, *gabit72_72@mail.ru*, Atyrau, Kazakhstan

Ospanbekova Meirgul – PhD, Associate Professor, I.Altynsarin Arkalyk Pedagogical Institute, Arkalyk, Kazakhstan, *meirgul1976@mail.ru*

Turikpenova Sandugash – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, I.Altynsarin Arkalyk Pedagogical Institute, Arkalyk, Kazakhstan, *Turikpenova_Sandugash@mail.ru*

Ryskulbekova Assima – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, I.Altynsarin Arkalyk Pedagogical Institute, Arkalyk, Kazakhstan, *asima_78kz@mail.ru*